

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Amar Téledji- Laghouat

Faculté des Lettres et des Langues

Département de français

Module : linguistique contrastive et didactique

Niveau : Première année Master option Sciences du langage



Cours photocopié : La linguistique contrastive et la didactique

Réalisé par l'enseignante :

SELT Amel

Année universitaire : 2023/2024

Fiche technique du polycopier-cours linguistique contrastive et didactique

Enseignante : SELT Amel

Contact : a.selt@lagh-uni.dz

Grade : Maître de conférences « A »

Faculté : Des Lettres et des Langues

Département : Français

Module : linguistique contrastive/didactique

Public visé : Première année /semestre 2, Master 1, Langues étrangères, Langue française, Sciences du langage

Unité : Fondamentale

Coefficient : 2

Crédit : 2

Type d'enseignement : Cours /en présentiel

Volume horaire : 4 Heures 30 minutes par semaine

Modalité d'évaluation : Évaluation continue + Examen (50% - 50%)

Une brève description du cours :

Le cours de "linguistique contrastive" est destiné aux étudiants inscrits en Master 1, option "sciences du langage". Ce cours propose aux étudiants de découvrir un champ d'étude qui est encore à l'état embryonnaire mais qui a l'ambition de rapprocher deux disciplines autonomes. Il s'agit de mettre en application une méthode d'analyse qui s'appuie sur la langue elle-même. D'autre part, il est question de savoir dans quelle mesure la linguistique contrastive peut contribuer au développement de la réflexion didactique et vice versa.

Table Des Matières

Chapitre I :La linguistique contrastive

Introduction.....	11
La linguistique contrastive : Tour de définitions.....	11
Aperçu historique sur la linguistique contrastive :.....	13
La relation de la linguistique contrastive avec d'autres disciplines :.....	14
1. la grammaire ou la linguistique comparée :.....	14
2. LA typologie des langues :.....	15
3. La linguistique descriptive :.....	15
4. la linguistique appliquée :.....	16
5. linguistique appliquée en didactique du FLE :.....	16
La méthode contrastive :.....	17
Les limites de la linguistique contrastive :.....	18
Activités de réflexion :.....	19

Chapitre II : Le bilinguisme

Le contact de langues :.....	22
Le bilinguisme.....	24
Introduction :.....	24
Typologie de bilinguisme :.....	26
Bilinguisme composé et bilinguisme coordonné :.....	27
Bilinguisme précoce :.....	27
Le bilinguisme précoce simultané :.....	28
Le bilinguisme précoce consécutif (ou successif) :.....	28
Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif :.....	28
Bilingue biculturel, bilingue monoculturel :.....	28
L'enfant bilingue :.....	29
Agents liés à l'enfant.....	29
Agents environnementaux.....	29
Les conséquences de bilinguisme :.....	30
A. Avantages du bilinguisme :.....	30

B. Inconvénients du bilinguisme :.....	30
BILINGUISME ET DIGLOSSIE :	30
Définition du concept de diglossie :.....	30
Le contexte sociolinguistique algérien :.....	32
Les différentes notions de langues : Maternelle/Etrangère/Seconde /Officielle.....	33
La notion de langue maternelle	33
La notion de langue étrangère	34
La notion de langue seconde (LS) :.....	34
La notion de langue officielle	36
L'éducation bilingue	36
Introduction :	36
Revue de la littérature sur l'enseignement bilingue :	37
Définitions de l'éducation bilingue :.....	38
Exemples d'éducation bilingue :.....	39
Le bilinguisme national :.....	40
Le bilinguisme communautaire :.....	40
Le bilinguisme individuel:	41
Les causes réclamant l'éducation bilingue :.....	41
Les causes sociohistoriques :	41
Les causes socio- structurales :.....	42
Les causes socio- psychologiques :.....	42
II. Bilinguisme et apprentissage.....	43
L'acquisition d'une deuxième langue : Quels mécanismes ?.....	43
Activités de réflexion :.....	45

Chapitre III : la didactique

Introduction :	47
Les objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère :.....	48
La didactique : définitions.....	49
Qu'est-ce que la didactique de la discipline ?	49
La réflexion didactique :	51
1. Les objets d'enseignement :.....	51

2. Les conditions d'appropriation des savoirs :.....	51
3. L'intervention didactique :.....	51
Contrat didactique :.....	52
Définition :.....	52
Les fonctions du contrat didactique :	53
Différence entre contrat didactique et contrat pédagogique :.....	54
La didactique des langues étrangères :.....	54
La Didactique du FLE :.....	55
Français Langue Etrangère F.L.E : Définition	56
Les notions fondamentales de la didactique des langues :.....	57
1. Acquisition :.....	57
2. L'inné et l'acquis :.....	57
3. Le rôle de la mémoire dans le processus d'acquisition :.....	58
Qu'est-ce que le triangle didactique ?	58
La transposition didactique :.....	61
Distinction entre acquisition, apprentissage, enseignement :	62
La communication :	63
1. Le schéma de la communication de Roman Jakobson :	63
2. La communication didactique :.....	65
Les théories d'apprentissage :.....	66
1. Le béhaviorisme (ou comportementalisme) :	66
2. Le cognitivisme :.....	67
3. Le constructivisme :	68
4. Le constructivisme social :.....	68
5. Le connectivisme :	70
Les méthodologies d'apprentissage :	72
1. La méthodologie traditionnelle :	72
2. La méthodologie directe :.....	73
2.1 Les principes de la méthodologie directe :.....	73
3. La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.) :.....	74
4. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) :.....	75

4/ L'approche communicative.....	75
5. L'approche par compétence :	77
6. L'approche actionnelle :	78
L'évaluation :	80
Définition de l'évaluation :	80
Les types d'évaluation :	81
1/ L'évaluation diagnostique (dite aussi d'orientation, prospective, pronostique) :	82
2/ L'évaluation formative (dite aussi de régulation) :	82
3/L'évaluation sommative (dite aussi de certification) :	83
Exercices et activité de réflexion :	83
Activités de réflexion :	86

Chapitre IV : L'interférence

Les types d'interférences :	93
L'interférence phonétique :	93
Les interférences lexicales :	95
1. Le calque :	96
2. L'emprunt :	96
3.L'interférence morphosyntaxique (grammaticale) :	97
4. L'interférence syntaxique :	97
L'interférence sémantique :	97
L'interférence socioculturelle :	97
La distinction entre transfert positif et transfert négatif :	100
Le transfert linguistique :	100
Transfert positif :	100
Transfert négatif :	100
Activités de réflexion :	101

Chapitre V : Analyse des erreurs

Introduction.....	102
Distinction entre Faute et erreur :	102
Statut de l'erreur :	104

Erreur et norme :	105
Les différentes approches de l'erreur :	106
- L'analyse des erreurs :	107
- L'interlangue:	107
Classement des erreurs :	108
Statut de l'erreur et rôle de l'enseignant :	110
Activités de réflexion :	112
Références bibliographiques	114

Cours de la linguistique contrastive :

Objectifs généraux :

Le cours de "linguistique contrastive" est destiné aux étudiants inscrits en Master 1, option "sciences du langage". Ce cours propose aux étudiants de découvrir un champ d'étude qui est encore à l'état embryonnaire mais qui a l'ambition de rapprocher deux disciplines autonomes. Il s'agit de mettre en application une méthode d'analyse qui s'appuie sur la langue elle-même. D'autre part, il est question de savoir dans quelle mesure la linguistique contrastive peut contribuer au développement de la réflexion didactique et vice versa.

Objectifs spécifiques :

Ce cours a pour objectif d'expliquer Comment la comparaison entre deux systèmes langagiers peut-elle fournir de nouvelles hypothèses et pistes de recherche à la didactique du FLE. Cette intention pédagogique se fonde sur la compréhension des rapports qui existent entre le bilinguisme (ou le plurilinguisme) et l'apprentissage des langues (l'analyse des phénomènes comme l'interférence, l'analyse l'erreur...)

Objectifs généraux en termes de verbes d'action mesurables :

Exemple, à l'issue de cette formation l'apprenant sera capable de :

Connaître : qu'est-ce qu'un discours, ses caractéristiques ses fonctions et ses types

Comprendre : les mécanismes discursifs et les différentes théories et approches pour l'analyse discursives

Analyser : les différents types de discours en réinvestissant les acquis et les différents outils comme l'approche énonciative, pragmatique, argumentative, les actes de langages...

Prérequis : Afin d'assimiler ce cours, l'apprenant doit avoir des connaissances préliminaires en (citer ces connaissances ou matières) Les concepts et les notions abordés en sociolinguistique (1 semestre /master SDL) : contact de langues, bilinguisme, plurilinguisme, diglossie, etc.

- Les notions de base dans les fondamentaux de la linguistique : Morphosyntaxe (monèmes, morphèmes), lexico-sémantique (lexèmes, lexies, etc.) phonétique (phonèmes).
- Les concepts abordés en linguistique générale (1ère année Licence),

Certaines notions relevant de la didactique, à savoir l'enseignement/ apprentissage des langues, la langue maternelle/ seconde/ étrangère. etc.

Plan global du cours :

Dans le présent cours, nous allons nous focaliser sur la linguistique contrastive, sa définition les disciplines qui ressemble à la linguistique contrastive, à sa méthode et ses domaines d'exercices. Ensuite, nous allons-nous interroger sur les mécanismes d'acquisition et d'apprentissage des systèmes linguistiques et les influences qui peuvent être produites et manifestées lors de la confrontation des langues dans le cadre d'enseignement –apprentissage à titre d'exemple : l'interférence.

Plan détaillé du cours :

1. La linguistique contrastive : Tour de définitions
2. Aperçu historique sur la linguistique contrastive
3. La relation de la linguistique contrastive avec d'autres disciplines
 - 3.1. Avec la grammaire ou la linguistique comparée :
 - 3.2. Avec la typologie des langues
 - 3.3. Avec la linguistique descriptive
 - 3.4. Avec la linguistique appliquée
4. La méthode contrastive
5. Les limites de la linguistique contrastive
6. le contact de langues
 - 6.1. Le bilinguisme
 - 6.2. Langue maternelle, langue étrangère, langue secondaire
 - 6.3. Le bilinguisme éducatif et l'éducation bilingue
7. L'interférence linguistique
8. L'analyse des erreurs

Chapitre I :La linguistique contrastive

Introduction

La naissance de la linguistique comme étant l'étude scientifique du langage humain a apporté de nouvelles conceptions pour approcher les langues naturelles dont la conception capitale est que La langue est devenue pour la première fois un objet d'étude. « Étudiée en elle-même et pour elle-même ». La langue est devenue un système de signes interdépendants, disposant d'une organisation interne.

Par ailleurs, l'essor de la linguistique n'a pas remis totalement en cause l'approche comparative des langues qui caractérisait la deuxième moitié du 18ème siècle jusqu'à l'aube du 20ème siècle car cette approche a continué d'être sollicitée dans l'étude des langues et leur classification comme dans le domaine de la linguistique (grammaire) comparée, la typologie des langues et la linguistique contrastive.

Au fil du temps, la linguistique s'est foisonnée dans d'autres champs de recherche ayant une relation avec l'acquisition des langues comme la didactique et les phénomènes sociologiques qui influencent le langage humain comme la sociolinguistique ou les phénomènes cognitifs et psychologiques comme c'est le cas pour la psycholinguistique.

Dans le présent cours, nous allons nous focaliser sur la linguistique contrastive, sa définition les disciplines qui ressemblent à la linguistique contrastive, à sa méthode et ses domaines d'exercices. Après nous allons-nous interroger sur les mécanismes d'acquisition et d'apprentissage des systèmes linguistiques et les influences qui peuvent être produites et manifestées lors de la confrontation des langues dans le cadre d'enseignement –apprentissage.

La linguistique contrastive : Tour de définitions

Selon le dictionnaire encyclopédique en ligne « Larousse » : La linguistique contrastive, branche de la linguistique appliquée dont le but est de comparer deux langues de manière rigoureuse et systématique.

La linguistique contrastive a pour objectif de faciliter le passage d'une langue à une autre. Son but de départ était "une comparaison terme à terme rigoureuse et systématique de deux langues et surtout de leurs différences structurelles"

Afin de permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre, dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée.

D'après Anna Sorès, La linguistique contrastive pourrait être définie comme «une branche de la linguistique appliquée dont l'objectif est la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage ainsi que la traduction. » (Sorès, 2008 :18)

Cette linguistique appelée aussi différentielle se préoccupe surtout aux différences des langues en contact. Elle situe d'emblée une langue deux par rapport à une langue une, en ce sens qu'elle considère que les problèmes rencontrés au cours de l'acquisition d'une langue maternelle sont différents de ceux rencontrés dans l'apprentissage d'une langue étrangère. En ce sens, elle vise une pédagogie spécifique et différenciée des langues étrangères.

Robert LADO explique que "La linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points en lesquels elles diffèrent, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue. Le linguiste considère chaque phonème de la langue maternelle et le compare avec les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la seconde langue. Ensuite, il décrit leurs similarités et leurs différences. Il effectue le même type de comparaison avec les séquences de phonèmes ainsi qu'avec les patrons morphologiques et syntaxiques. Ces différences constituent la source majeure de difficultés dans l'apprentissage d'une seconde langue. Les résultats de ces descriptions contrastives constituent une base pour l'élaboration de textes, de tests, et de corrections pour les élèves."

Aperçu historique sur la linguistique contrastive :

Les premières études contrastives remontent aux années cinquantes aux États-Unis. L'ouvrage de Robert Lado (1957) *Linguistics Across Cultures* est considéré comme l'ouvrage fondateur de la linguistique contrastive, dans lequel R. Lado a élaboré les bases théoriques de cette discipline sur des fondements déjà mis au point par Ch. C. Fries, qui est l'instigateur de ces recherches. Ces études sont nées en réaction aux lacunes constatées dans l'enseignement des langues étrangères. Uriel Weinreich, R. L. Politzer, Ch. A. Ferguson, sont des linguistes d'une grande renommée dans le domaine de la linguistique contrastive.

Les recherches de LADO représentent à l'époque un nouveau champ pour la linguistique appliquée : la comparaison de deux langues permet de découvrir et de décrire les problèmes que les locuteurs d'une langue auront en en apprenant une autre. Les résultats de telles comparaisons ont prouvé leur intérêt pour l'élaboration de matériel pédagogique.

Robert Lado (1915-1995) de mère hispanophone monolingue vivant aux États Unis - développe une méthode de mise en contraste des langues pour chaque niveau linguistique : phonético-phonologique, morphosyntaxique, etc. Ses hypothèses se fondent sur des données empiriques. C'est dès le deuxième chapitre "How to compare two sound systems" qu'il précise les hypothèses de sa méthode contrastive. Et c'est encore une fois à partir du domaine phonologico-phonétique que l'hypothèse contrastive est développée.

Le postulat exprimé par LADO est que l'on peut prédire et décrire les patrons qui poseront des problèmes à l'apprentissage et ceux qui ne poseront pas de problèmes en comparant systématiquement la langue "à apprendre" avec la langue maternelle du sujet. Ces études ont à dessein : la conception d'un matériel pédagogique adapté (approprié).

La relation de la linguistique contrastive avec d'autres disciplines :

La linguistique contrastive entretient des rapports avec d'autres disciplines comme la linguistique comparée, la typologie des langues, la linguistique appliquée et la didactique, ces rapports peuvent représenter un objet d'étude commun ou une méthode commune ou des objectifs généraux ou particuliers communs :

1. la grammaire ou la linguistique comparée :

Pour mieux cerner les liens entre la linguistique contrastive avec la grammaire comparée ou la linguistique comparée, il nous semble important d'illustrer que la méthode comparative était la méthode par excellence de ces deux disciplines du XIXe siècle et des premières décennies du XXe siècle.

La dénomination de la grammaire comparée, selon Marie Anne Paveau et Georges-Elia Sarfati, recouvre « deux moments distincts de la discipline que, par souci de précision, il convient d'exposer séparément. A strictement parler, la grammaire comparée (GC) concerne un domaine d'étude ainsi qu'une orientation de la linguistique qui ont consisté à établir les liens de parentés existant entre deux ou plusieurs idiomes éloignés dans le temps et, le plus souvent, dans l'espace. Ce n'est qu'à partir de 1860 environ que la GC s'est infléchie en linguistique historique, avec pour programme explicite de reconstituer dans le détail l'intervalle et les lignes d'évolution, inaccessibles, qui, en principe, lient dans une relation de dépendance (ou de « filiation ») une langue B - actuelle ou tardive - à une langue A qui lui est chronologiquement et culturellement antérieure » (A.Paveau, G.Sarfati, 2003 :p8)

Ainsi la grammaire comparée s'appuie sur la comparaison entre les différents états d'une même langue ou entre des langues différentes mais issues d'un même ancêtre afin de relever les concordances régulières phonétiques, syntaxiques et, plus rarement, sémantiques entre elles. Son objectif crucial est d'établir les parentés et les similarités formelles révélées par ces comparaisons. Enfin, la linguistique comparée a permis d'établir l'existence des familles de langues (liées par des relations génétiques)

L'analyse contrastive se distingue de l'analyse comparative de la sorte que l'analyse comparative se consacre surtout à comparer les langues de base théorique, les éléments linguistiques dans le but de rencontrer des ressemblances entre elles, tandis que l'analyse contrastive, par contre, se développait dans un milieu d'enseignement où on cherchait plutôt d'objectiver les différences pour les utiliser dans les domaines d'éducation pour l'enseignement de la langue seconde

2. LA typologie des langues :

Le classement des langues(ou typologie) est une branche de la linguistique qui, pour simplifier, permet de catégoriser les langues selon une classification particulière. Autrement dit, La typologie linguistique est une méthode de classification des langues en fonction de plusieurs critères grammaticaux et linguistiques et non en fonction de leurs de liens génétiques ou historiques. L'observation et la comparaison entre ces langues permettent d'établir une typologie. Par exemple : on peut notamment classer les langues selon l'ordre des mots, c'est-à-dire selon l'ordre du sujet (S), du verbe (V) et de l'objet (O).

La différence entre la typologie et la linguistique contrastive est que la typologie s'intéresse ,par le biais d'échantillons représentatifs, à toutes les langues du monde pour se rapprocher de la linguistique générale alors que la linguistique contrastive confronte deux langues ou quelques une selon le choix du linguiste dont le but de soutenir la didactique des langues par les résultats obtenus.

3. La linguistique descriptive :

La linguistique descriptive étudie des langues particulières(le français, le chinois...) ou des groupes de langues (germaniques, romanes...). La linguistique générale (étudie d'une manière indépendante telle ou telle langue particulière, les propriétés invariantes des langues et la manière dont elles évoluent) et la linguistique descriptive sont les deux faces d'une même recherche : on ne peut étudier le langage qu'en considérant comment sont faites les langues particulières ;réciproquement, on ne peut étudier les langues particulières que si on fait appel aux catégories dégagées par la linguistique générale (D.Maingueneau :1996,p14)

D'emblée, La linguistique descriptive construit des hypothèses explicatives à partir de l'observation des productions de langue ; celles-ci constituent la matière première de la grammaire. Il s'agit là, d'opérer un choix parmi les théories, les méthodes, et les descriptions linguistiques que 'un chercheur souhaite retenir à propos d'une variété considérable. Cependant, L'une des conséquences évidentes de cette variété est que toutes les descriptions ne sont pas compatibles entre elles ; en outre, puisque les descriptions ne sont pas systématiquement envisagées sous l'angle de leur cohésion générale, de leur interdépendance, il arrive que certaines d'entre elles répondant pourtant à une même théorie et une même méthodologie, engendrant des divergences importantes .Ce qui permet de dire que la linguistique descriptif ne s'intéresse pas unique à la description d'une langue mais aussi d' expliciter les mécanismes mis en œuvre par les descriptions utilisées.

4. la linguistique appliquée :

La linguistique contrastive n'est plus une partie de la linguistique théorique ou de la linguistique générale mais un domaine privilégié de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. En effet la linguistique appliquée s'occupe des pratiques sociales du langage. Il s'agit, par ce fait, d'une science à la fois foncièrement empirique et interdisciplinaire. Elle est empirique dans la mesure où elle s'intéresse au langage non pas en tant que système abstrait montrant des régularités internes, mais en tant que ressource mise en opération dans les pratiques sociales les plus diverses. La linguistique appliquée est par définition interdisciplinaire, dans la mesure où elle accorde une importance capitale aux dimensions sociales et psychologiques du langage. Parmi ces objets d'étude, l'acquisition des langues et leur enseignement, les langues en contact et le bi-/plurilinguisme, le rôle du langage dans les rapports.

5. linguistique appliquée en didactique du FLE :

Il est à noter que la didactique du FLE n'est pas une discipline autonome. Elle est au carrefour d'un l'ensemble de disciplines dites de référence ou encore contributives. Ces dernières relèvent des sciences humaines et sociales. La didactique du FLE y emprunte des concepts, des théories, des modèles, des idées, etc. Le schéma suivant illustre cette

position « centrale » de la DFLE telle que la conçoivent un didacticien, une méthodologie ou un professeur de FLE:

De surcroît, L'enseignant du FLE doit transmettre une langue et une culture. Toutefois,

-Peut-il le faire simultanément? Si oui, comment?

-Y a-t-il une priorité? D'abord la langue puis la culture? Ou bien d'abord la culture (Laquelle, comment, pourquoi,) et ensuite la langue?

-Quelle responsabilité incombe d'abord à un professeur de langue vivante: doter prioritairement ses apprenants d'un matériel de survie linguistique et ensuite les initier à la culture étrangère, ou l'inverse?

-Quelle formation un professeur de langue vivante est-il sensé recevoir au cours de ses études, à l'utilisation de quels outils doit-il être formé pour exercer son métier avec efficacité et correspondre aux attentes et besoins de ses apprenants? A l'évidence, si quelqu'un s'inscrit à un cours de langue, c'est d'abord pour tenter d'en apprendre et d'en utiliser les rudiments.

Ainsi, l'anthropologie culturelle est apparue dans le paysage du FLE et n'a cessé de prospérer. La linguistique appliquée qui avait cours dans les années 60-70 répondait au simple bon sens. Elle permettait une synthèse entre les apports de différentes disciplines en vue de l'application pratique à des problèmes concrets rencontrés en classe.

La méthode contrastive :

De prime abord, l'apprentissage de n'importe quelle langue étrangère induit l'apprenant à commettre des fautes et des erreurs. Autrement dit, l'apprenant met en contact au minimum deux systèmes linguistiques ; le premier est obligatoirement acquis (la langue maternelle) alors que le deuxième est à acquérir par un processus d'apprentissage (la langue seconde).

En effet, la confrontation des langues dans l'apprentissage et les influences négatives que peuvent véhiculer les unes sur les autres est l'une des hypothèses fondamentales de

la linguistique contrastive, A ce propos Alicia Yellera précise que « La comparaison trouve un nouveau domaine d'application mais elle se cantonne dans l'enseignement des langues étrangères. La linguistique contrastive par de la constatation toute banale de ce que nombre d'erreurs commises par les étudiants de langues étrangères sont dues à des interférences avec leur langue maternelle.

