

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**  
**ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE**  
**Université Mouloud MAMMERI de Tizi-Ouzou**

**Cours de nouvelles technologies de l'information et de la communication**

**Niveau : L2**

**Élaboré par : Siham SAIL**

**Grade : Maître de conférences « A »**

**Établissement : Université Mouloud MAMMERI, Tizi-Ouzou**

**Faculté : Lettres et langues**

**Département : Français**

**Spécialité : Sciences du langage**

**Année universitaire : 2021/2022**

## Sommaire

<b>Introduction générale</b> .....	02
<b>Chapitre 1 : Approche communicative et compétence communicative langagière</b> .....	06
I. Approche communicative.....	08
Exercice d'application.....	17
II. Compétence communicative langagière.....	19
Exercice d'application.....	32
<b>Chapitre 2 : Cognitivismes et approche par compétence</b> .....	34
I. Avènement du cognitivismes.....	36
Exercice d'application.....	47
II. Approche par compétence.....	49
Exercice d'application.....	61
<b>Chapitre 3 : Nouvelles technologies et enseignement du français</b> .....	63
I. Apprendre avec la nouvelle technologie.....	65
Exercice d'application.....	79
II. Apprendre avec les médias.....	81
Exercice d'application .....	95
III. Apprendre avec les laboratoires de langue.....	97
Exercice d'application.....	107
Conclusion générale.....	109
Bibliographie .....	112

## Introduction générale

Aujourd'hui, dans le cadre des nouvelles méthodologies de l'enseignement, en l'occurrence, l'approche communicative et l'approche par compétence basées sur l'apprenant, responsable de son propre apprentissage, communiquer efficacement est l'un des objectifs majeurs visés par les apprenants et les enseignants d'une langue, y compris étrangère. Pour l'atteindre avec succès de nombreux outils et moyens nouvellement apparus sont mis à leur disposition.

En effet, les nouvelles méthodologies d'enseignement sont centrées sur l'élève, considéré comme l'élément actif ou acteur de ses propres connaissances, et non pas sur l'enseignant qui a tendance à monopoliser le savoir dans les anciennes méthodologies (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle). Celui-ci est considéré dans ces nouvelles approches comme un guide de l'apprenant et de son savoir. « *Dans les applications pédagogiques, il est question de transition pour passer de l'enseignement « transmission » à l'apprentissage piloté par l'apprenant* » (CHARLIER, HENRI, 2010 :41).

Dans ce sillage, de nombreux moyens d'apprentissage, mais surtout de développement et de perfectionnement des acquis sont disponibles afin de rendre cette tâche plus facile et plus accessible aux yeux de l'élève. Dans ce qui va suivre, nous tenterons d'aborder ces outils et supports d'amélioration et d'enrichissement des acquis qui accompagnent les nouvelles instructions pédagogiques, et ce, bien évidemment, dans le cadre de la réforme éducative mise en place en 2004, touchant tous les cycles de l'enseignement au sein de l'école algérienne.

Ce cours tente de répondre, en toute clarté et précision, au questionnement suivant :

En quoi les nouvelles technologies de l'information et de la communication sont-elles intéressantes et nécessaires pour l'enseignement et/ou apprentissage des langues ?

Comment peuvent-elles développer la compétence communicative langagière de l'apprenant en salle de classe ?

Quels sont ces supports technologiques, nouvellement apparus, intégrés vivement dans l'enseignement des langues en général, et du français en particulier ?

- Les nouvelles technologies de l'information et de la communication seraient intéressantes et utiles pour l'enseignement et/ou apprentissage des langues dans la

mesure où elles permettraient de développer la compétence communicative langagière des apprenants et leur autonomie d'apprentissage.

- Elles pourraient développer cette compétence communicative langagière de l'apprenant en classe, en prenant appui sur le niveau de langue utilisé et les multiples logiciels, projets, activités, applications, cédéroms, vidéos, ...dont elles disposeraient.
- De nombreux supports et moyens technologiques seraient vivement recommandés dans l'enseignement et/ou apprentissage du français : l'internet, les médias, les laboratoires de langue...

### **Les objectifs de ce cours**

Ce cours s'adresse en premier lieu aux apprenants dans les différents paliers de l'enseignement, primaire, moyen, secondaire, supérieur, formation continue, aux enseignants, en formation ou en poste, exerçant dans n'importe quel palier. Il a pour objectifs :

- d'expliquer de façon simple l'intérêt de la nouvelle technologie de l'information et de la communication dans le secteur de l'enseignement ;
- de définir les concepts clés, en l'occurrence, la communication et la compétence. C'est à partir de ces définitions que nous pouvons parvenir à identifier les éléments nécessaires à une utilisation efficace de la nouvelle technologie et qui permettraient aux apprenants d'évoluer, car ils sont plus pertinents et adéquats ;
- d'explorer et de comparer les multiples façons existantes pour l'enseignement et/ou apprentissage réussi, dans le cadre des nouvelles approches et méthodologies de l'enseignement des langues, et de permettre aux apprenants, notamment aux enseignants de choisir le moyen qui sera le mieux adapté aux différentes situations auxquelles ils doivent faire face. En particulier, nous nous pencherons sur les notions de communication et de compétence, rendues nécessaires par l'approche communicative désormais préconisée en cours ;
- d'exposer de manière limpide et détaillée les différents supports et outils technologiques les plus exploités en classe de français, qui correspondent le mieux aux nouvelles tendances de l'enseignement des langues permettant de mettre en œuvre ses principes de base et surtout d'atteindre son but fondamental.
- de proposer des activités utilisables en classe pour chaque type de compétences communicative langagière : linguistique, socio-culturelle, pragmatique, et le plus souvent dans l'optique cognitiviste afin de développer autant que possible le niveau de

performance de l'apprenant en langue de manière générale, et du français de manière particulière. Nous ne prétendons pas l'originalité de toutes les activités, ou tout au moins ces types d'activités, étant pour quelques uns bien connus. Celles proposées visent le développement de la compétence à parler en toute spontanéité.

Par ailleurs, nous tâcherons de satisfaire ces objectifs dans un cadre largement défini par les instances et les textes officiels. Cela s'impose à la fois par l'importance et l'étendue des documents officiels comme source fiable de description des supports technologiques et par leurs rôles et leurs présences dans les programmes nationaux.

Si un enseignant doit assurer ses enseignements avec des supports nouvellement apparus, il lui faut comprendre à la fois l'approche communicative et l'approche par compétence et leurs principes de base, et pouvoir les appliquer de manière rigoureuse.

### **L'organisation du cours**

Il est organisé en trois chapitres :

- un premier chapitre, introductif, qui traite de la communication et de l'approche communicative, de la compétence et de la compétence communicative langagière. Nous exposons dans ce chapitre leurs définitions précises, leurs natures et leurs principes de base ;
- un deuxième chapitre, plus théorique, qui aborde l'approche par compétence et le cognitivisme, privilégiant l'esprit de création, d'exploration, de découverte, de réflexion, sur lequel se base le processus de l'enseignement et/ou apprentissage des langues, dans le cadre des nouvelles orientations pédagogiques ou de l'actuelle méthodologie de l'enseignement des langues, par opposition aux anciennes méthodologies de l'enseignement qui s'inspiraient du behaviourisme privilégiant la mémoire et le parcœurisme.
- Un troisième chapitre, plus pratique, qui expose les multiples outils technologiques les plus exploités et les plus recommandés, en situation de classe, et qui sont susceptibles d'aider les apprenants à développer de manière autonome leurs compétences à communiquer efficacement en langue de manière générale, étrangère de manière particulière. De nombreuses activités de compréhension et de production orale et écrite sont également proposées aux apprenants visant à former les apprenants à la prise de parole en continu et à l'interactivité dans une optique d'approche communicative.

Avant que vous lanciez dans l'aventure de l'utilisation de ces moyens technologiques en classe, je me permets de vous rappeler deux points fondamentaux : malgré sa forte présence dans les programmes les usages normatifs qui en sont souvent faits, la nouvelle technologie n'a jamais prétendu être tout le cours qu'un complément du cours ; d'autre part, la nouvelle technologie n'a jamais été un produit original dans son intégralité. Les chercheurs et experts de l'ère moderne ont puisé leurs données dans les travaux et les études antérieures d'autres chercheurs et scientifiques dont les recherches s'étalent sur des décennies.

Il y a lieu de parler d'une évolution réfléchie dans le secteur de l'enseignement et /ou apprentissage des langues, que d'une révolution dans les pratiques de l'enseignement et/ou apprentissage des langues.

## **Chapitre 1 : Approche communicative et compétence communicative langagière**

La communication est l'action de partager, de faire part, de faire connaître, et d'établir une relation avec autrui. L'usage de la langue se fait dans un acte de communication en engageant un utilisateur avec un ou plusieurs interlocuteurs pour satisfaire des besoins dans une situation donnée.

Autrement dit, le besoin et le désir de communiquer naissent d'une situation donnée, et la forme comme le contenu de la communication répondent à cette situation : le lieu et le moment où elle se produit ; les institutions ou les organismes dont le fonctionnement détermine ce qui peut arriver ; les acteurs et leurs rôles sociaux dans leur relation à l'utilisateur/apprenant ; les objets (humains ou non humains) présents physiquement dans l'environnement ; les événements qui ont lieu ; les opérations effectuées par les acteurs ; les textes rencontrés dans le cadre de la situation.

Tout acte de communication s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée dans le cadre d'un domaine de la vie sociale.

Le domaine personnel, qui est celui de la vie privée du sujet, centrée sur le foyer, la famille et les amis.

Le domaine public, qui est celui où le sujet est engagé, comme tout citoyen, ou comme membre d'un organisme dans des transactions diverses pour des buts différents.

Le domaine professionnel dans lequel le sujet est engagé dans son métier ou sa profession.

Le domaine éducationnel dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif ou institution d'enseignement (CECRL, 2000).

Par ailleurs, la théorie fonctionnaliste de la communication stipule que la fonction principale de la langue est la communication. Roman Jakobson (1963) a établi une taxonomie des fonctions du langage. À l'aide d'un schéma, il distingue six fonctions linguistiques dans l'acte de communication qui comprend six éléments :

l'émetteur (1) envoie au récepteur (2) un message (3) en utilisant un code (4) dans un contexte (5) donné, par l'intermédiaire d'un canal (6).

Actuellement, les modèles théoriques de la communication se sont, depuis la théorie fonctionnaliste, multipliés et enrichis.

L'approche systémique (qui a une vision globale de l'ensemble des paramètres de la communication), l'approche transactionnelle (qui met l'accent sur les phénomènes d'échanges entre locuteurs) ou encore l'approche sociolinguistique (qui étudie les conditions sociales d'apprentissage et d'utilisation du langage) ont enrichi et développé la didactique, ce dont a profité l'approche communicative.

De nombreux manuels actuels se déclarent directement communicatifs dans leur titre et dans leur présentation et contenu (Robert, Jean-Pierre, 2002).

Les moments où la communication est susceptible d'entrer dans la classe sont par exemple :

- à l'oral : le jeu de rôle.
- à l'écrit : les exercices de simulation.

## **I. Approche communicative**

Le terme approche communicative est une traduction fidèle de l'anglais *communicative approach*, néologisme que nous pouvons définir comme : la manière d'envisager l'enseignement des langues à partir de la fonction principale du langage qui est celle de la communication.

L'approche communicative a pris une place prépondérante dans le monde de l'enseignement des langues étrangère, ce qui nous conduit à lui accorder une attention particulière.

### **- Quelques points d'histoire**

Nous nous accordons à dire que l'émergence d'un corps de la doctrine communicative découle d'une demande institutionnelle et politique européenne du début des années 1970. Les échanges, en augmentation avec la construction progressive de la Communauté européenne, rendent obligatoire un enseignement des langues à la hauteur des nouveaux besoins.

C'est l'analyse de ces besoins et la précision des éléments linguistiques appropriés que le Conseil de l'Europe s'attache à promouvoir. En 1973, est publié à Strasbourg *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (Trim, Richterich, Van Ek et Wilkins), et peu après *Threshold Level* programme communicatif de niveau minimal défini pour l'anglais conformément aux directives européennes (Van Ek, 1975). Nous voyons combien la politique européenne a joué un rôle important dans l'histoire actuelle de l'enseignement des langues, avec l'élaboration du CECRL (2000).

L'analyse des besoins procède de l'hétérogénéité des publics visés et de l'évidence qu'il y a à construire des outils bâtis sur principes unitaires, mais adaptables selon le contexte (enfant/adulte, scolaire/non scolaire...), du groupe linguistique d'origine...

Identifier un besoin langagier s'effectue par la technique du questionnaire. Ce sont des questions multiples et variées que les chercheurs vont résoudre : il s'agit de savoir comment mettre en place un dispositifs pédagogiques véritables dans l'urgence de la formation pour des catégories très distinctes, voyageurs, travailleurs migrants et leur familles, professionnels et spécialistes dans leur pays, des apprenants de différents âges ; comment prendre en compte la diversité individuelle, la personnalité des apprenants, leurs attitudes et motivations ; comment

réévaluer les besoins au cours de l'apprentissage et construire des parcours qui correspondent à la majorité.

### - **L'originalité des principes**

L'originalité de l'approche communicative réside dans les contenus et les inventaires dans lesquels ceux-ci ont été recensés : *National Syllabuses* (Wilkins, 1973), *Niveau-seuil* (Coste, Galisson, 1976), *Way-stage* (Van Ek, Alexander, 1977). En fait, nous remarquons que la sélection effectuée par les chercheurs de l'équipe de Trim ne renvoie plus à des catégories comme celles de la grammaire ou du vocabulaire, mais à des découpages conceptuels relevant de la sociolinguistique, de l'ethnographie ou encore de l'ethnométhodologie qui considèrent la langue comme un fait social, des domaines auxquels recourent de nombreux chercheurs.

Quelle langue enseigner ? « Un niveau seuil », par exemple, forme un ensemble d'énoncés en français permettant de réaliser tel acte de parole dans telle situation donnée, à partir duquel chacun opère ses choix selon ses objectifs personnels, des limites et du contexte particulier.

Même s'il y a une différence notable entre les chercheurs, c'est à partir de « notions » et « fonctions » que se définit et s'organise le matériau de la langue enseignée, dans la mise en chantier d'un « acte de parole ».

Une *notion* est une catégorie d'appréhension ou de découpage du réel. Elle varie en fonction du groupe humain pour lequel la taille, la vitesse, la fréquence, la localisation, la forme ou la qualité ne sont pas conçues de manière identique. Une notion se traduit à travers les langues différemment : catégorisateurs, genre, nombre, flexion du nom...L'importance d'une notion est relative à sa signification et à son rôle dans l'énonciation, c'est-à-dire dans les conditions effectives de la communication.

Une *fonction* est une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en pratique dans une praxis relationnelle à autrui et au monde (Coste, Galisson, 1976). Ce qui explique donc une approche notionnelle-fonctionnelle, c'est qu'à ses débuts nous trouvons une description des fonctions sociales remplies par les actes de parole et leur contenu conceptuel. La fonction est elle-même étudiée et introduite dans le déroulement de l'événement de parole.

La notion d'acte de parole a été mise en exergue dans les travaux de philosophie du langage Austin (1962) et de Searle (1969). Le langage est désormais considéré comme un

moyen d'agir sur le réel, et les formes linguistiques ne prennent sens que dans des règles communes. Un exemple est donné par l'examen des valeurs d'un énoncé tel que « La porte ! » et les autres « façons de dire » que nous pouvons substituer pour exprimer la même injonction.

Dans cette perspective pragmatique de la langue, les utilisations d'un mot présentent des fonctions distinctes dans les divers usages que lui fait prendre l'intention de l'énonciateur. L'acte de parole désigne l'unité minimale de la conversation : un événement de communication est en effet complexe, formé de transactions, d'échanges, de séquences, d'actes enfin « que les apprenants ont à accomplir dans certaines situations, envers certains interlocuteurs et au sujet de quelques objets ou notions. Ainsi, au restaurant, on est conduit à demander, proposer, accepter, refuser, exprimer son avis...

Un *objectif fonctionnel d'apprentissage* décrit en termes de capacité le résultat d'un apprentissage (ici : les capacités langagières attendues). Par conséquent, il doit répondre à l'intention énonciative de celui qui parle, opérée à travers des actes de parole. C'est donc dans un aller et retour de l'acte de parole à l'analyse des besoins et aux inventaires d'actes, notions et grammaire qu'il faut voir la tâche théorico-pratique du didacticien.

Ceci nous amène à évoquer l'exemple du lexique. L'apprenant travaille souvent à partir de listes de mots à mémoriser. La classification de ces mots par thèmes dans une présentation correspondante est considérée comme une évolution. Nous sommes passés désormais à une approche plus intégrative et active de contenus sémantiques (notions, fonctions) régulièrement inscrits dans le jeu des exercices discursifs. Cela ne signifie pas que l'approche « atomiste » de l'énumération des notions ait disparu, mais la voie est ouverte pour des suggestions novatrices ayant pour objectif de faire réfléchir et catégoriser plutôt qu'à accumuler.

En dépit de leurs lacunes et les problèmes qu'ils soulèvent, inventaires et études des besoins langagiers ouvre le champ à des perspectives innombrables à une rénovation pédagogique. Ils n'en constituent pas pour autant un modèle de référence clos, et c'est leur grand mérite que de faire la part belle à la créativité et à l'inventaire de l'apprenant dans une pratique sociale.

#### - **La primauté**

La priorité va désormais être accordée à l'acquisition d'une compétence de communication, où les règles d'utilisation se distinguent entièrement de celles du système

linguistique (la grammaire). L'expression « compétence de communication » est comme une nouvelle catégorie de réponse à la question : que veut dire savoir une langue ?

Pour reprendre une distinction classique, il existe des règles de grammaire et des règles d'emploi (Dell Hymes, 1972 ; Bachmann et all., 1981), et savoir une langue dorénavant, c'est savoir communiquer en connaissant les normes du jeu ; il ne s'agit pas de maîtriser seulement le système linguistique, mais il est aussi nécessaire de savoir comment s'en servir selon le contexte social.

Bien évidemment, cette étude doit être affinée, parce qu'il y a dans l'acte de communiquer de nombreuses maîtrises :

- des sous-compétences linguistiques (à élargir, éventuellement, au paralinguistique : gestuelle, etc.) ;
- des sous-compétences discursives (liées à des messages organisés et orientés par un projet) ;
- des sous-compétences référentielles (c'est-à-dire ayant trait à une expérience scientifique du monde) ;
- des sous-compétences socioculturelles (normes sociales et normes de l'interaction, humour...).

Mais les difficultés se manifestent quand nous imaginons de didactiser la notion de compétence communicative pour pouvoir enseigner : plusieurs stratégies communicatives proviennent de l'individuel ou de l'instantané. Elles ne sont plus formalisables, ni reproductibles. À partir de quel moment une norme socioculturelle est-elle suffisamment stable pour que nous puissions l'identifier et pour que nous puissions l'intégrer à un syllabus ?

En dépit de leur flexibilité, les limites de la méthodologie communicative sont également remises en question.

#### - **Les orientations de l'approche communicative**

Quatre grandes orientations sont proposées par les didacticiens.

- Un « retour au sens » avec une « grammaire notionnelle, grammaire des notions, des idées et de l'organisation du sens », et des progressions plus souples ;

- une « pédagogie moins répétitive », avec moins d'exercices formels au profit « d'exercices de communication réelle ou simulée beaucoup plus interactifs », car « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » ;
- la « centration sur l'apprenant », quand l'élève est « acteur principal de son apprentissage » et « sujet actif et impliqué de la communication » ;
- des « aspects sociaux et pragmatiques de communications » novateurs, puisque ce ne sont pas des savoirs, mais des savoir-faire qui sont pris directement « comme objectifs de la leçon ».

Il existe, au moins dans les élaborations, une forte centration de ces composantes de la situation d'enseignement et/ ou apprentissage : la langue et les contenus culturels sont perçus dans une perspective de communication sociale, les tâches et modes de relation entre les participants sont redéfinis sur un fond de théorie d'apprentissage où le sujet réapparaît, en rupture avec la tendance behaviouriste.

Nous voyons alors quel a pu être l'apport positif de l'approche communicative à la didactique de notre époque. Bien évidemment, la réflexion ne s'est pas arrêtée : dès le début des années 1980, sont publiés des articles et des livres aux titres significatifs, En France par exemple : *Polémique en didactique* (Besse, Galisson, 1980), ou *Ralentir, travaux* (Beacco, 1979).

De nombreux chercheurs en didactique se sont intéressés aux difficultés que rencontraient la vogue du communicatif, et rendre compatibles les ambitions du communicatif avec des contextes scolaires n'allait pas être la moindre des tâches.

#### - **Apprendre au sein d'une approche communicative**

Développée par des théories de référence qu'elle emprunte aux sciences humaines, la didactique effectue de la recherche de *l'authenticité* l'un de ces centres d'intérêt. Dans la salle de classe, les finalités de l'apprentissage sont clarifiées, des objectifs communicatifs sont explicitement exposés et figurent généralement dans un tableau du manuel dont dispose l'apprenant (« voici ce que vous apprendrez à faire dans cette unité... »).

La délimitation des besoins langagiers conduit à la définition d'une progression notionnelle-fonctionnelle. Elle essaie des fois de concilier la méthode linguistique, basée sur une catégorisation des éléments, et celle de l'urgence communicative, où des modes

complexes peuvent être prioritaires. En français, par exemple, le découpage de « ça va », avec ses multiples intonations et ses valeurs pragmatiques, est un cas intéressant.

L'apprenant est mis situation en étant l'acteur autonome de son apprentissage. Il s'agit donc de « conscientisation » d'un « éveil de l'attention à la langue ». L'expression personnelle et le « vécu », pour reprendre un mot alors tendance, vont avoir leur place dans des situations qui tendent à acquérir un sens social acceptable : mise en scène de jeux de rôle sur un canevas généralement humoristique, simulations visant la résolution d'un problème...

Le déroulement des réseaux de communication dans la classe et la dynamique du groupe sont inscrits dans le discours du communicatif sur lui-même. Les préfaces de manuels parlent de « démocratie », de « connivence », de « vie coopérative permanente ». Pour le moins, il y a acceptation du discours de l'autre, de particularités et diversités de la parole circulante (interlangue, variétés régionales ou propres à un milieu social...). Il y a acceptation également du bien-fondé de la communication dans la classe, et c'est pourquoi les termes « contrat » et « négociation » reviennent si régulièrement chez les didacticiens du communicatif.

Les activités et tâches sont relatives à l'acquisition d'un contenu notionnel/fonctionnel immédiatement réutilisable, pour les quatre habiletés de base, et le développement de savoir-faire et de savoir être prend le pas sur les savoirs. Dans un tel contexte, les outils et documents sont eux-mêmes qualifiés d'authentiques.

De tels documents, articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes-dessinées... sont généralement vus comme plus motivants, plus propres à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie. Ils sont également plus proches de l'usage langagier véritable, donc de nature à susciter connaissances et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production.

Le rôle de l'enseignement ne saurait, dès lors, qu'en être profondément modifié. Il reste la référence linguistique, celui qui corrige avec modération et évalue des performances, à un moment ou à un autre. Mais il est surtout conscient du paradigme général, de l'arrière plan de son enseignement : une théorie linguistique basée sur la communication et une théorie de l'apprentissage fondée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à des interventions, les tâches et la mode de fonctionnement. Il établit un climat de travail et reste à l'écoute du groupe-classe, des groupes lors des activités autonomes, et des apprenants qui ont leurs styles et parcours d'apprentissage personnels.

En somme, l'approche communicative peut être envisagée comme un système voué à intégrer des dispositifs variés et ceux-ci ont pour finalité d'impliquer l'apprenant dans une communication orientée : cela signifie, par exemple, lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses sentiments personnels.

#### - **La tendance actuelle**

L'approche communicative, dans la cadre de la double opération qui caractérise la rôle de l'apprenant, déplace le centre d'intérêt : il est question non seulement d'apprendre pour communiquer, mais de rattacher étroitement les deux. En fait, dans plusieurs contextes classiques, l'institution impose une recherche d'équilibre ou une successivité, quasiment traduite dans les textes pédagogiques. En d'autres termes, l'école doit organiser les acquisitions à travers des activités évaluables.

En premier lieu, c'est le fait de se sentir en dehors du contexte communicatif, c'est-à-dire le besoin de certifications en langue étrangère, l'enthousiasme de valider et de monnayer son apprentissage, déclenchent des exigences nouvelles. Effectivement, dans un environnement purement scolaire, l'enseignement risque de s'écarter davantage de la tendance communicative initiale.

Dans quelques unes des activités de l'enseignement/apprentissage du français, nous cherchons à savoir si la mise en œuvre d'un discours tenu autour du document déclencheur laisse de la place à une expression authentique. L'apprenant semble devoir exprimer une réaction personnelle, lorsque, nous l'avons entraîné à produire son effort sans mordre les lignes blanches de la piste.

En deuxième lieu, l'attention que l'enseignant porte aux erreurs de l'apprenant et la façon nuancée avec laquelle il procède à la correction, témoignent généralement d'un regard distinct sur les productions suscitées. Nous proposons de moduler l'intervention en fonction des priorités du moment, nécessité de justesse pendant la mise en œuvre d'une notion, nécessité de fluidité dans la parole librement exercée. En ce sens, le fait que les apprenants arrivent s'autocorriger et à intérioriser les formes correctes est considéré comme un objectif d'apprentissage à long terme, du moment qu'ils savent que « traiter n'est pas guérir ».

En dernier lieu, un retour à la langue première peut être déterminé, sous l'angle de l'analyse contrastive entre la L1 et la L2 et du recours à la traduction. Mais si la tendance a

évolué, nous n'imaginons plus d'expliquer des fautes occasionnelles par l'unique interférence avec la langue source, encore moins de prévoir des erreurs systématiques selon le groupe linguistique d'appartenance. Il est question de faire prendre conscience de la particularité, de l'originalité même de chaque langue, d'en faire ainsi émerger l'histoire, de traduire des engagements socioculturels différents. L'exercice métalinguistique favorise une éducation qui dépasse le simple environnement de l'apprentissage.

Très directe dans les démarches les plus actuelles (par exemple : « Cherchez dans le dictionnaire... »), la traduction fait l'objet d'un renouvellement d'intérêt.

Certains spécialistes de l'analyse contrastive, comme la traduction, élaborent une « bigrammaire » qui permet une meilleure prise de décision ; la traduction peut être utilisée autant comme forme d'acquisition que comme épreuve de compétence ; la traduction interlinguale présente un intérêt cognitif s'il y a, du moins exploration systématique et orientée des textes bilingues, de telle façon que les apprenants apprennent véritablement « comment – dans les deux langues – les structures sont manipulées en situation », c'est-à-dire dans l'énonciation et la mise en discours.

Dans le même ordre d'idées, l'approche communicative a suscité de nombreuses critiques, dénommées par Robert Galisson dans les années 1980 « les zones d'ombre ».

- Le projet marginalise le gonflement du coût relatif au passage d'un savoir linguistique à un savoir communicatif.
- Les concepts clés, empruntés et paupérisés, manquent de fiabilité (par exemple, les besoins langagiers, dans leur articulation confuse avec les besoins d'exister ou de se réaliser ; la compétence de communication dont on ne sait si elle est enseignable...).
- L'éclectisme dans les théories de l'apprentissage qui s'explique par l'ignorance.
- L'interrogation sur le mono- ou le bilinguisme pédagogique n'est pas posée au fond. Autrement dit, quelle doit-être la langue de la classe ?
- La situation de l'enseignant, dans le cadre de cette approche, est inconfortable ; il se voit écarté du devant de la scène pédagogique.
- L'autonomie de l'apprenant manifeste quelques réserves.
- Linguistes, psycho- et sociolinguistes campent sur leurs idées ; et les conflits d'influences éclatent entre eux.
- L'approche dite fonctionnelle éclate en différents courants.

Certes, l'approche communicative a fait souffler un air nouveau sur une didactique contemporaine des fois confinée dans le structuralisme et le béhaviourisme qui se serait satisfaite d'une connaissance cumulative. Mais il existe des fois du verbalisme quant aux objectifs visés et peut être le développement de la compétence linguistique est-il toujours privilégié. La réussite des méthodes inspirées de l'approche communicative dans un environnement extrascolaire, et surtout lors des stages intensifs, comme cela a été le cas du programme américain ASTP, a peut-être trop facilement conduit à leur généralisation dans des contextes aux finalités et aux traditions totalement incompatibles (Martinez, Pierre, 1996).

La question de l'autonomie de l'apprenant est encore discutée, alors que même les ambitions initiales étaient placées très haut ; il est nécessaire de donner à cet apprenant les moyens de se construire une personnalité de sujet parlant dans la langue qu'il apprend, faute de quoi elle lui resterait étrangère.

En somme, l'ancrage culturel des compétences communicatives et l'autonomie réelle de l'apprenant constituent la pierre de touche de la méthodologie. Sans cela, l'approche communicative reste inutile. Il faut se rappeler que nous avons distingué depuis son origine le désir du Conseil de l'Europe (CECRL) de simplifier la mobilité des individus et leur intégration dans ses sociétés d'accueil. Le but ultime reste celui de développer le bien-être social et la meilleure entente possible entre les composantes de l'Union européenne à travers une connaissance réciproque des langues étrangères.

## Exercice d'application

1. La fonction essentielle de la langue est la communication.

Oui

Non

2. La communication sert à interagir, à échanger et à partager avec autrui des idées, des sentiments et des comportements.

Oui

Non

3. Il n'existe qu'un seul modèle théorique qui s'intéresse à la théorie de la communication.

Oui

Non

4. L'approche communicative, à travers la plupart de ses principes, repose sur la théorie de la communication.

Oui

Non

5. La mise en situation d'un exercice est de nature à lui donner un caractère communicatif.

Oui

Non

6. L'approche communicative se focalise sur la compétence communicative langagière.

Oui

Non

7. L'approche communicative est initiée par le Conseil de l'Europe qui vise à faciliter l'insertion des apprenants dans les sociétés modernes.

Oui

Non

8. Le cadre européen commun de référence pour les langues n'est élaboré pas par le conseil de l'Europe.

Oui

Non

## Corrigé de l'exercice

1. La fonction essentielle de la langue est la communication.  
 Oui  
 Non
2. La communication sert à interagir, à échanger et à partager avec autrui des idées, des sentiments et des comportements.  
 Oui  
 Non
3. Il n'existe qu'un seul modèle théorique qui s'intéresse à la théorie de la communication.  
 Oui  
 Non (il existe plusieurs modèles)
4. L'approche communicative, à travers la plupart de ses principes, repose sur la théorie de la communication.  
 Oui  
 Non
5. La mise en situation d'un exercice est de nature à lui donner un aspect communicatif.  
 Oui  
 Non
6. L'approche communicative se focalise sur la compétence communicative langagière.  
 Oui  
 Non
7. L'approche communicative est initiée par le Conseil de l'Europe qui vise à faciliter l'insertion des apprenants dans les sociétés modernes.  
 Oui  
 Non
8. Le cadre européen commun de référence pour les langues n'est élaboré pas par le conseil de l'Europe.  
 Oui  
 Non (il est élaboré par le Conseil de l'Europe)

## II. Compétence communicative langagière

### II.1. Compétence / performance

*« Notion fondamentale qui désigne la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur la langue. Cette connaissance implicite non seulement la faculté de comprendre et de produire un nombre indéfini de phrases nouvelles, mais aussi la capacité de reconnaître les phrases mal formées, et, éventuellement, de les interpréter » (MOUNIN, 1974 :75).*

La notion de compétence vient de la linguistique générative transformationnelle de Noam Chomsky en 1965. Celui-ci insiste sur le modèle de la compétence du sujet parlant ; il voit l'élément décisif dans la productivité, la créativité de la langue, l'aptitude du sujet parlant à produire spontanément et à comprendre un nombre infini et illimité de phrases qu'il n'a jamais prononcées ou entendues auparavant.

La langue est donc un phénomène dynamique qui rend possible une infinité d'énoncés et elle constitue un savoir à propos de ces énoncés. *« A la compétence, il oppose logiquement la performance qui peut être définie –dans le cadre de la théorie de la communication– comme : la manifestation de la compétence d'un individu à utiliser les actes de parole appropriés dans une situation de communication donnée » (ROBERT, 2002 :30).*

L'opposition théorique entre compétence et performance est une hypothèse de Noam CHOMSKY dans le cadre de la grammaire transformationnelle. Publiée initialement en 1965 dans *Aspect de la théorie syntaxique*, elle procède d'une réinterprétation de la distinction Saussurienne de la langue et de la parole et est devenue un concept classique du discours de la linguistique générale. Elle distingue chez les générativistes la capacité de construire et reconnaître l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects d'une part (compétence) et l'ensemble des énoncés produits d'autre part (performance).

Cette opposition est primordiale dans le sens où la tradition générativiste tente d'étudier la capacité à produire des énoncés par le biais de ces énoncés.

*« Il pourrait sembler que la compétence s'oppose à la performance comme la langue à la parole chez Saussure ; mais Chomsky rejette la notion saussurienne de langue parce que celle-ci ne refléterait pas l'aspect créateur de la compétence linguistique qui, de ce fait, doit être conçue comme un système de processus génératifs » (MOUNIN, 1974 :75).*

Selon CHOMSKY, la compétence est la connaissance implicite de la langue. Le sujet parlant est capable de distinguer le sens du non-sens, de former des phrases compréhensives, de comprendre ce qu'il n'a jamais entendu et de prononcer des phrases qu'il n'avait jamais prononcées. La compétence est un mécanisme fini qui est capable d'engendrer un nombre infini de phrases. Le sujet parlant est créateur, mais cette créativité est gouvernée par les règles.

La performance, quant à elle, est l'utilisation réelle que l'on fait de la compétence. La distraction, l'attention, la fatigue, le niveau culturel modifient la performance. Le sujet parlant est créateur, mais ici nous pouvons trouver un autre type de créativité : celle qui n'est pas gouvernée par les règles et qui intervient dans tous les emplois ludiques de la langue (la poésie, les jeux de mots, etc.). « *Dans la théorie de Chomsky : processus de mise en œuvre, d'actualisation de la compétence pour la production et l'interprétation d'énoncés, dans des conditions réelles de communication, c'est-à-dire par des sujets en situation* » (GALISSION, COSTE, 1976 : 407).

CHOMSKY a rendu explicite cette grammaire implicite que possède le sujet parlant, il essaie de théoriser ce mécanisme implicite. Il ne s'occupe pas de la performance. Il veut créer un modèle de la compétence du sujet parlant. Parler, ce n'est pas reproduire des schémas, c'est le mécanisme créateur chez CHOMSKY. Le sujet parlant peut construire des phrases qu'il n'a jamais construites, il peut comprendre des phrases qu'il n'a jamais entendues.

*« La compétence linguistique peut être représentée, dans une mesure qui reste à déterminer (Chomsky), comme un système de règles explicites, appelé grammaire, que le locuteur-auditeur a acquis ou intériorisé au cours de la période d'apprentissage et qu'il met en œuvre dans la performance »* (MOUNIN, 1974 :75).

Pour CHOMSKY, la compétence linguistique est commune à tous les locuteurs d'une même langue, et permet d'interpréter les phrases dotées de sens, les phrases ambiguës, etc. Elle permet en théorie à un locuteur de produire des phrases d'une longueur infinie, ce que ne permet pas la performance linguistique en raison de notre limite mémorielle.

*« On peut valablement supposer que l'étude de la performance ne pourra être sérieusement envisagée qu'au moment où nous avons une bonne connaissance des grammaires génératives (des compétences) acquises par les locuteurs [...] L'élaboration d'un modèle de performance supposera donc : que l'on dispose d'un*

*modèle de compétence ; que soient pris en compte des modèles psychologiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, etc. ou, en d'autres termes, que le modèle linguistique de la compétence soit confronté à un modèle de la situation » (GALISSON, COSTE, 1976 : 408).*

C'est sur le plan de la performance qu'interviennent l'émotivité, l'attention, la mémoire, des particularités d'ordre individuel, des circonstances situationnelles qui font « *que peuvent être réalisés des énoncés agrammaticaux au regard de la stricte compétence ; que sont considérés comme inacceptables des énoncés grammaticaux* » (GALISSON, COSTE, 1976 : 408). Les deux concepts de compétence et de performance font partie du domaine de la linguistique. L'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif spécifique l'acquisition d'une compétence linguistique.

*« Compétence et performance relèvent donc d'abord du champ linguistique. En effet, la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une compétence linguistique en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé » (ROBERT, 2002 : 30).*

## II. 2. Compétences communicatives langagières

*« Compétence et performance relèvent aussi et surtout du champ de la communication. Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue » (ROBERT, 2002 :30).*

Ce concept de compétence de communication est introduit par HYMES en 1972, comme une sorte d'extension de la notion chomskyenne de compétence.

Il désigne par la compétence de communication la connaissance des règles psychologiques, culturelles et sociales qui commandent l'utilisation de la parole dans un cadre social.

*« Cette compétence communicative regroupe dans la définition qu'en donne Hymes toutes les règles de la communication ; elle recouvre donc [...] l'acception du mot performance et la compétence purement linguistique fait partie intégrante de cette compétence communicative » (BOLTON, 1987 :24).*

Pour HYMES (1991), la compétence communicative ne permet pas uniquement de décider de la grammaticalité d'un énoncé (sur la base de la compétence grammaticale qu'elle contient) ; mais il ajoute l'appréciation de la correction grammaticale et de l'acceptabilité des énoncés par des critères d'adéquation au contexte et d'efficacité de ces énoncés en tant qu'actes de parole. A vrai dire, la compétence communicative comprend trois composantes fondamentales, décrites dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000), en l'occurrence, la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

La compétence linguistique est *« définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser »* (Conseil de l'Europe, 2000 :87). Dans ce sens, la compétence linguistique comprend plusieurs composantes : compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique, compétence orthographique et compétence orthoépique.

La compétence sociolinguistique *« porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale »* (Conseil de l'Europe, 2000 :93). La

compétence sociolinguistique est composée : des marqueurs des relations sociales (usage et choix des salutations, usage et choix des formes d'adresse, conventions de prise de parole, usage et choix des exclamations, etc.), des règles de politesse et des expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques, expressions familières, expressions de coyances, etc.), des différences de registres (officiel, familial, intime, etc.), des dialectes et accents.

La compétence pragmatique, quant à elle, renvoie aux procédés de structuration et d'organisation du discours nécessaires pour la mise en œuvre du processus de communication.

*« Elle traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés (compétence discursive), utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle), segmentés selon des schémas interactionnels (compétence de conception schématique) » (Conseil de l'Europe, 2000 :96).*

La notion de compétence se trouve ainsi élargie par l'introduction de la compétence pragmatique, comme le faisait remarquer Sibylle BOLTON (1987), le modèle de la grammaire générative en tant que reflet du processus d'engendrement de la langue ne suffit plus, puisque dans l'usage oral, le contexte pragmatique et situationnel assure le plus souvent la compréhension que la grammaticalité de l'énoncé. Cet élargissement à la dimension pragmatique transforme désormais en objet d'étude les composantes que Chomsky avait exclues du domaine de la linguistique lorsqu'il avait inclus la notion de performance.

*« La compétence communicative dans une langue se fonde sur une compétence plus vaste que celle qu'a décrite Chomsky. L'enfant qui apprend sa langue maternelle n'apprend pas seulement des phrases grammaticales, mais aussi le moment où ces phrases, dans des situations déterminées, conviennent à un contexte socio-culturel déterminé » (BOLTON, 1987 :25).*

En somme, l'une des finalités de l'enseignement et apprentissage des langues étrangères est l'acquisition d'une compétence communicative *« qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises » (ROBERT, 2002 :30).* Cela implique la capacité à employer en situation, dans un discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, en

tenant compte bien évidemment, des modes de pensée et de comportement des utilisateurs de cette langue.

Dans le domaine de la didactique des langues, enseigner veut dire : « *doter l'apprenant d'une compétence langagière, notion qui réunit compétence linguistique et compétence communicative* » (ROBERT, 2002 :30).

En tout, la compétence de communication suppose la maîtrise des codes, des variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres. Elle implique aussi un savoir pragmatique concernant les conventions énonciatives qui sont utilisées dans la communauté linguistique en question (GALISSON, COSTE, 1976).

## II. 3. La performance linguistique

La bonne performance et la qualité de la langue orale et/ou écrite constituent l'un des centres d'intérêt des enseignants qui veillent constamment sur l'articulation, la justesse du vocabulaire et la clarté de l'expression : ils attendent autant de leurs élèves bien que la façon de l'atteindre est complexe, notamment sur le plan de l'évaluation formative.

Selon Baribeau et Lebrun (2000), la maîtrise générale de la langue est associée à des dimensions sociales et imaginaires, à des habitus sociaux, à des représentations contradictoires et à des aspects affectifs inséparables de l'image de soi. L'évaluation de la langue prend donc des connotations sociales, morales et psychologiques qu'il est difficile de séparer des jugements linguistiques.

Des linguistes et didacticiens, à l'exemple de ceux de l'université du Québec à Montréal (UQAM), ont conduit des recherches, à la fin des années 1990, sur l'évaluation de la performance linguistique à l'oral, des futurs enseignants de français, placés en situation de test. Ils ont procédé par enregistrement vidéo des exposés oraux de 15 minutes, qui tournent autour d'articles de nature pédagogique. Ceci doit répondre aux critères d'une grille d'évaluation validée et divisée en quatre volets : 1. la voix (diction et faits prosodiques) ; 2. la langue (morphologie, syntaxe et lexique) ; 3. la compétence discursive (cohérence du discours) et 4. la compétence communicative (registre et interaction). La grille est assortie d'une liste de qualités et de défauts que l'évaluateur doit identifier.

Dans le même ordre d'idées, les chercheurs canadiens du Québec soulignent le peu de d'études approfondies dans le secteur. « *Ils ont dressé une liste des variantes familières les plus fréquemment produites par des futurs enseignants évalués, outil fort utile pour de futures recherches [...] sur l'oral soigné. Pour fournir un tableau plus juste des performances linguistiques de ces futurs enseignants* » (Baribeau, Lebrun, 2000 :06).

Notre travail de recherche se développera à la manière de ces enquêtes qualitatives québécoises. Néanmoins, la population visée par notre étude est complètement différente de celle de ces universités nord-américaines.

En somme, à l'heure actuelle, l'apprentissage et l'évaluation des langues n'est plus dominée par l'apprentissage et l'évaluation des structures linguistiques placées hors contexte. Avec l'apparition des approches communicatives et actionnelles, les chercheurs visent à faire apprendre et évaluer la capacité des individus à être autonomes dans leur pratique de la

langue, c'est-à-dire de pouvoir mettre en œuvre des savoirs dans des situations de communications réelles (HORNER, 2010). En d'autres termes, cette évaluation dite de la performance exige de l'élève qu'il produise un échantillon de discours oral. Par ailleurs, les tests de performance étant souvent associés à des approches communicatives, ils impliquent aussi une performance adéquate en situation d'évaluation authentique. L'évaluation de la performance est donc une évaluation directe.

En fait, les nouveaux programmes de langues, comme le fait remarquer David HORNER (2010), préconisent d'évaluer la capacité de l'apprenant à utiliser la langue en situation. Ce qui renvoie donc à la performance à travers des tâches communicatives. Tout en sachant qu'en milieu scolaire, il est difficile d'appliquer cette consigne ; ce « *qui prédomine en classe de langue, c'est l'évaluation du savoir, centrée sur les contenus, et portant sur ce qui a été enseigné (cours, programme). L'évaluation de la performance est [...] rare* » (HORNER, 2010 :43).

Néanmoins, l'évaluation de la performance dans l'évaluation de la compétence en L2 s'applique à une approche où l'apprenant produit un échantillon de la langue orale, lequel est observé et évalué selon un processus pour lequel il existe un consensus. Alors, ce qu'il convient de faire, pour mettre en place un dispositif d'évaluation de la performance orale en classe de langue, c'est :

- de pouvoir obtenir un échantillon suffisant qui permettra d'évaluer le niveau de la production ;
- et d'établir en amont des critères d'évaluation qui sont à la fois pertinents, transparents et faciles à appliquer.

## II. 4. Descripteur de compétences

Un descripteur définit ou décrit un niveau de compétence (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ; un critère est la mise en œuvre d'un descripteur dans une situation d'évaluation. Il se peut que l'on se trouve parfois dans l'obligation de modifier le descripteur pour le rendre opérationnel (HORNER, 2010). Dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2000), les apprenants sont censés progresser d'un niveau à un autre, et où, en même temps, au sein d'un même groupe d'apprenants, nous pouvons retrouver des niveaux différents, nous avons généralement recours à des descripteurs (ou critères) qui s'étalent sur des échelles recouvrant plusieurs niveaux.

*« Les échelles peuvent apporter des données pour le développement de barèmes de notation pour l'évaluation de l'atteinte d'un objectif d'apprentissage donné, et les descripteurs facilitent la formulation des critères. L'objectif peut être une compétence langagière générale large, exprimé comme un Niveau commun de référence (par exemple B1). Il peut être, au contraire, une constellation bien particulière d'activités, d'habiletés et de compétences [...] On pourrait présenter un objectif modulaire de ce type sur une grille de catégories par niveaux [...] » (Conseil de l'Europe, 2000 :137).*

Deux types de descripteurs sont à distinguer : les descripteurs d'activités communicatives et les descripteurs d'aspects de compétences particulières. Les descripteurs d'activités communicatives sont adaptés à l'auto-évaluation ou à l'évaluation magistrale.

*« Ces deux types d'évaluation se font sur la base de l'image détaillée de la capacité langagière que l'apprenant a développée pendant un cours. Leur intérêt réside dans le fait qu'elles peuvent aider à la fois l'enseignant et l'apprenant à se concentrer sur une approche actionnelle » (Conseil de l'Europe, 2000 : 137).*

L'objectif de ces types d'évaluation est de savoir si l'apprenant a assimilé quelque chose de plus spécifique, que ce soit une fonction, une règle de grammaire, du vocabulaire, ou de savoir s'il a, suite à des activités communicatives, amélioré son aisance.

De tels descripteurs peuvent alors être sélectionnés en fonction des choses réellement apprises comme faisant partie du programme. Une fois les descripteurs pertinents sélectionnés, il faut les rendre opérationnels, c'est-à-dire les convertir en critères. Pour ce faire, ils doivent répondre à certaines exigences dont l'objectif est de permettre à

l'examineur de les utiliser en temps réel, pendant le déroulement d'une activité orale, ou en différé, à partir d'un enregistrement. Ces critères doivent être précis, transparents, indépendants, concis et formulés de façon positive.

*« Il n'est pas habituellement recommandé d'inclure des descripteurs d'activités communicatives dans les critères donnés à un examinateur pour noter une performance lors d'un test écrit ou oral si l'on veut que les résultats apparaissent en termes de niveau de compétence. En effet, pour rendre compte de la compétence, l'évaluation ne doit pas se focaliser sur une performance particulière mais tendre plutôt à juger les compétences généralisables mises en évidence par cette performance. Bien évidemment, il peut y avoir d'excellentes raisons éducatives de se focaliser sur la réussite d'une activité donnée, mais la généralisation des résultats n'est pas normalement au centre de l'attention que l'on porte à l'apprentissage de la langue à ses débuts » (Conseil de l'Europe, 2000 : 137).*

En ce qui concerne le deuxième type de descripteurs, à savoir les descripteurs d'aspects de compétences particulières, sont destinés à être utilisés de deux façons différentes selon les objectifs que l'on veut atteindre : soit par une auto-évaluation ou évaluation (de l'enseignant) magistrale, soit par une évaluation de la performance. Pour cette dernière, l'utilisation des échelles de descripteurs sur les aspects de la compétence consiste à proposer des points de départ pour l'élaboration de critères d'évaluation. En favorisant la transformation d'impressions personnelles et subjectives en jugements motivés, ce type de descripteurs peut faciliter la mise en place d'un Cadre de référence partagé par les membres d'un même jury.

Dans cette optique, il y a trois façons de présenter les descripteurs pour les utiliser comme critères d'évaluation.

- Ils peuvent être d'abord présentés sous forme d'échelle, généralement en combinant des descripteurs de différentes catégories en un paragraphe global pour chaque niveau. Il s'agit là d'une approche très courante.
- Ils peuvent être ensuite présentés sous forme de liste de contrôle, une, souvent par niveau pertinent et, en général, en les regroupant sous un intitulé comme, par exemple, les catégories. Les listes de contrôle sont moins fréquentes pour l'évaluation en face à face.
- Ils peuvent être enfin présentés sous forme de grilles de catégories sélectionnées, en fait comme des échelles parallèles pour chaque catégorie. Cette approche permet d'esquisser un

profil diagnostic. Il y a néanmoins des limites au nombre de catégories qu'un examinateur est en mesure de dominer.

Une grille d'échelles secondaires peut être obtenue de deux façons différentes :

- Echelle de compétence : en réalisant une grille de profil définissant les niveaux pertinents pour certaines catégories, par exemple les niveaux A2 et B2 (correspondant respectivement à Intermédiaire et Avancé). L'évaluation se fait donc en référence à ces niveaux, quitte à utiliser des systèmes d'affinement comme une décimale ou des + quand nous souhaitons une distinction plus grande. Même si le test de performance ciblait le niveau B1, et même si aucun des élèves n'a atteint le niveau B2, les plus forts d'entre eux pourront être crédités d'un B1+, B1++ ou B1, 8.

- Echelle de notation : se fait en sélectionnant ou en définissant un descripteur pour chaque catégorie pertinente qui décrit la norme de réussite souhaitée (examen, etc.). Ce descripteur correspond donc à "Admis" ou à "3" et l'échelle s'organise autour de cette norme (un résultat faible=1, un excellent résultat= 5). La formulation de "1" et de "5" peut provenir d'autres descripteurs ou être l'adaptation de niveaux proches sur l'échelle (Conseil de l'Europe, 2000).