L'établissement de descriptions les plus complètes possibles de la langue maternelle et de la langue cible, accompagnées d'un tableau de leurs convergences et divergences, devrait fournir aux enseignants et aux élaborateurs de matériel pédagogique des outils indispensables pour prévoir les erreurs des apprenants ainsi que des indications pour l'évaluation de leurs connaissances. Tout ceci repose sur une hypothèse à propos du processus psychologique de production du message dans la langue seconde. D'après cette hypothèse (formulée d'une manière plus ou moins explicite), entre le désir de communiquer et l'énoncé réalisé dans une langue étrangère, se situerait une double traduction mentale, une première traduction dans la langue maternelle (L1) et ensuite une nouvelle traduction dans la langue cible (L2). Évidemment cette étape interlinguistique doit demeurer une étape transitoire qui disparaît lorsque l'étudiant parvient à maîtriser la langue étudiée. »

Les limites de la linguistique contrastive :

L'approche contrastive a reçu des critiques concernant la méthode même de la contrastivité, ainsi que la valeur prédictive des analyses contrastives. Il était clair qu'il est très difficile surtout dans certaines situations de faire appel à l'analyse contrastive.

Parmi les points qu'on reproche à l'analyse contrastive nous pouvons citer :

1-En soulignant trop les différences on risque de ne plus voir l'originalité de la langue cible (= langue étudiée) par rapport à l'autre (langue de comparaison)

2- La connaissance trop fine de l'une des deux langues fait qu'on risque de transposer sur l'autre des catégories (règles) qui ne sont pas toujours valables pour cette seconde langue.

3- Robert Lado (1957) a peut-être n'a pas tenu compte de la complexité et le dynamisme des processus d'apprentissage. Outre la valeur prédictive de la discipline qui est limitée aux niveaux linguistiques qui ne peut pas être toujours à l'origine de l'erreur puisque l'apprentissage des langues étrangères ne se limite pas seulement à l'appropriation de ses systèmes linguistiques, mais s'étend encore aux conditions d'apprentissage, la Cognition de l'apprenant et d'autres facteurs extralinguistiques. De plus, la sollicitation de la pragmatique dans la discipline constitue une amélioration à la pratique. De cette optique, les approches linguistiques ne se contentent plus à la description de tel ou tel élément, mais elle vise aussi à le mettre en valeur par rapport au contexte le contexte.

- La linguistique contrastive ne peut pas déterminer préalablement la totalité des difficultés de l'apprentissage d'une langue étrangère. La totalité des difficultés qui font surface lors de l'apprentissage de langue étrangère ne peuvent être incluses dans les erreurs qui sont dues à l'influence négative de la langue maternelle sur la langue étrangère. Il existe également des erreurs qui sont dues aux complexités existantes dans la structure de la langue étrangère et aux méthodes d'enseignement. Ces erreurs ne peuvent pas être déterminées préalablement par le biais de l'analyse contrastive.

Activités de réflexion :

- Définissez en quelques lignes la linguistique contrastive.

Une définition parmi celles qui suivent :

La linguistique contrastive consiste à opposer deux systèmes linguistiques différents afin de pouvoir repérer les interférences manifestant la ou les langues secondes. Elle a pour objectif de faciliter le passage d'une langue à une autre. Son ambition de départ était "une comparaison terme à terme rigoureuse et systématique de deux langues et surtout de leurs différences structurelles" afin de permettre de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre, dans l'étude d'une langue étrangère, une population scolaire d'une langue maternelle donnée. Selon Robert LADO : "La linguistique contrastive qui compare les structures de deux langues pour déterminer les points en lesquels elles diffèrent, est d'un grand intérêt pour le professeur de langue.

Le linguiste considère chaque phonème de la langue maternelle et le compare avec les phonèmes les plus phonétiquement similaires de la seconde langue. Ensuite, il décrit leurs similarités et leurs différences. Il effectue le même type de comparaison avec les séquences de phonèmes ainsi qu'avec les patrons morphologiques et syntaxiques. Ces différences constituent la source majeure de difficultés dans l'apprentissage d'une seconde langue. Les résultats de ces descriptions contrastives constituent une base pour l'élaboration de textes, de tests, et de corrections pour les élèves.

2. Je montre en trois paragraphes l'objet de la linguistique contrastive. Toute science se définit par son objet d'étude :

-Analyse d'erreurs

-Analyse des interférences

-Comparaison des structures de deux ou de plusieurs langues.

-Qu'est-ce que la linguistique contrastive ? et est-il vrai qu'elle se base sur le modèle behavioriste dans l'analyse des systèmes linguistiques ? Justifiez votre réponse

.....
.....

-En vous référant à vos cours, présentez d'une manière claire l'objet d'étude de la linguistique contrastive et dites quelles sont les limites de sa méthode contrastive et sa valeur prédictive ?

.....
.....

-« La linguistique contrastive a nécessairement pour objet l'application. Bien qu'elle rende parfois hommage, en passant, à Bopp et à W. Von Humboldt, elle n'a pratiquement rien hérité de la grammaire comparée du XIXe siècle, n'est ni

classificatoire ni philologique ni historique. Elle utilise, sans se substituer à elle, la linguistique descriptive... » (*Debyser, La linguistique contrastive et les interférences. 1970 p32*)

A la lumière de ce que vous avez vu en classe, commentez cette citation et dites quel rapport entretient l'analyse des erreurs avec la linguistique contrastive ?

.....
.....

Chapitre II : Le bilinguisme

Le contact de langues :

Le phénomène de contact des langues est un phénomène qui caractérise le monde entier. Chaque individu est confronté, de près ou de loin, à des situations où deux ou plusieurs langues sont en présence. Pour Louis-Jean Calvet, les êtres humains sont « confrontés aux langues. Où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait ». (Calvet, 1999 : 143)

- Ce phénomène représente donc chez un individu « l'évènement concret qui provoque le bilinguisme ou en pose des problèmes »
- . Plusieurs raisons peuvent être à l'origine du contact des langues, certaines sont d'ordre géographique ou historique les autres sont d'ordre individuel ou sociétal. Nous citons à titre d'exemple :
- Le voisinage des communautés linguistiques (exemple : les pays frontaliers) : aux limites de deux communautés linguistiques, les individus peuvent être amenés à circuler et à employer ainsi tantôt leur langue maternelle, tantôt celle de la communauté voisine.
- Les déplacements des individus pour des raisons quelconques (professionnelles, études, immigration, commerce, etc.) : un individu se déplaçant pour des raisons professionnelles est amené à utiliser à un certain moment une langue autre que la sienne.
- Les colonisations et les guerres.
- La religion,
- Le commerce : Les échanges commerciaux ont toujours suscité des besoins communicatifs. Ainsi, lorsque les gens se déplacent dans d'autres régions où les transactions se font dans une autre langue, il en ressort un degré de bilinguisme.
- Prestige attribué à une culture ou à un groupe linguistique : Le prestige attribué à une civilisation quelconque amène un certain nombre de gens à vouloir

connaître la culture de cette civilisation sous ses différentes formes. Il en résulte un contact interlinguistique. Généralement, lorsqu'un pays jouit d'une influence économique, sa langue a de fortes chances de dominer.

- Moyens de diffusion: L'écriture, la publication et la radiodiffusion sont des facteurs non négligeables favorisant le contact et la propagation des langues. La radio et la télévision sont à leur tour des moyens de diffusion permettant de mettre en valeur l'expansion des langues surtout à l'aide des techniques de radiodiffusion à longue distance et des télécommunications par satellite.

Pour Hamers (Moreau, 1997 :94) : « Le contact des langues inclut toute situation dans laquelle une présence simultanée de deux langues affecte le comportement langagier d'un individu » . À partir de cette définition, nous pouvons déduire que le phénomène proprement dit ne représente pas le simple fait de la coexistence de deux langues dans une situation donnée, mais c'est plutôt l'influence de cette situation sur le comportement des locuteurs qui est perçue comme phénomène. C'est pour cette raison qu'on considère que le contact des langues est au cœur du changement et de la variation linguistique sur les plans diachronique et diatopique. Celui qui s'intéresse à cette question, ne peut pas négliger l'apport du linguiste américain Uriel Weinreich qui demeure le premier chercheur à avoir évoqué le concept de « contact des langues » dans son ouvrage « Languages in Contact: Findings and Problems (1953).

D'après lui, ce concept est opposé à celui de « bilinguisme ». Le premier est observable chez l'individu (c'est l'individu qui utilise les différents codes), alors que le deuxième est une caractéristique de la société (les différents codes sont présents dans la société). Selon la façon par laquelle le contact se présente au sein d'une communauté linguistique, il donne naissance à d'autres phénomènes étroitement liés à ce dernier, notamment : le bilinguisme, la diglossie et l'alternance codique.

Le bilinguisme

Introduction :

Le bilinguisme est un phénomène universel, il est considéré comme l'une des principales conséquences du contact des langues. Son existence nous mène à conclure que les phénomènes du bilinguisme et du plurilinguisme représentent la norme et non l'exception. Cependant, il n'est pas facile de cerner la définition de ce type de contact de langue qui peut être des questions du bilinguisme/plurilinguisme. De plus, c'est la situation de communication qui impose au sujet parlant l'utilisation de deux ou de plusieurs langues lors d'un échange verbal.

D'emblée, le bilinguisme/plurilinguisme désigne la maîtrise de deux ou de plusieurs langues ou variétés de langue, autrement dit, un individu bilingue/plurilingue doit être capable de s'exprimer aisément dans deux ou plusieurs langues différentes et dans des situations de communication variées traitant des sujets variés. Avant de présenter les définitions de ce phénomène sociolinguistique, nous pouvons se référer à quelques critères scientifiques :

Si le terme 'bilingue', base du dérivé «bilinguisme», est morpho-sémantiquement

– bilingue: de quelle manière? Où? Quand? Etc.

– bilingue: une personne? Une communauté? Une région? Un texte? Un enseignement?

– bilinguisme: le fait de parler deux langues? de les comprendre? De les écrire? D'en maîtriser la variante standard? Etc.

Ainsi, les termes 'bilingue' et 'bilinguisme' doivent être définis de manière stable pour être opérationnels. Nous avons retenus dans ce cours les définitions suivantes :

- Claude Hagège (2006) définit le bilinguisme de la façon suivante : « *Être vraiment bilingue implique que l'on sache parler, comprendre, lire et écrire dans deux langues avec la même aisance* » (Hagège,2006 :14) Cette définition nous mène à comprendre qu'un individu ne peut être bilingue que lorsqu'il dispose de connaissances égales des langues qu'il alterne dans ses échanges verbaux, en d'autres mots, dans les échanges où le locuteur utilise des segments appartenant à une autre langue dont la maîtrise est très restreinte (par imitation par exemple

ou par connaissance limitée aux segments utilisés) il ne peut y avoir de communication bilingue. Certains linguistes évoquent la notion de dominance.

- Pour Bloomfield, La définition est centrée sur la maîtrise des langues en question. L'enjeu qu'elle soulève est celui de la «compétence d'un locuteur natif»: est-ce une qualité réservée aux seuls locuteurs ayant grandi avec deux langues ou cette compétence peut-elle être acquise ultérieurement?
 - « *Le bilinguisme est l'usage alternatif de deux langues que le sujet parlant emploie tour à tour pour les besoins de son expression. Il va de soi qu'il y a une variété de conditions dans lesquelles il se produit des faits de bilinguisme* » (Sauvageot, 1939).
 - « *Un bilingue est une personne qui possède dans une langue autre que sa langue maternelle une compétence de base dans au moins une de ces quatre habiletés langagières: compréhension orale, conversation, lecture et écriture* » (Macnamara, 1967)
 - Le bilinguisme individuel se définit à partir de la compétence des locuteurs, par des critères linguistiques et psychologiques. selon Weinreich qui insiste davantage sur la production verbale du locuteur dans une deuxième langue, c'est-à-dire "le fait d'utiliser alternativement deux langues", alors que Haugen insiste sur la compréhension ou l'interprétation dans une deuxième langue : "Quiconque a appris à comprendre une seconde langue est bilingue.
 - " George LÜDI et Bernard PY (2003 : 2-3) ajoutent :
[...] dans le monde aujourd'hui, le plurilinguisme est le plus souvent la règle que l'exception.
- a) *Il n'y a guère de pays en Europe ni dans le monde sur le territoire duquel il ne se parlait pas plus d'une langue[...]*
- b) *En raison de nombreuses migrations, de nouvelles langues ont fait leur apparition, telles que l'espagnol et l'arabe en France, l'espagnole, le portugais, le turc, l'albanais et le grec en suisse et en Allemagne etc.*

c) Extrêmement nombreux sont d'autres part les individus capables de communiquer dans plus d'une langue en famille, à leur lieu de travail, en vacances etc. [...]

- DUBOIS : « d'une manière générale, le bilinguisme est la situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes. C'est le cas le plus courant du plurilinguisme »
- TABOURET-KELLER : « par bilinguisme ou plurilinguisme, il faut entendre le fait général de toutes les situations qui entraînent un usage, généralement parlé et dans certains cas écrit, de deux ou plusieurs langues par un même individu ou un même groupe »
- MOUNIN : « Le fait pour un individu de parler indifféremment deux langues », « également coexistence de deux langues dans la même communauté, pourvu que la majorité des locuteurs soit effectivement bilingue. » « Certains sociolinguistes américains réservent le terme bilingualism à la première définition seulement, et utilisent diglossia (diglossie) pour le bilinguisme des collectivités »

RENZO TITONE : « Le vrai bilinguisme comporte non seulement le domaine structural de deux codes linguistiques mais, plus profondément, la possession hautement personnalisée de deux systèmes de pensée [...] et dès lors de deux cultures. Le vrai bilinguisme est en même temps biculturalisme. Ce n'est que dans ce sens que le bilinguisme, plutôt que représenter un obstacle pour le développement de l'individu représente un enrichissement de la personnalité. Evidemment, l'idéal d'un parfait équilibre entre deux langues et deux cultures est pratiquement hors d'atteinte »

Typologie de bilinguisme :

Bilinguisme individuel et bilinguisme social : le bilinguisme individuel indique que l'individu utilise deux langues en communication avec les autres, en permettant à l'individu de maîtriser la deuxième langue d'un locuteur naturel, . Le bilinguisme

individuel est le produit d'un processus social et historique. Suivant MACKEY, le bilinguisme individuel peut être décrit selon les quatre caractéristiques suivantes :

- **Le degré** : La connaissance que l'individu possède des deux langues qu'il emploie.
- **La fonction** : Le rôle que ces langues jouent dans la structure globale de son comportement ou les buts visés par l'usage de ces langues.
- **L'alternance** : Les conditions et la manière permettant le passage d'une langue à l'autre.
- **L'interférence** : La condition dans laquelle l'individu bilingue arrive à maintenir les deux langues séparées.

Tandis que le bilinguisme social signifie la présence de deux langues utilisées dans la société, elle résulte du bilinguisme d'un groupe d'individus (ce type sera expliqué en détail ultérieurement en mettant en exergue la diglossie).

Bilinguisme composé et bilinguisme coordonné :

Le bilinguisme composé est l'utilisation rapide de deux langues, c'est à dire le passage rapide d'une langue à une autre, par opposition à bilinguisme coordonné qui inclut les deux langues de manière organisée et fonctionnelle. Selon HAMERS : « Le bilingue composé est celui qui possède deux étiquettes linguistiques pour une seule représentation cognitive, alors que chez le bilingue coordonné des équivalents de traduction correspondent à des unités cognitives légèrement différentes. » Un enfant serait un bilingue composé s'il a appris les deux langues très jeune et dans le même contexte ; alors qu'il serait de type coordonné s'il a appris la deuxième langue dans un contexte différent de celui de l'apprentissage de la première langue.

Bilinguisme précoce :

Il s'agit d'une expérience bilingue où l'enfant n'a pas atteint l'âge de maturité. Cette expérience bilingue se manifeste au même moment que le développement général de l'enfant. Ce bilinguisme peut se subdiviser en deux catégories :

Le bilinguisme précoce simultané :

La maîtrise parfaite de toutes les compétences en première et seconde langue en toutes circonstances et objectifs, une condition hypothétique rare. Autrement dit, il se caractérise par le développement chez l'enfant de deux langues maternelles L' et L'' (le cas d'un enfant de mariage mixte où les parents utilisent chacun sa langue avec l'enfant). Ce bilinguisme est le produit d'un apprentissage informel, comme dans le cas d'un enfant issu d'une famille immigrée, mais il peut être aussi le résultat d'un programme d'éducation bilingue.

Le bilinguisme précoce consécutif (ou successif) :

C'est l'état de maîtrise de la première langue en commençant à apprendre la deuxième langue. En d'autres termes, La langue seconde est acquise chez l'enfant en bas âge, mais après la langue maternelle

Bilinguisme additif et bilinguisme soustractif :

bilinguisme additif l'état de maîtrise égale de la première langue et de la deuxième langue , c'est-à-dire la maîtrise complète des règles grammaticales ,morphologiques et sémantiques des deux langues .bilinguisme soustractif c'est la faiblesse de la première et de la deuxième langue et tout cela est du à l'oubli d'une grande partie de la première langue et au passage à la deuxième langue ,ce qui entraîne un manque de contrôle sur les deux langues.

Bilingue biculturel, bilingue monoculturel :

Selon HAMERS, on peut distinguer le *bilingue biculturel*, qui s'identifie simultanément à deux cultures, du *bilingue monoculturel* qui est bilingue tout en gardant sa culture seulement (L1). Un individu bilingue qui renonce à l'identité culturelle de son groupe pour adopter celle du groupe L2 est considéré comme un *bilingue acculturé* à L2.

L'enfant bilingue :

Un enfant qui utilise une deuxième langue ou plus d'une langue dans la communication en plus de la première langue

Raisons exerçant des influences sur l'enfant bilingue :

Sont nombreux les agents qui contribuent au développement de l'enfant bilingue :

Agents liés à l'enfant

1. Age : l'âge détermine le taux de progression, car le rendement verbal de l'enfant augmente à mesure qu'il vieillit.
2. Intelligence : la langue est une manifestation de la croissance de la capacité mentale, et en particulier de l'intelligence ; les enfants intelligents reconnaissent plus de mots que les enfants moins intelligents dans la maîtrise des mots et le volume de vocabulaire ...
3. La santé : l'intégrité du système vocal, des centres nerveux et du système auditif, plus l'enfant est en bonne santé, plus il est actif et capable d'acquérir le langage.

Agents environnementaux

1. Environnement familial : la famille est une unité de base de la société, la mère joue un rôle fondamental dans la formation des manifestations du comportement de l'enfant.
2. Le niveau éducatif et social de la famille : l'éducation parentale est un facteur utiles, permettant aux parents d'acquérir la bonne méthode pour élever leurs enfants, de répondre à leurs questions et demandes de renseignements.
3. Jouer : le jeu occupe une grande place dans la vie de l'enfant, à travers laquelle de nombreuses activités spontanées et automatiques peuvent être pratiquées, et c'est le principal moyen d'apprendre et d'acquérir des expériences.

Les conséquences de bilinguisme :

A. Avantages du bilinguisme :

1. l'acquisition plus de langues améliore les performances cérébrales, les enfants bilingues peuvent facilement interagir avec le monde qui les entoure
2. l'acquisition de plus d'une langue par un enfant lui donne la capacité d'exprimer des concepts d'une manière différente

B. Inconvénients du bilinguisme :

1. Effet négatif sur l'intelligence weisgerber1935 : (l'intelligence et la créativité détruisent le fait que la personne bilingue pense dans une langue et en parle une autre, ce qui la rend mentalement hésitante).
2. l'acquisition de la deuxième langue crée un complexe d'infériorité pour la première langue

BILINGUISME ET DIGLOSSIE :

Le bilinguisme et diglossie sont deux concepts sur deux phénomènes sociolinguistiques qui se ressemblent, il s'agit d'un bilinguisme fusionné ou dépendant.

Définition du concept de diglossie :

Du prime abord , le terme de "diglossie" est un néologisme, qui signifie bilinguisme en langue grecque avant d'être utilisé par le linguiste William MARÇAIS en 1930 dans sa "Diglossie arabe". Il définit que la diglossie est une situation linguistique où se trouvent deux systèmes linguistiques coexistent sur un territoire donné pour des raisons historiques et du statut sociopolitique inférieur. Donc, selon lui, la situation diglossique est généralement une situation conflictuelle car ce phénomène se rencontre lorsque les langues en contact ont des fonctions différentes, par exemple une langue "formelle" et une langue "privée" qui causent l'apparition de variétés "hautes" et "basses" de la langue.

En outre, Selon un linguiste américain Charles A. FERGUSON (dans son article célèbre “Diglossia” paru dans la revue Word 1959), il introduit le terme de diglossie pour rendre compte de sociétés dans lesquelles deux langues coexistent en remplissant des fonctions communicatives complémentaires. A ce sujet, C.A Ferguson définit la diglossie comme :

« une situation linguistique relativement stable dans laquelle, outre les formes dialectales de la langue (qui peuvent inclure un standard, ou des standards régionaux), existe une variété superposée très divergente, hautement codifiée (souvent grammaticalement plus complexe), véhiculant un ensemble de littérature écrite vaste et respectée [...], qui est surtout étudiée dans l'éducation formelle, utilisée à l'écrit ou dans un oral formel mais n'est utilisée pour la conversation ordinaire dans aucune partie de la communauté.»

Contrairement à la notion de bilinguisme qui se fonde sur la coexistence de deux langues chez le locuteur, la diglossie se situe au niveau de l'utilisation ou des domaines d'utilisation de deux variétés linguistiques dans une communauté. Il y a diglossie, si l'ensemble des membres de cette communauté attribuent aux deux langues en présence des fonctions et des rôles tels que la variété linguistique

FISHMAN (1967) avance que'une situation de diglossie se caractérise par un certain nombre de traits :

- La fonction : la fonction des deux variétés H et B n'est pas la même, il y a répartition de chacune d'entre elles selon les situations de communication.
- La notion de prestige, on se place ici au niveau de l'attitude des locuteurs qui ont tendance à qualifier H de supérieure de plus belle, de plus logique, de plus apte à exprimer les pensées importantes. Ils affirment aussi qu'ils préfèrent entendre un discours politique dans cette variété. La variété B est considérée comme étant inférieure, incapable d'exprimer un discours littéraire.
- La standardisation constituée par la moyenne des usages des locuteurs, ex : le français standard constitue la norme.

- La stabilité : la situation de diglossie est passagère, soumise à l'évolution. Le rapport entre une langue H et une langue L est ponctuel, éphémère, susceptible d'évolution.

Par ailleurs, La situation de diglossie se caractérise par la stabilité, elle peut durer plusieurs siècles. S'il y a évolution c'est par l'intermédiaire d'une forme de langue intermédiaire qui ne remet pas en cause véritablement le rapport entre H et L, comme par exemple l'arabe classique et l'arabe dialectal.

Ainsi, Le contexte sociolinguistique algérien présente une réalité diglossique pris au sens de Fishman ne diffère pas du concept présenté par Ferguson (1959) dans sa partie essentielle.