#### Exemples de descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues

Des descripteurs de compétence langagière peuvent être rédigés selon des méthodes intuitives, qualitatives ou quantitatives. Ces descripteurs visent à fournir une plus grande transparence, loin de toute forme de subjectivité de l'enseignant ou l'examineur. Dans ce cas, ils doivent prendre en compte les aspects de la compétence langagière qui sont pertinents et caractéristiques des niveaux décrits ; en plus, ils doivent être interprétés de la même manière par le plus grand nombre possible de gens.

Alors, pour élaborer des critères pour son propre usage, il faut suivre un nombre important de conseils :

- Vérifier s'il n'y a pas d'autres descripteurs disponibles. Par exemple, en France et partout en Europe, la source principale est le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues). Il fournit un système d'éléments standards auxquels se réfère l'évaluation des résultats en langues vivantes dans différents domaines éducatifs, plusieurs langues cibles, régions linguistiques et pays (HORNER, 2010).

- Analyser quels aspects des descripteurs peuvent être adaptés et comment. Il est préférable d'emprunter des descripteurs existants, soit en partie ou dans leur ensemble :
  - pour mieux ajuster les descripteurs à un contexte donné (le programme, par exemple) ;
  - pour mieux les adapter à des domaines spécifiques (professionnels) ;
  - pour les rendre plus compréhensibles pour certains groupes d'utilisateurs (les élèves, par exemple, lors de l'auto-évaluation) ;
  - pour différencier des niveaux plus fins (B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, etc.);
  - pour les rendre aptes à la notation (très bien, bien, mal, etc.);
  - pour les reformuler dans des buts différents (l'auto-évaluation, par exemple).

Les descripteurs du CECRL sont nombreux pour évaluer les performances d'un apprenant. Alors, pour les rendre opérationnels, il faudrait choisir les catégories les plus pertinentes dans le contexte donné ; et éventuellement combiner et/ou réduire le nombre de catégories et la longueur des descripteurs. Il est utile de redéfinir les composantes pour en faire un ensemble moins élaboré de critères d'évaluation appropriés aux besoins des apprenants en question, aux exigences de l'activité d'évaluation, et à la culture pédagogique propre au contexte.

Nous présenterons ci-dessous une grille d'évaluation qui comporte les différentes composantes de la compétence communicative orale. Il s'agit d'un regroupement de grilles pertinentes des descripteurs du CECRL, sous les différentes composantes ;

Pour les savoirs, nous pouvons retenir :

1. Etendue linguistique générale.
2. Correction grammaticale.
3. Maîtrise du vocabulaire.
4. Etendue du vocabulaire.
5. Maîtrise du système phonologique.

Pour les savoir-faire, nous pouvons retenir :

1. Compétence discursive : Cohérence et cohésion ; Développement thématique ; Monologue suivi (décrire l'expérience et argumenter, par exemple, lors d'un débat) ; Annonces publiques et S'adresser à un auditoire ; Tours de parole et Souplesse.
2. Compétence interactionnelle : Correction sociolinguistique ; Interaction orale générale ; Coopération à visée fonctionnelle ; Conversation ; Faire clarifier ;

Discussions informelles entre amis ; Discussions et réunions formelles ; Obtenir des biens et des services ; Echange d'information ; Interviewer et être interviewé (l'entretien).

## Exercice d'application

1. Les notions de compétence et de performance sont indissociables.

Oui

Non

2. Dans la compétence linguistique s'intègre la connaissance des gestes spécifiques à une société donnée.

Oui

Non

3. Travailler le vocabulaire permet d'améliorer la compétence communicative d'un apprenant.

Oui

Non

4. La compétence communicative langagière est composée de la sous-compétence linguistique, de la sous-compétence socioculturelle et de la sous-compétence pragmatique.

Oui

Non

5. Le développement de la compétence communicative nécessite le recours à des nouveaux moyens technologiques.

Oui

Non

6. Les concepteurs de manuels distinguent compétences linguistique et compétence communicative.

Oui

Non

7. Le Conseil de l'Europe n'a pas pris au centre de ses intérêts la compétence communicative.

Oui

Non

8. Le CECRL a élaboré des descripteurs pour l'évaluation de la compétence communicative.

Oui

Non

## Corrigé de l'exercice

1. Les notions de compétence et de performance sont indissociables.

✓ Oui

Non

2. Dans la compétence linguistique s'intègre la connaissance des gestes spécifiques à une société donnée.

Oui

✓ Non (la gestuelle entre dans la compétence pragmatique)

3. Travailler le vocabulaire permet d'améliorer la compétence communicative d'un apprenant.

Oui

✓ Non (elle permet juste d'améliorer ses connaissances lexicales)

4. La compétence communicative langagière est composée de la compétence linguistique, de la compétence socioculturelle et de la compétence pragmatique.

✓ Oui

Non

5. Le développement de la compétence communicative nécessite le recours à des nouveaux moyens technologiques.

✓ Oui

Non

6. Les concepteurs de manuels distinguent compétences linguistique et compétence communicative.

✓ Oui

Non

7. Le Conseil de l'Europe n'a pas pris au centre de ses intérêts la compétence communicative.

Oui

✓ Non (Il l'a prise comme base de sa recherche).

8. Le CECRL a élaboré des descripteurs pour l'évaluation de la compétence communicative.

✓ Oui

Non

## **Chapitre 2 : Cognitivism et approche par compétence**

Ils sont abordés dans ce chapitre deux postulats importants pour une meilleure mise en chantier des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans le secteur de l'enseignement et/ou apprentissage des langues, en l'occurrence l'approche par compétence et le courant cognitiviste. Celui-ci a, en effet, inspiré la nouvelle méthodologie de l'enseignement en délaissant le béhaviorisme qui a longtemps dominé le processus de l'enseignement et /ou apprentissage.

Cette théorie béhavioriste, dont Skinner fut l'un des précurseurs, part du postulat que l'acquisition des connaissances se fait par paliers successifs. Le passage d'un niveau de connaissance à un autre s'effectue par le renforcement positif des réponses et comportements attendus. Selon ce courant, en élaborant des paliers aussi petits que possible, on accroît la fréquence des renforcements tout en réduisant dans la mesure du possible la nature aversive des erreurs.

Dans ce sillage, les erreurs sont des ratés et doivent être corrigées et évitées, tandis que les réponses correctes doivent être mises en exergues. Le rôle de l'enseignant est très déterminant, car il a pour tâche de concevoir des activités progressives, d'orienter et guider les élèves dans leur réalisation et de leur communiquer les rétroactions exigées pour la prochaine phase. Ce modèle part du principe que les renforcements positifs communiqués aux élèves jouent un rôle capital, positif aux apprentissages. Selon skinner, en structurant de façon appropriée les contingences de renforcement, des comportements bien précis peuvent être installés et placés sous le contrôle de stimuli.

L'évolution de ce modèle béhavioriste a conduit au développement de la pédagogie de maîtrise qui reste appliquée dans l'environnement éducatif. Son principe fondamental est que dans les conditions appropriées d'enseignement, environ tous les élèves (95%) sont capables de maîtriser la matière enseignée, et ceci jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, voire au-delà. Organisé d'une façon cyclique –enseignement, contrôle formatif, remédiation, contrôle final- cette théorie tout en plaidant pour un apprentissage séquentiel, structuré selon des objectifs très spécifiques, s'éloigne quelque peu des idées essentiellement skinneriennes pour s'orienter vers les théories cognitivistes et constructivistes.

Le béhaviorisme et la pédagogie de maîtrise ont fait l'objet de nombreuses critiques : passivité de l'élève, maîtrise superficielles des apprentissages, illusion sur la progression

linéaire d'une séquence d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe ; sur le plan conceptuel, il leur a été reproché de ne se baser sur aucune théorie de la connaissance ; sur le plan pédagogique et empirique, certains psychopédagogues leur reprochèrent de ne fonctionner que dans des conditions spécifiques de recherche, peu représentatives du cadre scolaire habituel.

En s'éloignant du béhaviorisme et des autres modèles de l'apprentissage et en se focalisant sur la construction de la connaissance, de nombreux courants ont posé les premiers jalons du constructivisme qui stipule que l'acquisition des connaissances est étroitement liée à l'activité du sujet dans son milieu.

En effet, l'environnement social, l'expérience, la maturation et l'équilibration constituent les concepts principaux du développement de la personnalité. Ainsi, selon le constructivisme piagétien, l'enjeu principal est de savoir comment apparaît ou se crée ce qui n'existait pas auparavant sur le plan du développement de l'enfant, en envisageant que des restructurations actives permettent de passer d'un palier moins complexe à un palier plus complexe.

## **I. Avènement du cognitivisme**

Du point de vue constructiviste, qui se base sur les principes de la psychologie cognitive, nous postulons que l'apprentissage résulte de constructions mentales de l'apprenant ; ce qui implique qu'il est toujours activement engagé dans l'élaboration de son savoir. Sa cognition, prenant parti de ses expériences physiques et sociales par le biais d'interactions, est considérée comme une fonction adaptative servant à l'organisation du monde. Ce faisant, ce contexte modifie le statut du savoir et confère au sujet apprenant un nouveau statut épistémologique, demandant de sa part, réflexivité et prise en charge effective de ses compétences cognitives, car l'enfant contribue activement à la construction de sa personne et de son univers.

Par conséquent, le savoir ne peut plus dès lors être considéré d'un point de vue extérieur ou détaché de celui qui les élabore. Rompant avec l'approche traditionnelle de l'enseignement, cette perspective a pour conséquence de modifier la conception de l'apprentissage et exige alors de revoir les relations régissant les éléments du triangle didactique, Maître-Elève-Savoir.

Ainsi, l'enseignant, ne peut plus agir comme le dispensateur agréé d'un savoir objectif ou réifié. Il doit accorder la priorité à la mise en œuvre de séquences didactiques qui permettent d'établir une nouvelle relation au savoir chez les apprenants, et au cours desquelles les connaissances construites sont questionnées par les élèves. Nous passons dès lors, d'une pédagogie de la réponse à une pédagogie de la question, en fonction de laquelle toute leçon doit être une réponse à des questions que les élèves se posent véritablement.

- Dans le socioconstructivisme, les apports de Piaget dans le domaine de la psychologie cognitive, l'œuvre de Vygotsky et les travaux réalisés sur les interactions sociales ont fortement contribué à l'élaboration du modèle socioconstructiviste.

En conférant une dimension sociale importante aux processus cognitifs régissant l'apprentissage, Vygotsky a anticipé sur les récentes recherches analysant les interactions sociales. Selon lui, la direction réelle du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. La part confiée aux interactions est donc claire. Cette idée a son prolongement quand il développe le concept de « zone proximale de développement » qui a favorisé de préciser une nouvelle articulation entre le développement et l'apprentissage. Il

envisage que c'est l'apprentissage qui contribue au développement et que, par conséquent, il le précède.

La redécouverte de l'œuvre de Vygotsky a conduit plusieurs chercheurs (Brousseau, 1986, Gilly, 1995, Rivière, 1990, Schneuwly, 1987) à soutenir que l'acquisition des connaissances passe par un processus qui va du social (connaissances interpersonnelles) à l'individuel (connaissances intra personnelles) et qu'une nouvelle connaissance peut être soit subjective (propre à l'individu), soit objective (propre à un groupe).

Certains modèles considèrent ces deux formes de connaissance dans un cycle où chacune contribue au renouveau de l'autre (Gilly, 1995). Ce cycle va d'une connaissance subjective (création personnelle du sujet) vers une connaissance objective (acceptée socialement). Cette connaissance objective est, par la suite, intériorisée et reconstruite par les sujets pendant leur apprentissage afin de laisser place à une nouvelle connaissance subjective.

Dans cette perspective, les interactions sociales sont primordiales, et peuvent être notamment à l'origine d'une remise en question des représentations initiales.

- Dans les interactions sociales, les études axées sur le rôle constructeur des interactions sociales portent soit sur les interactions dissymétriques de guidage, soit sur les interactions symétriques de résolution conjointe.

Le premier angle s'intéresse plus particulièrement à tout ce qui touche aux différents modes d'étayage ou de tutorat. Les interactions de guidage sont définies comme étant les interactions dans lesquelles un sujet naïf est aidé par un sujet expert (adulte ou enfant plus avancé que le naïf) dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire. Cette nouvelle tendance est à l'origine des pratiques pédagogiques mettant en relief toute forme de régulation effectuée par un individu plus qualifié et donc capable d'apporter du soutien à l'apprenant.

Le deuxième pôle se concentre sur les interactions caractérisées par une symétrie des statuts et des rôles entre pairs. Les modèles expérimentaux qui se sont intéressés à ce genre d'interactions ont le mérite d'avoir clairement démontré qu'un bénéfice cognitif peut apparaître sans que l'un des deux partenaires soit plus compétent que l'autre. Néanmoins, le progrès n'a pas toujours lieu : c'est lorsque les sujets ne maîtrisent pas encore les coordinations cognitives en jeu dans l'effectuation de la tâche que nous pouvons remarquer cette avance. Par contre la supériorité du groupe n'est plus retrouvée lorsque les coordinations

impliquées sont acquises par chacun. Dans une situation inverse, des progrès sont possibles même si aucun des sujets ne maîtrise entièrement les opérations exigées pour la tâche.

En dépit de l'étayage et le tutorat qui sont présents dans la nouvelle méthodologie, nous remarquons que les activités proposées font appel surtout aux interactions entre pairs de même statut.

En gros, la psychologie cognitive s'est développée à partir des années 60, a progressivement détrôné la théorie béhavioriste. Les psychologues cognitivistes tentent de comprendre ce qui se passe dans la boîte noire du psychisme humain. Le sujet ne se limite pas à assimiler des données brutes : il les sélectionne et les met en forme. Des chercheurs de diverses disciplines, neurosciences, intelligence artificielle, linguistique... s'associent dans ce programme de recherche. Nombreux sont les secteurs explorés par la psychologie cognitive.

### 1. La perception

Le cerveau fait un tri parmi la masse considérable de données issues de l'information. Ce filtre est obligatoire, il marque la distinction entre voir et regarder, entendre et écouter.

### 2. La mémoire

Les études de psychologie cognitive ont mis en exergue que la mémoire comporte de nombreuses facettes. Nous avons juxtaposé mémoire à court terme (utile, par exemple, pour se souvenir du numéro de téléphone que nous devons composer) et mémoire à long terme. La mémoire à court terme initialement considérée comme un réceptacle passif est en fait assez complexe et a donc été nommée mémoire de travail. Nous distinguons aussi la mémoire lexicale (qui se rapporte au par cœur) et la mémoire sémantique (qui se rattache au sens des mots). Celle-ci joue un rôle plus important que la mémoire lexicale.

### 3. Les représentations

Nous nous faisons, au fil des années, une représentation du monde environnant, des fois éloignée de la réalité. Ce modèle de recherche rejoint la psychologie de l'apprentissage. En effet, certains auteurs considèrent que l'enseignant doit tenir compte des représentations de l'élève pour confronter judicieusement ce dernier avec des informations nouvelles en vue d'un changement de conceptions.

#### 4. La résolution de problèmes

La psychologie cognitive a montré que deux genres de stratégies peuvent être utilisés pour résoudre un problème. Dans l'un le sujet part du but à atteindre et le décompose en sous buts successifs. Dans l'autre, le sujet déduit (en général par analogie avec une situation connue) un plan d'action, puis s'approche de la solution par corrections successives.

## **Le constructivisme de Piaget**

Jean Piaget (1896-1980) explique que pendant son développement intellectuel, l'enfant passe par plusieurs stades :

- l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à deux ans), caractérisée par la découverte de l'espace, des objets et des êtres, à travers la perception et le mouvement ;

- l'intelligence prélogique ou symbolique (deux ans à sept huit ans), au cours de laquelle l'enfant commence à élaborer des représentations mentales. Il peut jouer à des jeux de fiction (par exemple la dînette avec des herbes comme aliments) ;

- l'intelligence opératoire concrète (sept-huit ans à onze-douze ans) : au cours de ce stade l'enfant acquiert la notion fondamentale de conservation (de poids, de volume) : il comprend qu'un liquide garde la même quantité si nous le traversons d'un verre large dans un autre plus étroit (tandis que dans ce dernier cas, le niveau est plus élevé) ;

- l'intelligence opératoire ou formelle (à partir de onze ans) qui donne l'accès réel à l'abstraction : l'enfant est apte à raisonner sur un problème en posant des hypothèses a priori. Pour Piaget, cette séquence est déterminée génétiquement et dépendante de l'activité du sujet sur son environnement. L'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et contraintes du milieu. Deux actions y contribuent, l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est l'action de l'individu sur les objets qui l'entourent, selon des connaissances et aptitudes acquises par le sujet. Mais il y a , en revanche, une action de l'environnement sur l'organisme, nommée accommodation, qui déclenche des ajustements actifs chez ce dernier. On entend par constructivisme, ce modèle axé sur l'interaction sujet-milieu. Piaget a tiré de ses recherches une conception pédagogique proche du modèle de l'école nouvelle.

Pour Piaget, l'intelligence humaine se veut un système d'opérations vivantes qui s'adapte à l'environnement biologique. Et afin qu'il y ait apprentissage, nous devons rétablir l'équilibre entre l'environnement et l'organisme et c'est l'action qui établit cet équilibre. Piaget montre que les échanges réguliers entre le sujet et l'environnement sont fondamentaux.

Les processus complémentaires d'un mécanisme unique sont les suivants en fonction de la vision piagétienne : l'organisation et l'association. L'organisation appartient à la structure et l'adaptation à la fonction.

Piaget définit connaître comme étant construire une forme d'activités nouvelles, assimiler une structure d'action, bref, un schéma.

- L'assimilation est définie comme étant tout organisme vivant qui agit sur le milieu et lui impose une structure spécifique.
- L'accommodation est l'action inverse de l'environnement sur les structures organiques.
- Le schème est la forme de comportements qui se structurent à l'intérieur de l'organisme.

En tout, le facteur important de développement est l'équilibration qui passe par plusieurs paliers de régulation dont les plus principaux sont le sensori-moteur, le perceptif, le représentatif et l'opérateur.

Le courant sur lequel les recherches de Piaget s'inscrivent se différencient par le rôle prépondérant qu'il accorde au sujet et aux influences de l'environnement dans l'acquisition des connaissances. Plus spécifiquement, la théorie piagétienne explique l'utilité d'employer de multiples expériences de manipulation d'objets, de procéder à des essais concrets et de faire réfléchir les enfants sur les résultats de leurs expériences ou sur les questions soulevées par ces dernières.

Deux éléments constituent les fondements de base de la théorie : l'organisation et l'adaptation.

La composante organisationnelle s'explique par l'orientation qu'ont les êtres vivants à intégrer leurs expériences et leurs activités dans des systèmes ou des structures. Il est question d'une orientation à classer les événements par des relations de ressemblance, de proximité, d'identité de tâches.

L'adaptation et la capacité de ces structures à évoluer, à se transformer (si exigé) selon des expériences vécues. Piaget fait ressortir de nombreux postulats pour le développement des structures cognitives et leur fonctionnement. Pendant toutes les phases dont nous avons parlé, l'enfant réemploie les structures qu'il a construites précédemment. Si une expérience qu'il vit correspond à une expérience déjà croisée, elle retrouve une place qui lui a été déjà réservée dans la structure cognitive, l'équilibre est maintenu, c'est comme ce que l'on a déjà croisé. L'équilibration des structures cognitives c'est le processus d'assimilation. L'enfant comprend ce qui se passe, ce qu'on lui dit, ce qu'on lui explique.

Si l'expérience vécue est distincte, nouvelle, surprenante, inédite, l'équilibre est rompu, la structure préexistante doit changer, se développer, s'améliorer afin de prendre en compte les nouveaux éléments, les nouvelles conditions. Le mécanisme d'accommodation est en route. L'enfant apprend ce qui se passe, ce qu'on lui dit, ce qu'on lui explique. C'est ainsi, par une recherche d'un nouvel équilibre, d'une structure plus riche ou plus efficace que l'enfant construit des structures cognitives de plus en plus adéquates, de plus en plus performantes. Nous parlons aussi de la recherche d'une résolution de problèmes cognitifs entre les perceptions du milieu et structures fréquentes de compréhension du monde dont dispose l'enfant. Ce n'est que dans ce dernier cas (l'accommodation) que nous pouvons parler d'apprentissage.

Les multiples apports du modèle de Piaget sur la compréhension de l'apprentissage :

- l'intérêt des connaissances antérieures ;
- l'intérêt d'une méthode active et d'une motivation de celui qui apprend pour surmonter la phase d'une assimilation accélérée ou moins réfléchie afin de parvenir à une accommodation de ses structures cognitives, à un véritable apprentissage ;
- l'intérêt de la manipulation d'objets concrets, d'expériences originales ;
- l'intérêt de la structure des connaissances, des liaisons conceptuelles entre les éléments du savoir (ce qui nous éloigne somme toute du morcellement prôné par le béhaviorisme), d'une théorie plus globale des savoirs ;
- l'intérêt de la disponibilité des connaissances pour qu'elles puissent être employées au moment de l'assimilation, c'est-à-dire de la compréhension (ou non) des événements ; l'utilité de créer des situations interpellantes, correspondantes au niveau des apprenants ;
- l'intérêt de privilégier le conflit cognitif pour développer un apprentissage effectif par le mécanisme d'accommodations ;
- l'intérêt de la métacognition et de la réflexion (apprendre comment nous apprenons pour mieux apprendre) ;
- l'intérêt du transfert, c'est-à-dire du comment les situations déjà vécues peuvent aider à comprendre des situations qui semblent nouvelles au premier coup d'œil ou à maîtriser des

situations véritablement nouvelles. Il est question de particularités déterminantes qui servent de recours lors de confection d'un moyen technologique sensé développer l'apprentissage.

Par ailleurs, la progression et l'emploi de moyens visuels et actifs (par exemple, les logiciels de bureautique, le langage LOGO ou les logiciels de simulation-modélisation...) privilégient l'apprentissage et laisse les enfants franchir en aisance les multiples phases de Piaget.

Si Piaget stipule que l'individu construit ses connaissances par le processus que nous avons exposé, les adeptes des constructions démontrent que cette construction mentale est simplifiée quand l'individu construit réellement quelque chose. Les idées découlent quand ils construisent des artefacts : des maisons avec des briques en plastiques (LEGO), délaissent la réflexion et le partage avec les autres. C'est pourquoi l'individu n'est pas seul ; chacun pour apprendre exige et emploie les ressources du milieu, de la culture et de la société.

## **La théorie sociale cognitive**

Le psychologue canadien Albert Bandura est à l'origine de la théorie de l'apprentissage social, processus qui n'est pas confirmé dans le contexte scolaire, mais concerne de multiples situations de la vie de tous les jours. La notion d'apprentissage social renvoie à trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu :

- L'apprentissage imitatif ou Vicariant résulte de l'observation d'un congénère qui exécute le comportement à acquérir. Bandura s'est spécifiquement focalisé sur l'agression. Pour lui, une bonne part des comportements agressifs sont appris par imitation de modèles comme les parents et les pairs. Il a réalisé plusieurs expériences dans lesquelles des enfants frappent une poupée en tissu s'ils ont auparavant vu un petit film dans lequel un enfant agit ainsi, sans être ensuite réprimandé ;
- la simplification sociale renvoie à l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs ;
- l'anticipation cognitive est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires.

Les études d'Albert Bandura connaissent un succès sans précédent depuis plusieurs années. Elles ont d'abord été célèbres dans le secteur de l'apprentissage social, elles le sont actuellement avec le sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Cependant, ces concepts valent notamment par leur introduction dans un ensemble théorique éprouvé : la théorie sociale cognitive (TSC) qui inspire des études et des applications dans des domaines aussi diversifiés que la psychologie clinique et pathologique, l'éducation, la santé, le travail ou le sport, montre la centralité de l'image de soi pour la méthode de bilan de compétences.

Elle se base sur les recherches de Bandura au sujet du développement et de l'actualisation de l'image de soi et du rôle de celle-ci dans le processus de motivation à l'égard du travail et de la vie professionnelle. Certains chercheurs (Bujold, Gingras, 2000) ont expliqué que la théorie de l'apprentissage social appliquée au développement et à la prise de décisions vocationnelles par des spécialistes (Mitchell, Jones, Krumbholtz, 1979) ne pouvait pas être considérée comme théorie capitale mais qu'il y avait toute importance à contrôler ses progressions à venir.

## La théorie de Vygotsky

Lev Semionovitch Vygotsky est un psychologue russe qui a élaboré la théorie interactionniste de l'apprentissage, mais qui insiste notamment sur la composante sociale. Dans sa vision, la réelle direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel.

Pour lui, la pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec des congénères dans un milieu social précis. Il stipule que chaque fonction supérieure apparaît deux fois pendant le développement de l'enfant : dans un premier temps, dans une activité de groupe soutenue par l'adulte et le groupe social ; dans un deuxième temps, au cours d'une activité individuelle, et devient donc une priorité intériorisée de l'enfant. Le rôle de l'enseignant est déterminant car ce que l'enfant est en mesure de réaliser maintenant à l'aide des adultes, il pourra le réaliser seul demain. La distance entre ce que l'enfant peut faire seul ou ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte est la zone proximale de développement, espace sur lequel l'apprentissage doit s'effectuer.

Vygotsky était au courant des études de Piaget. Il s'intéresse au développement cognitif des enfants.

Certains psychologues ont montré les similitudes existantes entre les travaux de Piaget et ceux de Vygotsky.

- l'élaboration d'un cadre théorique pour l'analyse des processus psychologiques ;
- l'identification de diverses organisations psychologiques lors du développement ;
- l'étude des processus psychologiques requis afin d'atteindre des niveaux plus supérieurs de développement ;
- la confirmation que le développement psychologique ne fonctionne pas par petits changements isolés.

Vygotsky précise qu'il doit y avoir une relation entre la pensée et le langage. Pour lui, le langage est un médiateur obligatoire dans le développement de la pensée. Il suggère que si les enfants parlent à voix haute, c'est pour résoudre un problème et trouver une remédiation plus spontanément. La langue parlée est alors pour Vygotsky, un moyen de pensée dans l'étude et dans la planification d'une résolution d'un problème donné.

Un peu plus loin, Vygotsky a une conception opposée de celle de Piaget en ce qui a trait à la nature du langage. En effet, il postule que le langage a une nature sociale et non égocentrique. Et plus tard, lorsque l'enfant devient adulte, ce langage devient interne, alors silencieux.

Vygotsky se focalise aussi sur le rôle de la culture et de l'environnement dans le développement de l'enfant. Les interactions que subit l'enfant, que ce soit avec ses parents, ses enseignants, ses camarades, et autres jouent un rôle prépondérant dans le développement de l'intelligence et de l'affection de l'enfant.

De ce fait, le modèle de Vygotsky est centré sur la coopération sociale. Cette manière de faire (le partage) permet à l'enfant de développer de multiples tâches intellectuelles :

- L'attention volontaire ;
- La mémoire logique ;
- L'abstraction ;
- L'aptitude à comparer et à distinguer.

Nous confirmons que Vygotsky est contre l'enseignement magistral. Ce psychologue eut, malheureusement, une courte vie. Il mourut à l'âge de 38 ans sans pour autant avoir achevé son œuvre. L'ouvrage majeur de Vygotsky est « *Thought and language* ». Il est l'un des chercheurs les plus cités dans les travaux sur le langage écrit.

Nous venons de passer en revue les plus grands théoriciens de la psychologie cognitive : Piaget et le constructivisme, Bandura et la théorie sociale cognitive, Vygotsky et la théorie interactionniste de l'apprentissage. Ce sont modèles psychologiques qui ont marqué par nombres de leurs principes la nouvelle méthodologie de l'enseignement qui responsabilise l'apprenant dans son propre apprentissage.

### **Exercice d'application**

1. Dans le secteur de l'apprentissage, la théorie cognitiviste a remis en cause les postulats behavioristes à partir des années 60.

Oui

Non

2. Le cognitivisme tente de comprendre ce qui se passe dans la boîte noire du psychisme humain.

Oui

Non

3. Le cognitivisme est privilégié dans le cadre de la nouvelle méthodologie de l'enseignement.

Oui

Non

4. Le constructivisme de Piaget stipule que l'apprenant construit ses connaissances soi-même grâce à l'interaction sujet-environnement.

Oui

Non

5. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication mettent en avant les principes de base du modèle cognitiviste.

Oui

Non

6. La théorie cognitiviste de l'apprentissage favorise l'esprit de réflexion, d'exploration, de création, de découverte et de synthèse.

Oui

Non

## Corrigé de l'exercice

1. Dans le secteur de l'apprentissage, la théorie cognitiviste a remis en cause les postulats behavioristes à partir des années 60.

✓ Oui

Non

2. Le cognitivisme tente de comprendre ce qui se passe dans la boîte noire du psychisme humain.

✓ Oui

Non

3. Le cognitivisme est privilégié dans le cadre de la nouvelle méthodologie de l'enseignement.

✓ Oui

Non

4. Le constructivisme de Piaget stipule que l'apprenant construit ses connaissances soi-même grâce à l'interaction sujet-environnement.

✓ Oui

Non

5. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication mettent en avant les principes de base du modèle cognitiviste.

✓ Oui

Non

6. La théorie cognitiviste de l'apprentissage favorise l'esprit de réflexion, d'exploration, de création, de découverte et de synthèse.

✓ Oui

Non

## **II. Approche par compétence**

L'approche par compétences vise l'efficacité de l'enseignement, de correspondance plus grande des apprentissages institutionnels aux situations du monde professionnel et quotidien. L'approche par compétence est née avec l'essor du tourisme dans le monde et les échanges commerciaux qui exigent le développement des compétences orales d'abord, écrites par la suite qui sont susceptibles de favoriser l'ouverture sur le monde extérieur.

C'est une approche appliquée pour la première fois en Amérique dans les années 1960, dans le système éducatif, puis en Australie, en Europe, et Afrique. Elle est mise en œuvre en Algérie à partir de 2003 avec la réforme du système éducatif. Elle se base sur le développement cognitif de l'individu et sur le comportement observable de Skinner favorisant le renforcement positif de l'individu. Elle conteste l'entassement des connaissances, ce qui ne veut pas dire le rejet définitif des pédagogies antérieures, entre autre la pédagogie par objectifs. Définir ses objectifs, les expliciter, reste une priorité, c'est la multiplication des objectifs généraux en objectifs opérationnels qui est remis en cause. La pédagogie par les objectifs permettait de développer des capacités, mais non d'installer des compétences, or le monde économique exige maintenant des cadres compétents selon leurs besoins.

Pour Jean Marie Deketele (2006), c'est le milieu socio-économique qui a réclamé la notion de compétence, car les jeunes que le système éducatif a formés n'arrivent pas à s'insérer dans le monde du travail.

Les programmes ne peuvent plus désormais être fondé sur la logique d'exposition des connaissances de la langue mais organisé sur le principe de compétence à installer. La compétence est la mise en chantier d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches propres à une famille de situations disciplinaires (langues, technologie, science, mathématique...) ou transversales (cognitive, socio-affectif, méthodologique...). Une famille de situations nécessite les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre un problème. En ce sens, le projet qui répond à une intention pédagogique et qui permet l'intégration de divers secteurs (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pré précises, est le moyen d'apprentissage correspondant.

Dans cette perspective, l'objet de l'enseignement communicatif des langues naturelles est de créer les conditions de l'acquisition d'une compétence à produire des énoncés grammaticaux appropriés aux contextes de communication. Cette compétence pourrait être

enseignée globalement, mais dans l'approche méthodologique communicative, version haute, nous avons choisi de préciser cette dernière en classes variées d'activités langagières et non langagières, dont chacune provient a priori d'une méthode qui lui est spécifique. Ce sont ces classes ou composantes de la compétence à communiquer langagièrément que nous tenterons de définir de manière précise.

La correspondance de la production verbale aux milieux sociaux de ses utilisations implique la maîtrise de divers savoirs. Le choix qui détermine les modes des enseignements communicatifs est relatif à l'identification de la nature de ces savoirs, de leur sélection en tant qu'objectifs d'enseignement et de leur articulation dans programmes et séquences d'enseignement, de façon apparente pour les apprenants. L'enseignement de la compétence de communication dans une langue non connue se présente sous l'angle de certaines de ses composantes, considérées comme des compétences particulières variées mais interdépendantes.

Dans ce contexte, un programme d'enseignement confectionné pour une situation éducative donnée contient des objectifs distincts (et non plus un seul objectif global, par exemple, connaître la langue à un certain degré), ces derniers ne sont pas nécessairement situés au même stade de maîtrise et leur mise en application pédagogique se fait en fonction des principes spécifiques, en termes de choix techniques liés aux types des objectifs (par exemple, savoir combler un vide lexical...), aux échantillons, à leur élucidations, aux types de la systématisation, à la répartition linéaire des objectifs...

Cette technique par compétences mène, sur le plan méthodologique, à mettre en œuvre autant de méthodes d'enseignement différentes, mais qui peuvent présenter des affinités, que nous avons identifiées de compétences à enseigner. Le caractère de ces compétences mènera à mettre au milieu de cette approche communicative dite haute une notion essentielle, celle de genre de discours.

## Compétence et connaissance

Dans le syntagme compétence à communiquer langagièrement :

- une faculté (ou capacité), donnée comme non acquise, et/ou un savoir acquis (dans le cas des langues, ce n'est pas la faculté de langage mais la compétence dans une langue donnée qui est à acquérir) ;
- qui se manifeste de façon observable (comme savoir-faire) ;
- dans une activité décomposable en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou d'un matériel, au moyen d'outils, et aboutissant à l'élaboration de produits ;
- rapportée à un jugement sur l'aptitude à manifester régulièrement cette faculté et/ou ce savoir pour produire des objets conformes (faisant appel alors une évaluation de conformité à un/des modèles de référence) ;
- et, de la sorte, transmissible parce qu'analysable.

Cette définition ne peut faire l'unanimité lorsque nous considérons la complexité des utilisations de *compétence* dans la littérature des sciences de l'éducation. Certains didacticiens lui préfèrent le terme de capacité, entendue comme capacité des apprenants telle qu'elle se dégage dans la production ou, plus spécifiquement, comme capacités langagières ou aptitudes requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction donnée. Ces dernières peuvent elles-mêmes s'étudier en capacités d'action (correspondre sa production au contexte et au référent), capacité discursives (mobiliser les modèles discursifs précis) et capacités linguistico-discursives. Ce genre d'étude met en relief le fait que les capacités langagières se développent dans le cadre de mécanismes de reproduction, inscrits dans une structure d'action langagière. En dépit de cette divergence terminologique, c'est bien une perspective comparable qui a été retenue dans le Cadre européen, établit lui également dans cette perspective actionnelle.

On peut s'en tenir ici au fait que la description des compétences des apprenants intègre les savoirs provenant du déclaratif (savoir) et ceux provenant du procédural (savoir-faire). On prend donc acte de ce que la notion de compétence (en langue), dans une perspective communicative de l'enseignement, est désormais communément acceptée comme mettant en jeu ces deux ensembles de composantes, il n'y a guère posées comme frontalement opposées, les enjeux idéologiques généraux d'un tel débat s'étant déplacés. D'ailleurs, on soulignera que

les analyses des composantes de la compétence à communiquer langagièrement font une place, dès l'origine, à une composante centrée sur des connaissances davantage que sur du savoir-faire : elle est localisée le linguistique et nommée compétence grammaticale, qui consiste dans la capacité à identifier les éléments phonologiques, morphologiques, syntaxiques, lexicaux... et à les combiner pour produire des énoncés.

Cette composante implique le stockage et l'automatisation de connaissances qui ne sont pas déductibles (par exemple, par analogie) ou laissées aux choix des énonciateurs, comme le genre des noms, la forme et l'ordre des pronoms personnels objet, les verbes opérateurs (on dit prendre une douche et non faire une douche), l'orthographe...

### **Les constituants de la compétence à communiquer langagièrement**

Ce préalable levé, il reste que la compétence à communiquer par le langage, pour pouvoir fonder des dispositifs d'enseignement, lesquels requièrent certaines formes de systématisation, suppose une analyse de ses éléments constitutifs. La nature et les rôles de ceux-ci doivent pouvoir justifier les choix de supports et d'activités d'enseignement, ce que la compétence à communiquer par le langage, considérée en bloc, n'est pas en mesure de permettre. Ces constituants ou composants sont d'ailleurs souvent dits eux-mêmes compétences, ce qui n'est certes pas fait pour clarifier la terminologie.

#### Nature des composantes

Plusieurs inventaires des constituants entrant dans la composition des activités langagières de communication sont disponibles en didactique. Ils sont loin d'être concordants, ce qui n'est pas fait pour surprendre, puisque les facultés en jeu ne sont pas observables : elles sont à constituer sur le mode hypothético-déductif, à travers l'analyse d'observables. La détermination des traces verbales ou comportementales qui sont supposées dégager telle ou telle composante de la compétence à communiquer en langue et la nature des classes employées pour les catégoriser construisent ainsi un espace de débat scientifique particulier.

La question de la validité des composantes est un point délicat. Est-il possible de démarquer une composante sociolinguistique/socioculturelle d'une composante discursive ? Ces composantes interagissent-elles entre elles et de quelles façons ? Y a-t-il une progression homogène, uniforme comme on le pensait dans le modèle structuraliste, ou de la variation à

l'intérieur de la compétence ? Y a-t-il un ordre d'enchaînement entre ces composantes ? La recherche ne permet pas pour l'instant de répondre clairement à ces questions.

Pour définir ces composantes, une orientation tendancielle de l'analyse conduit à surévaluer le rôle de composantes dont la définition est de produire au sein des sciences du langage. L'identité entre la faculté de langage que possèdent déjà les apprenants, le système linguistique visé (la langue cible) et les objectifs de l'enseignement/apprentissage (des facultés langagières à faire acquérir) peuvent conduire à subordonner la problématique de la nature des composantes de la compétence à communiquer langagièrement à celle des niveaux d'analyse des langues naturelles.

Ainsi, si la linguistique identifie, par exemple, des phénomènes de textualité, sous la forme des relations anaphoriques, on peut être amené à postuler l'existence d'une compétence anaphorique particulière prenant ces phénomènes en charge. De la sorte serait réintégré un mode d'application venant conditionner le modèle didactique de structuration des enseignements en fonction de classes décrivant les langues. Ce lien n'est pas en soi dommageable, tant que les débats de chercheurs ne replacent pas les problématiques pédagogiques. Car, si les points de vue théoriques majeures sur le langage sont incompatibles en ce qu'elles construisent des options épistémologiques concurrents, il n'est pas dit que cette incompatibilité soit également irréductible dans le champ de la didactique, qui peut devoir impliquer les différents modes d'analyse des langues : peut-on s'interroger sur la mémorisation en sollicitant le même modèle de langue que si l'on s'interroge sur la planification de l'écrit ou sur l'improvisation dans l'interaction face à face ?

#### Articulation des composantes

Cette tendance conduit le plus généralement à des modèles de la compétence de communication dans lesquels les composantes cognitives jouent un rôle moindre, en particulier car l'adéquation entre leurs manifestations et les modes linguistiques qu'elles concernent y sont moins étroites qu'entre compétences et produits langagiers. Ainsi, il a été exposé un modèle à quatre compétences, dont trois sont de nature verbale : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique et la compétence discursive. La quatrième est dénommée stratégique et elle renvoie aux activités par lesquelles l'apprenant compense, au moyen de périphrases par exemple, les dysfonctionnements de la communication dus à des réalisations verbales insuffisantes ou lacunaire (par exemple, absence d'un mot, d'une forme verbale conjuguée...).

En fait, cette compétence est plutôt à considérer comme n'étant pas de même nature que les trois premières composantes, mais comme une compétence cognitive générale, qui est mobilisée en permanence dans la réalisation des autres, de manière consciente ou automatisée.

Nous postulons l'existence de compétences cognitives inférieures, comme déduire, discriminer, calculer, comparer, contrôler, classier, évaluer, induire, inférer, mettre en relation, planifier... qui se trouvent par ailleurs, comme les fonctions discursives, correspondre à des verbes du français. Il n'en demeure pas moins que cette compétence, de nature non communicative/ non langagière, est considérée comme transversale aux activités d'acquisition des langues et elle est posée comme structurant centralement les activités langagières dont elle assure la cohérence.

Une modélisation de ces composantes de la compétence à communiquer langagièrement constitue cependant un cadre d'organisation didactique absolument nécessaire aux enseignements de langues et à leur évaluation, puisqu'elle permettra de redescendre vers des objectifs d'enseignement, des formes d'activités, des relations entre ces activités. En ces matières, il faudra se résoudre à des choix, même en l'absence de certitudes scientifiques, ce qui n'est pas en soi un phénomène entièrement inédit en didactique. Car l'identification de compétences à faire acquérir, dans l'enseignement scolaire, est peut-être davantage légitimée par leur pertinence sociale ou éducative ou par leur adéquation aux représentations sociales dominantes que par la connaissance qu'on peut posséder de leur nature et de leur classement.

Toute recherche tendue vers un inventaire typologique des composantes de la compétence à communiquer en langue est une entreprise théorique biaisée par le fait qu'elle participe aussi de la construction sociale ou curriculum.

## **Modèles didactiques de la compétence à communiquer langagièrement**

L'approche par compétence de l'enseignement se caractérise comme une stratégie d'ensemble axée sur le traitement didactique différencié, à des degrés variés, des composantes de cette compétence de communication. L'appropriation d'une langue étrangère n'y est plus conçue comme la constitution d'un savoir (la langue) appréhendé globalement, mais comme la résultante de la mise en place de compétences sectorielles multiples. Chacune vise une connaissance spécifique de la communication en langue-cible, qui peut prendre appui sur des compétences stratégiques transversales (improvisation, planification...) et qui conduit à des appropriations de formes, auxquelles les apprenants sont exposés non dans la logique d'une description de la langue mais dans celle des besoins pour la communication verbale.

Chacune implique, par conséquent, des choix particuliers de moyens, de méthodes de systématisation, de production et d'évaluation ainsi que de formes d'organisation linéaire de l'enseignement. On comprend que l'identification didactique des constituants entrant dans la composition de la compétence de communication en langue constitue un lieu méthodologique spécifiquement élémentaire pour les décisions quant aux formes que recevront les enseignements.

### Un modèle vivace mais non communicatif : les quatre compétences

La notion de *compétence* ne date pas de l'approche communicative de l'enseignement. Elle lui préexiste, sous une forme toujours répandue par l'appellation ancienne ordinaire : les quatre compétences, équivalent de *four skills* anglais (que nous rendrons alors par les quatre savoir-faire), contenant *parler, lire, écrire* et *écouter*. Ce modèle pouvant définir des objectifs d'enseignement n'est pas, malgré les apprenants, le signe d'un traitement communicatif des enseignements de langues et il n'a pas constitué la base d'une approche par compétences. Mais il est vivace dans les représentations sociales et mérite donc quelques commentaires.

En fait, l'approche globaliste, à côté d'un secteur indifférencié, ont existé des compétences particulières, traitées comme telles. Pour le français comme langue étrangère et pour d'autres langues enseignées comme étrangères, on mentionnera :

- L'orthographe, enseignée de manière privilégiée par la dictée, activité particulièrement polyvalente mais bien différenciée des autres activités d'enseignement ;

- la prononciation, relevant de méthodologies fondées sur des théories phonétiques et sur des stratégies de correction non transposables dans d'autres domaines de l'apprentissage et nécessitant un matériel spécifique (par exemple, celui de laboratoire de langue).

Néanmoins, cette approche par compétences particulières concernant l'aspect sonore du langage (et sa transposition graphique) est restée isolée dans la stratégie globaliste : celle-ci n'a pas adopté la répartition en quatre savoir-faire comme principe pour la conception des activités d'enseignement et leur répartition dans des filières identifiées, distinctes mais articulées entre elles. Ceci parce que la conception courante de ces quatre savoir-faire est plutôt globale et même ambiguë.

- *Parler* est compris comme produire des paroles, donc comme une activité distinguée physiquement des autres ; celle-ci ne comporte pas de caractérisation relative à l'interaction de locuteurs qui parlent entre eux, pas davantage qu'elle n'identifie des prises de parole devant ou pour un auditoire (conférence, exposé, cours, émissions de radio...).

- *Lire* est, de manière semblable, le plus souvent rapporté à une activité de déchiffrement de signes graphiques et à l'interprétation de mots qui fait passer au second plan des activités de compréhension de textes. La tendance méthodologique est de réduire la lecture à *la lecture à haute voix* (qui est, en fait, de l'oralisation) et de considérer qu'une lecture orale convenable (c'est-à-dire avec l'intonation adéquate) peut tenir lieu (ou du moins constitue un élément important) d'activité de compréhension et d'évaluation de celle-ci.

- *Écrire* est tout autant indifférencié du point de vue de la communication que parler, puisque ce savoir-faire englobe indistinctement toute activité de production d'énoncés graphiques, ce qui conduit à considérer que, par exemple, des réponses écrites à des exercices formels fermés constituent de l'écrit.

- *Écouter* est sans doute la plus caractérisée des quatre, mais elle est peu présente dans l'enseignement (hors de l'écoute de chansons, par exemple) et elle est traitée selon des procédures d'enseignement très comparables qui ne font pas la distinction entre l'écoute dans l'interaction et l'écoute de discours suivis (sans interaction).

Les quatre savoir-faire traditionnels ne constituent pas un modèle de la communication verbale : ils font la distinction entre production et réception (parler et écrire/ lire et écouter) mais sur la base du médium de la communication (écrit/oral) qui constitue une caractérisation relativement extérieure de celle-ci en tant que forme de discours.

## Un modèle communicatif

Nous ne passerons pas en revue les modèles des composantes de la compétence de communication langagière élaborés pour fonder, directement ou indirectement, la mise en œuvre d'un enseignement tourné vers l'implication des apprenants dans des tâches particulières sources d'acquisition. Cette entreprise classique ayant déjà été réalisée à bien des reprises, nous nous en tiendrons à des remarques sur les définitions qui sont données de constituants centraux de celle-ci, à savoir ce qu'il y a de plus particulièrement communicatif dans la compétence de communication, si une telle formulation nous est permise.

### Une organisation standard

Nous présenterons la définition et la disposition des éléments constitutifs de la compétence à communiquer langagièrement qui sont :

- à un extrême du modèle, une composante grammaticale, qui sera également dite ultérieurement composante linguistique. Elle désigne l'appropriation des éléments codés des langues, c'est-à-dire de ceux sur lesquels les énonciateurs n'ont pas prise et qui ne laissent place à aucun choix (par exemple, morphologie verbale, combinatoires des mots, sens scientifique et technique de termes comme : synapse, fermette, dormance...). Cette compétence qui vise la maîtrise du système de la langue, a longtemps constitué la compétence majoritairement prise en considération par les enseignements de langues. Il n'est alors pas surprenant qu'elle constitue à figurer dans un modèle didactique novateur ;
- une composante sociolinguistique qui délimite un domaine d'enseignement centré sur la capacité à employer de manière appropriée la langue, en fonction des particularités liées au contexte culturel ou socioculturel. La capacité à s'approprier cette composante de la compétence à communiquer langagièrement se manifeste par la connaissance de nombreux phénomènes à caractère sociolinguistique et l'adéquation des productions et comportements verbaux à ceux-ci : variations diastratiques et diatopiques, rôles sociaux, rituels de la communication...

Pour certains linguistiques, cette composante contient deux aspects : la connaissance de la propriété des formes (par exemple, celle de « règles d'adresse : tu/vous, éminence, monsieur le ministre... ) et de celle des significations (respect des rôles communicationnels dans les échanges en face à face, comme par exemple le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant...). Cette composante est rarement prise en charge par des activités d'enseignement explicites,

sauf phénomènes localisés (tu/vous en français, mais cela était déjà le cas avant l'approche par compétences) et elle a donc assez peu servi, par la suite, à structurer des enseignements communicatifs ;

- une composante discursive, venue spécifier le modèle à trois composante, qui concerne la connaissance formelle des discours appropriés, dans leurs caractéristiques linguistiques, en particulier celle des choix énonciatifs stabilisés qui donnent leur coloration propre aux différentes formes discursives (formes de l'actualisation de l'énonciateur : je/nous/on... ; formes de l'appréciatif : remarquable, superbe, notable, intéressant... ) ;

- une composante stratégique de nature cognitive qui sous-tend et organise les comportements discursifs : acquisition, emploi ou élaboration de stratégies appropriées aux situations d'interaction et aux finalités du locuteur, en particulier pour des situations inconnues ou comportant de l'imprévu.

Cette composante qui n'est pas de nature foncièrement linguistique mais cognitive, constitue l'autre pôle du modèle.

Les caractéristiques de ce modèle de compétences de communication élaboré dans une perspective didactique et de tous ceux du même type qui en dériveront sont :

- qu'ils comportent un nombre limité de composantes. Cela les rend peu aptes à une utilisation opérationnelle dans l'organisation des enseignements, car les objectifs qu'ils dessinent sont trop larges : en fait, ils cernent plutôt des finalités, qui demandent des élaborations ultérieures ;

- qu'ils prennent très largement appui sur des descriptions des langues produites essentiellement dans le champ des sciences du langage. Il faut noter que ces linguistiques impliquées en didactique sont en nombre conséquent : sociolinguistique, analyse du discours, analyse de conversations, énonciation, pragmatique...

Or, ces cadres descriptifs de la communication et ces descriptions des formes prises par la communication sont susceptibles d'utilisations didactiques relativement immédiates pour l'élaboration des méthodologies d'enseignement correspondantes, à la différence des descriptions stratégiques, par exemple, dont les descriptions sont plus problématiques ou, du moins, plus abstraites. Cette présence multiforme du linguistique peut amener, dans les

programmes d'enseignement communicatif, à une minimisation de la place faite à des enseignements consacrés à des compétences non linguistiques ;

- qu'ils comportent des constituants extrêmes clairement différenciés (linguistique vs stratégique) et des constituants médians qui ont en commun de définir des formes d'ancrage dans le contexte et des formes d'adéquation (toujours révoquant) des productions verbales à la situation de communication, donnée à chaque fois comme unique mais présentant des permanences qui font que la parole n'est pas uniquement un fait individuel et imprévisible.