Le contexte sociolinguistique algérien :

Il est important de signaler que les locuteurs algériens sont majoritairement bilingues vu qu'en outre de leurs langues maternelles, soit l'arabe dialectal ou le tamazight, ils maîtrisent l'arabe standard -grâce à la politique d'arabisation instaurée dans les établissements scolaires et éventuellement le français en tant que langue étrangère s'agissant d'un héritage colonial. A ce sujet l'écrivain Kateb Yacine considère tel un butin de guerre ou un héritage que l'Algérie a maintenu après son indépendance en 1962. Cette pluralité² témoigne d'une richesse linguistique au sujet de laquelle S. Abdelhamid souligne que *« le problème qui se pose en Algérie ne se réduit pas à une situation de bilinguisme, mais peut être envisagé comme un phénomène de plurilinguisme »* A propos de l'usage de ces différents codes linguistiques, G. Grandguillaume précise que *« la situation linguistique actuelle est ainsi triangulaire, la langue maternelle arabe ou berbère occupe le champ de la vie familiale et sociale. Dans la vie scolaire, elle demeure la langue de relation entre élèves et enseignants, sauf dans l'acte d'enseigner, qui doit être fait en arabe (classique) ou en français selon le cas »* (Grandguillaume, 1979 :9)

Compte tenu de la situation sociolinguistique en Algérie, nous pouvons dire qu'elle est diglossique dans la mesure où l'arabe dialectal et le berbère représentent les deux langues maternelles parlées par les locuteurs algériens dans des situations informelles, alors que

l'arabe moderne est réservé aux situations d'ordre formel (pour l'enseignement à titre d'exemple).

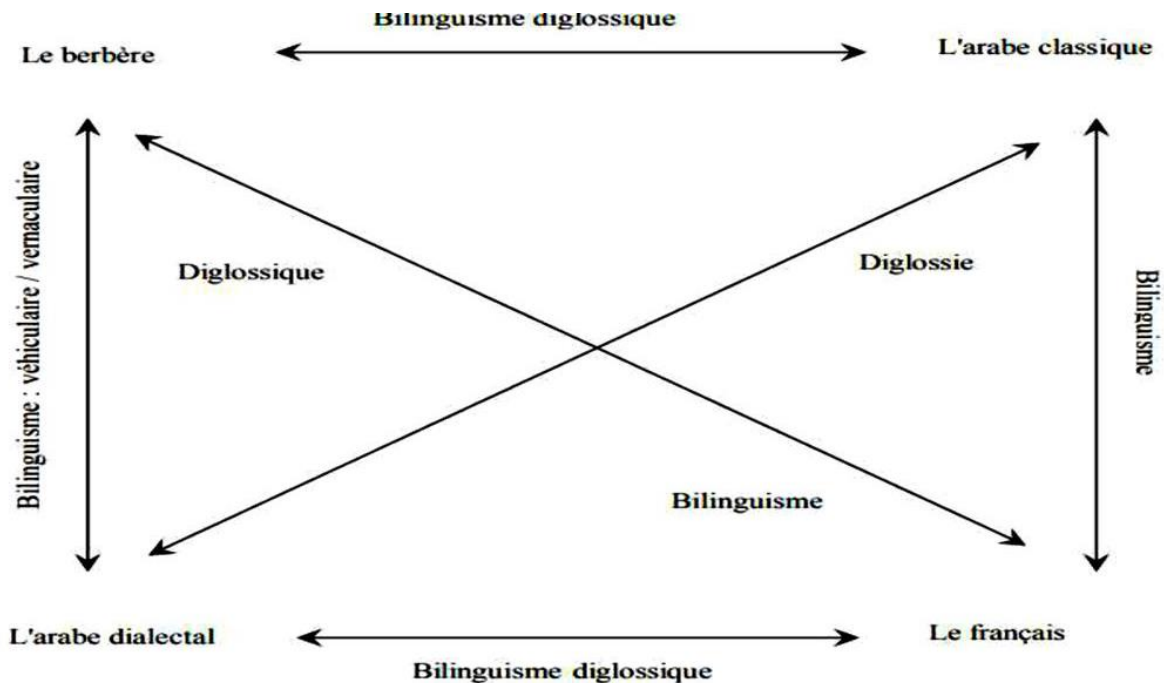


Schéma proposé par R. Kahlouche

Les différentes notions de langues : Maternelle/Etrangère/Seconde /Officielle

La notion de langue maternelle

Les acceptions de la plupart des chercheurs sur la notion de langue maternelle se rejoignent même si certains préfèrent utiliser le terme «langue première». Du point de vue de Picoche et de Marchello-Nizia (1989), «La première langue qu'apprend un enfant est sa langue maternelle et toute autre apprise par la suite est une langue seconde». Selon ces auteurs, toute langue à laquelle un enfant est exposé dès ses premiers moments de socialisation est appelée «langue maternelle». Brou (2004: 17) fait remarquer que la majorité des dictionnaires français définissent la langue maternelle comme étant, la langue de la mère. Certains linguistes préfèrent le terme «langue première» à celui de «langue maternelle», car dans certaines sociétés ou dans certains

cas de figure, la première langue à laquelle l'enfant est exposée n'est pas nécessairement celle de sa mère biologique. Pour Rey et Rey Debove (1995: 1366) la notion de langue première est synonyme de «la première langue qu'a parlé un enfant, souvent celle de sa mère». Par cette définition, on note qu'un enfant peut parler une première langue qui n'est pas nécessairement celle de sa mère biologique.

Par langue maternelle, Besse (1987: 13) entend «la langue acquise dès le plus jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l'environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement». Cette langue est apprise par l'enfant dans les premiers échanges verbaux qu'il engage avec son donneur de soin.

La notion de langue étrangère

La notion de «langue étrangère» peut être définie de plusieurs manières. Cuq (1990) considère, par exemple, que toute langue non maternelle est une langue étrangère. Dans une autre proposition de définition, cet auteur écrit que la langue étrangère se rapporte à l'individu et non au groupe (Cuq, 1991: 99). Car dit-il: «Nous entendons langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint, et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national: toute langue non première est langue étrangère». Il distingue parmi les langues étrangères, celles qui ont des propriétés particulières qui les font appeler langues secondes.

Verdelhan a suggéré que l'adjectif «étrangère» soit interprété de deux points de vue ; du point de vue de l'individu et du point de vue du pays. Pour l'individu, le français est une langue étrangère à son milieu familial ce qui la distingue de sa langue maternelle, tandis qu'au niveau du pays, le français est langue étrangère parce que ne bénéficiant d'aucun rôle social ni institutionnel.

La notion de langue seconde (LS) :

Tout d'abord il faut signaler que nous sommes devant une notion relativement nouvelle et par là même difficile à préciser. Il s'agit d'un concept flou et non

uniforme, ce qui complique un peu les choses à didacticiens et linguistes lorsqu'ils veulent fournir une définition valable.

En général et pour commencer on peut dire qu'il y a au moins deux interprétations de ce terme, qui est utilisé et défini de manière différente en fonction des liaisons académiques des chercheurs:

1. En contexte anglophone, une langue seconde (second language) s'identifie à toute langue acquise chronologiquement après la langue initiale ou L1. Cela signifie que, en dehors du moment de leur apprentissage, on n'établit pas de différence entre langue seconde (LS) et langue étrangère (LE).

2. En revanche, en contexte francophone, ce concept est plus restreint et, de notre point de vue, plus pratique et pertinent: une langue seconde est toute langue non initiale acquise par imprégnation sociale et/ou immersion scolaire. Dans cette deuxième acception la LS et la LE sont parfaitement identifiées pour des contextes d'enseignement différents, même s'il y a des auteurs qui continuent de les employer comme deux concepts synonymes ou proches.

Pour Cuq, la didactique du français langue seconde (DFLS) serait plutôt un sous-ensemble du champ didactique du FLE (1991), bien qu'il reconnaisse que la distinction conceptuelle FLS/FLE est importante et nécessaire pour les cas et les pays où il faut établir une différence méthodologique dans les programmes d'enseignement-apprentissage à développer pour chacune des deux situations (Cuq et Davin-Chnane 2007: 13).

En outre, les définitions de LS en contexte francophone sont élaborées autour de trois axes en interrelation :

1. L'axégéolinguistique ou territorial, qui se rapporte normalement au statut particulier d'un territoire bi-ou plurilingue : territoires d'outre-mer (DROM-COM), ex-colonies, états fédéraux, territoires autonomes etc.

2.L'axe sociolinguistique ou institutionnel fait référence au statut privilégié de la LS: langue (co)-officielle, langue de l'administration, langue de scolarisation, langue de culture, langue des mass-média, langue maternelle d'une partie de la population etc.

3.L'axe psycholinguistique ou didactique, qui vise les processus d'acquisition par imprégnation (socialisation) et/ou par immersion (scolarisation) d'une langue non initiale (ou maternelle).

La notion de langue officielle

Une langue officielle est une langue qui est spécifiquement désignée comme telle, dans la constitution ou les textes de loi d'un pays, d'un État ou d'une organisation quelconque. Elle s'impose à tous les services officiels de l'État (organes de gouvernement, administrations, tribunaux, registres publics, documents administratifs, etc.):

L'éducation bilingue

Introduction :

L'éducation bilingue est un programme qui rivalise avec l'éducation unilingue dans beaucoup de domaines liés au succès des enfants ayant une langue maternelle autre que le Français ou l'Anglais. La barrière linguistique posée par la langue de l'école est un facteur qui les handicape sérieusement, tant sur le plan linguistique, intellectuel et académique qu'émotionnel et subjectif qui pourtant sont deux composantes incontournables du succès de l'enfant à l'école.

En raison du frein imposé par la langue de l'école au développement des éléments que nous venons de citer, l'apprentissage de l'enfant devient souvent extrêmement difficile. Il ne se reconnaît pas dans la culture de l'école à cause de la langue, d'une part, et des sujets étrangers qui leur sont enseignés, d'autre part. La non identification de l'enfant avec la culture de l'école l'en éloigne et a pour conséquence d'entraîner beaucoup de cas d'abandon et d'échec scolaire.

Par ailleurs, Il est à noter que rare sont les pays qui n'ont pas d'éducation bilingue. A la suite des décolonisations et de la démocratisation de l'enseignement, un peu partout dans le monde, on a réclamé de plus en plus d'éducation bilingue.

Dans les pays en voie de développement, cette demande est provoquée par la promotion d'une ou plusieurs langues vernaculaires, ajoutée à la nécessité de maintenir une langue internationale pour servir l'éducation secondaire et supérieure. Alors que dans les pays où la langue officielle est déjà langue internationale, ce sont les langues des minorités qui sont admises dans l'enseignement

Revue de la littérature sur l'enseignement bilingue :

Les auteurs qui ont travaillé sur l'éducation bilingue sont d'origine suisse, américaine et canadienne (Skutnabb-Kangas, Ofelia Gracia, Colin Baker, Jim Cummins, Suzanne Romaine, Hoffman). Ils considèrent que l'enseignement bilingue à travers la langue maternelle est la condition la plus importante pour permettre à l'enfant d'apprendre d'autres langues avec efficacité.

La théorie de Cummins sur l'éducation bilingue porte sur l'intégration de la langue maternelle des élèves minoritaires (ceux qui ont une langue maternelle autre que celle de l'école). Je cite : Les étudiants de langue minoritaire instruits à travers leur propre langue (par exemple l'Espagnol) pendant toute journée ou pendant la moitié de la journée travaillent aussi bien en Anglais que ceux instruits totalement en Anglais(Page20). Enseigner les enfants à travers une seconde langue ou une langue minoritaire aboutit fréquemment à un développement satisfaisant des compétences académiques en Anglais. (Baker,1993:240). Sa théorie fait l'hypothèse d'une interdépendance entre la langue minoritaire et la langue majoritaire. “ Dans la mesure où l'instruction à travers une langue minoritaire est efficace dans le développement d'une compétence académique dans la langue minoritaire, le transfert de cette compétence dans la langue majoritaire se fera suite à une exposition et une motivation adéquates pour apprendre cette langue.” (Cummins, 1986b: 20) cité dans (Baker, 1993:240-41).

L'hypothèse de l'interdépendance développementale de Cummins suggère que le niveau de compétence que l'enfant acquiert dans une seconde langue dépend largement du niveau de compétence qu'il a atteint dans sa première langue. Cette théorie justifie le genre d'éducation bilingue qui prône l'usage de la langue maternelle de l'enfant pendant les premières années de son éducation, en ajoutant une seconde langue

seulement quand il/elle a développé une plus grande compréhension et une compétence linguistique et académique dans la première langue. La supposition est que la capacité de faire des devoirs qui demandent une compétence intellectuelle peut être transférée à la seconde langue avec succès. Sa théorie d'expertise mentale donne un argument pour la capacité du cerveau humain d'apprendre deux langues en même temps. Cummins (1981) a fait cette proposition en réponse à la théorie d'équilibre (qui dit que le cerveau ne peut pas apprendre deux langues à la fois sans que la compétence dans la première langue ne diminue).

Baker fait la distinction entre deux formes d'éducation bilingue selon leur but : Le bilinguisme transitionnel et le bilinguisme continu. L'éducation bilingue transitionnelle vise à faire passer l'enfant de sa langue maternelle minoritaire à la langue dominante majoritaire. L'assimilation sociale et culturelle à la langue majoritaire est l'objectif sous-entendu. L'éducation bilingue continue renforce la langue minoritaire de l'enfant, tout en renforçant le sens de leur identité culturelle et en affirmant les droits d'un groupe ethnique minoritaire dans la nation.

Définitions de l'éducation bilingue :

Par éducation bilingue Hamers entend " tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables, simultanément ou consécutivement, l'instruction est donnée dans au moins deux langues dont l'une est normalement la première langue de l'élève".

Cette définition met l'accent sur l'utilisation de deux langues comme moyen ou instrument de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce n'est pas le cas quand les élèves étudient uniquement dans leur langue maternelle ; ce n'est pas le cas non plus lorsqu'ils étudient dans une autre langue que leur langue maternelle.

Vu la définition ci-dessus, la plupart des programmes d'éducation bilingue peuvent se réduire à trois grands types :

L'enseignement est donné parallèlement dans deux langues avec ou sans décalage dans l'emploi de ces deux langues.

L'enseignement est d'abord donné dans la langue maternelle de l'enfant ou de l'élève qui reçoit des cours de langue seconde jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue.

La plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la langue seconde des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement comme matière scolaire, ensuite comme langue d'enseignement.

Mackey (1976) a dénombré 90 types d'éducation bilingue. Il propose, en outre, une typologie basée sur l'emploi de deux langues distribuées dans le temps et dans l'espace suivant quatre dimensions : le foyer, l'école, l'environnement extérieur et la nation. Cette classification, fortement théorique, ne permet pas vraiment de distinguer les grandes catégories d'éducation bilingue.

Exemples d'éducation bilingue :

Pour Mackey, il y a plusieurs types d'éducation bilingue. Il cite l'exemple du Royaume Uni où sont bilingues les écoles où l'on enseigne la moitié des matières en anglais. Au Canada, sont appelées bilingues les écoles où toutes les matières sont enseignées en anglais aux enfants canadiens francophones. En ex-Union Soviétique, les écoles bilingues sont celles où toutes les matières sont enseignées en anglais parallèlement au russe. Certaines matières sont, par ailleurs, enseignées dans une langue régionale et d'autres en russe. Aux Etats-Unis, on appelle écoles bilingues, les écoles où l'anglais est enseigné comme une langue seconde – par opposition au russe, c'est un monolinguisme.

Ce qu'on entend par école bilingue dépend de l'application de la politique linguistique d'un pays en ce qui concerne le programme d'étude. Elle dépend de l'orientation que l'on veut donner au système éducatif, c'est-à-dire au projet de société qu'on assigne à une population. Un Etat réfléchit avant tout à un projet de société. Celui-ci est détaillé dans la constitution. En Algérie, dans la charte nationale, on ne peut faire passer le projet de société que par l'enseignement. L'application de la politique linguistique dans une école dépend de l'importance qu'on donne à la langue, du statut qu'on lui confère.

Nous pouvons citer plusieurs cas d'organisation de l'éducation bilingue où chaque cas est une application d'une politique linguistique différente.

Le bilinguisme national :

La politique du bilinguisme national en Afrique Du Sud, tout comme au Québec, est basée sur une double dichotomie : d'une part, au Québec, on a divisé la population d'abord d'après la religion, puis selon la langue. D'autre part, en Afrique Du Sud, on l'a découpée d'abord selon la race et ensuite d'après la langue.

Il y a ségrégation complète entre les écoles bantoues et les écoles fréquentées par la population européenne. Celles-ci sont divisées, selon la langue, en trois catégories à savoir :

- Les écoles unilingues : Ce sont des écoles où la langue maternelle est, soit l'afrikaans, soit l'anglais, l'autre langue nationale étant enseignée comme matière (tout l'enseignement se fera en une seule langue).
- Les écoles parallèles : Ce sont les écoles dans lesquelles les enfants qui ont pour langue maternelle l'afrikaans ou l'anglais peuvent fréquenter les mêmes écoles mais ils reçoivent leurs enseignements dans des classes séparées.
- Les écoles bilingues : Ce sont des établissements où on utilise deux langues d'enseignement. Quelques matières sont enseignées en afrikaans et d'autres en anglais. Les cours sont répétés dans les deux langues, ou l'enseignement est alterné (deux jours en anglais, deux jours en afrikaans)

Le bilinguisme communautaire :

Au Etats-Unis, précisément à Miami Après la révolution cubaine dite des "cochons" de Fidel Castro, un million de cubains s'installe dans la région de Miami vers les années 1960. Cette arrivée massive a eu un effet sur la politique linguistique de la région. C'est ainsi qu'en 1963, on sort une loi qui autorise le maintien de la culture de la population hispanophone.

Cette politique linguistique régit un enseignement qui s'effectue en anglais, mais une heure par jour, les cubains sont regroupés dans des classes pour l'apprentissage de

l'espagnol comme langue secondaire. Pour les anglophones, la théorie se fait en anglais, le matin, la pratique, l'après-midi et vice versa pour les hispanophones.

Le bilinguisme individuel:

C'est une école bi ethnique fondée à Berlin en 1960, car il y avait une forte présence d'anglophones. Son objectif était de développer le bilinguisme individuel en encourageant la libre alternance des deux langues; l'autre langue n'étant pas considérée comme langue seconde ou étrangère mais plutôt comme une langue associée (partner)

Bref, il est à signaler que cette typologie de Mackey ne couvre pas toutes les situations d'éducation bilingue et demeure purement théorique et se réalise difficilement.

Les causes réclamant l'éducation bilingue :

Les causes sociohistoriques :

- Après la première guerre mondiale, l'éducation bilingue s'est imposée pour des raisons politiques et idéologiques, car il y avait une politique de décolonisation.
- La planification linguistique qui n'est que l'application d'une politique linguistique envisagée joue un grand rôle dans l'instauration d'une éducation bilingue à l'intérieur d'un Etat.
- Le mouvement des populations en relation avec la croissance démographique a eu des conséquences considérables sur l'éducation bilingue.

Par ailleurs, Fishman, dans les années 1960, démontre une prise de conscience qualifiée de "révolution ethnique" des minorités linguistiques a permis à des langues telles que l'amérindien d'accéder à l'enseignement en Amérique. La démocratisation de l'enseignement, où l'on n'assure plus un enseignement unilingue, est également un facteur déterminant.

En outre, l'UNESCO affirme que les groupes minoritaires sont en droit d'enseigner aux enfants leurs langues (déclaration de 1953). Aussi, à l'instar de l'UNESCO, certains pays, dans leur législation, ont-ils reconnu l'éducation bilingue (Amérique, 1967). En

Europe (1977), une direction de la CEE demande aux Etats membres d'octroyer le droit à l'enseignement des langues de migrants.

Les causes socio- structurales :

Pour qu'un groupe puisse s'intégrer dans une société cela est subordonné rapport de force entre ces deux groupes. Le groupe dominant va assimiler le groupe dominé par persuasion, mais souvent par force ; ce qui engendrera la disparition culturelle et linguistique du groupe dominé.

Quelque fois, le groupe dominé, par la reprise de la situation et du rapport qu'il entretient avec le groupe dominant, optera initialement pour se détacher de ce dernier puis par le renversement du rapport de force, arrivera à soustraire le contrôle au groupe dominant et le dominera à son tour.

Par ailleurs, le groupe dominant peut imposer la ségrégation des groupes dominés (l'apartheid, par exemple, en Afrique Du Sud). Quelque soit le but, les enjeux sont avant tout socio-économiques. Toute décision d'ordre éducationnel va être tributaire des types du bilinguisme qu'on veut instaurer.

Les causes socio- psychologiques :

Six cas ou types de développement bilingues sont à liés aux causes socio-psychologiques :

- Le début de l'acquisition des deux langues est plus ou moins simultané ou consécutif
- Les fonctions (rôles) sont développées dans leur totalité ou en partie seulement dans les deux langues ou dans une seule.
- Les deux langues sont valorisées ou un est valorisé au détriment de l'autre pour toutes les fonctions ou pour une fonction de ces fonctions.
- Le niveau commun aux deux langues sera plus ou moins développé.
- La bilingualité sera équilibrée ou dominante.

-La bilinguisme aura un effet additif, soustractif ou neutre sur le développement général des bilingues.

II. Bilinguisme et apprentissage

L'acquisition d'une deuxième langue : Quels mécanismes ?

L'acquisition de la langue maternelle se fait d'une manière différente de celle de la langue seconde .L'enfant s'approprie de la langue de sa mere d'une façon naturelle sans aucun transit par l'institution .Or le processus de l'acquisition d'une langue seconde est distinct de celui de la langue maternelle à cause de l'intervention de certains mécanismes tels que :

Quand il s'agit de l'acquisition d'une seconde langue deux aspects doivent être pris en considération dans la comparaison des deux moments :

L'acquisition d'une langue 2 se fait à un stade du développement cognitif plus avancé que celui atteint lors de l'apprentissage de la langue maternelle.

Un individu qui acquiert une seconde langue possède une connaissance linguistique dans sa langue maternelle.

Cependant, dans quelle mesure cette double compétence cognitif et linguistique est-elle à l'origine d'un processus d'apprentissage différents de celui de la langue maternelle ?

La majorité des chercheurs acceptent l'hypothèse selon laquelle les apprenants en langues 2 sont confrontés à des problèmes sémantiques différents quel que soit leur âge. Les apprenants de langues 1 partent d'un terrain vierge et se construisent dans leur langue maternelle. L'apprenant de langue 2 commence par un domaine, qui est la structure de sa langue maternelle. Il doit être prêt à abandonner sa langue maternelle. Quel tâche la langue maternelle peut-elle remplir dans l'apprentissage d'une langue seconde ?

En effet, cette interrogation est justifiée par deux grandes orientations dans l'étude de l'acquisition d'une L2.

La première orientation est celle qui insiste sur l'aspect « développemental universel » de cette acquisition et qui a donné lieu à des approches comme l'analyse des erreurs, les interlangues et les systèmes approximatifs dans lesquels on analyse l'acquisition en termes de stades développementaux en minimisant l'apport de la langue maternelle.