*Quelles composantes médianes : pragmatique, socioculturelle, sociale ?*

Pour analyser la dimension éminemment communicative de la compétence de communication, ce modèle, comme bien d'autres, propose en son centre des composantes apparentées qui ne relèvent complètement ni du pôle langagier/formel ni de celui du cognitif/stratégique.

Plus généralement, on relève la présence relativement stable de composantes dénommées :

- *sociolinguistique*, qui décrit la communication verbale dans le cadre des régulations et normes sociales, les activités langagières étant considérées comme des comportements sociaux ;

- *socioculturelle*, terme plutôt inusité en linguistique, qui fait intervenir, outre les codes sociaux, des compétences culturelles, comme la capacité à interpréter les discours concernant la société elle-même (les discours dits sociaux), à partir des dispositifs interprétatifs appropriés, c'est-à-dire informés sur la connaissance des idéologies politiques et des valeurs sociales, des morales et des attitudes, des sensibilités et des valeurs religieuses... dans leurs dynamiques historiques et sociales : on se trouve là dans le domaine de la découverte d'une société inconnue par des apprenants qui doivent alors se familiariser avec les structures et les fonctionnements de celle-ci, y compris dans ses dimensions communicationnelles et langagières ;

- *discursive*, c'est-à-dire la capacité de produire et d'interpréter des formes discursives conformes, en tant que types de textes, aux régulations partagées dans une communauté de communication donnée, qui détermine le contenu social et la forme linguistique des énoncés appropriés à des situations sociales/ communicatives, identifiées en tant que telles (les événements de communication de D. Hymes). Mais cette caractérisation ne s'inscrit pas

systématiquement dans le cadre des théories hymesiennes : les régulations discursives ne sont pas nécessairement conçues en relations avec la situation de communication et sont souvent renvoyées au champ des normes sociales plutôt que communicatives. Et, par ailleurs, une partie de cette composante peut être parfois intégrée aux compétences formelles elles-mêmes, si on l'envisage hors de son caractère approprié mais uniquement du point de vue de la grammaticalité (c'est-à-dire de la conformité au code) ;

- *pragmatique*, qui met au centre de la communication non la fonction descriptive /référentielle (destinée à mettre à disposition des utilisateurs une représentation économique du monde) mais une fonction actionnelle : la communication verbale est action vers les interlocuteurs et vise à influencer leurs actions, comportements, attitudes, croyances, valeurs...

Cette perspective du langage comme action est très présente, faut-il le rappeler, en didactique des langues, puisque précisément elle peut fonder une méthodologie active d'enseignement par tâches. La théorie des actes de langage, sollicitée en didactique des langues essentiellement à travers le concept *fonction (communicative ou acte de langage)*, a eu une influence organisatrice forte mais sectorielle : elle a permis de structurer des enseignements en production ou réception, mais uniquement fonction par fonction. On tend alors à déconstruire une autre composante de statut médian, celle de discours, comme forme de communication présentant sa cohérence propre.

Cette diversité de définitions des constituants centraux de la compétence à communiquer langagièrement est le produit d'une histoire de la réflexion didactique aux origines intellectuelles et institutionnelles diverses. Elle n'est pas en soi dommageable, d'autant que ces définitions sont plus convergentes entre elles qu'antithétiques.

Pour ces composantes comme pour les autres, les modèles standards offrent des spécifications trop larges pour leur emploi dans la construction des programmes et des curriculums, à l'exception notable de la composante pragmatique, qui sert de base aux activités d'enseignement. De l'accent mis sur la forme des constituants médians, il semble résulter une relative mise entre parenthèses du constituant dit *discursif* conduisant à des enseignements axés sur des objectifs d'acquisition d'éléments isolés (les fonctions), essentiellement dans les interactions orales (Beacco, Jean-Claude, 2007).

## Exercice d'application

1. L'approche par compétence a vu le jour en Europe dans les années soixante.  
Oui  
Non
2. L'approche par compétence existe par opposition à l'empilement des connaissances caractérisant la pédagogie par objectif.  
Oui  
Non
3. L'approche par compétence ne rejette pas tous les principes de l'approche par les objectifs.  
Oui  
Non
4. L'approche par compétence est la nouvelle méthodologie de l'enseignement mise en œuvre en Algérie à partir de 2003, et ce dans les différents paliers.  
Oui  
Non
5. L'approche par compétence se base sur la pédagogie du projet et le travail de groupe.  
Oui  
Non
6. L'approche par compétence nécessite le recours à la nouvelle technologie pour répondre aux besoins immédiats des apprenants.  
Oui  
Non
7. L'approche par compétence se base sur le modèle non communicatif.  
Oui  
Non
8. L'approche par compétence vise à installer des compétences d'abord orales, ensuite écrites, en s'appuyant sur les principes cognitivistes.  
Oui  
Non

## Corrigé de l'exercice

1. L'approche par compétence a vu le jour en Europe dans les années soixante.  
Oui  
✓ Non (elle a vu le jour au USA)
2. L'approche par compétence existe par opposition à l'empilement et mémorisation des connaissances caractérisant la pédagogie par objectif.  
✓ Oui  
Non
3. L'approche par compétence ne rejette pas tous les principes de l'approche par les objectifs.  
✓ Oui  
Non
4. L'approche par compétence est la nouvelle méthodologie de l'enseignement mise en œuvre en Algérie à partir de 2003, et ce dans les différents paliers.  
✓ Oui  
Non
5. L'approche par compétence se base sur la pédagogie du projet et le travail de groupe.  
✓ Oui  
Non
6. L'approche par compétence nécessite le recours à la nouvelle technologie pour répondre aux besoins immédiats des apprenants.  
✓ Oui  
Non
7. L'approche par compétence se base sur le modèle non communicatif.  
Oui  
✓ Non (elle se base sur le modèle communicatif)
8. L'approche par compétence vise à installer des compétences d'abord orales, ensuite écrites, en s'appuyant sur les principes cognitivistes.  
✓ Oui  
Non

### Chapitre 3 : Nouvelles technologies et enseignement du français

Nous désignons de « nouvelles » les produits pédagogiques pour lesquels sont employés des moyens autres que le papier, ce qui n'interdit pas le recours à la langue écrite mais permet également l'emploi d'autres modes d'expression : photos, films, vidéogrammes, cassettes sonores, vidéodisques, et d'autres part des produits informatiques.

Dans les produits audio-visuels, nous trouvons des films scientifiques produits par des organismes universitaires ou de recherche, des entreprises et des hôpitaux (CNRS...). Il s'agit de documents de recherche que nous utilisons dans le secteur de l'enseignement.

Dans les produits informatisés (logiciels de formation), nous trouvons de multiples banques de données qui ressemblent à des bibliothèques. Ces produits présentent une certaine structure de la matière en vue d'un objectif pédagogique : acquisition de savoirs, de savoir-faire, évaluation ; nous parlons de didacticiels d'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), d'Enseignement Intelligemment Assisté par Ordinateur (EIAO). Les produits informatisés sont plus adaptés à l'Enseignement supérieur que les produits audio-visuels.

Dans l'EAO-Tutoriels, l'ordinateur oriente l'étudiant ; il joue le rôle de l'enseignant. Le même logiciel sert de didacticiel (information et exercices) ou de tests (évaluation). Il peut être employé comme une banque de connaissances.

Dans l'EIAO (intelligence artificielle- tuteurs intelligents), il est question de mettre en place des systèmes capables de faire les mêmes examens qu'un homme : détecter une faille, formuler des diagnostics variés. À cet effet, il est envisagé de donner des informations dans le secteur concerné, des normes qui permettent de nouer des rapports entre les faits, généralement sous formes d'implications : si certains faits sont vrais, d'autres sont faux, et inversement, et un 3<sup>ème</sup> élément s'impose: un moteur d'inférences, c'est-à-dire la façon d'employer les normes ; un tuteur intelligent contient :

- un expert du secteur visé. Cet expert comporte des informations et des normes de raisonnement ;
- un « module pédagogique » qui dirige l'apprentissage en employant « le profil de l'apprenant » ;
- « l'interface » avec l'apprenant chargé des interactions avec lui ;

La distinction élémentaire entre l'EAO et les tuteurs intelligents relève de la manipulation des informations : tandis que l'EAO emploie un système de questions-réponses préenregistrées, les TI ont une réelle représentation des informations du secteur et sont aptes d'effectuer des raisonnements : un TI a la possibilité de répondre à une question posée par l'apprenant, chose qu'un logiciel EAO ne peut faire.

Dans les produits multimédias du secteur pédagogique, nous pouvons délimiter deux :

- ce terme renvoie à un produit employant de nombreux médias, et surtout à un produit reliant audiovisuel et informatique, tel que le vidéoscope ;
- on entend également par « multimédia » des ensembles qui combinent plusieurs produits, chacun sur un support distinct.

Les produits combinant audio-visuel et informatique qualifient les didacticiels utilisant l'image et le son (ex. les vidéodisques). Ils ont une grande capacité de stockage ; une possibilité de relier cette banque d'images et de sons à des logiciels interactifs. Existence de vidéodisques avec logiciel introduit qui peuvent être lus par un lecteur de vidéodisques.

Les ensembles multimédias désignent des ensembles comportant des produits qui usent de supports variables : dossiers, diapositives, cassettes audio et vidéo, logiciels de formation.

## I. Apprendre avec les nouvelles technologies

*« Les travaux sur l'oral et son apprentissage/utilisation sont, paradoxalement, moins nombreux, alors que l'on pourrait s'attendre à ce que la polyvalence structurelle de l'outil et la souplesse qu'il apporte dans la manipulation de documents oraux orientent ses utilisations de manière privilégiée vers l'oral. Contrairement à l'avènement de l'enregistrement sonore aisé et fiable, l'arrivée des outils multimédias en ligne et hors ligne n'a pas coïncidé avec une (r)évolution méthodologique bien que les développements de l'approche communicative soient contemporains de la naissance et du développement du multimédia » (CEMBALO, 2001 :143).*

L'essor des nouvelles technologies instaure de nouvelles relations au savoir. Depuis une vingtaine d'années un nouveau procédé de formation pédagogique a émergé, faisant appel aux technologies de l'information et de la communication : de nouveaux supports (CD-ROMS, DVD, Internet) renversent les modes traditionnels d'apprentissage, y compris dans le domaine des langues. En fait, les technologies modernes servent à soutenir ou augmenter l'apprentissage, que ce soit dans les institutions d'enseignement, le monde professionnel ou des loisirs (CHARLIER, HENRI, 2010).

Nous assistons à la fin des années 1990 à une remise en cause de la forme scolaire associée à une centration sur l'élève et ses apprentissages. De nombreuses recherches, à l'heure actuelle, mettent l'accent sur les apprenants et leurs usages spontanés des technologies, mettant en exergue les ruptures avec l'enseignement traditionnel mais également le besoin d'une formation documentaire.

*« En effet, l'enseignement est basé sur l'apprenant et l'enseignant devient davantage un médiateur-facilitateur qu'un transmetteur de savoirs, d'où une désacralisation de la fonction. Le décloisonnement de l'enseignement et un travail pluridisciplinaire sont également des impératifs, notamment pour éviter que le multimédia ne reste la chasse gardée des disciplines technologiques » (OIF, 2005 :77).*

Les chercheurs sont unanimes sur le fait que la technologie est destinée à résoudre des problèmes, des situations difficiles, des manques ou des déficiences liés à l'enseignement/apprentissage. Pour Bernadette CHARLIER et France HENRI (2010), la conception des technologies est semblable à un outil cognitif dans le domaine de l'activité

humaine qui doit être considéré comme un artefact, une sorte d'extension au corps et aux facultés humaines qui les prolonge, les démultiplie et qui permet au sujet humain de réaliser des tâches ou des actions qui seraient impossibles autrement. Nous pouvons dénombrer deux types d'artefacts : il y en a de nature symbolique, comme le langage considéré en tant que premier outil cognitif, et d'autres, de nature matérielle, telle que la souris de l'ordinateur.

Cette nouvelle conception des technologies est née avec le développement de l'informatique à partir des années 1980, et également avec « *l'avènement de l'informatique personnelle, du multimédia, puis de la téléinformatique et des technologies du réseau, des environnements numériques de travail, d'Internet et du Web* » (CHARLIER, HENRI, 2010 :29).

Ce développement technologique a joué un rôle dans l'enrichissement et l'amélioration des connaissances. Il ne s'agit plus de simples contenus d'enseignement, des connaissances ou des informations qui se voient transmis par les technologies, mais des tâches d'apprentissage et des séquences d'actions complexes qui se voient organisées à travers elles.

En outre, l'informatique de calcul a laissé la place à une informatique de communication faisant appel à des pratiques de collaboration. Celles-ci impliquent la mise en réseau de différentes communautés virtuelles, à savoir les communautés d'apprenants qui s'organisent autour des usages pédagogiques d'une informatique de communication et des services multiples offerts par les univers technologiques (chats, blogs, forums, wiki, etc.).

Les aspects interactionnels et discursifs de l'apprentissage deviennent alors importants, d'autant qu'ils constituent le socle de la construction sociale des connaissances.

*« Prenant en compte ce monde qui change rapidement, les études d'usages en cours se centrent sur les apprenants d'aujourd'hui, sur leurs usages spontanés et intenses des outils numériques et leur fonctionnement multitâches jusqu'à leur besoin d'être connectés et d'agir, d'interagir et de faire pour comprendre »*  
(CHARLIER, HENRI, 2010 :42).

Ces nouveaux comportements adoptés dans le domaine pédagogique sont la résultante des pratiques de connectivité permanente (skype, iphone, MSN), des réseaux sociaux en ligne (Linkedin, Facebook). Ils offrent aux apprenants des outils leur permettant d'améliorer leur niveau de performance communicative. L'objectif visé par les systèmes éducatifs était de favoriser l'introduction des Tic (technologies de l'information et de la communication) qui

devait permettre aux enseignants de mettre en œuvre des projets éducatifs, c'est-à-dire de développer chez les élèves des compétences technologiques, pédagogiques, médiatiques, réflexives et sociales.

En d'autres termes, ces technologies invitent l'élève à utiliser des ordinateurs, des logiciels, à réaliser des projets pédagogiques de façon collaborative avec l'aide de personnes ressources, à partager leurs idées, à construire des réseaux ou des communautés de pratique que ce soit dans ou en dehors des écoles. La réalisation de ces projets pédagogiques nécessite plusieurs ressources et outils numériques valorisés par les systèmes éducatifs par exemple : la télécorrespondance, c'est-à-dire des activités de communication interpersonnelle qui s'effectuent par messagerie ou par vidéo conférence avec d'autres classes, des experts ; la télécollaboration porte sur des projets de mutualisation de l'information, et la constitution d'œuvres collectives ; la résolution de problèmes, avec surtout des laboratoires virtuels (CHARLIER, HENRI, 2010).

La réalisation des projets est l'occasion non uniquement d'apprentissages relatifs à l'utilisation des Tic, mais également à l'apprentissage des compétences de base telles que la communication, la collaboration, la synthèse, la critique, etc. L'usage de nombreuses formes d'expressions technologiques (wikis, blogs, vidéos) de communication (messagerie instantanée, réseaux sociaux) et l'accès à de nouvelles sources d'information (encyclopédies et livres électroniques) modifient la perception de l'environnement personnel et la vision du monde de l'apprenant. De ce fait, la technologie développe le sens de l'engagement, de la collaboration et de l'autonomie.

Dans le même ordre d'idées, les technologies dans le domaine éducatif sont considérées comme un simple prolongement de l'exposé magistral. La majorité des réalisations technologiques constituent un « exposé magistral » : au début de la vidéo éducative sont filmés des professeurs qui donnaient leurs cours.

Cependant, ces technologies vont prendre de nouvelles orientations, de nouveaux développements.

*« Les outils technologiques servent à montrer des éléments qu'il serait trop difficile de décrire ou d'utiliser : le fonctionnement d'un système, l'interview d'un expert, une simulation d'un phénomène dangereux [...] Tout cela peut être montré facilement au cours par la vidéo et l'ordinateur. Mais plus loin encore, on peut montrer que ces outils manifestent le plus leur efficacité dans le cadre de nouvelles*

*pratiques pédagogiques : comme ressources d'informations dans le cadre d'une démarche de résolution de problèmes, comme outils de modélisation et de simulation dans le cadre de la pédagogie par le projet, comme outil et mémoire des interactions dans l'apprentissage coopératif » (LEBRUN, 2007 :174).*

Dans le domaine de l'étude des langues ainsi que leur développement à travers les Tic, plusieurs outils sont privilégiés : les logiciels, l'Internet, les formations en ligne. Deux types de programmes sont destinés à apprendre et augmenter le niveau d'acquisition de l'apprenant en langue : il s'agit d'une part de logiciels bureautiques, d'autre part de logiciels éducatifs et pédagogiques.

### **-Les logiciels bureautiques**

Ce sont des programmes qui permettent d'utiliser l'ordinateur pour la gestion et la préparation de documents. Le courriel et le traitement de texte en sont les plus connus. *« L'utilisation de l'ordinateur pour la composition de textes est facilitée par la présence d'accessoires de mise en page, de correction orthographique et de recherche de synonymes » (OIF, 2005 :78).* Le courriel est un logiciel proche du traitement de texte qui sert à encadrer la saisie de textes destinés à des correspondants ayant une adresse électronique. C'est une technique qui favorise la facilité de la correspondance via le réseau Internet. Des documents sonores ou écrits qui accompagnent souvent l'envoi sont déjà présents dans l'ordinateur, facilitant de la sorte un partage immédiat avec le destinataire.

### **-Les logiciels éducatifs**

Ce sont des programmes spécialisés qui stimulent l'acquisition et la découverte.

*« Pour l'apprentissage des langues, l'apprenant peut s'exercer à la prononciation et la comparer immédiatement à ce qui était attendu (comparaison de son propre enregistrement et du modèle, présentation d'un spectre sonore) ou encore, assister à une séquence animée introduisant une histoire en français, choisir la suite et y prendre part » (OIF, 2005 :79).*

Les logiciels spécialisés dans l'étude de la langue permettent généralement à l'apprenant d'agir selon ses buts de perfectionnement tout en les adaptant à son niveau et à son évolution. Ils concernent toutes les catégories d'apprenants, surtout ceux qui restent habituellement réservés ou peu attentifs. Néanmoins, pour assurer la pluralité culturelle, nécessaire à une réelle compétence de communication, il est important que l'enseignement d'une langue se

focalise sur des faits historiques et contemporains des cultures qui l'utilisent. Ainsi, les logiciels culturels se présentent sous une forme singulière.

Les concepteurs ne se soucient pas d'enseigner la langue, mais de stimuler la découverte d'un lieu remarquable, d'un événement historique ou d'un élément du patrimoine. Ils sont conçus spécialement pour des utilisateurs francophones qui ont un assez bon niveau en langue ; ils suscitent la curiosité de l'apprenant et favorisent la maîtrise de la langue (OIF, 2005).

### **-Les logiciels pédagogiques**

De multiples logiciels sont proposés aux élèves afin d'améliorer leur niveau et même aux enseignants en leur facilitant certaines tâches. Citons, par exemple « Hot Potatoes » (la page officielle à [http://ecolestjeanb.free.fr/hot\\_potatoes/index.html](http://ecolestjeanb.free.fr/hot_potatoes/index.html) [école d'application Saint-Jean B, Avignon] pour une présentation en français du logiciel) utilisé par des professeurs de français langue étrangère pour la création d'exercices interactifs, ou encore « Tropes » (<http://www.acetic.fr/tropes.htm> et <http://www.acetif.fr/fr/guide/tropes/v50/tropes.htm>), comme outil informatique d'analyse de textes qui s'adresse beaucoup plus à des apprenants avancés dans l'apprentissage de la langue (OIF, 2005).

En clair, les logiciels de langues (bureautique, éducatif, pédagogique) apportent le plus souvent des activités que les manuels scolaires ne permettent pas matériellement. « *Ils confèrent une certaine autonomie à l'apprenant, ils contribuent à transformer la relation d'apprentissage : l'élève est un consommateur du programme, un client* » (OIF, 2005 :80).

### **L'Internet**

Il est un mot nouveau qui vient du préfixe latin « inter » (entre) et du mot anglais « network » (réseau). « Arpanet » est considéré comme l'ancêtre d'Internet qui est utilisé pour la première fois en 1968 en désignant le réseau de communication de l'ARPA (organisme coordinateur de la recherche militaire américaine) qui combinait plusieurs centres universitaires œuvrant pour le ministère de la défense. Ce réseau a ensuite progressé de manière aléatoire pour devenir « Internet ». Celui-ci désigne l'ensemble de réseaux informatiques liés entre eux pour partager des informations.

Pour se servir d'internet ou du net ( en abrégé), il est nécessaire dans un premier temps d'avoir du matériel informatique (unité centrale dotée d'un logiciel spécifique, écran, clavier)

et une ligne téléphonique (le modem) branché à l'unité centrale permettant de convertir les données informatiques en signaux téléphoniques et vice-versa. Il est nécessaire également de se connecter au réseau par le truchement d'un fournisseur d'accès auprès de qui souscrire un abonnement. Ce fournisseur d'accès possède un protocole d'accord (ex. http://) qui permet d'accéder aux sites, aux banques de données publiques ou privées, classés par zones géographiques ou pays (.dz désigne l'Algérie, .fr désigne la France), par le truchement des infosystèmes (tel que www. abréviation de World Wide Web : grande toile d'araignée mondiale).

Ces sites permettent de surfer, c'est-à-dire naviguer sur le Net par un simple plaisir ou pour glaner de renseignements afin d'apprendre, de communiquer et de s'informer de l'actualité : politique, économique, sportive...de la journée, des cotations de la bourse, des programmes de télévision, des prévisions météorologiques, des prédictions de l'horoscope...

L'utilisateur, désireux d'apprendre, a la possibilité de se connecter au site qui l'intéresse, soit en saisissant un mot-clé (ex. Louvre pour le musée du Louvre s'il ignore l'adresse du site), ou en saisissant l'adresse électronique s'il la possède (<http://www.louvre.fr>).

S'il souhaite communiquer d'autres utilisateurs, il a l'entière possibilité de le faire grâce au forums, aux espaces de discussions interactifs (chat) ou par messagerie électronique (e-mail) lorsqu'il est équipé d'une boîte à lettre et d'une adresse personnelle où figurent son nom (ou un pseudonyme) suivi du sigle @ (nommé arobase), le nom de son fournisseur d'accès et son pays. Ces sites permettent aussi d'acheter et vendre à distance en utilisant le paiement par carte bancaire, ainsi que de jouer aux mots croisés, jeux vidéo, jeux d'échecs, loterie...

Dans le secteur pédagogique, l'Internet rend des services significatifs, y compris celui qui est relatif au rapprochement, à l'échelle planétaire, de toutes les institutions éducatives de manière générale, et de l'enseignement du FLE en particulier.

Multiplés sont les instituts et centres culturels français implantés à l'étranger possédant un site auquel il est facile de se connecter pour connaître leurs activités et partager des informations. Les éditeurs de manuels et de revues de FLE, comme la majorité des sociétés commerciales, ont également saisi quel exploit ils pouvaient accomplir d'Internet. Tous comme Ophrys ont un site ([http:// www.ophrys-editions.com](http://www.ophrys-editions.com)).

En gros, Ces sites permettent aux enseignants de s'informer sur l'actualité internationale mais également de consulter les contenus d'une revue comme ceux propres aux Français dans

le Monde (<http://www.fdlm.org> ). Des éditeurs, tel que Didier avec Accord ([www.didieraccord.com](http://www.didieraccord.com) ) ou Bravo ([www.didierbravo.com](http://www.didierbravo.com) ) mettent à la disposition des enseignants et des apprenants des compléments de méthode.

En clair, l'Internet constitue un autre outil privilégié dans le domaine de l'apprentissage des langues maternelles ou étrangères. L'arrivée d'Internet et sa diffusion modifient les manières d'apprendre et réinterrogent les institutions pédagogiques sur leur prise en compte en tant que nouveaux moyens d'apprentissage et de développement des connaissances.

*« Considérer les effets d'Internet sur les processus d'enseignement et d'apprentissage revient à envisager Internet comme un média [...] en tant que média, Internet est producteur de sens, ayant un impact spécifique sur les processus cognitifs du sujet qui l'utilise. C'est un objet technique qui possède un potentiel médiatique qui s'exprimera par l'usage qu'en aura l'utilisateur »*  
(CHARLIER, HENRI, 2010 : 181-182).

L'Internet comme moyen d'apprentissage apparu dans les années 1990, met à la portée de tous une profusion d'information. Il est considéré actuellement comme principal vecteur d'information et lieu de recherche pour beaucoup de jeunes et moins jeunes dont les principaux outils sont des sites et des portails.