La deuxième orientation se focalise sur l'importance et le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition de la langue 2. Cette approche mettra l'accent sur les interférences et sur l'analyse contrastive des réalisations d'élèves.

D'ailleurs, l'analyse contrastive s'intéresse surtout aux différences entre deux systèmes linguistiques voire deux langues en adoptant la méthode comparative.

Il est judicieux de rappeler que la linguistique contrastive a été développée pour une intention d'application à l'enseignement. Kenyers (1938) a été le premier à appliquer les méthodes de linguistique contrastive sur l'enseignement de sa fille. Il déduit que l'enfant qui acquiert une L2 ne passe pas par les mêmes étapes que l'enfant qui acquiert sa langue maternelle. Il n'explique pas les mécanismes mis en jeu dans l'acquisition d'une L2.

Beaucoup de théories sous-jacentes aux mécanismes de la L1 sont à la base de divergentes approches de l'enseignement de la L2. Les didacticiens qui choisissent une théorie qui accorde de l'importance au rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2 ont développé des méthodes de l'enseignement basées sur l'analyse contrastive. Ceux qui pensent que dans le développement de la L2 il ya l'existence d'un mécanisme universel indépendant de la L1, mettent l'accent sur l'importance des erreurs développementales en apprentissage de la L2.

Activités de réflexion :

-La bilinguisme et apprentissage entretiennent des rapports étroits et souvent nécessaires, expliquez comment ?

.....
.....

-Quelles sont les principales causes du phénomène du contact de langues ?

.....
.....

-En se basant sur le contenu du cours expliquez les phénomènes de bilinguisme et de diglossie en caractérisant le contexte sociolinguistique algérien.

.....
.....

-Le phénomène de la variation sociale de la linguistique est un phénomène qui existe dans toute société, à toute époque, parce que la production langagière est une des pratiques sociales. Elle est donc sous-tendue par les rapports des hommes au réel, et les rapports entre eux. Cependant, si on choisit le domaine de la didactique, on trouve, à titre d'exemple, que la relation entre didactique de plurilinguisme en contexte et sociolinguistique semble de plus en plus évidente et de plus en plus nécessaire.

Question : En vous référant à vos cours , Développez ce passage

.....
.....

-« La relation entre didactique de plurilinguisme en contexte et sociolinguistique semble de plus en plus évidente et de plus en plus nécessaire pour la prise en compte de la pluralité des langues, pour l'étude de leurs rapports, des représentations auxquelles elles

donnent lieu, des pratiques langagières effectives en dehors de l'école, l'étude sociolinguistique est incontournable »

Question : Dites dans quelle mesure les propos de Daniel Coste parus en 2005(co-auteur entre autre du Dictionnaire Didactique des Langues) peuvent s'appliquer au contexte algérien ?

.....

.....

Chapitre III : la didactique

Introduction :

La didactique est au cœur du programme pédagogique de la formation en SDL, d'où l'importance de s'assurer du choix du contenu et des activités choisies.

En effet, la didactique est vue comme une discipline, par laquelle est visée l'acquisition du savoir et du contenu de la matière enseignée, elle permet surtout, dans le cadre de la formation, de dicter le savoir-faire et du savoir-être à adapter, selon le profil de sortie souhaité et le futur cadre professionnel des étudiants.

Il est escompté, de leur part, qu'ils appréhendent les différentes notions essentielles du domaine de la didactique, qu'ils saisissent l'évolution des méthodologies et approches qu'a connues la classe de langue, qu'ils s'imprègnent des pratiques enseignantes, qu'ils comprennent les rapports aux savoirs, en portant des réflexions sur les contenus à enseigner, les formes et les fonctions des pratiques langagières dans la construction des connaissances.

En somme, les compétences visées sont :

- Développer des connaissances sur la terminologie de la didactique et les pratiques enseignantes ;
- Analyser et théoriser des faits didactiques d'enseignement et d'apprentissage liés

à des dimensions disciplinaires précises : français ;

- Différencier les approches disciplinaires des sciences de l'éducation (sociologique, didactique, psychologique, ...) et comprendre les apports et les limites de chacune d'elles dans la compréhension des phénomènes éducatifs et sociaux
- Développer des capacités d'analyse et de synthèse nécessaires pour la lecture de

Textes scientifiques qui portent sur la didactique ;

- Interroger des dispositifs, situations, discours et attitudes propres au monde de

L'éducation ;

- Relever, observer afin de comprendre des activités et les dispositifs de la formation dans des contextes scolaires

Les objectifs de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère :

L'objectif fondamental de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est d'amener l'apprenant à bien communiquer dans diverses situations de la vie courante. Il s'agit de la communication, mais, elle peut être également étudiée en vue de véhiculer une culture propre à la communauté à laquelle elle appartient ; ce qu'on appelle la culture-cible. Grâce à la langue française, nous pouvons découvrir à titre d'illustration la culture française, mais aussi francophone, à savoir maghrébine, africaine, belge, québécoise, etc.

De son côté, Robert (2002 : 30) propose, deux finalités pour l'enseignement d'une langue étrangère :

« 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 (...) et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est donc de doter l'apprenant 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 »

Comme il a été cité, la première finalité vise à pourvoir l'apprenant d'une compétence linguistique : des savoirs en grammaire, lexicale, etc., puis, en mesurer à travers une évaluation, le degré de l'assimilation des savoirs par l'apprenant. Or, la seule connaissance de la langue et du système linguistique, ne suppose pas forcément savoir communiquer.

La didactique : définitions

Le terme *didactique*, étymologiquement adjectif, a pour signification : « *qui est propre à instruire* » (du verbe grec : *didaskhein*, enseigner).

Comenius est un éducateur tchèque du XVIIe siècle qui le premier, a élaboré des manuels de langue, son but était de structurer explicitement l'enseignement de la langue.

Pour le *dictionnaire des concepts clés de pédagogie* (F. Raynal et A. Rieunier, 1997), cette expression « *renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline* » (p.107). C'est pourquoi, il faut distinguer « *la didactique des langues* » de « *la didactique des mathématiques* » de « *la didactique des sciences naturelles* ».....Parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble nécessaire et naturel de se demander comment en améliorer l'enseignement, la didactique permet d'optimiser les processus d'apprentissage, les techniques retenues sont, bien entendu, différentes selon les matières et les disciplines puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner.

L'enseignement des langues va privilégier des contenus et des techniques différents de l'enseignement des sciences naturelles, par exemple. En somme, chaque matière à enseigner, chaque discipline aura sa propre didactique c'est ce qu'on appelle la didactique de la discipline.

Qu'est-ce que la didactique de la discipline ?

Principalement, ce qui caractérise la didactique de la discipline, ce sont les techniques pédagogiques retenues, leur adaptation aux caractéristiques de la discipline enseignée, ainsi que leur articulation. Si « les sciences naturelles » privilégient *la méthode expérimentale*, l'enseignement des langues va adopter, par exemple *les méthodes audio-visuelles*.

De plus, La didactique consiste en l'ensemble des procédures retenues pour sélectionner, analyser, organiser les savoirs et les savoir-faire qui feront l'objet d'actions visant à leur appropriation par tel public, en fonction d'informations diverses relatives à ce public.

Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire *la réflexion épistémologique de l'enseignant sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner*, la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir épistémologique de l'élève.

L'épistémologie étant l'étude de la connaissance, elle peut se conduire selon deux axes : selon Piaget ou selon Bachelard : le premier axe rassemble les épistémologues qui tentent de répondre à la question : « *Comment un individu acquiert-il ses connaissances tout au long de son développement ?* », les réponses à cette question intéressent surtout les pédagogues. Le deuxième axe rassemble les épistémologues qui cherchent à répondre à la question : « *comment se développent les connaissances dans tel domaine particulier du savoir ou des différents domaines ?* Le mot *épistémologie* est alors synonyme de « philosophie des sciences ».

Le concept de *didactique* a connu un engouement particulier dans les années soixante-dix, à partir du moment où Robert Galisson et Daniel Coste publient en 1976, le **Dictionnaire de Didactique des Langues** qui a contribué à répandre l'expression « didactique des langues » en France et dans certains pays francophones.

Il faut ajouter qu'une nouvelle terminologie est venue fleurir le monde de l'enseignement : « évaluation », « objectifs comportementaux », « pédagogie différenciée », ce qui pousse les didacticiens à distinguer *didactique* de *pédagogie* . Ces deux concepts ne s'opposent pas mais sont complémentaires.

Car tout compte fait, *enseigner* consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement, l'enseignement résulte de la combinaison interactive de la didactique et de la pédagogie.

La réflexion didactique :

La réflexion didactique porte sur les *objets d'enseignement*, les *conditions d'appropriation des savoirs* et sur *l'intervention didactique*.

1. Les objets d'enseignement :

La didactique s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire. Elle s'intéresse à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social. Elle s'intéresse à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs. Elle s'intéresse aussi à leur organisation en curricula et à leur histoire institutionnelle.

2. Les conditions d'appropriation des savoirs :

Elle s'interroge sur la construction des concepts et des notions dans l'apprentissage, leur construction, les pré-requis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants et les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage que tous ces concepts et notions peuvent susciter.

3. L'intervention didactique :

Elle s'intéresse à l'approche de la classe et à son fonctionnement : tâches de l'enseignant, l'organisation des situations d'enseignement, la construction de séquences didactiques, l'adaptation au type de public. Il y a intervention pour structurer l'apprentissage, pour solliciter, pour répondre aux besoins de l'apprentissage.

A ce propos, Jean-François Halté [1992 : 8] souligne qu'« *l'opérationnalisation des objectifs d'enseignement ne peut s'effectuer sur la seule base de l'application des théories de l'apprentissage : elle implique aussi une connaissance profonde des savoirs à enseigner* », pour exemple, connaître la grammaire est une chose, savoir l'enseigner est une autre.

Dans l'apprentissage d'une langue, des éléments de tous ordres s'inscrivent parmi lesquels il faut distinguer :

- des savoirs linguistiques (phonétique, lexicale, grammaire, les règles de fonctionnement de la langue) ;
- des compétences communicatives (des savoir-faire répondant à des situations de communication définies) ;
- un comportement culturel (ritualisation des échanges) adéquat indissociable de la langue.
- des savoirs encyclopédiques (connaissances du monde).

Contrat didactique :

Le concept de **contrat didactique** a été introduit par Guy Brousseau, didacticien des mathématiques français. Il définit le contrat didactique comme « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant. » Brousseau (1980 : 127).

Ce contrat didactique décrit les règles implicites ou explicites qui régissent le partage des responsabilités, relativement au savoir mobilisé ou structuré, entre l'enseignant et l'élève.

Définition :

Le contrat didactique implique une détermination implicite, qui n'est ni écrite ni énoncée clairement, des rôles respectifs de l'élève et du maître, dans la classe et par rapport au savoir. Brousseau dira d'ailleurs à propos du contrat didactique qu'il s'agit d'« une relation qui détermine, explicitement pour une petite partie, mais surtout implicitement ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable d'une manière ou d'une autre devant l'autre. Ce système d'obligation réciproque ressemble à un contrat. » (Brousseau, 1986 : 34)

Le contrat didactique est étroitement lié au contrat pédagogique, quant à lui plus orienté vers une dimension sociale des relations professeur - élève.

En outre, Un contrat didactique est l'ensemble des attentes que les deux parties ont dans une situation donnée. Il existe deux types de contrats didactiques : le formel et l'informel. Un contrat formel est lorsque l'enseignant et l'élève acceptent de suivre un ensemble de règles ou de directives, tandis qu'un contrat informel est lorsque l'enseignant et l'élève conviennent mutuellement de certains comportements.

Par exemple, si un professeur de mathématiques s'attend à ce que les élèves lèvent la main avant de répondre, et que les élèves s'attendent à recevoir de l'aide lorsqu'ils en ont besoin. Ce sont deux comportements sur lesquels les deux parties s'entendent avant de commencer en classe.

Enfin et plus précisément, L'enseignant et les apprenants sont liés par un contrat implicite (ou explicite) d'enseignement-apprentissage. C'est un contrat passé entre l'enseignant et les apprenants, qui garantit, si les clauses du contrat sont respectées par chacun, que les échanges dans la classe se passeront sans difficulté majeure.

Ce contrat légitime les statuts, les rôles, les attentes de chacun. C'est une négociation dont le but est de procéder à des ajustements qui constitueront une base à l'évaluation finale

Les fonctions du contrat didactique :

Le contrat didactique a quatre fonctions principales. C'est un moyen de communication, et également un moyen d'évaluation. Il établit aussi l'autorité et les frontières entre les deux parties.

- Le contrat didactique est un moyen de communication. C'est quelque chose que les enseignants et les étudiants peuvent utiliser pour comprendre ce qu'ils doivent faire pour réussir dans leur cours. C'est pourquoi les enseignants doivent fournir des instructions claires à leurs élèves afin qu'ils sachent ce qu'on attend d'eux, et l'élève doit effectuer le travail requis pour la classe.

- Le contrat didactique tient compte des coutumes de classe. Autrement dit un accord entre le professeur et l'étudiant qui définit les attentes pour le cours. Cela aide l'enseignant à savoir ce que les élèves attendent de leur éducation et aide les élèves à décider s'ils veulent investir leur temps dans cette classe. En d'autres termes, le contrat doit spécifier ce qui sera enseigné, comment cela sera noté et combien de temps cela prendra ?
- Le contrat didactique est le contrat qui régit la relation entre l'enseignant et l'élève. Par un ensemble de règles et de décisions que ces deux partenaires utiliseront pour atteindre les objectifs de l'éducation.
- Le contrat didactique peut être un moyen d'interaction, c'est-à-dire d'établir le lien (un accord) entre l'élève et l'enseignant.

Différence entre contrat didactique et contrat pédagogique :

Un contrat pédagogique est un accord écrit entre un étudiant et un instructeur qui décrit les attentes des deux parties.

Il est constitué de l'ensemble des règles de vie en vigueur dans une classe. Il comprend ce qui est attendu des deux parties, ce qui sera fait si l'une des parties ne remplit pas ses responsabilités et comment l'étudiant et l'instructeur communiquent entre eux.

Il a quatre fonctions principales :

- Définir ce qui est attendu des étudiants ;
- Garantir l'accès à l'éducation ;
- Fournir un cadre d'auto-évaluation par les étudiants ;
- Et enfin encourager la responsabilité chez les étudiants.

La didactique des langues étrangères :

La didactique des langues étrangères est la discipline scientifique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères dans les établissements d'enseignement ou dans les cours privés. En tant que théorie de la pratique de l'enseignement, elle s'intéresse à l'interaction entre les conditions institutionnelles, personnelles et disciplinaires de

l'enseignement des langues étrangères et en déduit des propositions et des recommandations fondées concernant les objectifs et l'organisation de l'enseignement. C'est pourquoi elle met en évidence l'ensemble des méthodes, approches, hypothèses et principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, formateurs, auteurs d'outils d'apprentissages — notamment de manuels et logiciels — d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La pédagogie du français fait partie de la didactique des langues étrangères.

La didactique des langues étrangères se distingue des autres disciplines en cela que l'appropriation d'une langue se fait par différents moyens : appropriation naturelle et enseignement/apprentissage.

La Didactique du FLE :

Les savoirs en question dans la classe selon la psychologie cognitive (Anderson, 1985) ainsi que les sciences de l'éducation d'inspiration psychologique (Tardif, 1997), les connaissances sont généralement réparties en trois catégories, à savoir : Les « connaissances déclaratives », les « connaissances procédurales » et les « connaissances conditionnelles ».

- Les connaissances déclaratives – qualifiées aussi de « savoirs » – sont caractérisées par le fait qu'en touchant à des faits, des règles, des principes et des lois, elles sont à la fois de nature statistique et d'ordre théorique (Gagné, 1985).
- Les « connaissances procédurales ». Appelées aussi « savoir-faire », Elles se distinguent des connaissances déclaratives par le fait qu'elles sont reliées au « comment », c'est-à-dire qu'elles sont exploitées pour réaliser une action. Elles sont donc représentées sous forme de production,
- Les « connaissances déclaratives » sont rattachées au « quoi » et, par là, susceptibles d'apparaître en tant que propositions déjà réalisées. Quant à la troisième catégorie des connaissances, intégrées antérieurement dans la deuxième catégorie (Marzano & al., 1988), elle se réfère aux conditions de réalisation d'une action, lesquelles régissent le « quand » et le « pourquoi ». Elle porte sur une décision à prendre, sur un jugement à faire et sur une stratégie à mettre en œuvre

(Glover, Ronning & Bruning, 1990) lors de la mise en œuvre des « connaissances déclaratives » dans une action et de l'exploitation des « connaissances procédurales » en vue de la réalisation de cette action.

En classe de langues étrangères « vivantes », les « connaissances déclaratives », c'est-à-dire les « savoirs » langagiers, constituent l'objet principal de la transmission, alors que cela ne signifie pas que les autres ordres de connaissances ne soient jamais traités. De plus, les connaissances relatives au « comment », au « quand » ou au « pourquoi » – c'est-à-dire aux registres langagiers à employer et aux modes temporel ou téléologique à exploiter pour que les propos à prononcer soient pertinents dans la situation en cours sont elles aussi mises en jeu. La plupart des connaissances – que ce soient les « connaissances déclaratives », les « connaissances procédurales » ou les « connaissances conditionnelles » – que l'enseignant tente ainsi de transmettre à l'apprenant sont présentées de façon déclarative, alors qu'elles sont destinées à être exploitées, par la suite, par l'apprenant dans une situation « réelle », c'est-à-dire sociale et extrascolaire (Tardif, op. cit.).

Français Langue Etrangère F.L.E : Définition

D'après le Dictionnaire pratique de didactique du FLE, le signe FLE désigne le Français Langue Etrangère, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. Le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseigné en France et dans nombre de pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les centres culturels dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude – facultative ou obligatoire – est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante.)

De plus, L'enseignement du FLE a développé des stratégies et des choix variés :

1. à la sélection de notions et actes de parole ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants
2. à la priorité (et non à la primauté) donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique ;

3. A la mise en scène de situations de communication simulées ;
4. A la prise en compte des phénomènes d'interférences entre français et langue Source.
5. Au respect des spécificités culturelles locales ;
6. A l'enseignement des comportements des usagers de la langue cible ;
7. A la conception d'un enseignement dans une perspective plurilingue et Pluriculturelle.

Il est à noter que le Français Langue Etrangère FLE est toute une méthodologie ou des approches d'enseignement qui favorisent le développement des quatre compétences de la communication. A savoir, la compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

Les notions fondamentales de la didactique des langues :

Parmi les concepts fondamentaux de la didactique et notamment de la didactique des langues qui permettent d'en circonscrire la spécificité, la notion de *situation d'enseignement / apprentissage* constituée d'éléments hétérogènes dont il faut tenir compte, les notions d'*acquisition* et d'*apprentissage*. La didactique se nourrit donc des théories du langage et de l'apprentissage.

1. Acquisition :

L'enseignant qui cherche à atteindre son objectif se tourne vers la psychologie et ses recherches pour avoir des réponses à ses interrogations.

L'enseignement, pour être efficace, doit avoir recours à des techniques de guidage et de résolution de problèmes, rendant l'apprenant plus autonome.

Pour la problématique du domaine, des notions fondamentales sont retenues, entre autres :

2. L'inné et l'acquis :

L'homme naît avec des dispositions qui lui permettent de comprendre et de parler une langue. L'environnement linguistique et social est également incontestable.

Pour un enfant, l'acquisition d'une deuxième langue ressemble à l'acquisition de la langue maternelle. Quand on apprend une langue étant adulte, on perd la facilité d'acquisition, mais on développe des stratégies : connaissance des phénomènes linguistiques, conceptualisation.....

3. Le rôle de la mémoire dans le processus d'acquisition :

L'apprentissage ne peut se faire sans un travail de la mémoire. Les différents types de mémoire : mémoire à court et à long terme qui regroupe l'ensemble des systèmes, mémoire procédurale qui concerne les apprentissages et les procédures (le savoir-faire), mémoire lexicale qui stocke la forme phonétique et orthographique du mot.

Qu'est-ce que le triangle didactique ?

Le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. Le système didactique, qui apparaît dans toute médiation du savoir entre un enseignant et un enseigné, est formé des interrelations produites entre les trois actants suivants : le savoir (en l'occurrence scolaire), le professeur et l'élève. Donc, qu'est ce que le triangle didactique ?

Selon Yves Chevallard, le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique. En effet, la dynamique de toute action éducative est basée sur l'interaction entre les contenus disciplinaires, l'élève et un enseignant. Dans le cas d'un enseignement classique, l'enseignant est en avance par rapport à l'apprenant. C'est celui qui connaît le savoir et qui le dispense. L'étudiant, quant à lui, acquiert ce savoir morcelé, décontextualisé et disposé sur une échelle temporelle par l'enseignant. Il est à remarquer que dans ce cas de situation, le tout se passe comme si on privilégie une relation entre deux pôles du triangle didactique ; le troisième étant mis de côté momentanément. C'est un système réciproque d'attentes, de négociation, principalement tacite entre le professeur et les étudiants qui porte sur tous les aspects de leur rapport au savoir (Schubauer-Leoni, 1988 ; Amigues, 1988)

En D'autres termes plus précis, la didactique est une discipline qui articule trois pôles :

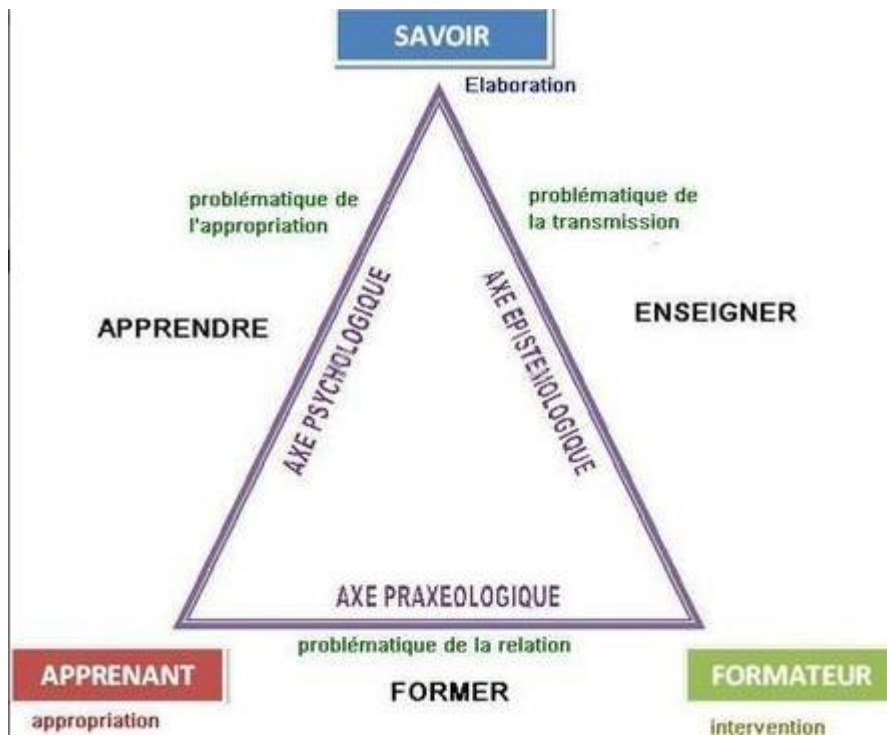
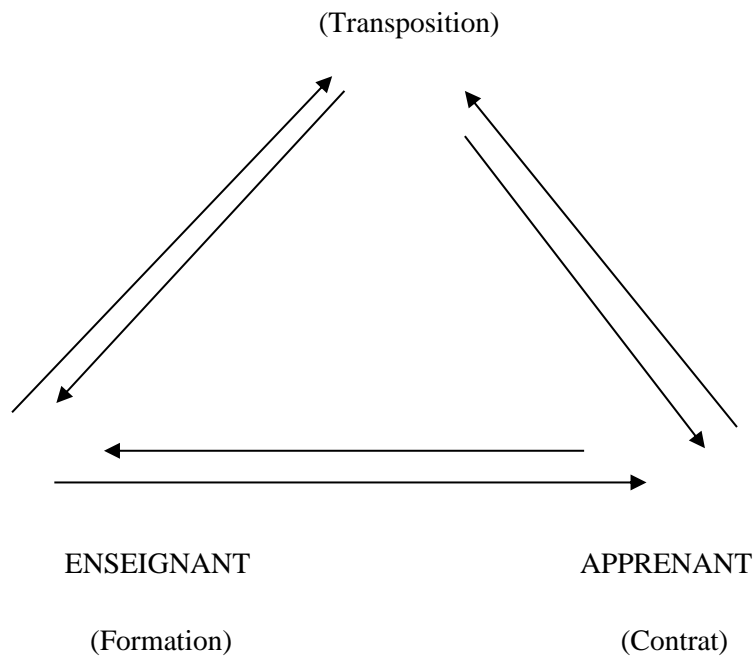
- le pôle « savoirs ».
- le pôle « élèves ».
- le pôle « enseignants ».

Chaque pôle représente une problématique qui doit être travaillée de façon autonome :

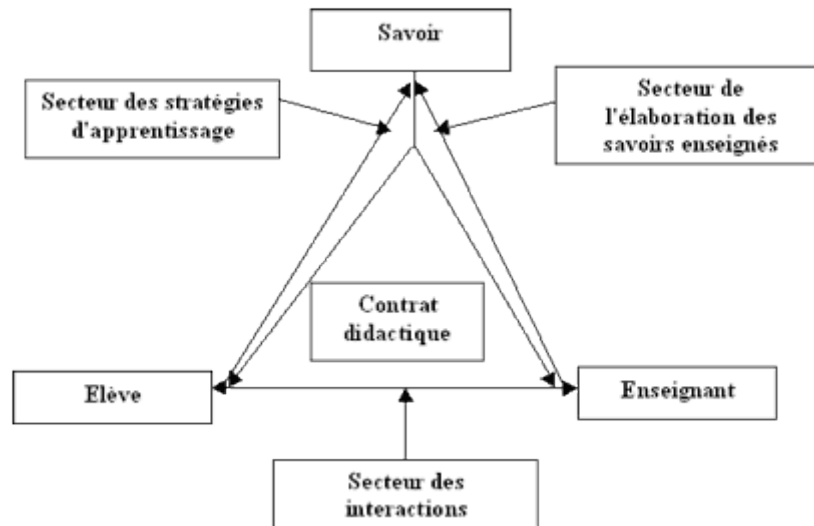
- Le pôle « savoirs » représente *l'élaboration didactique* qui consiste à recueillir et à sélectionner les savoirs savants susceptibles de conduire aux buts et aux finalités du système éducatif. Ces savoirs seront transformés/construits en objets d'enseignement établis dans un programme.
- Le pôle « apprenant » constitue tout ce qui est relatif à *l'appropriation des savoirs*, ce sont alors les théories de l'apprentissage qui sont mises en jeu.
- Le pôle « enseignants » représente tout ce qui est relatif à *l'intervention didactique* qui consiste en l'explicitation des objectifs, c'est *le contrat didactique*, la mise en place des stratégies d'enseignement : adaptation du programme à la classe, organisation du travail en projets ou autres, la progression selon les classes et les niveaux.

Le schéma récapitulatif peut être représenté de la manière suivante, selon Jean-Maurice Rosier (2002 : 108) ainsi les deux autres schémas qui le succèdent remplissent la même fonction illustrative du triangle didactique :

SAVOIR



<https://www.profinnovant.com/quest-ce-que-le-triangle-didactique/>

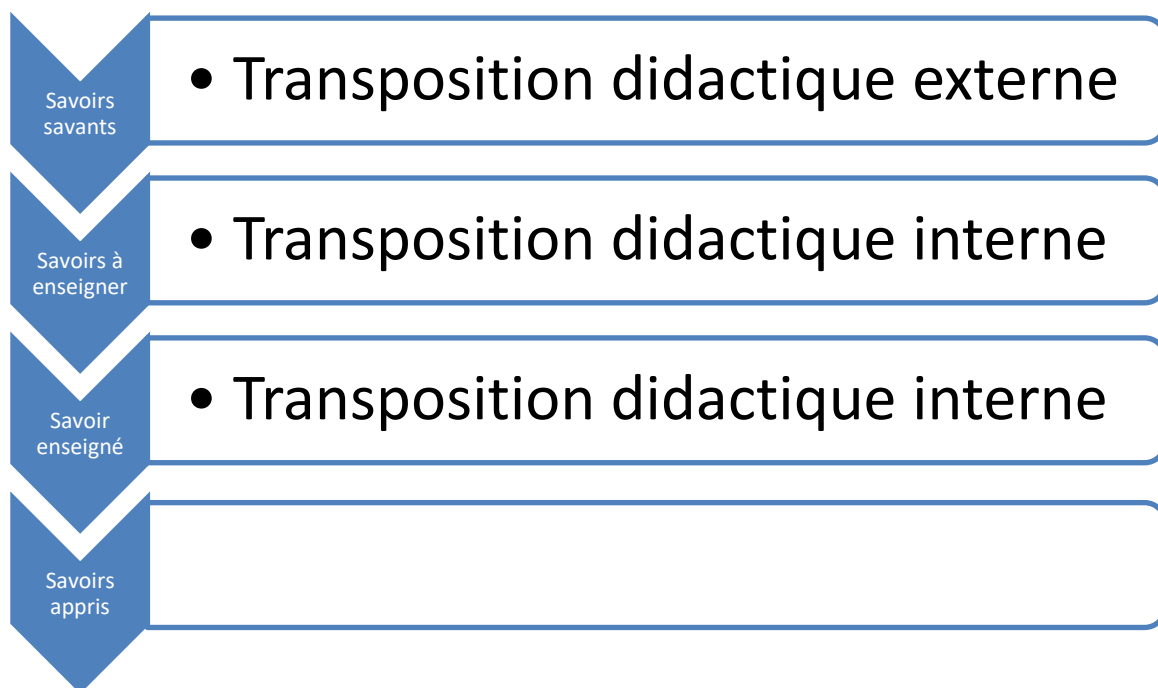


Le triangle didactique (schéma repris du site Did@ctiweb)

La transposition didactique :

Chevallard (1985, p. 39) définit la transposition didactique comme suit : «Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le "travail" qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique.»

On peut schématiser le processus de la transposition didactique ainsi

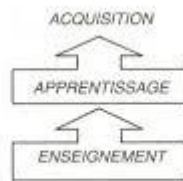


Distinction entre acquisition, apprentissage, enseignement :

D'après Defays et Deltour, « si l'acquisition (d'une langue étrangère, par exemple) est la finalité commune à l'apprentissage et à l'enseignement, l'apprentissage est le processus personnel, conscient ou non, indispensable à la réalisation de cet objectif, tandis que l'enseignement n'est qu'un moyen qui permet l'apprentissage » (Defays et Deltour 2003 :187-188)

En effet, la différence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition de la langue étrangère. Selon plusieurs didacticiens, l'« acquisition » est spontanée, non guidée, voire circonstancielle et inconsciente, comme c'est le cas pour la langue maternelle ; par contre, l'« apprentissage » est intentionnel, programmé, contrôlé par l'apprenant lui-même ou un professeur, généralement en classe où se déroule alors un « enseignement » (Defays et Deltour 2003) .

On peut déduire que cela montre que l'enseignement est subordonné à l'apprentissage (et non l'inverse), mais aussi qu'il n'existe pas d'acquisition sans apprentissage



finalité de tout apprentissage (ou appropriation)

tout processus (personnel, conscient ou non) visant l'appropriation de nouvelles connaissances, compétences, comportements

moyen d'apprentissage (parmi d'autres) qui se caractérise par l'intervention d'un professeur, la programmation de la présentation, le recours à des exercices, une évaluation des résultats...

Acquisition, apprentissage, enseignement (Defays et Deltour 2003 : 15)

La communication :

La communication peut être définie par l'ensemble des stratégies mises en place, par une personne ou un groupe de personnes, pour échanger des ressources et des représentations avec d'autres.

C'est l'intention d'un émetteur, traduite dans un message, interprétée par un récepteur et ayant un effet sur lui. Un message est alors émis en retour (feedback). Chacun des interlocuteurs occupe donc tour à tour la position d'émetteur et de récepteur. Chaque élément de la communication, qu'il soit verbal ou non verbal, peut avoir une signification différente suivant les personnes et le contexte dans lequel cela se passe

Les éléments qui entrent dans la constitution du processus communicatif peuvent être démontrés à travers le schéma de la communication de Roman Jakobson.

1. Le schéma de la communication de Roman Jakobson :

Le processus de l'émergence du sens et de la signification sont liés d'une manière directe ou indirecte au processus de la communication qui s'occupe de la transmission de l'information. Le schéma de la communication de Roman Jakobson offre l'une des premières tentatives de rendre compte de la communication linguistique et de possibilité de saisir le sens de l'énoncé en dehors du cadre des unités linguistiques agencé dans l'énoncé mais aller au-delà des mots et reconnaître ceux qui échangent ces mots et les coordonnées spéciales et temporelles attachés à la communication.

Jakobson explique que la communication comme est une fonction et une dimension centrale qui dépasse la linguistique vers la sémiotique : « La sémiotique, comme étude de la communication de toutes les sortes de messages, est le cercle concentrique le plus petit qui entoure la linguistique, dont le domaine de recherche se limite à la communication des messages verbaux. Le cercle concentrique suivant, plus large, est une science intégrée de la communication qui embrasse l'anthropologie sociale, la sociologie et l'économie ». Ainsi, ce schéma peut être réalisé pour tous les types de communication

Par ailleurs, les composants de schéma de la communication de Jakobson sont les suivants :

- Les interactants destinataire / Destinataire : correspondent respectivement à l'émetteur et au récepteur. Dans le cas d'une interaction normale, la communication est bidirectionnelle lorsque deux personnes interagissent de façon courante. Dans les cas où la communication est institutionnalisée (implique une institution comme une administration publique, une télévision, une université, etc.), la communication est unidirectionnelle ; une seule personne produit de la parole alors que l'autre écoute. Une hiérarchie plus ou moins rigide s'impose lors de ces interactions, comme c'est le cas dans la salle de classe, où le professeur enseigne et où vous écoutez.

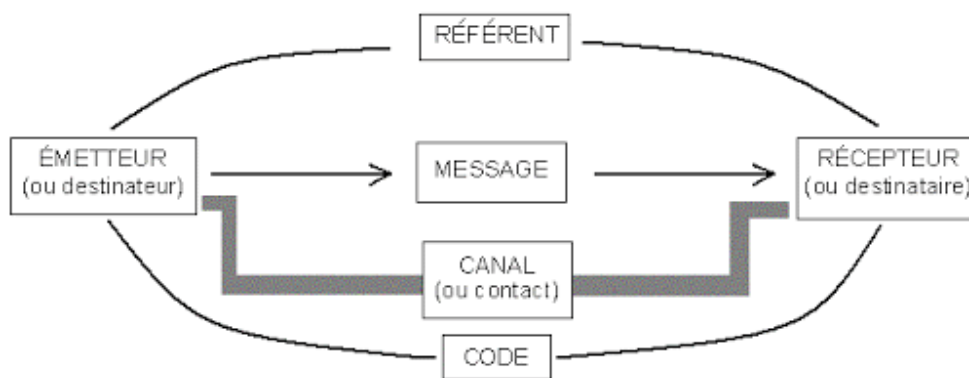
• Message : le matériel transmis par l'interlocuteur, l'information transmise. Ce message varie énormément dans sa durée, sa forme et son contenu. Dans les interactions individualisées, le message est généralement adapté à l'interlocuteur. Dans des communications institutionnalisées, le message est plutôt rigide et standard.

• Le contact (canal): canal physique et psychologique qui relie le destinataire et le destinataire. La nature du canal conditionne aussi le message. Un canal direct (locuteurs en face à face) implique une réponse directe dans le même médium, qui est l'air ambiant dans ce cas.

Le canal peut être modifié pour vaincre en particulier l'effet du temps: l'écriture sur du papier (livres, journaux, magazines, etc.), bandes magnétiques, disques, support magnétique utilisant même le courrier électronique, etc.

- Référent : la situation à laquelle renvoie le message, ce dont il est question (le contexte). Il réfère aux informations communes aux deux locuteurs sur la situation au moment de la communication. Ces informations sont sous-entendues et elles n'ont pas besoin d'être répétées à chaque fois que l'on débute une interaction.
- Le code : "un code est un ensemble conventionnel de signes, soit sonores ou écrits, soit linguistiques ou non linguistiques (visuels ou autre), communs en totalité ou en partie au destinataire et au destinataire." (Leclerc 1989:24) Code doit être compris par les deux locuteurs pour permettre la transmission du message. Dans certains cas, le message peut mettre en œuvre plusieurs codes en même temps (langue orale, les gestes, l'habillement, etc.). Dans ces cas, redondance, complémentarité ou contraste peuvent être mis en jeu.

Le schéma ci-dessous illustre ces composants :



<http://users.skynet.be/fa820803/communication>

2. La communication didactique :

La situation de communication, en contexte scolaire, peut avoir l'appellation d'une communication didactique où la communication interpersonnelle repose fondamentalement sur la connaissance qui concerne le discours didactique, verbal et non-verbal, étant donné qu'il s'agit d'un des instruments redoutables capables

d'articuler «la construction interpersonnelle et sociale de la connaissance humaine» (COLL & ONRUBIA , 1996, p. 55), d'associer ce qui est cognitif avec le secteur social (CAZDEN , 1991) et de fournir une explication au fait que «la connaissance se présente, est reçue, est partagée, est contrôlée, est examinée, est mal comprise par des enseignants et des élèves dans la classe» (EDWARD & MERCER , 1988, p. 13)

Les théories d'apprentissage :

1. Le béhaviorisme (ou comportementalisme) :

Le behaviorisme est la science psychologique qui s'intéresse uniquement au comportement observable de l'humain. Le behavioriste considère le cerveau humain et comme une grande boîte noire dont on ne peut rien observer, c'est pour quoi il ne s'en intéresse pas. Les plus célèbres béhavioristes sont B.F. Skinner et J.B. Watson sans oublier le célèbre Pavlov et son chien, qui furent précurseur de la pensée behavioriste)

Ce mouvement traditionnel est apparu au début du 20e siècle. La théorie du béhaviorisme se résume à la devise suivante : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ». Avec suffisamment de pratique et d'entraînement, les gens devraient finalement être capables d'effectuer une action spécifique sans réfléchir. En outre, les béhavioristes partent du principe que des stimuli externes provoquent des changements de comportement, le rôle de l'enseignant étant d'aider les apprenants à construire des connaissances, à réfléchir et à utiliser diverses stratégies d'apprentissage.

A vrai dire, et du point de vue de l'enseignement, les béhavioristes considèrent l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier. Pour provoquer un apprentissage, on doit modifier le comportement de l'élève par un renforcement positif. Il y a eu apprentissage lorsque l'élève donne une réponse correcte à un stimulus donné. C'est pourquoi on illustre souvent l'idée centrale du béhavioriste par la relation (Stimulus--> Réponse), signifiant une réponse direct de l'organisme à un stimulus provenant de l'environnement.

Exemples de béhaviorisme dans l'éducation moderne

- Donner des points bonus pour les devoirs faits.
- Développer l'apprentissage des élèves étape par étape.

Généralement, il existe un certain nombre de facteurs de motivation en contexte scolaire. Nous pouvons citer sept facteurs principaux :

Socialisation / Éviter de perdre la face/ Éviter les tâches trop difficiles/ Avoir de bonnes notes/ Recevoir de l'approbation/ Éviter la critique. Apprendre des choses intéressantes.

2. Le cognitivisme :

La perspective cognitive, dont l'appellation renvoie au terme cognition (connaissance dans le sens de processus et de produit) privilégie l'étude du fonctionnement de l'intelligence, de l'origine de nos connaissances ainsi que des stratégies employées pour assimiler, retenir et réinvestir les connaissances. Elle s'intéresse essentiellement à la perception, le traitement en mémoire, le langage et ce, en regard du fonctionnement du cerveau

Ce mouvement a supplanté la théorie du béhaviorisme dans les années 60. Le cognitivisme se concentre davantage sur la manière dont les élèves traitent et mémorisent les informations. Selon cette théorie, le cerveau humain est une « boîte noire », semblable à un ordinateur. Depuis l'émergence de cette théorie, des termes tels que mémoire de travail, mémoire à court terme et mémoire à long terme ont été largement reconnus et étudiés.

Le cognitivisme soutient que le stockage des informations nécessite d'abord un traitement. De même que le matériel de formation doit être adapté aux connaissances antérieures de l'élève.

Nous pouvons citer quelques exemples de l'éducation contemporaine :

- Impliquer activement les élèves dans le sujet d'apprentissage en leur posant des questions qui les incitent à y réfléchir.

- Au lieu que l'enseignant ne passe une heure à relayer des informations, les élèves travaillent ensemble sur des devoirs liés au sujet.

3. Le constructivisme :

Cette théorie a été établie vers 1980. Selon cette théorie, l'apprentissage est un processus social où les connaissances sont créées et partagées avec d'autres. La responsabilité en matière d'apprentissage est davantage transmise aux élèves. Il est important d'apprendre en fonction du contexte, c'est pourquoi un environnement d'apprentissage performant est indispensable. Lorsque les enfants apprennent la température, par exemple, l'enseignant peut faire référence à un thermomètre, à un four et/ou aux saisons.

Tout comme la théorie du cognitivisme, cette théorie affirme que l'apprentissage est un processus de construction de connaissances. Les apprenants doivent donc s'appuyer sur les connaissances existantes.

Comme exemple de constructivisme dans l'éducation moderne, L'enseignant présente un problème, par exemple mesurer la hauteur du gratte-ciel de Bordj Khalifa, mais il ne présente pas immédiatement les méthodes permettant de résoudre le problème. Au lieu de cela, il laisse les élèves réfléchir au problème et créer leurs propres méthodes de mesure.

4. Le constructivisme social :

Cette théorie a également été établie dans les années 80. Elle considère la construction de la connaissance d'une manière très littérale. Elle met l'accent sur une approche consistant à « apprendre en faisant et apprendre à faire ». Ce mouvement stimule la créativité, la collaboration et l'expérimentation.

Nous pouvons citer un exemple de constructivisme social dans l'éducation moderne, le fait que les élèves travaillent ensemble sur un projet, comme la création d'un potager. En plantant eux-mêmes les graines, ils en apprennent davantage sur la nature

La théorie du constructivisme a des avantages et des limites comme toute théorie. Parmi ses avantages :

Le modèle constructiviste de l'apprentissage est caractérisé par plusieurs caractéristiques sont les suivantes:

- met l'apprenant au centre du processus éducatif à travers l'activation de son rôle, et permet à l'apprenant de découvrir et de mettre en œuvre des activités.
- donne à l'apprenant la possibilité de représenter le rôle des scientifiques, de développer ce qui a une tendance positive envers la science et les scientifiques et à la communauté et ses problèmes.
- fournit à l'apprenant la possibilité de pratiquer le processus des sciences.
- permet à l'apprenant la possibilité de discussion et de dialogue avec les autres apprenants ou avec l'enseignant, ce qui contribue à faire le dialogue et le rendre actif.
- relie le modèle constructiviste de l'apprentissage entre la science et la technologie, qui donne aux apprenants la possibilité de voir l'importance de la science pour la société et le rôle de la science pour résoudre les problèmes sociaux.
- permet aux apprenants de penser d'une manière scientifique, et cela aide à développer leur pensée scientifique.
- prévoit la possibilité pour les apprenants à réfléchir sur le plus grand nombre possible de solutions pour un seul problème, ce qui encourage l'utilisation de la pensée créatrice, et donc son développement chez les élèves.
- le modèle constructiviste de l'apprentissage encourage au travail en groupe et l'apprentissage collaboratif, ce qui aide les apprenants à développer l'esprit de coopération et de travailler en équipe.

Quant aux limites de cette théorie, nous pouvons citer quelques-unes:

- L'idée d'une simple accumulation du savoir : la pédagogie constructiviste reste très limitée pour comprendre les difficultés et les erreurs et à forte raison, pour apporter les moyens d'y remédier.
- La pédagogie inspirée du modèle constructiviste ne permet pas de répondre aux questions suivantes :
 - ✓ Pourquoi dans certains cas n'apprend-on pas ou retient-on faux malgré les explications ?
 - ✓ Pourquoi certains savoirs nouveaux se désagrègent-ils après quelques semaines ou quelques années pour être remplacés par les savoirs élémentaires?
- Les constructivistes ne rendent pas compte du traitement des situations spécifiques pour les apprenants.

5. Le connectivisme :

Il s'agit de la théorie la plus récente, établie en 2004. Cette théorie s'inscrit dans l'ère numérique dans laquelle nous vivons. L'aspect central du connectivisme est la métaphore d'un réseau avec des nœuds et des connexions. Les apprenants peuvent créer leur réseau d'apprentissage. Dans leur recherche d'informations, les apprenants visiteront des sites web informatifs, liront des livres et utiliseront d'autres sources. Le rôle de l'enseignant consistera davantage à donner des conseils et un retour d'information qu'à fournir activement de nouvelles connaissances.

Les adeptes du connectivisme considèrent cette théorie comme un complément aux théories existantes.

A titre d'exemple, le connectivisme dans l'éducation moderne est principalement visible en dehors d'une situation scolaire. Les élèves utilisent des ressources numériques ; l'enseignant leur apprend à examiner les informations en ligne d'une manière analytique et critique.