#### -Les sites

De nombreux sites Internet sont mis à la disposition des apprenants afin de répondre à leur désir de connaissance. Des sites des régions ([http://www.tourisme.pologne.net/online\\_fr/visite/region/pomeranie.htm](http://www.tourisme.pologne.net/online_fr/visite/region/pomeranie.htm)), des musées (<http://www.umoncton.ca/maum/mainframe.html>), de présentation du patrimoine (<http://www.natcomreport.com/gabon/livre/rituel.html>) sont librement accessibles. Ce sont des sites qui permettent de développer la compétence culturelle du français langue étrangère. Ils mettent les apprenants en contact avec des éléments réels et actuels de la culture et de la langue. Dans ce contexte, l'apprenant se concentre, non seulement sur l'apprentissage de la langue, mais sur l'information à traiter.

D'autres sites sont d'une utilisation plus directe.

L'apprenant pratique sa langue en élucidant une enquête « policière » ([www.polarfle.com](http://www.polarfle.com)). Au fur et à mesure de progresser, il réunit les indices en exerçant son vocabulaire et sa grammaire.

Sur le site « Omar Le-Chéri », l'apprenant devient journaliste ([www.omarlecheri.net](http://www.omarlecheri.net)), propose ses articles et les voit publiés.

Un site multimédia proposé par TV5 est dédié aux nombreuses villes qu'elle présente. Pour chacune d'elles des exercices sont proposés. Il s'agit d'un module d'apprentissage d'un français en ligne appelé L'aventure pédagogique de Cités du monde (<http://www.tv5.org/tv5site/ap>).

Un autre outil mis à la disposition des apprenants et même des enseignants de français est constitué par les « portails ». Le portail est un site Internet qui a pour objectif de donner l'accès à un domaine sélectionné de la Toile. Il sert à orienter la recherche d'information. Il en existe une multitude. Certains d'entre eux sont destinés au français langue étrangère.

« Franc-parler » ([www.franc-parler.org](http://www.franc-parler.org)) est un portail mis en place par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) à la demande du ministère des affaires étrangères français. Il est animé par le CIEP et la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) soutenu par l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (OIF, 2005). Ce portail présente plusieurs actualités comportant une rubrique « ressources » et une colonne « communauté ». En « ressources », l'apprenant se sert du classement thématique de l'importante collection de liens. « Un site de la semaine » et « un parcours thématique » sont présentés en réunissant les liens comme des outils autour d'un projet. La colonne « communauté », pour sa part, accueille un forum, un agenda et un service d'annonces pour la correspondance entre classes. Cette dernière rubrique est la plus exploitée.

D'autres portails de ce type sont également utilisés par des apprenants et des enseignants de français langue étrangère, par exemple « Le point du FLE » ([http://cc.oulu.fi/~hweinach/point\\_fle/](http://cc.oulu.fi/~hweinach/point_fle/)). Il a pour spécificité de s'en tenir à la fonction de répertoire de sites, comme « Yahoo » ; il est question d'un endroit où commencer une recherche. Il vise à faciliter l'accès aux meilleures activités de FLE.

Le portail « Webletters » est sous la direction d'une association d'enseignants, avec pour ambition de valoriser les initiatives personnelles sur Internet permettant de faciliter, de favoriser, et d'améliorer l'enseignement des lettres. Il s'agit des cours, séquences, scénarios pédagogiques qu'un apprenant peut télécharger. En plus de ces portails (Franc-parler, Point du FLE, Webletters) provenant des universités, existent d'autres créations importantes dues à des associations ou des particuliers.

Le réseau de l'encyclopédie sonore (<http://e-sonore.u-paris10.fr>) est un projet international, fruit de la collaboration entre des universités allemandes, bulgares, françaises, russes et tunisiennes.

Il a pour objectif l'écoute d'enregistrements de cours, à travers un site multilingue, de plusieurs matières (histoire, littérature, informatique, etc.). Dans cette perspective d'apprentissage du français langue étrangère, ce site est très important pour les apprenants de niveau avancé (OIF, 2005). Les portails sur le français langue étrangère sont très nombreux.

Les formations en ligne constituent également d'autres outils d'apprentissage de la langue. Trois catégories de formations sont à distinguer : les opérateurs de formation à distance, les campus virtuels et les campus numériques francophones.

-Les opérateurs de formation à distance sont nombreux ; « le Centre national d'enseignement à distance « Cned » (<http://www.cned.fr>) est l'opérateur le plus connu et le plus important dans le monde francophone. Il offre la possibilité de suivre une maîtrise en FLE, en partenariat avec des universités françaises (Grenoble III, Lyon II, Dijon, Besançon) et l'École normale supérieure de Lyon.

-Le campus virtuel ou campus numérique

*« Il est un site Internet où un apprenant peut trouver et acheter des cours, les suivre, obtenir du support de l'institution ou de ses pairs, compléter une évaluation et recevoir une certification finale. [...] Un campus virtuel offre un ensemble de services qui vont de l'orientation jusqu'au placement à l'emploi en passant par les demandes de bourses et l'initiation aux outils télématiques » (OIF, 2005 :82).*

Le meilleur exemple de campus virtuels est la Télé-université (<http://www.telug.quebe.ca>), université à distance du réseau de l'université du Québec.

-Les campus numériques francophones : nous les retrouvons dans plusieurs pays du monde : Afrique de l'Ouest, Afrique centrale, Océan Indien, Maghreb et Moyen-Orient, Europe centrale et orientale, Asie et Pacifique, Caraïbe. Ils ont pour objectif l'appropriation des technologies de l'information et de la communication (TIC), en répondant aux besoins de formation, de production de contenus pédagogiques, de mise en réseau et de circulation de l'information scientifique et technique. Les campus numériques offrent aux apprenants des diplômes préparés en ligne.

Le monde technologique a modifié les comportements de formation, de recherche et de prise d'information. Il suscite le développement de compétences informationnelles pour trier et pouvoir traiter au mieux la profusion d'information. La technologie offre aujourd'hui une multitude de ressources d'information, de production et de partage, qui élargissent les possibilités d'apprentissages formel et informel, et renforcent les compétences de l'apprenant.

*« Dans des activités hors du contexte scolaire, motivées par l'amitié ou les centres d'intérêt, ils acquièrent un certain nombre de compétences en explorant, en cherchant l'information sur Google, en lisant les commentaires de pairs, en « bricolant », par « essai-erreur », en créant et en partageant leurs créations. Les experts ne sont pas forcément des adultes mais aussi des pairs. Ainsi, ils se laissent guider par leurs intérêts, apprennent seulement des choses qui leur sont utiles, partagent leurs visions avec d'autres » (CHARLIER, HENRI, 2010 : 185).*

Dans le domaine de la production orale, les types d'exercices et d'activités présentés dans les produits multimédias sont généralement, des exercices de répétition, de substitution et de transformation hérités du behaviorisme et de la linguistique structurale. Ils constituent le cœur de la majorité des produits.

*« Les propositions d'activités différentes sont rares et beaucoup de produits renvoient à une situation de formation présentielle pour ménager des activités d'un autre type : simulations, jeux de rôles et tâches impliquant des échanges oraux, entre apprenants ou avec des informants extérieurs [...] les deux cédéroms de la série Camille (Chanier et Pothier, 1996) et [...] les cédéroms Je vous ai compris (Chevalier et al.,1997)[...] utilisent des activités de simulation où l'apprenant peut choisir entre plusieurs solutions de réplique, choix qui modifie le déroulement du dialogue » (CEMBALO, 2001 :149).*

Ces activités sont considérées comme des produits multimédias hors ligne (cédéroms, DVD). De façon similaire, les propositions de travail en ligne sont les mêmes quelquefois hors produit, organisés par des enseignants pour atténuer des problèmes techniques que constituent les interactions orales à travers la Toile. En matière d'entraînement phonétique, un site propose une approche particulière dans la mesure où il ne propose pas de ressources sonores : il s'agit d'une collection de virelangues à utiliser en dehors de l'utilisation d'Internet dans une activité de groupe (virelangues).

## Apports

Aujourd'hui, les outils technologiques sont d'un apport considérable à l'apprenant et même à l'enseignant. Ces nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner sont devenues un instrument pour construire des connaissances, réaliser des projets, entrer en relation avec d'autres, ou pallier des difficultés de tout ordre, notamment oral.

*« Les technologies allaient ou vont transformer l'école et répondre aux besoins fondamentaux de l'éducation et de la formation. Que ce soit au niveau mondial pour atteindre l'objectif ambitieux de l'éducation pour tous, au niveau européen pour soutenir le développement d'une société de la connaissance, ou à un niveau plus local pour favoriser des projets d'écoles ou augmenter l'efficacité des pratiques d'enseignement » (CHARLIER, HENRI, 2010 :15).*

Dans le monde de la technologie, l'apprenant peut être acteur et créer son univers personnel d'apprentissage. A vrai dire, la technologie a des effets positifs sur l'auto-apprentissage en développant chez l'élève le goût d'auto-apprendre.

*« Ces technologies vont, selon leur promoteur, se révéler très proches des méthodes actives favorisant l'implication et l'autonomie de l'apprenant, ou très en phase avec les méthodes d'enseignement programmé d'inspiration behavioriste, ou très facilitatrices du processus de découverte et de recherche que constitue l'apprentissage dans une perspective constructiviste » (CHARLIER, HENRI, 2010 :37).*

L'apprenant doit mobiliser ces différentes formes d'apprentissage afin de servir son développement personnel, il importe donc qu'il mette en place des démarches d'autoformation. Il doit apprendre à apprendre de manière autonome, c'est-à-dire se positionner en tant qu'acteur de son apprentissage, adopter une méthode réflexive à ses façons d'apprendre, aux conditions de son apprentissage (y compris son environnement), et aux résultats de son apprentissage. Il doit apprendre également à apprendre en interaction avec d'autres dans des lieux de vie, sur Internet et dans les réseaux sociaux virtuels. Ce qui amène l'apprentissage à passer d'une logique de formation refermée sur les contenus de matières de diverses disciplines, à une logique d'ouverture sur le monde et de développement de compétences.

En effet, les technologies sont des produits issus d'une logique d'innovation, conçus et réalisés pour répondre aux besoins supposés.

*«Les TIC vont enfin transformer l'école, répondre aux besoins fondamentaux de l'éducation des pays émergents et satisfaire aux nouvelles exigences des formations en entreprise. L'introduction des TIC dans les systèmes d'éducation ou de formation serait considérée comme une nécessité, leur usage serait incontournable pour mettre les systèmes en phase avec la société » (CHARLIER, HENRI, 2010 :145).*

En tout, les nouvelles technologies modifient profondément le rapport entre l'apprenant et le savoir, dans la mesure où l'apprenant a une responsabilité importante dans l'acquisition et le développement des connaissances. Les nouveaux outils d'apprentissage permettent la fixation d'objectifs individuels et l'adaptation de la progression, c'est-à-dire *« l'apprenant s'approprie sa formation, laquelle s'adapte à ses besoins et à ses difficultés »* (OIF, 2005 :85).

Dans le domaine de l'enseignement et/ou apprentissage des langues, les technologies jouent un rôle essentiellement pertinent. Elles favorisent l'exploitation permanente de ressources authentiques, c'est-à-dire provenant d'une communication qui peut être simultanée avec le déroulement de la classe. Qu'il s'agisse de vidéo conférence avec des personnes dont le français est la langue maternelle, qu'il s'agisse d'explorer un site Internet d'actualités, la langue apparaît pleinement en tant qu'outil. Les technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement sont envisagées *« comme un système palliatif [...] on est passé en quelques années d'une logique de l'offre à une logique de la demande »* (OIF, 2005 : 87).

L'utilisation réussie de ces technologies est liée à diverses conditions. D'abord, la production de logiciels et didacticiels en français ainsi que leur évaluation. Ensuite, l'intégration de la pratique du multimédia dans les programmes pour que celle-ci ne reste pas à la périphérie (puisque le multimédia n'est qu'un complément du cours, mais pas tout le cours). Enfin, l'évaluation de son impact sur le niveau des apprenants. C'est de cette manière que les nouvelles technologies s'appliqueront efficacement à l'apprentissage du français langue étrangère ou seconde, tout en soutenant, en complétant les enseignements et en permettant aux non-scolarisés d'avoir accès au savoir.

En définitive, les apprenants de français langue étrangère ont aujourd'hui à leur disposition un éventail d'outils qui peuvent les aider à développer leur niveau de performance à l'oral et pallier leurs difficultés sur tous les plans (linguistique, sociolinguistique,

pragmatique). Ils peuvent également les aider à transformer leur manière de rechercher l'information, de la traiter et de produire des savoirs variés. Ils favorisent en tout cas des démarches actives de recherche, de production, de partage qui profitent aux individus capables de s'autodirigés. Ils s'inscrivent dans une logique de l'acteur et de compétences. Ils soutiennent favorablement l'apprentissage que ce soit formel ou informel, mais c'est nettement ce dernier qui en profite davantage aujourd'hui (CHARLIER, HENRI, 2010). Les individus apprennent, de plus en plus, de cette manière, c'est-à-dire en dehors de l'institution scolaire.

Les apprenants qui ont donc un déficit d'expression orale peuvent développer, améliorer et enrichir leur niveau de performance, en se servant de manière individuelle et autonome de ces outils technologiques assez diversifiés (logiciels éducatifs, pédagogiques, sites Internet, portails, DVD, cédéroms, etc.), mis à leur entière disposition dans l'intérêt de répondre à leurs attentes. Ils sont en constante évolution dans le temps. A l'heure actuelle, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les matériaux de formation en français langue étrangère est garant d'une certaine pertinence didactique en ce qui concerne l'oral.

*« Les échanges oraux sont probablement appelés à connaître un développement non négligeable avec l'introduction de moyens techniques nouveaux. La communication téléphonique à travers l'Internet est une réalité, encore peu exploitée, mais les dispositifs de type « tandem électronique » présentent de fortes probabilités de développement dans ce sens [...] La mise à disposition des apprenants des moyens d'utiliser avec pertinence et efficacité les produits des technologies d'information et de communication et l'enjeu central dans l'avenir de l'utilisation des TIC » (CEMBALO, 2001 :151).*

## Exercice d'application

Cochez la bonne réponse

1. Internet une invention française.

Oui

Non

2. .ca désigne le Canada sur le Net.

Oui

Non

3. .dz désigne l'Algérie sur la Toile.

Oui

Non

4. .fr désigne la France sur le Net.

Oui

Non

5. Le modem n'est pas obligatoire pour se connecter à Internet.

Oui

Non

6. Internet favorise la diffusion du FLE.

Oui

Non

7. Internet ne permet pas de développer la maîtrise, de ses utilisateurs, en langue française.

Oui

Non

## Corrigé de l'exercice

1. Internet une invention française.

Oui

✓ Non (Il s'agit d'une invention américaine)

2. .ca désigne le Canada sur le Net.

✓ Oui

Non

3. .dz désigne l'Algérie sur la Toile.

✓ Oui

Non

4. .fr désigne la France sur le Net.

✓ Oui

Non

5. Le modem n'est pas obligatoire pour se connecter à Internet.

Oui

✓ Non (Il est indispensable)

6. Internet favorise la diffusion du FLE.

✓ Oui

Non

7. Internet ne permet pas de développer la maîtrise, de ses utilisateurs, en langue française.

Oui

✓ Non (Il développe la maîtrise de la langue)

## II. Apprendre avec les médias

La poussée rapide et constante des médias, au cours des trente dernières années, a contribué au développement des langues notamment orales de manière spécifique, et de l'éducation de façon globale. « *C'est à un paysage complètement nouveau que nous avons aujourd'hui affaire, et dont l'influence est énorme sur l'enseignement des langues* » (PORCHER, 1995 :71).

La télévision est considérée, spécifiquement, comme un tout sans prendre en compte la diversité de production, exploitable en éducation ou en formation (la fiction, le documentaire, etc.).

*« La fréquentation télévisuelle, par exemple, a toujours été plus forte et plus précoce que ce que prévoyaient les experts, et il est probable que ce mouvement va aller en s'accroissant. On assiste à travers elle à une transformation en profondeur des comportements et des mentalités »* (PORCHER, 1995 :71).

Les médias sont, en effet, considérés comme un tout, produisant un impact cognitif, relationnel ou social. En d'autres termes, « *l'impact des médias [...] ne doit plus être envisagé seulement sur les dimensions communicationnelles du comportement humain -les dimensions sociocognitives et éventuellement relationnelles-*» (CHARLIER, HENRI, 2010 :29-30).

Il importe donc que, le corps enseignant soit sensible au concept de média et à la façon de l'incorporer à l'enseignement, que ce soit dans les apprentissages fondamentaux, ou dans les contenus disciplinaires de niveau avancé. Dans ce sens, « *l'éducation aux médias, voie transversante, sans être une discipline [...] est partie intégrante de la plupart d'entre elles. Elle ne correspond pas à un programme identifié, mais bien davantage à un référentiel de compétences, qui reste à construire et à valider* » (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :03).

L'utilisation des médias dans les pratiques de classe est donc recommandée vivement dans les textes officiels, dans la mesure où ils permettent de développer une compétence sociale et culturelle. Les médias offrent à l'apprentissage le pluralisme des opinions, les valeurs de la démocratie et les moyens d'accès à la connaissance. Les médias sont, en effet, porteurs d'informations et des valeurs de culture commune. « *La culture des jeunes d'âge scolaire est une mosaïque ou un puzzle au sein desquels les apports médiatiques s'ajustent et se superposent sans qu'ils en aient forcément conscience. Ces apports informels interfèrent en*

*profondeur avec la culture scolaire et familiale* » (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :06).

La multiplication des chaînes de télévision, des stations de radio, des médias en ligne, des magazines spécialisés, des titres de presse gratuits, etc. apporte à l'individu une diversification de contenus et transforme son rapport au réel, au savoir, à la société, en véhiculant l'actualité. L'utilisation des médias passe pour une modalité indispensable pour la construction des savoirs et le développement des langues. « *Parmi les transformations affectant la circulation des langues figure le développement vertigineux des médias* » (PORCHER, 1995 :71). L'augmentation de la consommation médiatique dans la vie journalière constitue un atout pour la réussite de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue.

Le média est donc un outil pédagogique, c'est pourquoi ne pas tenir compte de ce nouveau phénomène serait, pédagogiquement, s'aveugler (PORCHER, 1995). Et ce, en s'appuyant sur un libre choix de programmes ; c'est un phénomène qui contribue à l'explosion des chaînes dites « thématiques », c'est-à-dire spécialisées dans un type de programme ; les chaînes de cinéma, de musique, de jardinage, de cuisine, des affaires, de la littérature, etc. Chaque individu effectue son marché dans le bouquet des chaînes proposées, et chacun est donc libre de fréquenter la chaîne de télévision qu'il souhaite, avec une gamme de choix de plus en plus large, tout comme la radio. L'offre est en train de se rapprocher d'une satisfaction potentielle de toutes les demandes possibles : elle va donc pouvoir façonner les demandes.

## **-Les médias et l'enseignement /apprentissage de la langue orale**

« *Il faut que les enseignements de français langue étrangère soient ouverts à la francophonie [...] par ses écrivains, ses cinéastes, sa culture* » (PORCHER, 1995 :92). Il y a plusieurs façons d'apprendre une langue, y compris sous sa forme orale. L'école n'est plus que l'une des voies d'accès à la langue étrangère. La diffusion médiatique des langues se fait chaque jour de manière forte et attractive.

Le surgissement de nombreuses chaînes de télévision et de radios, en France, est particulièrement significatif pour l'apprentissage de la langue. S'agissant de la francophonie, le rôle des médias est tout à fait déterminant.

*« L'action volontariste par laquelle un État distribue les moyens et les stratégies appropriées pour atteindre son objectif qui est la diffusion hors des frontières de sa langue et de sa culture [...] La rationalité la plus vigoureuse commanderait donc de mettre ces deux institutions, l'institution éducative et l'institution médiatique, en complémentarité dans la mesure où elles visent un but commun (la diffusion du français) par des chemins différents »* (PORCHER, 1995 :95).

L'augmentation vertigineuse des réseaux médiatiques exerce plusieurs actions : l'une est proprement culturelle (exportation de pièces de théâtre, de chansons, de peintures, etc.) ; l'autre est dite « entrepreneuriale », et qui relève de présence des entreprises industrielles françaises à l'étranger : elles sont considérées, en effet, comme un moyen de diffusion de la langue.

*« C'est probablement une entreprise de longue haleine mais qui, probablement aussi, s'imposera plus vite qu'on ne le croit compte tenu de l'intensité de la lutte entre les langues. Les enseignants n'ont rien à craindre des médias et beaucoup à en espérer ; réciproquement les médias auraient tort de ne pas s'appuyer sur le réseau des enseignants qui constituent un immense gisement de francophilie »* (PORCHER, 1995 :96).

Il s'agit, par voie de conséquence, de mettre en harmonie les différents efforts déployés pour le développement de la langue en tant qu'objectif commun.

En clair, la francophonie dispose d'un large éventail d'acteurs (chaînes de télévision, radios, magazines, etc.) qui assurent leur place dans le monde et concourent au rayonnement

de la langue française avec l'exigence de faire vivre la diversité culturelle, et de renforcer les solidarités entre les pays francophones (OIF, 2005).

## -Les acteurs principaux de la francophonie médiatique

### a/ Télévisions

Les chaînes de télévision sont multiples et thématiques, elles permettent à l'individu d'augmenter et d'enrichir ses connaissances en langue orale, à savoir le vocabulaire, la syntaxe et la prononciation. Elles sont alors l'occasion de développer des compétences linguistique, sociale et culturelle. De ce fait, les chaînes de télévision constituent une sorte de référence aux téléspectateurs francophones, désireux de s'exprimer correctement et spontanément à l'oral, et ce, à la manière d'un natif.

#### -TV5 ([www.tv5.org](http://www.tv5.org))

« *Seule chaîne publique mondiale généraliste francophone* » (OIF, 2005 :169). L'information est la colonne vertébrale de TV5 Monde. Elle transmet des émissions aussi variées de sciences-fictions, films, documentaires, retransmissions de compétitions sportives, des émissions de géopolitique et du dialogue, des cultures, des magazines comme le nouveau rendez-vous « Afrique Presse », etc. Les usagers les plus fidèles, à TV5, sont les enseignants de français, c'est un phénomène surprenant du moment que les enseignants ne constituent pas le groupe social qui fréquente le plus les médias. TV5 joue un rôle « *non négligeable, auprès des enseignants de français : elle les fidélise. Ils suivent régulièrement les programmes, les attendent et les commentent* » (PORCHER, 1995 : 94). Le linguiste ajoute que les émissions présentées par TV5 peuvent être utilisées en salle de classe ; c'est un exercice qui est très apprécié par les apprenants, car il est pour eux un symbole de la modernité et le signe d'un enseignement vivant.

À vrai dire, TV5, comme chaîne de télévision française, est présente dans le monde entier, grâce à une vingtaine de satellites, propose sur son site (<http://www.tv5.org>) à la rubrique « Langue française » des forums où les enseignants peuvent partager des expériences, et des fiches d'exploitation pédagogique réalisées au Cavilam (Centre Audiovisuel des Langues Modernes basé à Vichy).

Ces fiches sont destinées aux apprenants de tous les niveaux. Ainsi, celle intitulée –Des clips pour apprendre- basée sur l'étude des clips musicaux qui servent d'intermèdes entre chaque programme de TV5, propose, entre autres activités :

- à l'oral : sur le sujet de l'interview : « Un participant prend le rôle de l'artiste. Les autres lui posent les questions » ;

- à l'écrit : sur le sujet de la correspondance : « écrivez une lettre au chanteur/chanteuse pour lui donner l'avis de la classe sur le clip ».

-Canal France Internationale (CFI) ([www.cfi.fr](http://www.cfi.fr))

Canal France International fournit gratuitement des programmes français aux télévisions hertziennes des pays francophones (Afrique, Europe centrale et orientale, monde arabe et Asie). Tout comme TV5, CFI déclenche les mêmes comportements chez les professeurs de français langue seconde. « *Ils y trouvent un appui, un encouragement, un lien avec l'actualité, et aussi un matériel à exploiter* » (PORCHER, 1995 :94).

-Euronews ([www.euronews.fr](http://www.euronews.fr))

Euronews est une chaîne de télévision pan-européenne internationale d'information en continu basée en France. « *Le capital est détenu par un réseau d'actionnaires constitué de grandes chaînes télévisées européennes dont France télévisions (28%), la RAI (Italie, 25%), RTVE (Espagne, 22%), SSR (Suisse, 11%) et, depuis début mai 2004, la chaîne russe RTP* » (OIF, 2005 :170). La chaîne diffuse des bulletins d'information toutes les demi-heures ainsi que les magazines traitant de l'actualité économique, sportive, politique, européenne, scientifique. Euronews a conclu des partenariats avec plusieurs universités du monde : France, Belgique, Turquie, Egypte, Chypre, Nouvelle-Zélande. Ses programmes et contenus sont donc utilisés comme des supports pédagogiques en communication et relations internationales, etc.

-MCM (Ma chaîne musicale) ([www.mcm.net](http://www.mcm.net))

MCM TOP qui programme environ 40% de clips francophones, est diffusée en France et à l'étranger (Portugal, Turquie, Israël, Espagne, Liban, Europe centrale et orientale, Russie). La musique est un moyen culturellement efficace de l'apprentissage de la langue orale. Des recherches en sciences du langage révèlent que l'association de la musique à la langue facilite son apprentissage. Ce sont les phénomènes sonores, qui s'associent à la musique par leurs représentations, l'une orthographique, l'autre sur une partition. En effet, l'œuvre musicale part d'une gamme qui engendre le ton, le rythme et le tempo (CORNAFULLA, 2008). S'agissant de la langue, son système phonologique est marqué par son rythme, ses intonations, ses accents ; ainsi lorsqu'on parle de ton, de mélodie, d'accent, de rythme, etc. on peut associer

ces thèmes aussi bien à la musique qu'à la langue. A vrai dire, la musique joue un rôle important dans le développement phonologique de la langue.

-Canal Horizons ([www.canalhorizons.com](http://www.canalhorizons.com))

Chaîne privée à péage dédiée au cinéma, au sport et aux émissions pour la jeunesse. Cette chaîne s'étend sur les pays d'Afrique de l'Ouest et une grande partie de l'Afrique centrale. Elle développe une programmation alliant sport, cinéma arabe et africain par la coproduction de documentaires et longs métrages.

-Espace francophone ([www.espace-francophone.org](http://www.espace-francophone.org))

Le magazine télévisé « Espace francophone » produit par l'Institut pour la coopération audiovisuelle francophone (ICAF) est diffusé par France3, CFI, RFO et de nombreuses chaînes francophones dans le monde. Il vise à renforcer la connaissance mutuelle entre les peuples qui composent la francophonie, de faire dialoguer leurs cultures, et de développer un sentiment d'appartenance communautaire (OIF, 2005). Les enseignants de français enseignent le plus souvent une langue qu'ils n'entendent jamais parler par un français natif. Ils doivent, en plus, mettre l'accent sur l'oral.

Quand nous ne sommes pas en contact de francophone, ce qui est le cas de nombreux enseignants de français, la télévision fournit de très loin le meilleur substitut (PORCHER, 1995). Grâce aux multiples télévisions françaises, ces professeurs entendent du français natif, du français prononcé par des francophones pour des francophones.

C'est essentiellement l'établissement d'une respiration pour tous ces professionnels qui se sentent abandonnés. Et puis, même pour les professeurs qui connaissent des pays francophones ou fréquentent des francophones, la possibilité de suivre des émissions en français, surtout venues de tous les pays francophones du globe, est un bien inestimable, une sorte de régénération permanente. La télévision, dans ces cas, se base sur, et même développe, le sentiment de francophilie qui constitue l'une des motivations essentielles à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (PORCHER, 1995).

## **b/ Radios**

En plus de l'audiovisuel, des programmes auditifs favorisent l'amélioration de la langue orale. A vrai dire, « *apprendre à identifier et à nommer les sons entendus, prendre conscience des images qu'ils évoquent et savoir les expliciter participent à la mise en place d'une éducation aux médias et d'une éducation sensorielle* » (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :15). Les émissions radiophoniques sensibilisent donc les élèves aux techniques de la communication orale.

### **-RFI ([www.rfi.fr](http://www.rfi.fr))**

Radio-France Internationale (RFI) est une chaîne qui distribue des émissions en français partout dans le monde. Elle fournit des programmes à de nombreuses radios partenaires (françaises ou étrangères), propose des émissions pédagogiques et « *un journal en français facile* » (OIF, 2005 :172) ; elle anime également deux sites Internet, l'un consacré à l'actualité ([www.rfi.fr](http://www.rfi.fr)) et l'autre aux musiciens et musiques francophones ([www.rfimusique.com](http://www.rfimusique.com)). Sa tâche est prolongée par ses filiales : Radio Monte-Carlo-Moyen-Orient (RMC-MO) qui diffuse au Moyen-Orient et au Maghreb en arabe et en français, et Radio Paris Lisbonne (RPL) qui émet en français et en portugais. RFI-Sofia (Bulgarie), Radio Delta RFI FM à Bucarest (Roumanie) et RFI-Deutschland complètent le dispositif en Europe centrale.

*« Il faut signaler, pour être exhaustif, la contribution essentielle de Radio-France Internationale (RFI) qui distribue des émissions de radio en français sur la quasi-totalité de la planète. C'est une radio beaucoup plus ancienne [...] et son action est inscrite dans la durée. L'important est que, outre ses émissions ordinaires, RFI propose des programmes d'apprentissage du français, construits comme tels et qui touchent les gens chez eux. Ce secteur est en plein développement à mesure que s'accroît [...] le nombre des auto-apprenants » (PORCHER, 1995 :95).*

### **-MFI**

MFI est l'agence multimédia de RFI, créée en mai 1982. Elle produit et fournit plus d'un million d'articles (libres de droits) et de fiches documentaires à environ 300 médias dont plus de la moitié se situe en Afrique subsaharienne. Elle élabore aussi des dossiers spéciaux, par exemple à l'occasion de la tenue des sommets. Elle est également l'un des opérateurs du site Internet de RFI (OIF, 2005).

### **-Africa n°1 ([www.africa1.com](http://www.africa1.com))**

Radio Africa n°1 est une chaîne mixte qui associe le Gabon et la France, et qui a commencé d'émettre depuis Moyabi (Gabon) en 1981. Elle est accessible en ondes courtes, et aussi par Internet et le satellite, dans le monde entier (OIF, 2005). Africa n°1, comme toutes les chaînes précédentes, propose à ses auditeurs des programmes pédagogiques, concernant la langue française. En ce sens, cette chaîne permet à l'individu de développer des compétences en communication orale. « *Tous les abonnés à Canal Satellite France et Canal Digital Espagne peuvent recevoir Africa n°1 dans leur bouquet de radios* » (OIF, 2005 :173).

-Radio Méditerranée Internationale (Médi1) ([www.medi1.com](http://www.medi1.com))

Médi1 est une chaîne de radio privée bilingue (français-arabe) créée en 1980, qui a son siège à Tanger (Maroc). Elle est reçue en France, au Maghreb, en Italie et en Espagne. « *Entièrement informatisée, Medi1 dispose d'une importante discothèque de musique orientale et occidentale, dont elle diffuse quotidiennement 250 à 300 titres* » (OIF, 2005 :173). Elle favorise également à travers ses émissions variées l'apprentissage du français à tous ses auditeurs.

Nous nous apercevons, dès lors, que les pays francophones et la France offrent une variété considérable de chaînes médiatiques.

*« Ils ont à élaborer des offres multiples et contextualisées, qui correspondent aux conditions locales d'une extrême diversité. Les apprenants n'apprennent pratiquement plus jamais une langue pour le plaisir : ils visent un but d'usage, « un espoir francophone ». Il est donc nécessaire de les motiver en mettant en évidence les bénéfices qu'ils peuvent espérer de la maîtrise du français. Les offres et les demandes sont désormais liées sur le marché des langues comme sur tous les autres marchés » (PORCHER, 1995 :95).*

Les langues sont devenues, elles aussi, des marchandises, c'est-à-dire un marché concurrentiel, qui se multiplie en fonction de l'offre et de la demande. Nous retrouvons là, la place prépondérante accordée à l'enseignement du français langue étrangère à travers le monde, et ce, afin de maintenir son statut privilégié sur tout le globe, tout en développant et en augmentant son acquisition, mais surtout en améliorant sa perfection et atténuant l'emploi excessif des erreurs de tout type.

*« Une communauté francophone, tel serait le mot juste, qui préserve à la fois la diversité et l'identité. S'appuyant à la fois sur un énorme réseau d'enseignants et sur un réseau médiatique pratiquement illimité dans son développement, la*

*francophonie a un bel avenir devant elle, et, en son sein, le français langue étrangère. Il ne s'agit nullement de lutter contre l'anglais [...] mais de s'inscrire dans le grand concert des langues et des cultures du monde, en y préservant sa place et son identité, c'est-à-dire sa vie » (PORCHER, 1995 :97).*

## **-Les effets culturels des médias**

La diversification et la démultiplication des médias modifient les mentalités, les manières de penser et de se comporter. La télévision n'est pas seulement un spectacle, elle intervient également sur les représentations et les visions du monde. L'utilisation des médias est une façon de « *se confronter à l'actualité et découvrir le plaisir de s'informer, mais aussi celui d'informer* » (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :38).

### **a/ Les moyens de communication et l'histoire sociale**

L'histoire se transforme comme se transforment les moyens de communication entre les hommes. L'invention d'abord de l'écriture, ensuite celle de l'imprimerie, puis celle des médias électriques et électroniques marquent autant d'étapes historiques de plus en plus nouvelles. « *Les médias, comme les autres technologies avant eux, façonnent lentement les mentalités, forgent des manières de penser, voire de rêver, des façons de travailler, des modes de réflexion, des visions du monde* » (porcher, 1995 : 74). Ce travail de transformation intellectuelle est de nos jours en constante évolution. Ce nouveau moyen de communication se base sur plusieurs paramètres :

le sensoriel ou l'émotionnel (l'œil et l'oreille notamment) et non pas seulement sur la rationalité comme c'est le cas pour l'écriture et l'imprimerie.

Le concret, c'est-à-dire les médias s'appuient aussi sur le visible et l'audible qui mettent en œuvre l'image et le son, au détriment de la pensée abstraite qui correspond à l'imprimerie.

Le global, c'est-à-dire les médias privilégient également le rapport entre l'observateur et ce qu'il observe comme un lien d'ensemble, non découpé, non sectorisé.

L'immédiat : les médias opèrent dans l'instantané et dans l'éphémère.

Le discontinu : les médias avancent de façon brisée, discontinue et non continue et linéaire, comme c'est le cas de l'imprimerie, « *la fréquentation médiatique s'opère en lignes brisées, par juxtaposition et non par liaison* » (PORCHER, 1995 :75).

La synthèse : les médias privilégient les capacités de synthèse chez l'observateur et non analytiques de réflexion.

La rapidité : les médias procèdent, enfin, par flashes, en discontinuité et non par lenteur qui est propre à l'écriture.

## **b/ La transformation du monde**

Les médias exercent une influence sur la réalité du monde. Ils se singularisent par deux traits fondamentaux :

-L'ubiquité : les médias transmettent partout à la fois. Ils réduisent la distance, mettent n'importe quel bout du globe en contact direct avec n'importe quel autre. Ils favorisent donc l'établissement de lien et surtout leur maintien.

-L'instantanéité : les médias se caractérisent par la puissance du direct et de la présence sans délai. L'événement et sa transmission sont effectués au même moment ; les informations sont constamment contemporaines.

Ces deux phénomènes de l'ubiquité et de l'instantanéité modifient la relation entre l'individu et le monde. « *Même si je ne peux pas aller vers le lointain, le lointain vient à moi* » (PORCHER, 1995 :76).

## **c/ Les conséquences pédagogiques**

Celles-ci sont perçues au niveau linguistique et culturel. En effet, les médias sont porteurs de modifications dans une double mesure. Ils transforment la situation en termes d'offres d'enseignement ; ils modifient les liens entre les cultures étrangères dans la mesure où elles sont plus visibles et plus accessibles.

### **-Les offres d'apprentissage**

Les médias disposent d'un réservoir inépuisable de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication. Les médias mettent en scène la langue de chaque jour telle qu'elle se prépare pour les besoins didactiques. Afin d'entendre le français tel que les Français le parlent, il suffit d'avoir accès aux médias français. La poussée des médiathèques est l'une des perspectives essentielles de l'enseignement du français langue étrangère. Ces centres de ressources constituent des lieux pédagogiques nécessaires, car ils sont plus riches et plus ouverts à l'autonomie de l'apprenant. « *Les enseignants y trouvent un nouvel appui pendant que les apprenants y cherchent, avec l'aide des premiers, le chemin qui leur est le mieux adapté* » (PORCHER, 1995 : 77).

### -L'appriovoisement de l'étranger

Les médias rendent les usagers sensibles à l'existence de l'étranger, c'est-à-dire ils contribuent à ce que nous pourrions appeler la conscience de l'étranger. Ils développent, dans ce cas, le désir d'entrer en communication avec l'étranger, c'est-à-dire le désir des langues étrangères. Ils favorisent l'habitude à d'autres modes d'expression, à d'autres manières de se comporter. Nous remarquons à cet effet que la mondialisation et la conscience de proximité connaissent une certaine évolution et surtout une reviviscence. Actuellement, la diffusion des langues se place exactement à ce carrefour : désir de parcourir le monde, de se l'approprier, désir simultané de renforcer ses origines et de prendre conscience de sa propre histoire. Cette double mesure dessine le paysage actuel des comportements vis-à-vis des langues.

### **d/ Le développement des auto-apprentissages**

Les deux dernières décennies sont marquées par le fait qu'apprendre une langue ne nécessite pas le passage par un établissement scolaire. A vrai dire, il existe de nombreuses façons d'apprendre une langue dont la plupart ne sont pas de nature scolaire. Ce qui est, effectivement, démontré par exemple par les couloirs d'Expolangues, le plus grand salon de l'apprentissage des langues vivantes à Paris, qui sont occupés par les voyageurs, marchands de séjours linguistiques.

C'est un phénomène en perpétuelle évolution, qui a pour objectif de remplacer les institutions d'enseignement des langues. L'autre importance d'un tel espace, c'est qu'il est doté de matériel pédagogique composé de technologies nouvelles, autre façon d'apprendre sans dépendre entièrement d'un enseignement. L'autonomie de l'apprenant connaît un essor sans précédent : le fait de mener soi-même son propre apprentissage, en se servant des institutions d'enseignement comme un moyen parmi d'autres, permet d'atteindre le but. « *Le succès grandissant des auto-apprentissages caractérise le champ des langues, et il marque bien le danger qui guette cet enseignement si celui-ci ne change pas rapidement et radicalement* » (PORCHER, 1995 :78).

### -Conséquences sur l'enseignement scolaire

La croissance de l'auto-apprentissage n'affecte pas uniquement les adultes, même si ce sont eux qui l'ont développée en premier. Elle affecte aussi, de façon directe les élèves du secondaire, à partir des représentations que se font de l'enseignement des langues étrangères ;

étant conscients de l'importance de l'aspect social des compétences langagières, tentent alors de gérer eux-mêmes leur propre apprentissage.

En ce sens, l'élément nouveau est évidemment la forme de gestion de l'apprentissage par l'apprenant lui-même. Le rôle des enseignants, dans ce cas, est double : aider à passer les examens (fonction traditionnelle), mais également aide à l'apprentissage tel qu'il est recommandé par les contraintes extérieures. La réception passive est une attitude qui ne correspond plus au désir des élèves ; ceux-ci souhaitent se servir des langues apprises dans le système scolaire.

De ce fait, les médias, symbolisant la langue quotidienne, doivent pénétrer dans les classes.

*« Créer et faire vivre un média avec ses élèves est une façon de les éduquer à la citoyenneté : construire une opinion argumentée, s'exprimer publiquement, pratiquer le débat, se confronter à la règle et au droit, particulièrement s'agissant de liberté d'expression [...] Toutes ces compétences peuvent être développées par la participation au média »* (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 :38).

À cet égard, les médias constituent une pratique journalière aux élèves en leur fournissant une réserve inépuisable de contenus langagiers et culturels. En ce qui concerne le français langue étrangère, l'utilisation pédagogique des médias devient de plus en plus facile, car leur volume augmente sans arrêt, tout comme leur disponibilité. Le matériel médiatique est en passe de devenir du matériel didactique ordinaire (PORCHER, 1995).

En clair, le développement médiatique et ses effets sur l'enseignement et/ou apprentissage des langues étrangères constituent éventuellement la plus grande révolution pédagogique favorisant l'autonomie des apprenants. C'est dans cette direction que s'oriente, actuellement, l'enseignement du français langue étrangère, condition principale du dynamisme d'une langue, y compris orale. Dans tous les cas, les médias font allusion à la nouvelle méthodologie de l'enseignement qui responsabilise l'apprenant.

*« L'utilisation des médias, en faisant largement appel à des méthodes de pédagogie active, au partenariat avec des professionnels des médias, à la démarche de projet, permet d'instaurer au sein de la classe un nouveau rapport entre l'enseignant et l'élève, entre celui-ci et le savoir, rendant plus motivant l'enseignement et plus légitime l'enseignant »* (Ministère français de l'éducation nationale, 2010 : 07).

## Exercice d'application

1. Les médias sont fortement recommandés en classe de langue.

Oui

Non

2. La fréquentation des médias par les enfants et les jeunes constitue une barrière pour leur scolarité, y compris leur apprentissage de la langue.

Oui

Non

3. Les médias utilisent exagérément le français familier récusé par l'école.

Oui

Non

4. Les médias utilisent la langue de l'école.

Oui

Non

5. Le français médiatique est un français standard.

Oui

Non

6. Les médias développent la personnalité de l'apprenant et sa socialibilité.

Oui

Non

7. La télévision et la radio ont démontré l'importance de la technologie dans le domaine de l'enseignement et/ou l'apprentissage des langues.

Oui

Non

## Corrigé de l'exercice

1. Les médias sont fortement recommandés en classe de langue.

✓ Oui

Non

2. La fréquentation des médias par les enfants et les jeunes constitue une barrière pour leur scolarité, y compris leur apprentissage de la langue.

Oui

✓ Non (il s'agit d'un atout pour la réussite dans l'apprentissage du français)

3. Les médias utilisent exagérément le français familier récusé par l'école.

Oui

✓ Non (ils utilisent un français correct et compris de tout le monde)

4. Les médias utilisent la langue de l'école.

✓ Oui

Non

5. Le français médiatique est un français standard.

✓ Oui

Non

6. Les médias développent la personnalité de l'apprenant et sa socialibilité.

✓ Oui

Non

7. La télévision et la radio ont démontré l'importance de la technologie dans le domaine de l'enseignement et/ou l'apprentissage des langues.

✓ Oui

Non

### III. Apprendre avec les laboratoires de langues

Si pour certains apprenants la manipulation de la langue se fait très naturellement (cas de natifs), pour d'autres c'est un véritable casse tête. Les avancées technologiques récentes ont permis des approches plus pratiques de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le laboratoire de langues en est une illustration. En fait, un laboratoire de langues est une « *salle acoustiquement traitée, dotée de postes individuels, généralement des cabines, connectés à un pupitre de commande ou console* » (MOUNIN, 1974 : 195).

Le laboratoire de langues n'est, dans ce cas, qu'un laboratoire de phonétique, qui comporte des appareils de mesure, d'enregistrement sonore et d'expérimentation. Robert Galisson et Daniel Coste (1976 :305) ajoutent que l'acception renferme également du matériel pédagogique.

*« Le sens s'est étendu (avec l'expression laboratoire de langues) aux différents équipements, non plus de recherche, mais d'enseignement des langues. Si les premiers laboratoires de langues ont utilisé l'électrophone (ou son ancêtre le phonographe), les laboratoires actuels ont tous comme dénominateur commun l'utilisation du magnétophone pour la diffusion (et souvent l'enregistrement) du message sonore ».*

Il existe deux types de laboratoires : audio-passif et audio-actif. Le premier type ne comporte qu'un matériel de réception (casque et haut parleur) et du programme diffusé (enregistrement ou voix du professeur) (MOUNIN, 1974). Le deuxième est scindé en deux sous-catégories : audio-actif simplifié et audio-actif semi-comparatif. L'audio-actif simplifié est un laboratoire doté d'un système élémentaire de retour de la parole de l'apprenant dans le récepteur (à l'aide d'un combiné micro-casque bouclant sur lui-même). Par contre le laboratoire audio-actif semi-comparatif a la possibilité de communication interphonique, et d'enregistrement entre cabine et console (MOUNIN, 1974).

*« Il existe toute une gamme de laboratoires plus ou moins perfectionnés, depuis le modeste laboratoire « léger » audio-actif (ou audio-correctif) avec un seul magnétophone et une série de micro-casques, jusqu'aux laboratoires à cabines les plus complexes et les plus luxueux [...] il faut en distinguer deux grands types : les laboratoires de simple « auto-écoute » et les laboratoires « d'enregistrement » (avec magnétophones individuels permettant une écoute différée) » (GALISSON, COSTE, 1976 : 305).*

Les laboratoires de langues sont donc diversifiés ; ils évoluent avec le temps. Ils sont passés, en fait, d'un laboratoire de langues audio-oral qui utilise un magnétophone et un casque, à un laboratoire de langues moderne dit multimédia mettant en œuvre des ordinateurs, des casques et de la technologie (interconnexion entre les micro-ordinateurs pour faciliter l'interaction entre les apprenants placés à différents endroits de la salle de laboratoire (LIZON-RESPAUT, 2000).

Les laboratoires de langues sont des éléments de plus en plus envisagés au sein des institutions éducatives, car les fonctionnalités et les possibilités qu'ils offrent sont bien plus nombreuses que celles du système classique d'enseignement et d'apprentissage.

### **Les bienfaits d'un laboratoire de langues**

*« L'un des principaux avantages du laboratoire de langues (en dehors de la parfaite conversation du modèle) est de permettre une plus ou moins grande individualisation de la tâche à l'intérieur d'un groupe d'élèves qui travaillent simultanément ou séparément (self-service). Essentiellement destiné à l'étude audio-orale de la langue, il peut aussi être équipé en appareils visuels collectifs ou individuels » (GALISSON, COSTE, 1976 :305).*

Une séance de laboratoire peut rassembler différents types d'apprentissage comme le travail de l'intonation et de la prononciation, la mise en pratique d'une communication soignée. Le laboratoire de langues s'avère être un outil pédagogique performant.

En effet, il est conseillé pour l'enseignement/apprentissage de la phonétique, comme le faisaient remarquer Fabienne DESMONS, Françoise FERCHAUD et Dominique GODIN (2005), d'avoir accès à un laboratoire de langues. Le fait de travailler dans des cabines séparées permet à l'apprenant de travailler individuellement ; cette situation lui donne confiance et envie d'essayer encore et encore, ceci sans être observé par les autres apprenants. C'est un lieu qui lui permet de se libérer d'un des handicaps de l'apprentissage comme l'inhibition. C'est également un des seuls moments de son apprentissage où il apprend à s'écouter, si possible à repérer lui-même ses erreurs et à s'auto-corriger (dimension fondamentale pour assurer sa réussite).

L'apprenant écoute, compare, répète autant de fois qu'il souhaite ; ce moment privilégié aide à la mémorisation.

*« Les élèves aiment beaucoup travailler au labo. Il m'arrive fréquemment de les entendre dire à la fin de l'heure : « c'est déjà fini ? ». Pour certaines activités, les résultats sont assez spectaculaires. Les élèves travaillent à leur rythme, se rendent compte de leurs progrès et se sentent très valorisés. Cela fait surtout du bien aux élèves [...] qui, presque traditionnellement, ont une mauvaise opinion d'eux-mêmes. Tous les élèves sont ici en situation de réussite. Quelques-uns réalisent des progrès tels qu'ils arrivent à changer de comportement en classe. D'un point de vue général, l'impact du travail en labo sur les savoir-faire linguistiques est assez bien visible » (LIZON-RESPAUT, 2000 :24).*

Les laboratoires de langues audio-oraux sont bénéfiques aux apprenants dans la mesure où ils leur permettent d'améliorer la qualité de la langue orale, et surtout d'éviter le complexe de la prise de parole en public. En effet, le laboratoire audio-oral permet à l'apprenant de développer en plus des compétences linguistiques, des compétences pragmatiques de prises de paroles, car le manque d'accent, de ton et de rythme empêche les apprenants d'intervenir quand il le souhaite, lors de l'interaction entre élèves. Le laboratoire audio constitue une occasion pour les apprenants timides qui n'osent pas s'exprimer devant les autres, de passer à la pratique effective de la communication, et ce, sans hésitations ni manque de confiance. A vrai dire, le laboratoire audio développe chez l'élève une certaine spontanéité et aisance à communiquer langagièrement notamment avec l'autre.

Tout comme le laboratoire audio-oral, le laboratoire multimédia offre aussi des possibilités de progression en langue étrangère.

*« L'expérimentation des possibilités qu'offrent les espaces langues multimédias me tenterait maintenant aussi. Des élèves en profiteraient bien davantage que du laboratoire audio. Ce sont des élèves visiblement bloqués par un recours exclusif à l'oral et qui réussiraient certainement mieux si la présentation des exercices faisait appel au visuel autant qu'à l'oral. J'ai aussi le sentiment que le travail en espace langues permettrait une grande ouverture » (LIZON-RESPAUT, 2000 : 25).*

Des techniques et des méthodes nouvelles sont introduites au sein des laboratoires de langues multimédias tel que l'emploi de cédéroms « Tell me more » et « Voice book ».

-« Tell me more »

La méthode « tell me more » (il existe des versions en français langue étrangère) qui utilise la reconnaissance vocale, couvre les domaines fondamentaux de l'apprentissage d'une

langue, tout particulièrement l'expression orale, la compréhension et la prononciation. Organisée autour d'un dialogue sur lequel se basent les vidéos et les activités, elle contient un module d'entraînement à la prononciation des phrases du dialogue qui fournit un modèle sonore que l'élève doit restituer. L'enseignant utilise cette méthode en complément du cours classique. Tell me more présente de nombreux points positifs qui en font un auxiliaire pédagogique très apprécié des enseignants et des élèves. Elle apporte beaucoup à ces derniers en leur permettant de s'exprimer plus facilement. Chacun travaille à son rythme, répète, se corrige.