Behaviorisme	Cognitivisme	Constructivisme	Socio-constructivisme	Connectivisme
Début du XX ^e siècle	1956	1975	1985	2005
				
J. WATSON	G. MILLER & J. BRUNER	J. PIAGET	L. VYGOTSKY	G. SIEMENS & S. DOWNES
L'acquisition de connaissances se fait par paliers successifs via un renforcement positif des réponses justes et comportements à valoriser	L'apprenant enregistre des informations provenant de l'extérieur, les trie et les réutilise quand ils en ont besoin	L'apprenant apprend quand il essaie de comprendre son expérience et s'approprie la connaissance	L'acquisition de connaissances se fait grâce aux interactions sociales	La progression des nouvelles technologies dans nos vies modifie nos façons d'apprendre : on apprend désormais par le biais de toutes les interactions permises par les réseaux
Le pédagogue est le détenteur du savoir	L'enseignant est un gestionnaire des apprentissages	L'enseignant doit recréer des situations d'apprentissage complexes similaires à celles que retrouve l'apprenant dans sa vie	L'enseignant doit favoriser les interactions entre élèves et les débats	L'enseignant doit s'approprier les possibilités des nouvelles technologies pour favoriser la collaboration et la recherche de ressources
L'apprenant est passif : c'est un « vase vide »	L'apprenant est passif : son cerveau fonctionne comme un ordinateur	L'apprenant est actif : il construit son savoir en se basant sur ses expériences	L'apprenant est actif : il est autonome dans ses apprentissages par rapport à l'enseignant mais fait partie d'une communauté d'apprentissage	L'apprenant est actif : il apprend en pratiquant et réfléchissant

Les méthodologies d'apprentissage :

En didactique des langues étrangères le français en l'occurrence, beaucoup de méthodologies ont marqué l'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage des langues étrangères telle que des méthodes audio-orales (Etats Unis 1942), audiovisuelles (années 1960 en France) ou communicatives (années 1980) et des progrès en formation continue.

1. La méthodologie traditionnelle :

La méthodologie traditionnelle, appelée également méthodologie grammaire-traduction, est la plus ancienne des méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues étrangères. Née à la fin du XVIème siècle elle était utilisée au début dans l'enseignement des langues dites "mortes" tels le grec, le latin, elle a pris sa place dans l'enseignement des langues modernes jusqu'au milieu du XXème siècle.

L'objectif central de cette méthodologie est la lecture, la compréhension et la traduction des textes littéraires (thèmes/versions) où l'apprenant applique les règles de grammaire qui lui a été enseigné de façon explicite en sa langue maternelle. La langue source demeure la langue d'enseignement et réjouit d'une fonction principale.

Avec la méthodologie traditionnelle, l'oral est relayé au second plan et la priorité est accordée à l'écriture. Toute fois, elle ne donne pas accès à un véritable apprentissage de l'expression écrite puisque (Cornaire & Raymond, 1999, p.4-5) :

- « Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et versions. »
- « Les exercices d'écriture portent sur des points de grammaire à faire acquérir aux apprenants (ordre des mots dans la phrase, élaboration d'une phrase simple, complexe, etc.) et proviennent d'exemples tirés » de textes littéraires lus et traduits. Ces textes au langage normatif sont considérés comme « le moyen le plus sûr de devenir un bon rédacteur ».

- Ces exercices ne créent « aucune situation où l'apprenant est appelé à faire un usage personnel de la langue écrite. » : la production écrite est artificielle et faite de stéréotypes.

Ainsi, la méthodologie grammaire-traduction ne donne donc lieu à aucune réelle compétence tant pour l'écrit que pour l'oral. Par contre, elle est une méthodologie favorable « à former de bons traducteurs de textes littéraires »

2. La méthodologie directe :

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle surtout en France qui cherchait de s'ouvrir sur l'étranger, Les besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères évoluent ainsi vers un nouvel objectif qui se veut plus "pratique" et qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Elle est considérée, historiquement, comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères.

2.1 Les principes de la méthodologie directe :

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Elle se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode *directe, active et orale*.

- **méthode directe** : ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à la langue maternelle dans l'apprentissage,

- **méthode orale** : ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. La pratique de l'oral donnerait comme résultat une rédaction libre passant par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre.

- **méthode active** : ensemble de méthodes visant à rendre l'apprenant plus actif : interrogative (système de questions-réponses entre le professeur et ses apprenants, afin

de réemployer les formes linguistiques étudiées), intuitive (explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images), imitative (imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique), répétitive (on retient mieux en répétant) ainsi que la participation active physiquement de l'élève (dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, afin d'augmenter la motivation chez l'apprenant).

3. La Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.) :

Cette méthode s'est développée au cours de la Seconde Guerre mondiale aux Etats-Unis, elle se fonde sur le béhaviorisme et le structuralisme linguistique. En d'autres termes, l'apprentissage d'une langue consiste en « *l'acquisition d'un ensemble de structures linguistiques au moyen d'exercices (en particulier la répétition) qui favorisent la mise en place d'automatismes.* » (Cornaire & Raymond, 1999, p.5). Il s'agit du réflexe conditionné : Stimulus-Réponse-Renforcement.

Par ailleurs, cette méthodologie a bénéficié de manière intense des nouvelles technologies de l'époque telles les enregistrements, les supports audiovisuels, les laboratoires de langue « *dont l'objectif est de faire répéter les structures linguistiques de façon systématique et intensive de sorte qu'elles s'en trouvent mémorisées et automatisées.* » (Hirschsprung, 2005, p.31)

Cette méthodologie a pour dessein la communication en langue cible « les quatre habiletés (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) sont visées en vue de la communication de tous les jours. » (Germain, 1993, p.142).

Pourtant, comme dans la méthodologie directe, dans la M.A.O. aussi, l'écrit prend sa place au second plan et l'oral reste prioritaire.

Tout compte fait, il n'est toujours pas question d'un véritable apprentissage de l'expression écrite, d'une vraie communication écrite et surtout d'une autonomie à l'écrit. Quoique dans la méthodologie SGAV, qui a suivi la M.A.O, la situation ne reflète pas réellement une amélioration..

4. La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle (SGAV) :

*la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle) » (Germain, 1993 :153).
Caractérisée les année 50, ses principes d'après Mihaela Ivan (Ivan, 2006: 17) sont:*

- Une priorité donnée à la langue parlée,
- Une grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi, des structures en situation, par transposition,
- Un vocabulaire limité aux mots les plus courants,
- L'enseignant se tient tel un technicien de la méthodologie,
- Une approche du français sans aucun recours à la langue maternelle

Cette méthodologie se concentre sur l'enseignement/apprentissage de la communication verbale et la langue étrangère est considérée avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale. L'écriture qui se trouve dans le deuxième plan est seulement considérée comme un dérivé de l'oral.

Enfin, la méthodologie SGAVa représenté un point de repère dans l'évolution de la didactique des langues et ses principes sont développés par les courants méthodologiques qui lui ont succédé.

4/ L'approche communicative :

L'approche communicative (dite tout d'abord « fonctionnelle/ notionnelle ») s'est développée en France à partir de la fin des années 1970 en opposition aux méthodologies audio-orale et audio-visuelle. Elle a été désignée par le terme d' « approche » pour des raisons de prudence et de parti pris pour une conception ouverte et souple sur le plan pédagogique. Ce terme d'approche sera conserve pour les différents courants pédagogiques ultérieurs (approche actionnelle, par compétences...)

L'enseignement/apprentissage vise le développement de savoir-faire, la maîtrise effective et l'acquisition de comportements adaptés aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible (savoirs).

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées à des degrés et niveaux divers et variables d'un individu à un autre puisque ce sont les besoins langagiers des apprenants. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la « compétence grammaticale » qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal (gestuelle, kinésique, proxémique...), une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation, face à des interlocuteurs dans la variété de leurs rôles et fonctions.

Les principes des approches communicatives fournissent des indications opérationnelles pour:

- les supports et matériaux utilisés, dont l'authenticité discursive est considérée comme essentielle ;
- les activités proposées sont conçues pour permettre aux apprenants de développer leur compétence générale de communication, dans des conditions contrôlées, comparables aux conditions réelles. Ces activités sont d'une toute autre nature que des exercices formels à réponse fermée et dans lesquelles l'initiative communicationnelle de l'apprenant doit être mobilisée.

Enfin cette approche orienter l'enseignement-apprentissage vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ce qui donne une nouvelle définition d'apprentissage

« Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. » (C. Puren, 1988)

Cette approche consiste à accorder à l'apprenant une compétence communicative à travers l'acquisition des éléments de l'acte de communiquer. A ce propos, Hymes (1984 : 60) pense que pour communiquer « *il ne suffit pas de connaître la langue, le*

système linguistique, il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social ».

Selon l'auteur, l'enseignement d'une langue étrangère vise à doter l'apprenant d'une compétence langagière, réunissant les deux compétences, à savoir linguistique et communicative.

5. L'approche par compétence :

L'approche par compétences est une méthode d'apprentissage qui se concentre sur l'acquisition de compétences plutôt que sur l'entassement de connaissances. Cette approche permet de mettre l'accent sur les savoir-faire, les savoir-être et les savoirs transversaux des apprenants. Elle favorise ainsi leur développement personnel et professionnel.

Le concept de compétences repose sur trois éléments :

- Les connaissances : les savoirs théoriques que l'apprenant doit posséder.
- Les savoir-faire : les compétences techniques que l'apprenant doit acquérir.
- Les savoir-être : les attitudes et des comportements que l'apprenant doit développer.

L'approche par compétences permet de prendre en compte ces trois éléments et de les articuler autour d'un objectif commun : l'acquisition de compétences. Dans cette pratique, les apprenants sont encouragés à apprendre en faisant, en résolvant des problèmes, en travaillant en groupe et en mettant en pratique ce qu'ils ont appris.

Dans l'éducation qui est notre centre d'intérêt, elle est utilisée pour la conception des programmes d'enseignement. Cette approche permet de définir les compétences que les élèves doivent acquérir pour réussir leur scolarité.

Selon Marc ROMAINVILLE : « Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. »

Selon la définition retenue dans le socle commun des connaissances et des compétences:

« Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité».

En somme, L'approche par compétences se concentre sur l'acquisition de compétences plutôt que sur l'accumulation de connaissances. Par ailleurs, les compétences sont définies en fonction des connaissances, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires.

6. L'approche actionnelle :

L'approche actionnelle de l'enseignement des langues considère la communication comme une activité sociale destinée à accomplir des tâches spécifiques. Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) préconise d'aller au-delà de l'approche communicative pour mettre l'accent sur l'utilisation active de la langue qui développe cinq compétences langagières: la production orale, l'interaction orale, la réception orale, la réception écrite et la production écrite. Il reconnaît les apprenants comme des participants actifs au processus d'apprentissage.

« La perspective privilégiée [...]est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches(qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieure d'un domaine de l'action particulier. » (CECRL, 2001 :15)

Cette approche met en exergue la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer, de ce fait, elle ajoutée une nouvelle dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir et interagir en langue étrangère

	Méthodologie Traditionnelle	Méthodologie Directe	Méthodologie Audio-Orale	Méthodologie Structuro-globale audio-visuelle	Approche Communicative et Actionnelle
Théories de référence	- calque du modèle hérité de l'enseignement des langues anciennes	- la conception de la langue comme « outil de communication » - l'associationnisme : association de la forme et du sens, des idées. - Psychologie de l'apprentissage : l'apprenant vu en tant qu'un sujet actif	- le structuralisme : conçoit la langue comme un système combinatoire de signes organisée selon des schémas syntaxiques déterminés. - Théorie d'apprentissage : le behaviorisme qui envisage l'apprentissage d'une langue comme un processus mécanique de formation d'automatismes.	- la théorie verbo-tonale : fondé sur une linguistique de la parole. - Le Français Fondamental : lexique et grammaire du français parlé (élémentaire).	- théorie linguistique : ouverture à la « compétence de communication ». Passage de la linguistique appliquée à la didactique des langues convoquant sociolinguistique, pragmatique, psycholinguistique, sciences de l'éducation etc. - Théorie de l'apprentissage : psychologie cognitive considérant que tout apprentissage est une construction des connaissances.
Objectifs	l'accès à la littérature, passer d'une langue à l'autre (traduction)	apprendre à parler, puis à écrire la langue	acquérir la langue (un réseau de structures syntaxiques) sous la forme d'automatismes	apprendre la parole en situation et ainsi la langue comme un moyen d'expression orale	apprendre à communiquer en langue étrangère : aux plans sociolinguistique, psycholinguistique, pragmatique, etc.
Centration	sur les règles de grammaire ou les textes	sur la connaissance pratique orale et écrite de la langue	sur la compréhension et la production orale	sur la méthode (schéma de classe)	sur l'apprenant comme un acteur actif et créateur dans l'apprentissage
Grammaire	explicite – métalangage lourd, exemples tirés des textes littéraires	implicite et inductive – découverte à partir des exemples d'actualité	implicite et inductive – acquis à son insu d'une manière automatiste	implicite et inductive - se fait à travers des exercices contextualisés.	plus ou moins explicite - pas selon des structures grammaticales, mais selon des actes de parole
Lexique	l'apprentissage au sein de	l'apprentissage du	l'apprentissage d'un	l'apprentissage du lexique	l'apprentissage du lexique

<https://fr.slideshare.net/slideshow/ddu-fle-methodologies-comparison-table/35095361>

L'évaluation :

Définition de l'évaluation :

L'évaluation joue un rôle essentiel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, ce qui explique pourquoi de nombreux spécialistes en didactique linguistique cherchent à la définir. L'évaluation des apprentissages est :

«Une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ » (Cuq 2003: 90)4.

Selon De Ketele (1989), «évaluer» signifie «recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes ,valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route , en vue de prendre une décision. »

Les qualités des informations recueillies sont :

- La pertinence, c est à dire que l on a bien identifié les informations à recueillir ;
- La validité , qui consiste à s assurer que le dispositif de recueil d informations garantit que celles –ci sont celles que l on déclare vouloir recueillir;
- La fiabilité, qui signifie que les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'Informations permettent de recueillir les mêmes informations à un autre endroit, par un autre moment.

L'évaluation a pour fonction de mesurer la corrélation entre les objectifs préalablement établis et les acquisitions ainsi que les compétences finales à atteindre, en utilisant des instruments considérés comme fiables de manière générale. D'autre part, Yves REUTER définit:

L'évaluation en éducation comme la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail (enseignant, élève, établissement scolaire,

système, d'enseignement ou de formation, etc.) sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation (classe, établissement, système d'éducation, de formation, etc.), en les rapportant à des normes ou des objectifs. (Cuq, 2003: 90)

La réalisation de cet acte évaluatif se fait, alors, en quatre étapes qui sont les suivantes (Cuq, 2003: 90) :

- a. l'intention : elle sert à déterminer l'acte évaluatif (son but, les modalités de la démarche, les moments de l'évaluation et les types de décision à prendre).
- b. la mesure : : elle vise les significations pertinentes de l'évaluation. Il s'agit, en effet, du recueil de données non seulement à travers l'observation, l'appréciation et les résultats de mesure, mais aussi à travers l'organisation et l'analyse des données.
- c. le jugement : cette étape consiste à porter des jugements sur le développement de l'apprenant, ses performances ainsi que sur les instruments utilisés.
- d. la décision : à partir de ce moment, l'enseignant prend des décisions cruciales quant à la situation d'enseignement/apprentissage, en d'autres termes, il décide par rapport à ce qu'il a déjà fait et ce qu'il compte faire. Les étapes citées supra résument le cheminement de chaque évaluation au détriment de sa programmation tout au long de la formation (au début, au milieu ou à la fin).

Les types d'évaluation :

Du prime abord, , l'acte d'évaluation est étroitement lié à la décision à prendre à la fin de l'évaluation, et cela dépend des préoccupations de l'évaluateur et de son positionnement temporel. En fonction de ces considérations, il est important de classer l'évaluation en trois types principaux, qui se déploient à trois moments distincts de la formation.

1/ L'évaluation diagnostique (dite aussi d'orientation, prospective, pronostique) :

Le premier type d'évaluation, c'est l'évaluation qui se fait au début des Apprentissages sont au début de l'année, de soumettre, de la leçon. Son but est de cerner le niveau des apprenants, détecter leurs lacunes et de mesurer leurs acquis, c'est une évaluation dont laquelle on ne donne pas de note.

« Les épreuves de diagnostique ont pour objet de découvrir et d'expliquer les faiblesses et les habitudes défectueuses dans tous les domaines de l'apprentissage scolaire. ». (Cuq, 2003: 90)

2/ L'évaluation formative (dite aussi de régulation) :

Le deuxième type d'évaluation, centré sur ce qui se réalise au présent, est programmé au milieu de la formation. C'est une évaluation qui se déroule tout au long de l'apprentissage, elle informe l'enseignant et l'apprenant sur un processus encoure, et elle permet à l'enseignant soit d'avancer ou de reculer selon les situations.

« Une évaluation formative bien conçue permet à l'apprenant de prendre conscience de ses difficultés, de ses erreurs, de ses hésitations..., elle lui permet surtout de se construire les critères de la performance attendue donc d'agir en amont de l'action en toute connaissance de cause... »(Dubois,2004 :9)

Par ailleurs, l'évaluation de formation, permet la progression dans les apprentissages par le biais de l'activité de remédiation ou de l'explication, à titre d'exemple : l'enseignant pose une question pour savoir si les apprenants ont compris ou non. Cela fait de cette question une évaluation formative qui permet à l'enseignant soit d'avancer à l'autre étape ou de réajuster son cours et de faire des remédiations « Il est important de noter que l'évaluation formative bien qu'étant un point de départ à la mise en place de situation d'aide, n'est pas obligatoirement le point de départ d'une leçon ou d'une séquence (ce n'est pas une évaluation initiale)» (RAYNAL , RIEUNIEUR ,(1997) :187)

3/L'évaluation sommative (dite aussi de certification) :

Le troisième type d'évaluation, C'est une évaluation réalisée vers la fin de l'année ou du semestre. Elle évalue les acquis de plusieurs leçons, elle fait donc le bilan d'une formation.

Elle est appelée aussi certificative car elle décide le passage ou non des apprenants à une classe

supérieure. Selon LUKNER G :

«C'est l'évaluation qui permet, par contrôle continu, par examen ou par système mixte, d'attribuer les diplômes, de certifier une compétence... » l'évaluation sommative est : « Le formateur administre à la classe un examen sommatif qui respecte les normes vues dans le module d'évaluation » LUKNER.,2014 :55)

Exercices et activité de réflexion :

Exercice :

Texte

La didactique des langues étrangères n'est pas une discipline figée et encore moins une science exacte. Dans un domaine en constante réflexion et en rapide évolution, les enseignants doivent se positionner comme des praticiens réflexifs cherchant à concilier principes méthodologiques et pragmatisme réfléchi afin de proposer un enseignement à la fois moderne, efficace et réaliste, mais également adapté aux élèves, à leurs attentes, leurs besoins et leurs habitudes d'apprentissage.

Question :

Expliquez comment la didactique des langues et cultures tente, en prenant en charge différentes dimensions, ce renouvellement.

Corrigé :

Le seul objectif intangible de tout enseignant doit être de donner à son cours le plus d'efficacité possible, ce qui sous-entend notamment des apprentissages utiles, rapides,

valides et pérennes. Dans cette perspective, chacun sera conduit à construire sa propre approche méthodologique, qui reposera à la fois sur les avancées de la réflexion en didactique des langues mais aussi sur ses expériences, compétences et appétences, ainsi que sur la prise en compte d'éléments contextuels toujours spécifiques, parmi lesquels les attentes institutionnelles ne peuvent être occultées.

La didactique des langues étrangères est en constante évolution, parfois par de simples ajustements, de façon beaucoup plus radicale à d'autres moments. Cette évolution permanente n'est pas pour autant subjective ou aléatoire, mais elle repose d'une part sur des évolutions sociétales, d'autre part sur des réactions par rapport aux courants précédents et le constat d'une efficacité toujours perfectible (on pourra ici parler d'autoévaluation), mais aussi sur des options didactiques prenant Elles-mêmes appui sur des travaux et des avancées dans des domaines épistémologiques différents mais qui peuvent se révéler complémentaires pour construire des approches systémiques cohérentes. Parmi ces domaines et ces paramètres, on peut noter:

- les avancées technologiques. Que ce soient les projecteurs de diapositives, les magnétophones, l'informatique ou encore les tableaux interactifs, ces innovations ont eu ou auront un impact considérable sur les méthodes de langues ;

- les changements sociétaux, qui ont pu introduire de nouveaux objectifs dans l'enseignement des langues, ceux-ci passant d'un accès à la littérature à une approche communicative plus pragmatique, voire utilitariste ;

- une évolution et une diversification du profil des publics et donc de leurs objectifs d'apprentissage : élèves en contexte scolaire, mais aussi adultes professionnels, migrants, étudiants et futurs étudiants

- Une évolution dans le comportement et le positionnement des apprenants vis-à-vis de la matière enseignée, la valeur ajoutée des apprentissages devant apparaître de plus en plus concrète et de plus en plus immédiate ;

- des recherches en sciences de l'éducation et en psychologie appliquée à l'éducation ;

- des recherches dans le domaine des sciences cognitives ;

- le choix assumé par les didacticiens d'options théoriques dans le domaine du langage et de ses fonctions.

-Le rôle et le positionnement de l'enseignant. L'évolution est dans ce domaine plus linéaire et moins chaotique, dans la mesure où les approches préconisent chacune à son tour une relation pédagogique de plus en plus centrée sur l'apprenant et les apprentissages. Le rôle de l'enseignant a donc été repensé : il est aujourd'hui un facilitateur des apprentissages plutôt qu'un détenteur et un transmetteur de savoirs.

- les objectifs et le contenu des enseignements peuvent eux aussi caractériser et parfois opposer les différents courants méthodologiques dans le domaine de la DLE.

On retiendra principalement la distinction et l'évolution entre des acquisitions de connaissances et la construction de compétences, parmi lesquelles les savoirs mais aussi les savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre (ou métacognition) trouvent désormais toute leur place.

- l'enseignement de la culture liée à la langue cible permet également de distinguer les différentes approches des langues étrangères. Quasiment absent des méthodes SGAV, il est désormais un des axes forts de l'approche actionnelle.

Activités de réflexion :

-Analysez la définition suivante que proposent Isabelle Gruca et Jean-Pierre Cuq : « *La didactique des langues a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation des langues en milieu non naturel* » [2002 : 52].

.....
.....

-Expliquez la définition de Jean-Maurice Rosier proposée dans le cours :

« (...) *la didactique n'est pas seulement une discipline de référence pour la pratique enseignante, elle est une discipline d'action et d'intervention, carrefour entre savoirs savants propres qu'il faut modéliser pour en faire des objets d'enseignements (logique de la recherche), savoirs de référence qui n'ont pas à être enseignés (à dominante psychologique), qu'il convient de croiser avec les savoirs issus de l'expérience (logique scolaire) pour permettre la facilitation, l'amélioration des pratiques de terrain et l'appropriation par les élèves des savoirs langagiers et culturels.* » [Jean-Maurice Rosier, 2002 : 101].

.....
.....

-Comment se manifeste sur le terrain le concept de « contrat didactique », donnez des exemples concrets.

.....
.....

-Dans le « triangle didactique », le pôle « enseignant » consiste en « l'intervention didactique », en quoi consiste cette intervention ?