*« Les avantages de ce type de travail est surtout perceptible pour les élèves timides ou en difficulté : ils s'expriment à voix basse et, avec le temps, leur voix s'affirme face à la machine : le jugement des autres n'existe pas [...] De manière générale, ils apprécient cette méthode de travail, considérée de plus en plus comme un complément nécessaire au cours classique et avec laquelle ils se sont très vite familiarisés » (LIZON-RESPAUT, 2000 :25).*

#### -« VOICE BOOK »

Les Voice book (<http://www.voicebook.com>) sont des livres-voix à écouter, déchiffrer, comprendre, imiter, prononcer et comparer. Ce sont des cédéroms qui proposent des extraits de conversations authentiques regroupées par thèmes : culture, cinéma, etc. Leur intérêt réside dans leur souplesse d'utilisation eu égard aux multiples compétences qu'ils sollicitent de la part des apprenants.

« Voice book » comporte une phase de compréhension orale où l'élève, après une courte introduction, doit se concentrer sur le message oral qu'il doit ensuite saisir au clavier. Pendant cette étape, il met en œuvre sa capacité à déduire le sens d'un mot, soit en se basant sur le contexte ou par rapport à la situation, il doit aussi s'interroger sur la catégorie grammaticale du mot à retrouver et, en même temps, utiliser ses connaissances du fonctionnement de la langue. Parmi les aides en ligne intéressantes, le dictionnaire unilingue (présentant des définitions et des exemples très simples) contribue à ne pas briser cette immersion dans la langue seconde.

Voice book contient également une étape de production orale où l'élève a la possibilité de la travailler (sur une partie du texte ou sa totalité) en la comparant au modèle. Comme il offre la possibilité d'envisager facilement une aide à la mémorisation du vocabulaire ou de repères culturels, sous la forme d'une feuille de travail proposée selon le niveau de la classe, soit dès

le début de la séquence, dans le cadre d'un parcours orienté, ou à la fin de la séance pour vérifier les acquisitions. « *Sans mésestimer les difficultés rencontrées, je crois que les élèves, dans leur ensemble, après avoir réussi à aller au bout de ce travail de compréhension, se sentent valorisés et plus motivés dans leur démarche d'apprentissage* » (LIZON-RESPAUT, 2000 :26).

### **Un centre de ressources linguistiques multimédia**

L'enseignement de la langue orale s'enrichit également grâce à la création de centres de ressources en langue (CRL). Ceux-ci donnent une certaine souplesse et une dimension nouvelles. Le CRL est appliqué dans l'enseignement de toute langue étrangère ; son rôle est appréciable : l'utilisation en séance dirigée, avec le concours du professeur, et la pratique en libre-service permettent aux apprenants d'avoir accès à tous les aspects de la langue étudiée, ce qui serait impossible autrement en raison du faible nombre d'heures de cours.

#### -Les utilisateurs réguliers (assidus)

La tâche se fait autour de trois axes principaux :

D'une part, l'approche et l'approfondissement de la langue à l'aide de cédéroms en langue concernée ; d'autre part, la connexion générale à Internet pour avoir accès à la presse quotidienne de la langue en question ; enfin, le travail lexical que les apprenants effectuent sur les dictionnaires. La conception didactique de la majorité des cédéroms en langue étrangère a pour objectif l'acquisition ou l'amélioration d'une compétence de communication générale avec une grande convivialité et une approche interactive.

Ces cours multimédias aident l'apprenant à progresser dans tous les domaines de l'apprentissage de la langue. La conception des cédéroms est dans ce cas pédagogiquement réfléchie, elle introduit de nombreux exemples pris dans des contextes très variés, des exercices lacunaires, des reconstructions de textes, etc. sans oublier les sujets culturels.

*« Pour un groupe de trente étudiants sous la responsabilité d'un professeur, on dispose, au CRL, d'un ordinateur pour deux. La formule consistant à faire travailler les étudiants en binôme permet une émulation et une réduction plus rapide des différences de niveau. L'aspect ludique de la consultation des cédéroms motive l'attention de tout le monde. J'ai rarement été confrontée à un étudiant qui n'adhère pas à cette approche de perfectionnement de la langue » (LIZON-RESPAUT, 2000 :26-27).*

Ce travail en groupe et l'interactivité, qui passe par le multimédia, séduisent spontanément les apprenants : ils sont rapidement convaincus de l'intérêt et des possibilités qu'offre le CRL. L'utilisation d'un cédérom en auto-formation, en complément des cours, fait que les apprenants sont devenus des utilisateurs très assidus du centre, et son taux de fréquentation ne cesse d'augmenter. Les enseignants doivent conseiller leurs apprenants de niveaux différents de suivre un programme en auto-formation plus adapté à leurs besoins.

*« Les nombreux étudiants étrangers qui viennent étudier une année en France - c'est le cas des étudiants Socrates/Erasmus de l'université Paris Dauphine - peuvent travailler en libre-service les didacticiels de français, ce qui leur offre une aide précieuse pour mieux dominer les difficultés linguistiques des programmes des disciplines fondamentales » (LIZON-RESPAUT, 2000 :27).*

D'emblée, le multimédia aide au développement de nouvelles expériences (l'insertion dans le monde de travail) et de pratiques pédagogiques avec une approche ludique. Il est un moyen complémentaire d'élargir le champ des connaissances, d'apprendre à rechercher et hiérarchiser l'information. La transmission du savoir, l'interactivité, l'autocorrection, caractéristiques des méthodes multimédias pratiquées dans le cadre d'un Centre de Ressources Linguistiques font de lui un supplément très important pour l'apprenant dans son cursus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Le grand avantage de ces laboratoires modernes (assistés par ordinateurs) se trouve dans le fait que l'on peut revoir nos connaissances à maintes reprises. Le perfectionnement des apprentissages visés s'ensuivra au fur et à mesure des répétitions.

En résumé, les laboratoires de langues permettent de développer un grand nombre d'activités différentes dans la classe, y compris celles qui ont trait à la communication entre les enseignants et leurs élèves. Ils permettent également à l'enseignant, s'il le souhaite, de dépasser l'enseignement quotidien d'une langue concrète pour entrer de plein fouet dans la recherche du processus cognitif de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères en général. Tout cela est ce que l'on obtient avec le laboratoire de langues, un outil complet à mettre au service des enseignants et des élèves, une technologie de dernière génération permettant à ces derniers de pallier leurs difficultés orales, sur tous les plans : linguistique, pragmatique, social et culturel. A cet effet, les établissements pédagogiques doivent être équipés en matière de laboratoires de langues audio-orales ou multimédias, dans la mesure où ils facilitent l'acquisition des différents aspects de la langue orale.

Il est nécessaire de faire allusion à d'autres moyens d'apprentissage dans la mesure où ils permettent aux apprenants d'exercer également leur compétence de communication en langue étrangère. Il est question, en fait, d'activités pédagogiques du genre :

### **Les exercices de recomposition**

Ils se forment à partir d'images, de textes, de dialogues ou de grilles à remplir qui mettent en jeu des opérations de classement et de hiérarchisation.

### **Les exercices lacunaires**

Il s'agit de lacunes à remplir dans un texte qui entraînent des opérations de mise en relation.

### **Les exercices de description**

Ils s'élaborent à partir d'images, de graphiques, etc. qui entraînent des opérations de détermination, de qualification.

### **Les exercices de simulation**

Ils ne consistent pas à reproduire les conversations entendues lors des phases d'exposition, ni apprendre par cœur les répliques d'un rôle à jouer. Mais l'objectif principal dans ce genre d'activités est de produire en faisant semblant de faire quelque chose, soit en jouant son propre rôle ou en faisant semblant d'être quelqu'un d'autre. L'enregistrement de discussions peut servir de source de réflexion et d'inspiration.

Ceci permet aux simulateurs de libérer leur imagination, y compris l'enregistrement qui favorise la recherche des attitudes, des rôles au travers des formulations, du ton, des gestes et des mimiques. La préparation des discussions concourt à la distribution de rôles et au choix de canal, des lieux, des moments, etc. ceux qui ne participent pas au jeu de rôles, observent, corrigent et évaluent la compétence linguistique, et l'enchaînement de la conversation (compétence discursive). Il s'agit bien d'un jeu et non pas d'une situation réelle ; l'apprenant est dans son statut réel d'apprenant en train d'apprendre dans une salle de classe, avec un enseignant sur lequel il projette une part de son affectivité.

## Les exercices de créativité

Ils laissent à l'apprenant d'imaginer des simulations qui sortent du cadre imposé par les situations de départ. L'imagination doit être au pouvoir et tout est permis, dans les limites acceptées par le groupe. L'objectif de ces activités est de sortir du conformisme habituel des apprenants et d'aborder des échanges personnalisés.

*«Quels que soient [...] les procédures adoptées et les exercices proposés, l'activité de l'enseignant oscille entre un « faire-faire » (faire comprendre, faire parler, faire repérer,...) et un « permettre de faire » (laisser parler, encourager,...) [...] il sert alors de référence et d'évaluateur [...] pour cela, il faut qu'il sache écouter, observer, voir les apprenants afin de suivre leur progression » (MOIRAND, 1990 :58).*

Des procédés qui permettent aux apprenants de devenir autonomes, c'est-à-dire capables de se conduire et de se déterminer en fonction de leurs propres normes, de satisfaire leurs besoins personnels en langue. À vrai dire, l'apprenant autonome est celui qui est apte d'affronter en toute souplesse les différentes situations de communication en langue étrangère. Lorsque l'apprenant a une connaissance lacunaire ou une maîtrise partielle en langue ; il est donc semi-autonome. Ce qui implique l'existence de degrés dans l'autonomie. Cette dernière s'acquiert progressivement, et il est quasi illusoire de parler réellement d'autonomie de l'apprentissage au niveau débutant.

Dans cette perspective, rendre un apprenant autonome est l'objectif ultime de toute enseignement/apprentissage des langues. Les enseignants, avec les méthodes et les supports qu'ils utilisent, leur permettent d'accéder à l'autonomie. À cet effet, le comportement de l'enseignant en classe est décisif, plus il accorde une attention particulière au temps de parole imparti à l'apprenant, claire dans ses consignes, perspicace dans le choix des activités mettant en avant son statut de l'apprenant (en variant et multipliant les activités de création, les exercices de simulation...), plus celui-ci a plus de chance de se libérer et de s'épanouir.

Ce comportement de l'enseignant est généralement la résultante de sa formation, des méthodes et des supports utilisés. Pour rendre son apprenant autonome et remplir ainsi le contrat moral qui le rattache à lui, il doit mettre en application différentes stratégies d'enseignement qui vont conduire l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant des stratégies personnelles.

Les institutions sont les véritables responsables des progrès faits par les apprenants en matière d'autonomie. Elles doivent veiller au recyclage des enseignants, au renouvellement des manuels scolaires, à privilégier la politique d'intégration des apprenants dans leurs propres apprentissages : en considérant les programmes en termes de tâches à accomplir et non de connaissances à acquérir, en réduisant les méthodes d'enseignement basées sur le parcœurisme et en privilégiant celles qui sont liées à la cognition en organisant des activités de groupes qui permettent à l'apprenant de développer sa compétence langagière.

En fait, il n'y avait aucune méthodologie antérieure à l'approche communicative qui s'était intéressé à conduire l'apprenant à l'autonomie et à la réflexion ; ni la méthodologie traditionnelle qui se base sur la grammaire et la traduction, et ignore l'interaction, ni la méthodologie directe qui traduit indirectement l'idée de stratégie, ni la méthodologie audio-orale et audio-visuelle qui ont intégré le dialogue.

Il y a uniquement les méthodologies basées sur l'approche communicative qui sont aptes de doter l'apprenant de compétences suffisantes qui le rendent autonome , car elle a pour objectif de lui faire accomplir seul, sans l'aide de l'enseignant, des tâches bien déterminées et ambitieuses. En effet, l'ambition des manuels scolaires qui s'inscrivent dans cette méthodologie est donc de donner à l'apprenant les moyens d'accomplir ces tâches que l'enseignant attend de lui. Les documents authentiques, utilisés dans le cadre de cette méthodologie, conduisent les apprenants de la compréhension à la production orale et écrite en lui fournissant des techniques (repérage, balayage...) lui permettant de mettre en application des stratégies d'apprentissage personnelles.

En salle se classe, pour développer l'autonomie de l'apprenant, l'enseignant doit mettre en œuvre un projet de groupe sur lequel toute la salle travaille.

Par exemple :

« A l'oral : « Choisissez une fête typique de votre pays. Pour, par groupe, préparez pour la télévision une petite émission qui va présenter cette fête à de jeunes Français... ».

A l'écrit : « Préparez un voyage dans une région touristique de votre pays. Dessinez une carte de votre pays, indiquez la route à suivre si vous partez en voiture ou à vélo, n'oubliez pas les heures de départ et d'arrivée si vous prenez le train ou le bateau. Faites aussi un petit plan pour indiquer précisément les lieux/ adresses des villes/ monuments à visiter » (ROBERT, Jean-Pierre, 2002 :17).

Nous venons de souligner les procédés qui permettent à l'apprenant d'améliorer son niveau de performance à l'oral et à l'écrit en français langue étrangère. Nous avons cité les activités pédagogiques, les médias, les TICE et les laboratoires de langues dont l'introduction et l'application au sein de l'école algérienne restent encore sommaires, faute de moyens et notamment de formation du corps pédagogique à ce genre de techniques.

## Exercice d'application

1. Les laboratoires de langue permettent de travailler l'intonation de la voix.

Oui

Non

2. Les laboratoires de langue privilégient l'interactivité.

Oui

Non

3. Les laboratoires de langue développent la compétence de communication en langue.

Oui

Non

4. Pour devenir autonome, l'apprenant doit être actif dans son apprentissage.

Oui

Non

5. L'enseignant aide l'apprenant dans la découverte de ses propres stratégies.

Oui

Non

6. L'enseignant seul est à responsabiliser si l'apprenant ne parvient pas à développer son autonomie.

Oui

Non

7. Proposer un travail collectif est l'un des moyens les plus utilisés afin d'aider les apprenants à devenir entièrement autonome.

Oui

Non

## Corrigé de l'exercice

1. Les laboratoires de langue permettent de travailler l'intonation de la voix.

Oui

Non

2. Les laboratoires de langue privilégient l'interactivité.

Oui

Non

3. Les laboratoires de langue développent la compétence de communication en langue.

Oui

Non

4. Pour devenir autonome, l'apprenant doit être actif dans son apprentissage.

Oui

Non

5. L'enseignant aide l'apprenant dans la découverte de ses propres stratégies.

Oui

Non

6. L'enseignant seul est à responsabiliser si l'apprenant ne parvient pas à développer son autonomie.

Oui

Non (L'apprenant est aussi à mettre en cause)

7. Proposer un travail collectif est l'un des moyens les plus utilisés, en classe, afin d'aider les apprenants à devenir entièrement autonome.

Oui

Non

## **Conclusion générale**

Laboratoires de langue, médias, internet... Le déferlement technologique transforme notre rapport au monde, aux autres, et à nous-mêmes. Les nouvelles technologies donnent l'image de l'objectivité, de la transparence, de l'accès immédiat à une infinité d'informations, de faits sociaux et de produits culturels, démultiplication des échanges et des interactions de manière rapide. Les institutions d'enseignement envisagent de construire un environnement stable dans lequel le corps pédagogique communierait ensemble grâce à leurs machines merveilleuses, dépassant toutes contraintes et limites liées aux temps, à l'espace, aux relations, au présentiel, dans un monde pédagogique où règne l'instantanéité et la spontanéité du partage et des interactions, structuré sur le principe du réseau informatique.

Le développement de la compétence et de l'autonomie en langue se réalise grâce à l'avancée numérique. Les nouvelles technologies repensent les manières d'enseigner et d'apprendre une langue. Elles accompagnent l'apprenant dans la construction de leur apprentissage, de développer, selon une logique personnelle, de la performance et de l'efficacité dans la communication. Elles renforcent le sentiment de la précision, de l'aisance et donc de rivalité et d'exigence de procéder toujours rapidement.

L'apprenant, dans le cadre du numérique, trouve son sens de responsabilité et gère lui-même son propre apprentissage sans se dépendre de l'autre (l'enseignant, la famille...). Pour tenter de maîtriser un fait qui lui échappe, il n'hésite pas de multiplier les recherches sur les machines.

En fait, dans le domaine des TICE, les élèves apprennent en fonction de leurs projets et de leurs besoins. Les résultats positifs apparaissent chez des apprenants dont les buts de formation sont centrés sur l'apprentissage, et non pas sur le seul fait d'acquérir un diplôme ou de réussir un examen (CHARLIER, HENRI, 2010).

Les nouvelles technologies et médiatiques permettent aux élèves de pallier les différentes et nombreuses difficultés rencontrées dans le cadre de leur apprentissage, et surtout d'enrichir leurs connaissances à partir du profil d'activités proposées. Elles permettent, ainsi, d'entrer dans une logique d'acteur et d'introduire une logique de compétence, en offrant des espaces personnels d'apprentissage pour collecter, produire, analyser, améliorer, enrichir et partager avec d'autres.

Le développement des médias et, plus largement, des technologies nouvelles a été vertigineux depuis trente ans. En fait, les médias travaillent sans se rendre compte parfois de l'épanouissement, du perfectionnement et de la diffusion de la langue hors de son territoire de manière rapide et immédiate. De ce fait, le désir de perfectionner sa langue orale est considérablement accru.

La fréquentation assidue des médias contribue également à augmenter les connaissances culturelles étrangères du téléspectateur, et ses compétences sur le fonctionnement des sociétés autres que la sienne. L'apprenant d'aujourd'hui est de mieux en mieux informé sur ce qui se passe hors de ses frontières. Une pratique de plus en plus importante des auto-apprentissages est en train de s'imposer. Elle tient au fait que l'apprentissage des langues étrangères devient socialement nécessaire.

L'enseignement tend alors à devenir une aide à l'apprentissage. L'enseignant devient un conseiller d'étude, un homme-ressource, un guide d'apprentissage, un recours. Ce conseiller qui est l'enseignant de langue exerce l'activité de celui qui conduit l'apprenant, c'est-à-dire un pédagogue, et non un didacticien qui transmet des connaissances, comme cela a été le cas auparavant.

En outre, l'utilisation des laboratoires de langues classiques (audio-oraux) ou modernes (multimédias, utilisant ordinateurs et vidéos) en tant que moyens pédagogiques est une occasion pour les élèves de dominer leurs difficultés linguistiques. En d'autres termes, ils les aident à progresser à tous les niveaux de l'apprentissage de la langue orale en plus du linguistique, le culturel, le social et le pragmatique. Ils contribuent au développement et à l'amélioration des compétences communicatives langagières orales des apprenants souhaitant s'exprimer à la manière d'un natif ; comme ils facilitent également l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères grâce aux différents matériels dont ils disposent. L'accès, en temps réel, aux laboratoires de langues audio-oraux et modernes est donc un atout de toute première importance.

Enfin, d'autres outils pédagogiques, généralement exploités en salle de classe (exercices de recomposition, description, simulation, créativité, etc.), sont aussi mis à la disposition des apprenants afin de les amener à développer davantage leur compétence en français oral.

En tout, les nouvelles technologies, les médias, les laboratoires de langues ainsi que les activités pédagogiques constituent pour l'élève des ressources particulièrement précieuses en matière de maîtrise et de perfectionnement de la langue, y compris sous sa forme orale.

## Bibliographie

- BANDURA, Albert, 1986, *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall.
- BAYLON, Christian, 1996, *Sociolinguistique : société, langue et discours*, éd. Nathan, Paris.
- BARIBEAU, Colette, LEBRUN, Monique, 2000, « *Commission des États Généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec : journée thématique portant sur la qualité de la langue* », [en ligne], pages consultées le 16/06/2011.
- BEACCO, Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, éd. Hachette, Paris.
- BEACCO, Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du cadre européen commun de référence pour les langues*, éd. Didier, Paris.
- BERGERON, J. DESMARAIS, L. DUQUETTE, L. 1984, « *Les exercices communicatifs : un nouveau regard* », dans *Etude de linguistique appliquée* 37, éd. Didier, Paris.
- BIAGINI, Cédric, 2012, *L'emprise numérique : comment internet et les nouvelles technologies ont colonisé nos vies*, éd. Echappée, Paris.
- BOLTON, Sibylle, 1987, *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, éd. Hatier-Crédif, Paris.
- CASTELLOTTI, Véronique, CHALABI, Hocine, 2006, *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*, éd. L'Harmattan, Paris.
- CEMBALO, Sam Michel, 2001 (Janvier), « *Les TIC et l'oral* », dans *le français dans le monde, Oral, variabilité et apprentissages*, n° spécial-313-éd. Clé International, Paris.
- CHARLIER, Bernadette, HENRI, France, 2010, *Apprendre avec les technologies*, éd. P.U.F, Paris.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2000, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, éd. Didier, Strasbourg, France, [en ligne], pages consultées le 02/07/2010.
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence*, éd. Didier, Paris, [en ligne], pages consultées le 03/06/2013.
- CORNA, Fulla-A. 2008, « *Méthodologie musicale et enseignement-apprentissage du FLE* », dans *revue Synergies Espagne* n°01-2008.
- CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de la didactique du français, langue étrangère et seconde*, éd. Clé Internationale, S.E.J.E.R. Paris.

- DE KETELE, Jean-Marie, 2006, *L'approche par compétence, ses fondements*, éd. De Boeck supérieur, Bruxelles.
- GALISSON, Robert, COSTE, Daniel, 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, éd. Hachette, Paris.
- GILLY, Michel, 1995, « *Approches socio-constructives du développement cognitif* », In D. Gaonac'h et C. Golder (Ed.). *Profession enseignant : manuel de psychologie pour l'enseignement*, pp. 130-167, Hachette, Paris.
- GIRARD, Denis, 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, éd. Bordas, Paris.
- HALTE, Jean-François, RISPAIL, Marielle, 2005, *L'oral dans la classe, compétence, enseignement, activités*, éd. L'Harmattan, Paris.
- HORNER, David, 2010, *Le CECRL et l'évaluation de l'oral : Anglais*, éd. Belin, Paris.
- HYMES, Dell-H. 1991, *vers la compétence de communication*, éd. Didier, Paris.
- KANEMAN-POUGATCH, Massia, PEDOYA-GUIMBRETIERE, Elisabeth, 1989, *Plaisir des sons*, éd. Hatier, Paris.
- LEBRUN, Marcel, 2007, *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre, quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* éd. De Boeck, Bruxelles.
- LIZON-RESPAUT, Elena, (et al.), 2000, « *Du labo de langues audio au labo multimédia* », in *médialog n°37* (Mars 2000) : dossier vers l'espace langues multimédia, [en ligne], pages consultées le 09/10/2014, audio-multi37.pdf.
- MARTINEZ, Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, éd. PUF, Paris.
- Ministère français de l'éducation nationale, 2010, *Eduquer aux médias ça s'apprend !* édition 2011, éd. CNDP-CLEMI, novembre 2010, Paris.
- MOIRAND, Sophie, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, éd. Hachette, Paris.
- MOUNIN, Georges, 1974, *Dictionnaire de la linguistique*, éd. P.U.F, Paris.
- ROBERT, Jean-Pierre, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, éd. Ophrys, Paris.
- PIAGET, Jean, 1975, *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, P.U.F., Paris.
- PIAGET, Jean, 1937, *La construction du réel chez l'enfant*, éd. Delachaux et Niestlé, Paris

- PORCHER, Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, éd. HACHETTE, Paris.
- RICHTERICH, René, SCHERER, Nicolas, 1975, *Communication orale et apprentissage des langues*, éd. HACHETTE, Paris.
- RIVIERE, Angel, 1990, *La psychologie de Vygotsky*, éd. Pierre Mardaga, Liège.
- ROCHEX, Jean-Yves, 1997, « *L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle* », Revue française de pédagogie, n° 120.
- VANOYE, Francis, MOUCHON, Jean, SARRAZAC, Jean-Pierre, 1991, *Pratiques de l'oral : écoute, communications sociales, jeu théâtral*, éd. Armand colin, Paris.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch, 1925, « *La conscience comme problème de la psychologie du comportement* », Dans Conscience et inconscient, émotions, 2003 (Edition française), rééd. La Dispute, Paris.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch, 1934, *Pensée et langage* (traduction de Françoise Sève, avant-propos de Lucien Sève), suivi de « Commentaires sur les remarques critiques de Vygotski » de Jean Piaget, (Collection « Terrains », Éditions Sociales, Paris, 1985) ; Rééditions : La Dispute, Paris, 1997, 2019.
- VION, Robert, 2000, *La communication verbale*, ed. Hachette Supérieur, Paris.
- WIDDOWSON, H. G. 1978, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, éd. Oxford, Hatier (1981), Paris.