.....
.....

-Expliquer comment s'est fait le développement de l'expression orale. Les actes de paroles dans les méthodes communicatives et dans la perspective actionnelle.

.....
.....
.....

-Raconter brièvement l'historique de la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères.

.....
.....

-Quel est l'apport et le rôle des images pendant la leçon de français. Les nouvelles technologies: le document- vidéo, Internet, le multimédia dans les activités d'apprentissage ?

.....
.....

-Réaliser une analyse comparative entre les principales théories d'apprentissage.

.....
.....

- L'enseignement ludique de la langue étrangère favoriserait-il l'apprentissage d'une langue étrangère, à titre d'exemple : Le rôle du jeu pendant la leçon de français ?

.....
.....

-Décrivez les caractéristiques fondamentales des approches communicatives et de l'approche actionnelle. En quoi ces approches seraient-elles meilleures que les méthodologies historiquement antérieures ?

.....
.....

-Dans le processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères aujourd'hui, il n'y a plus, d'une part l'enseignant qui donne et, de l'autre, l'élève qui reçoit. Que pensez-vous de cette affirmation? Faites un commentaire en vous appuyant sur les caractéristiques des approches didactiques actuellement recommandées pour la classe de FLE.

.....
.....

-L'enseignement du FLE peut se faire à partir de n'importe quel type de support. Quels seraient, d'après vous, les atouts et les limites d'un : support écrit; support visuel; support audio; support audio-visuel; support multimédia ; document fabriqué, document authentique ?

.....
.....
.....

-Une compétence de communication, c'est quoi au juste ? Essayez d'expliquer la notion à partir d'un exemple pratique.

.....
.....

-Une situation de communication, c'est quoi au juste ? Essayez d'expliquer la notion à partir d'un exemple pratique.

.....
.....

-Un besoin de communication, c'est quoi au juste ? Essayez d'expliquer la notion à partir d'un exemple pratique.

.....
.....

-Entre la langue et la culture, quel est, selon vous, l'élément qui est inclut dans l'autre?

.....
.....

Comment un « savoir encyclopédique » (connaissances du monde) peut-il influencer sur l'apprentissage de la langue étrangère ?

.....
.....

Les savoirs linguistiques (phonétique, lexique, vocabulaire, syntaxe, grammaire, sémantique) suffisent-ils pour la maîtrise de la langue étrangère ? Pourquoi ?

.....
.....

-La dimension interculturelle de l'enseignement d'une langue étrangère: c'est quoi, d'après vous ?

.....
.....

-Quelle serait, d'après vous, la meilleure forme d'évaluation dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère?

.....
.....

-S'il fallait faire un choix entre l'évaluation sommative et l'auto-évaluation (de l'apprenant) comme forme de vérifier les acquis du processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère: que choisiriez-vous ? Justifiez votre position.

.....
.....

- Sur quoi devra se baser l'évaluation des compétences de communication : sur les besoins réels de communication comme dans la vie de tous les jours (hors-classe) ou sur les matières, sur les contenus sélectionnés (classe) ? Argumentez votre position.

.....

.....

Chapitre IV : L'interférence

Avant tout propos, il est important de signaler que les concepts d'interférence et de transfert découlent de recherches réalisées en analyse contrastive, qui étaient en vogue dans la seconde moitié du siècle dernier.

Plusieurs définitions déterminent l'interférence mais selon des points de vue différents.

Quelques définitions :

D'un point de vue linguistique, l'interférence se définit comme un accident du bilinguisme entraîné par le contact entre les langues.

- Pour le dictionnaire de linguistique : « il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique de la langue B. L'emprunt et le calque sont souvent dus à des interférences. Mais l'interférence reste individuelle et involontaire, alors que l'emprunt et le calque sont en cours d'intégration ou intégrés dans la langue A » (Dictionnaire de linguistique, 2002).
- Georges MOUNIN définit l'interférence comme « les changements ou identifications résultant dans une langue des contacts avec une autre langue, du fait du bilinguisme ou du plurilinguisme des locuteurs»
- Uriel Weinreich qui l'a définie comme : «un remaniement de structures qui résulte de l'introduction d'éléments étrangers dans les domaines les plus fortement structurés de la langue, comme l'ensemble du système phonologique, une grande partie de la morphologie et de la syntaxe et certains domaines du vocabulaire (parenté, couleur, temps, etc.). »
- La définition fournie par le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (1994) montre que l'interférence se manifeste à des niveaux d'ordre phonologique, morphologique et syntaxique. On dit qu'il y a interférence « quand un sujet bilingue utilise dans une langue- cible L2, un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue L1. »

(Kannas,1994 :252) MACKEY : « l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue».

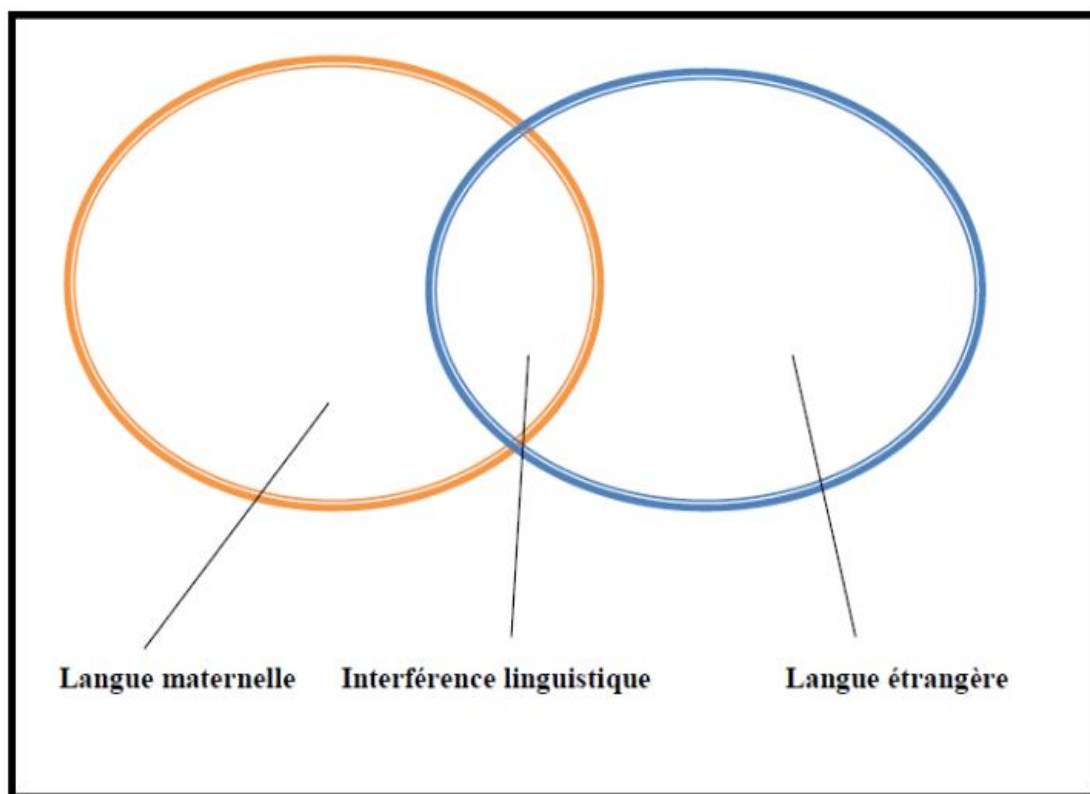
- MACKEY affirme que : « l'interférence est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue».

D'un point de vue pédagogique, l'interférence est un type particulier de fautes que commet l'élève qui apprend une langue étrangère, sous l'effet des habitudes ou des structures de la langue maternelle. On parle à ce propos de « déviation », de « glissement », de « transfert », de « parasites ». L'interférence qui est l'introduction d'un élément E de la langue maternelle (L1) dans la langue étrangère (L2), ne se produit pas arbitrairement. Il y a interférence lorsqu'il y a analogie entre un élément de L2 avec un élément correspondant de L1 qui entraîne un glissement vers L1

- Selon Debyser , « l'interférence est un type particulier de fautes que commet l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet des habitudes ou de structure de la langue maternelle. On parle à ce propos de déviation, de glissement, de transfert ou de parasite, c'est-à-dire l'interférence qui l'introduction d'un élément de la langue étrangère ne se traduit pas arbitrairement, il y a interférence lorsqu'il y a analogie entre un élément de la langue étrangère avec un élément de la langue maternelle » (Debyser, 1970 :35)
- Pour Hamers « L'interférence est une déviation par rapport aux normes des deux langues en contact. » . Le phénomène d'interférence linguistique se produit donc d'une langue à l'autre en présence de deux systèmes qui sont différents sur certains aspects .Pour Hagège la considère comme « un croisement involontaire entre deux langues. A grande échelle, l'interférence dénote l'acquisition incomplète d'une langue seconde. »⁵, Cette citation signifie que l'apprenant se réfère aux traits de sa langue maternelle, mais qui sont incompatibles avec celles de la langue cible

D'un point de vue psychologique : l'interférence peut être considérée comme un Contamination de comportements.

- Selon DEBYSER « L'effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre habitude » (DEBYSER,1970 :31)



Les types d'interférences :

L'interférence phonétique :

Elle concerne la transposition d'un trait phonétique de L1 sur L2. A cause du contact existant entre la L2 et la L1 de l'apprenant et que les systèmes phonologiques de ces deux langues présentent des divergences, des interférences d'ordre phonologique peuvent surgir lorsqu'un locuteur non-natif prononce «un phonème de la langue cible par l'intermédiaire d'un phonème de la langue maternelle ; les deux phonèmes seront *dès lors reconnus et réalisés comme étant absolument identiques.*». Ceci signifie que ce type d'interférences consiste à modifier la prononciation des sons appartenant à la langue cible en se référant à la langue source du locuteur non-natif.

Notons que les interférences phonologiques peuvent se manifester aux niveaux de l'articulation, de l'intonation et du rythme. Elles font l'objet d'étude de deux branches de la phonétique, à savoir la phonétique articulatoire et la phonétique acoustique.

Juliette Garmadi dans son ouvrage *La Sociolinguistique*. Elle avance que, de façon générale, parce qu'elle est le niveau où le système est le plus étroitement structuré, la phonologie d'une langue résiste mieux et plus longtemps que son lexique à un éventuel impact de l'interférence phonique et qu'elle est souvent le facteur par lequel se fait l'évolution linguistique des systèmes phonologiques. « ...la phonologie d'une langue résiste mieux et plus longtemps que son lexique à un éventuel impact de l'interférence phonique et qu'elle est souvent le facteur par lequel se fait l'évolution linguistique des systèmes phonologiques parce tout simplement elle est le niveau ou le système le plus étroitement structuré »(Garmadi,1982 ;214)

En somme, le facteur de l'évolution phonologique est précisément le contact entre les langues, donc l'interférence. D'ailleurs le lexique, puisqu'il est le véhicule de l'emprunt lexical, contribue à apporter et à installer des interférences phoniques dans une langue.

Phonèmes vocaliques du français	Prononciation interférentielle	Exemples	
		Prononciation correcte	Prononciation interférentielles
[y]	[u]	[pʁʌvʏ]	*[pʁʌvʊ]
	[i]	[myzik]	*[mizik]
	[e]	[ynivɛksite]	*[enivɛksité]
[ə]	[o]	[ʃəval]	*[ʃoval]
[ɛ]	[i]	[avɛk]	*[avik]
	[e]	[mɛ]	*[me]
[e]	[i]	[televizjɔ̃]	*[tilivizjɔ̃]
[o]	[u]	[polis]	*[pulis]
[œ]	[u]	[ʃʌvʒœv]	*[ʃʌvʒʊv]
[ɔ̃]	[ɔ]	[pʁɔdycsjɔ̃]	*[pʁɔdycsjɔ]
	[u]	[ɛfɔvmasjɔ̃]	*[ɛfɔvmasju]

Tableau 1: Exemples d'interférences vocaliques commises par les locuteurs algériens

- félo à la place de vélo (l'arabe ne possède pas de v

-la langue arabe ne possède pas les sons « p » « v » « y » ainsi que les

Voyelles nasales « on », « em, en, am, an », « in, im », « un ». Et le français ne possède également pas un certain nombre de phonèmes comme : « ه » « ث » « ق » « غ » « ذ » « ح » « ع » « خ »

-Il utilise une brosse (interférence phonétique de l'arabe qui ne possède pas le [u]

Les interférences lexicales :

« On parlera d'interférence lexicale lorsque le locuteur bilingue remplace, de façon inconsciente, un mot de la langue parlée par un mot de son autre langue

»(Blanc,1998 :178). L'interférence lexicale se manifeste lorsqu'un apprenant / locuteur utilise spontanément un terme d'une langue dans une autre langue. En d'autres termes, elle concerne l'emploi fautif de mots. Il s'agit de traduction littérale de mots véhiculant un sens et un référent unique dans la langue maternelle, alors que dans la langue-cible le référent possède plusieurs dénominations. Exemples : cheveux, poils, cils, en français, renvoient à poils en arabe. Montre, pendule, horloge, en français, renvoient à montre en arabe.

De plus, Michel Blanc explique qu' « On parlera d'interférence lexicale lorsque Il y a deux types d'interférences lexicales :

1. Le calque :

Selon Pierre Guiraud : « le calque consiste à former des mots ou des expressions en Combinant des formes indigènes sur un modèle étranger » (Pierre Guiraud 1968 : 34); c'est-à-dire quand un locuteur/ apprenant donne un nouveau contenu à une forme déjà existante dans la langue tout en étant influencé par une autre langue L'interférence est souvent liée à une incompétence du locuteur bilingue dans la langue L2.

Exemple : Le choix de l'adjectif «grande» dans la première phrase est influencé par la L1 des arabophones ayant calqué le signifié de *kbira* كبيرة (dans le sens de vieille) en arabe en employant l'adjectif de taille «grande».

2. L'emprunt :

L'emprunt est défini comme: l'unité ou un trait linguistique d'une langue qui est emprunté partiellement ou intégralement à une autre langue. - des formes empruntées d'une langue et transplanté à telles qu'elles sont dans une autre, sans traduction. Cette forme peut ensuite prendre les marques spécifiques (genre, nombre, terminaisons ...) de la nouvelle langue.

L'interférence lexicale peut produire l'emprunt : plutôt que de chercher dans sa langue un équivalent difficile à trouver d'un mot de l'autre langue, on utilise directement ce mot en l'adaptant à sa propre prononciation. Au contraire de l'interférence, phénomène

individuel, l'emprunt est un phénomène collectif : toutes les langues ont emprunté à des langues voisines, parfois de façon massive (c'est le cas de l'anglais empruntant au français une grande partie de son vocabulaire), au point que l'on peut assister, en retour, à des réactions de nationalisme linguistique.

Exemple : Mohamed suit des cours *ta'* Robotique.

En lisant cette phrase, nous remarquons le recours à un signifiant qui provient de l'arabe dialectal, soit le mot « *ta'* » (تاع) qui a substitué la préposition «de» au lieu de dire «Mohamed suit des cours de Robotique »

3.L'interférence morphosyntaxique (grammaticale) :

L'apprenant use du même trait grammatical de sa langue maternelle en calquant toutes les règles s'y référant, tels que le genre et le nombre. Exemple : La bouton de ma veste (bouton est féminin en kabyle).

4. L'interférence syntaxique :

elle concerne l'ordre des éléments dans la phrase, le dédoublement du sujet, l'emploi transitif ou intransitif de certains verbes, l'emploi fautif des prépositions... Exemples : ordre = il apprend à son frère à lire Dédoublement = le cahier que je l'ai acheté

L'interférence sémantique :

elle concerne l'emploi de mots dont le sens ne correspond pas ou n'existe pas en langue étrangère. Il s'agit aussi de traduction littérale (lexico-sémantique). Exemples : Faire une opération = subir une opération Faire un accident = avoir un accident Je te dois de l'argent = tu me dois de l'argent

L'interférence socioculturelle :

D'un point de vue sociolinguistique, le langage se définit comme un fait social permettant de véhiculer la culture des locuteurs qui la pratiquent aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Pour Guy Rocher, la notion de culture est conçue comme «*un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui (...) servent d'une*

manière à la fois objective et symbolique à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte» (Guy ROCHER, 1969 :88)

Quant à Levi-Strauss (cité par Charbonnier), il considère le langage comme un « *fait culturel par excellence*»⁸², selon lui, la culture est étroitement liée au langage étant donné que «*le langage est une partie de la culture ; en second lieu, parce que le langage est l'instrument essentiel, le moyen privilégié par lequel nous assimilons la culture de notre groupe [...]; enfin et surtout, parce que le langage est la plus parfaite de toutes les manifestations d'ordre culturel (...)*» (LEVI-STRAUSS , CHARBONNIER, 1969 :183)

Toutefois, il est impératif de souligner que la maîtrise d'une langue ne signifie pas nécessairement la connaissance de la culture qu'elle sert à véhiculer car «communiquer avec une communauté linguistique est une chose, établir des liens sociaux ou vivre au sein de cette communauté en est une autre. Chaque culture est régie par des codes explicites et implicites». (LEVI-STRAUSS , CHARBONNIER, 1969 :183)

Pour les apprenants non-natifs bilingues ou plurilingues, la dimension culturelle de la L2 représente l'un des obstacles auxquels ils se heurtent pendant l'acte d'apprentissage de la langue étrangère. A ce propos, Melaouhia Ben Hamadi note dans son article dans la revue multilingue que «nous devons considérer l'apprenant en langue étrangère comme un être social qui se sert de ses acquis linguistiques et de ses compétences langagières, mais qui tient compte également des contraintes liées à son environnement et à sa culture.»(Ben Hamadi,2014 :161)

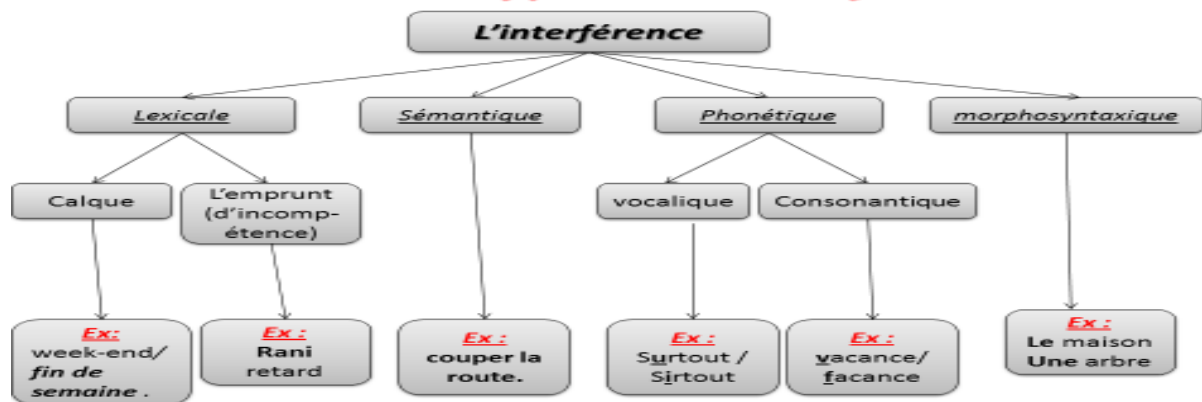
En effet, les contraintes citées par l'auteure peuvent engendrer des interférences socioculturelles qui se manifestent chez les apprenants non-natifs à cause d'une interaction culturelle entre sa propre culture et celle que véhicule la langue étrangère qu'il vise à acquérir. Il s'agit de mettre en contact des univers culturels divergents qui amènent l'apprenant à reproduire inconsciemment des éléments appartenant à sa langue maternelle lorsqu'il s'exprime dans une langue étrangère, cette reproduction serait due aux différences existant entre la culture de l'apprenant et la culture liée à la L2.

Au sujet des interférences socioculturelles, A. Berkai affirme que «les mots et les référents auxquels ils renvoient sont parfois porteurs de charges culturelles partagées par une communauté linguistique qu'on ne retrouve pas nécessairement chez d'autres communautés, a fortiori éloignées.»

Exemple : L'usage métaphorique du nom « lune » représente l'une des interférences culturelles faites par les locuteurs algériens lorsqu'ils s'expriment en français. En effet, dire d'une femme qu'elle est comme la lune pour exalter sa beauté traduit une interférence culturelle de l'arabe et du tamazight dans la mesure où le mot *lune* (soit «*qmar*» / «*qmar*» en arabe et «*ayyur*» / «*aggur*» en amazighe) porte une charge culturelle élogieuse du fait que ce nom connote la beauté dans la culture des arabes et des berbères, tandis qu'en langue française il est plutôt porteur d'une charge péjorative connotant l'idiotie et la stupidité tel que dans la locution *con comme la lune*.

Schéma récapitulatif des différents types de l'interférence linguistique

2-2-Quels sont les types de l'interférence?



La distinction entre transfert positif et transfert négatif :

Le transfert linguistique :

Le phénomène de transfert linguistique provient de *«l'influence résultant des similarités et des différences entre la langue cible et toute autre langue ayant été précédemment acquise (possiblement de manière imparfaite)»*. Il consiste à transférer des structures appartenant à la langue maternelle dans la langue apprise, tandis que les interférences linguistiques *«constituent des phénomènes d'interaction dynamiques, non réductibles à une seule langue et liés au traitement plutôt qu'à la structure des langues »*.

Transfert positif :

Ce type de transfert se traduit par une congruence des structures régies par les deux langues en contact, il permet de favoriser l'apprentissage et joue un rôle facilitateur dans l'acte d'acquisition des langues étrangères tel que le transfert du caractère binaire du trait du G.G de la langue arabe vers la langue française partageant le même nombre de genres, à savoir le masculin et le féminin.

Transfert négatif :

Lié à la fonction d'inhibition des interférences⁹⁴ qui se manifestent en cas de divergence décelées lors de l'analyse contrastive des langues en contact, soit la L1 de l'apprenant et la L2 qu'il vise apprendre tel que l'interférence phonologique rencontrée par les locuteurs anglophones lors de la prononciation du phonème /e/ remplacé par le son /i/.

Activités de réflexion :

-la linguistique contrastive part de la constatation toute banale de ce que nombre d'erreurs commises par les étudiants de langues étrangères sont dues à des interférences avec leur langue maternelle à cause d'une étape interlinguistique qui doit demeurer une étape transitoire qui disparaît lorsque l'étudiant parvient à maîtriser la langue étudiée.

.....
.....
.....

- « L'acquisition d'une langue nouvelle quelles que soient les précautions prises, notamment dans les méthodes dites directes, subira l'influence des langues antérieurement apprises et notamment des habitudes structurales de la langue maternelle. » (*Debyser, La linguistique contrastive et les interférences. 1971 p33*)

Question : A la lumière de ce que vous avez vu en classe, commentez cette citation et dites quel rapport entretient l'apprentissage des langues avec la linguistique contrastive .

.....
.....
.....

- Expliquez les mécanismes d'acquisition et d'apprentissage des systèmes linguistiques et les influences qui peuvent être produites et manifestées lors de la confrontation des langues dans le cadre d'enseignement –apprentissage à titre d'exemple : l'interférence.

.....
.....
.....

Chapitre V : Analyse des erreurs

Introduction

Dans le cadre de la liaison entre la recherche et l'apprentissage des langues qui un domaine où l'apprentissage d'une deuxième langue est une situation de contact entre la langue maternelle appelée langue source ou langue 1 (L1) et la langue seconde appelée langue cible ou langue seconde (L2). La Linguistique Contrastive a développé progressivement trois modèles d'investigation dans l'apprentissage de la L2 : *l'Analyse Contrastive* (AC) (Fries et Lado) ; *l'Analyse des Erreurs* (AE) (Corder) ; et *l'Analyse de l'Interlangue* (IL) (Selinker).

Nous allons nous focaliser dans ce chapitre principalement sur l'analyse des erreurs sans occulter les deux autres modèles d'analyse cités précédemment.

Distinction entre Faute et erreur :

Dans le langage courant, la notion de faute et celle de l'erreur sont considérées comme synonymes, contrairement au domaine de la didactique des langues où elles sont différentes :

En quelques reprises, la faute est considérée comme relevant de la responsabilité de l'apprenant, car il connaît et maîtrise les règles et la structure de la langue, mais à cause de différents facteurs, (stress, manque de confiance en soi, fatigue...etc.), il n'arrive pas à utiliser la bonne forme. Larruy M affirme à ce propos que ce type d'erreur correspond à « *des erreurs de types (lapsus) inattention/fatigue quel'apprenant peut corriger (oublie des marques de pluriel, alors que le mécanisme est maîtrisé)* ».

Quant à l'erreur, elle relève d'une « *méconnaissance de la règle de fonctionnement (par exemple, accorder le pluriel de cheval en chevaux lorsqu'on ignore qu'il s'agit d'un pluriel irrégulier)* »³⁵. Il est donc clair que ces erreurs sont bien différentes des fautes.

Il n'est pas aisé de donner une définition exacte pour la notion de l'erreur, Proqueir R et Frauenfelder U, affirment à ce propos : « *L'erreur peut (...) être définie par rapport au système intermédiaire de l'apprenant. On ne peut véritablement parler d'erreur. On voit alors qu'il est impossible de donner de l'erreur une définition absolue. Ici comme*

enlinguistique c'est le point de vue qui définit l'objet. ». L'erreur relève d'une ignorance de la règle de fonctionnement. On peut dire que c'est un signe d'échec de l'apprenant quand il affronte un type d'obstacle donné, elle est toujours et forcément présente et transitoire dans l'apprentissage de langues.

Pour Brousseau G, « *l'erreur n'est pas seulement l'effet de l'ignorance, de l'incertitude, du hasard (...) mais l'effet d'une connaissance antérieure qui avait son intérêt, ses succès, mai qui, maintenant, se révèle fausse, ou simplement inadaptée* ».

Durant l'apprentissage et dans l'emploi d'une ou de plusieurs langues, on commet souvent des erreurs et des fautes, elles sont en général inévitables. L'erreur est intégrée au système grammatical de l'apprenant, tandis que la faute est associée à la performance indépendante du niveau de compétence de cet apprenant.

A ce propos, Corder fait une distinction cruciale entre erreur et faute ; en se basant, toujours sur la dichotomie de N. Chomsky compétence vs performance, il réutilise ces deux concepts afin de différencier l'erreur de compétence de l'erreur de performance, c'est-à-dire, l'erreur de la faute. Le premier est systématique alors que la deuxième est non-systématique.

La faute, dans ce contexte, ne constitue pas, selon Corder, un élément d'analyse Systématique, elle est accidentelle ; elle ne relève pas d'un système sous-jacent.

« Nous savons tous qu'un adulte, s'exprimant ordinairement dans sa langue maternelle, commet de nombreuses erreurs de différentes sortes. Elles sont dues, [...], à des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou à des états psychologiques, comme par exemple une émotion forte. Ce sont là des aléas accidentels de la performance linguistique, qui ne reflètent pas les lacunes de sa connaissance de la langue. D'ordinaire, nous nous en rendons compte immédiatement lorsqu'ils se produisent et sommes capables de les corriger de façon plus ou moins assurée. »

La faute est souvent aléatoire, elle n'obéit pas à un système quelconque, elle est éphémère ; elle émerge selon l'état général, l'humeur de chacun, les conditions de la situation psychologique ou physique de l'apprenant.

« En toute logique, il faut bien s'attendre à de tels lapsus (« lapsus linguae » ou « lapsus calami ») chez l'apprenant de langue étrangère, lui-même contraint par des conditions similaires, externes ou internes, quand il utilise sa L1 ou une LE. Il nous faut alors distinguer les erreurs qui sont dues au hasard des circonstances de celles qui reflètent à un moment donné sa connaissance sous-jacente, ou, comme on pourrait l'appeler, sa « compétence transitoire ».

Les erreurs de performance seront par définition non -systématiques, et les erreurs de compétence systématiques. Comme le dit MILLER (1966), « quel intérêt y a-t-il à énoncer des règles conduisant à des fautes ? » Aussi sera-t-il commode désormais d'appeler « fautes » les erreurs de performance, en réservant le terme d'« erreur » aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire. » (ibid.)

Toutefois, diagnostiquer une erreur d'une faute, reste une tâche qui n'est pas facile, il faut être perspicace et avoir des connaissances et un savoir-faire.

« Toutefois, il n'est pas toujours aisé de reconnaître ce qui est une faute de ce qui est une erreur ; il faut, pour les distinguer, procéder à une recherche ou à une analyse d'erreurs plus poussée que celle pratiquée habituellement. » Corder, :13)

Par contre l'erreur, est hyper significative par rapport au processus d'appropriation d'une langue étrangère.

Statut de l'erreur :

L'erreur a longtemps été considérée comme éminemment négative, dans la mesure où l'on pensait qu'elle constituait un obstacle à l'apprentissage de la langue. Il y avait une obsession de la faute et on considérait qu'il fallait lui faire une chasse impitoyable. Mais, avec le développement des études en didactique, les choses ont évolué. Enseignants et chercheurs sont maintenant d'accord sur deux points :

- l'erreur est incontournable dans l'apprentissage ; l'élève ne peut pas ne pas faire d'erreur dans la mesure où il ne peut pas connaître tout de suite toute la langue étrangère : l'apprentissage est en effet progressif et l'élève ne peut pas éviter de faire des erreurs sur les notions qu'il n'a pas encore abordées (et il en fait souvent aussi sur celles qu'il a déjà étudiées)

- l'erreur nous renseigne sur les difficultés de l'apprenant et nous permet de mettre en place une stratégie de remédiation.

L'enseignant peut alors faire un choix raisonné entre les deux démarches possibles qui s'offrent à lui :

- suivre un programme pré-établi, au risque de travailler sur des notions déjà acquises par les apprenants ou bien des notions non essentielles et de faire l'impasse sur des notions importantes non maîtrisées ;

- partir des erreurs des apprenants pour mettre en place un programme axé sur des besoins précis et urgents.

Erreur et norme :

Pour classer une forme linguistique comme erreur, il faut d'abord avoir défini la norme que l'on prend en considération : langue standard ou langue familière par exemple.

On peut distinguer d'abord, la "norme", qui correspond à ce que l'on "doit" dire, et "l'usage", qui correspond à ce que la plupart des gens disent.

Mais la sociolinguiste, Marie-Louise MOREAU¹, affine davantage cette opposition et distingue cinq types de normes :

- les normes de fonctionnement qui concernent les règles correspondant aux pratiques linguistiques des membres d'une communauté ;

- les normes descriptives qui décrivent et expliquent les normes de fonctionnement sans porter de jugement sur elles ;

- les normes prescriptives qui définissent les règles du "bon usage" et correspondent à ce que l'on appelle la grammaire normative ou grammaire traditionnelle ; les normes évaluatives qui attribuent des valeurs aux formes linguistiques ; c'est ainsi que l'on distingue des formes belles, élégantes, par opposition à d'autres jugées familières, relâchées ou vulgaires ;

- les normes fantasmées, résultant d'une conception de "la norme comme un ensemble abstrait et inaccessible" hors de portée des utilisateurs et par rapport auquel tout le monde serait en défaut.

Cette classification permet à l'enseignant de se situer lorsqu'il évalue une production d'élève.

Exemple : quand l'élève écrit "Je vais au medecin", il se réfère à la norme de fonctionnement ; quand l'enseignant le corrige et propose "Je vais chez le médecin", il se réfère à la norme prescriptive. Beaucoup d'enseignants parlent indifféremment de faute et d'erreur. En didactique des langues, la différence entre les deux termes est bien mise en exergue :

- on dit qu'il y a erreur lorsque l'élève se trompe parce qu'il n'a pas les moyens de se corriger, n'ayant pas encore étudié la notion en question ;

- on dit qu'il y a faute lorsque l'élève a les moyens de se corriger parce qu'il a déjà étudié la notion en question ; il s'est trompé parce qu'il n'a pas fait attention ou qu'il a oublié la règle à appliquer dans ce cas.

Cette distinction est importante pour l'évaluation du travail de l'élève dans la mesure où, quand on corrige sa copie, on ne doit pas le sanctionner sur ce qu'il n'est pas censé savoir mais uniquement sur ce qu'il a effectivement étudié. Ce terme est apparu en 1972 sous la plume de Selinker et il a été repris par la suite sous diverses appellations : système approximatif système intermédiaire, système transitoire, dialecte idiosyncrasique, grammaire intériorisée, langue de l'apprenant, etc.

Les différentes approches de l'erreur :

la linguistique contrastive qui a prédominé dans la période 1950 – 1970. Basée sur les travaux de la linguistique structurale et distributionnelle (Bloomfield), elle fait aussi appel à une théorie psychologique, celle du behaviorisme (Skinner). L'erreur est émergee du concept de transfert de la langue 1 (langue maternelle) à la langue 2 (langue étrangère), qui peut être positif ou négatif.; ce qui est différent donnera lieu à un transfert négatif et donc à des erreurs, c'est la théorie des interférences.

Intervenant a priori, elle travaille sur la comparaison de la L1 et de la L2 pour déterminer les difficultés que les apprenants risquent de rencontrer. On ne part donc pas des erreurs commises, on essaie plutôt de les prévoir et d'agir de manière à les faire éviter.

- L'analyse des erreurs :

Faisant suite à l'analyse contrastive, elle s'est surtout développée entre 1970 et 1980. Contrairement à la démarche précédente, l'analyse des erreurs est une analyse a posteriori, qui travaille sur les erreurs commises par les apprenants. Reposant sur les recherches menées par Chomsky sur la grammaire générative, elle se réfère aussi à la théorie piagétienne du constructivisme.

Les concepts associés à ce courant sont les concepts de faute absolue et de faute relative, d'erreur systématique et d'erreur non systématique. Le courant distingue aussi la faute de l'erreur (comme nous l'avons déjà expliqué, il y a faute quand l'apprenant a déjà étudié la notion et qu'il possède donc les moyens pour l'éviter, il y a erreur quand l'apprenant se trompe sur une notion qu'il n'a pas encore étudiée) ; la faute serait donc plus grave que l'erreur.

- L'interlangue:

Intervenant à partir des années quatre-vingt, ce courant s'appuie à la fois sur la grammaire générative et sur les travaux menés par Labov dans le domaine de la sociolinguistique ; il se réfère encore au constructivisme piagétien. Les concepts associés ici sont les notions de langue-source (la langue maternelle) et de langue-cible (la langue étrangère étudiée). Au cours de son apprentissage, l'apprenant se construit un système intermédiaire propre à lui, à mi-chemin entre le système de la langue maternelle et celui de la langue étrangère. Ce système se perfectionne au fur et à mesure que l'apprenant maîtrise des notions de la langue-cible et se rapproche de la norme de cette langue jusqu'à recouvrir exactement son système.

Représenté par Selinker, Perdue, Py, Véronique, Vogel et Corder, ce courant prend en compte les erreurs des apprenants et les met en relation avec les formes correctes de

la langue-cible. La base de travail est constituée par un corpus établi non plus de manière aléatoire avec une grande rigueur méthodologique.

Les recherches faites dans ce domaine ont permis de cerner les principaux traits des interlangues :

- aspect systématique, c'est-à-dire que la même erreur apparaît toujours de la même façon dans des contextes identiques ;
- aspect instable, c'est-à-dire que le système évolue constamment : des erreurs disparaissent tandis que d'autres apparaissent et l'élève se rapproche progressivement de la maîtrise du système de la langue étudiée ;
- perméabilité, c'est-à-dire passage constant de la langue étrangère et à la langue maternelle et inversement ;
- phénomènes de simplification ou au contraire de complexification des règles de la langue étrangère ;
- phénomènes de régression, c'est-à-dire qu'une erreur qui avait disparu à un moment donné peut réapparaître par la suite- phénomène de fossilisation, c'est-à-dire qu'une erreur peut persister pendant très longtemps et devenir très difficile, sinon impossible à corriger

Classement des erreurs :

Plusieurs méthodes de classement des erreurs ont été proposées par les chercheurs. Nous en exposons quelques modèles ci-après :

Cette grille comporte quatre points de vue (ou plans), que l'on peut ordonner de la façon suivante : plan matériel, plan morphosyntaxique, plan sémantique et plan pragmatique, et trois niveaux : niveau phrastique (la phrase), niveau interphrastique (les relations entre les phrases) et niveau textuel (le texte dans son ensemble). Plan matériel (disposition, organisation du texte sur l'espace de la feuille) :

- niveau phrastique : calligraphie, ponctuation, majuscules ;

- niveau interphrastique : séparation des paragraphes, délimitation des phrases ;
- niveau textuel : marges, aération du texte, titres et intertitres.

Plan morphosyntaxique (respect des formes linguistiques) :

- niveau phrastique : structures syntaxiques, morphologie verbale, orthographe ;
- niveau interphrastique : articles indéfinis / définis, pronoms de reprise, concordance des temps ;
- niveau textuel : adéquation organisation/type de texte, système et valeurs des temps.

Plan sémantique (cohérence du texte) :

- niveau phrastique : adéquation du lexique utilisé, phrases sémantiquement acceptables ;
- niveau interphrastique : absence de contradiction d'une phrase à l'autre, articulations logiques correctes, substituts explicites, absence de ruptures thématiques ;
- niveau textuel : information pertinente et cohérente, type de texte approprié, vocabulaire et registre homogènes et adéquats ;

Plan pragmatique (effet produit sur le lecteur) :

- niveau phrastique : constructions de phrases variées et adaptées, marques de l'énonciation correctes ;
- niveau interphrastique : fonction de guidage du lecteur, cohérence thématique ;
- niveau textuel : prise en compte de la situation, choix correct du type d'écrit, atteinte de l'effet recherché.

Elle établit deux distinctions fondamentales entre faute « absolue » et « faute relative » d'une part, entre faute « graphique » et faute « orale » d'autre part.

- Faute absolue : elle correspond à une forme inconnue dans la langue en question ;

Exemple : les journals

- Faute relative : elle correspond à une forme existant dans cette langue mais inadaptée au contexte ;

Exemple : nous avons parler

- Faute graphique : l'erreur réside au niveau de l'écriture mais n'apparaît pas au niveau de la prononciation ;

Exemple : les enfant

- Faute orale : forme erronée aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

Exemple : le cinim

Elle distingue aussi entre faute systématique (qui se reproduit toujours dans le même contexte) et faute non systématique (qui ne se reproduit pas nécessairement dans le même contexte).

Elle classe les erreurs en quatre catégories :

- erreurs inclassables : erreurs de type indéfini qui nécessitent un examen plus attentif, comme les phrases grammaticalement correctes mais aberrantes au niveau du sens ;

- erreurs lexicales : déformations ou confusions au niveau de la graphie, de la prononciation, de la forme ou du sens ;

Niveau de la graphie

(faute d'orthographe) Ex : pistoler, plutard

Niveau de l'oral (déformations, confusion entre formes proches) Ex : minite, ventilatoire, entendre,

Niveau de la forme Ex : infime / infirme

Statut de l'erreur et rôle de l'enseignant :

Avec la définition du Niveau Seuil du conseil de l'Europe, les objectifs pour les apprenants de langues étrangères ont changé considérablement. Le mythe du

bilinguisme parfait est remis en question. Il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. Ainsi le statut de l'erreur a évolué vers une plus grande tolérance. On privilégiera la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication au détriment d'une maîtrise parfaite des structures grammaticales et du lexique.

S'inspirant du constructivisme et de la notion linguistique d'interlangue, on considère que l'erreur a également une fonction formative. L'apprenant construit progressivement son propre langage en se servant de ses erreurs pour évoluer dans son apprentissage. Le professeur détectant les erreurs peut également profiter de cette opportunité pour apporter un "feedback" (commentaire) constructif. Ainsi on distingue une évaluation sommative qui donne une simple valeur numérique aux performances de l'apprenant (une note), sans pour autant servir à sa progression, et une évaluation formative qui non seulement situe l'élève dans une échelle de valeurs mais lui apporte également des éléments pour évoluer dans son apprentissage.

Le rôle du professeur a considérablement évolué lors des premières applications pédagogiques de l'Approche Communicative. Il n'est plus "le maître" qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des "élèves" que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. "L'élève" quand à lui, change également de statut: il se transforme en "apprenant" prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d'autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur mais sur l'apprenant.

Dans cet esprit d'interaction et de centration sur l'apprenant, la dynamique de groupe est également considérée comme un facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues. Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par pairs sont encouragés pour instaurer une atmosphère de confiance et de solidarité favorable à la communication. De la manière, le "feedback" traditionnellement délivré par le professeur sera désormais

produit par les apprenants eux même, monopolisant les compétences de chacun et valorisant l'échange et l'entraide.

Activités de réflexion :

-Quelle est la distinction entre faute et erreur ? Donnez des exemples

.....
.....

-Quels sont les types d'erreurs les plus communément commises par les apprenants ?

.....
.....

- Quel impact peut avoir la non- maitrise de la langue sur l'appropriation du savoir ?

.....
.....

- Partant de la dichotomie performance et compétence (Shomsky), Corder distingue dans les productions en langue étrangère, le lapsus – fait de performance – de la faute et de l'erreur, qui relèvent de la compétence .Que pensez –vous ?

.....
.....

-Dites comment l'erreur pourrait contribuer à l'apprentissage des langues ?

.....
.....

- Le contact entre la langue maternelle et la langue étrangère pourrait –il être évité ?
Justifiez votre réponse.

.....
.....

-L’enseignant pourrait-il considérer l’erreur comme un indice de progression dans le processus d’apprentissage de FLE chez les apprenants ?

.....
.....

-Se tromper serait-il un signe normal lors de l’apprentissage de la langue française ?

.....
.....

-Quels types de fautes (orthographiques, morphosyntaxiques, lexicales ...) commettent les apprenants d’une langue étrangère, le français en l’occurrence FLE ? Quelles sont les causes de ces fautes ?

.....
.....

Références bibliographiques

ABDELMALEK S , *Bilinguisme et éducation en Algérie* ,Mouton, Paris ,1967

Bastardas-Boada -Albert , « Contextes et représentations dans les contacts linguistiques par décision politique : substitution versus diglossie dans la perspective de la planétarisation », *Diversité Langue*, 1997

Bautier-Castaing Elisabeth, « La notion de pratiques langagières : un outil heuristique pour une linguistique des dialectes sociaux », in *Langage & société*, Année 1981, N° 15 pp. 3-35

BAYLON CH.1996. Sociolinguistique. Société, Langue et Discours, Ed. Nathan. Paris.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris :Clé International. Coll. Techniques de classe.

Besse, H. (1985). *Méthodes et Pratiques des manuels de Langue*. CREDIF. Paris: Didier.

Bialystok, E., Peets, K. F., & Moreno, S. (2014). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 35(1), 177-191.

Bialystok, H., Craik, I. M., Klein, R., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging and cognitive control: Evidence from the Simon Task, *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.

BIJELJAC-BABIC, R. (2000). Acquisition de la phonologie et bilinguisme précoce Chapitre 6 ; P 320 ; cité dans Khail, M., & Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*, Paris : PUF. Bruxelles- P

Billiez Jacqueline, « La langue comme marqueur d'identité » in *Revue Européenne des Migrations Internationales* Année 1985 1-2 pp. 95-105

BLOOMFIELD Léonard, *Langage* Editions Holt New York 1933, traduction française, Le langage

BOURDIEU P. 2004. Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques.

- BOYER, H.1996. Sociolinguistique, territoire et objets. Delachaux et Niestlé. Paris
- BOYER. H. 2001. Introduction à la sociolinguistique. Dunod (coll. Topos). Paris.
- Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Didier, 2001.
- CALVET L J. 1999. Pour une écologie des langues du monde. Plon. Paris.
- CALVET L.J, *La sociolinguistique*, Coll. Que sais-je ?, PUF,Paris ,1993Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, édition Larousse-Bordas, PARIS 1999, p 66
- CANUT C. 2001. Pour une nouvelle approche des pratiques langagières, Cahiers
- Corder SP, que signifient les erreurs des apprenants, 1980.
- Cornaire C, et Raymond P. (1999). *La production écrite*. Paris : Robert Galisson. Coll. CLE International.
- Cuq et Gruca,cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presse universitaire de grenoble 2003.
- Cuq, J. P. (2003). Dictionnaire de Didactique du Français. Langue Etrangère et Seconde. Paris: Clé International.
- Cuq, J. P. (2005). *Cours de Didactique du Français Langue Etrangère et Seconde*. Grenoble: Cedex. Presses Universitaires de Grenoble.
- DEBYSER (F), «La linguistique contrastive et les interférences» In Langue française, vol. 8, 1970
- Dictionnaire de la linguistique et des sciences du langage, Editions Larousse –Bordas Paris 1999,P66. Fayard. Paris. France.
- DOUARI A, *Les malaises de la société algérienne d'aujourd'hui. Crise de langues et crise d'identité*,Alger, Casbah,
- DUCROT O, TODOROV T. 1972. Dictionnaire encyclopédique des Sciences du
- DUMONT P. MAURER B. 1995 Sociolinguistique du français en Afrique

El KORSO, Linguistique contrastive : la langue allemande –Problèmes et méthodes, OPU, Ben-Aknoun (Alger), 1985, p.3.

FISHMAN A.J. 1995. Sociolinguistique. Collection Langues et cultures. Nathan.

Fishman, J.A. "Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry", Linguistics, vol. 9, novembre 197

Frauenfelder et Porquier. Enseignement et apprenants face à l'erreur, ou l'autre côté du miroir In : le français dans le monde, 1980, p.154.

Garouben, M. « Le bilinguisme, aujourd'hui et demain. » Actes de la journée d'étude et de recherche. CTNR. Paris. Novembre. 2003 P 20

Germain, C. (1993). *Evolution de L'Enseignement des Langues: 5000 Ans d'Histoire*. Paris: Didier. Clé International.

GUMPERZ Jhon. « Sociolinguistique interactionnelle »université de la Réunion. Le Harmattan 1989, page57.

HAUGEN David, E. « bilinguism, language contact and immigrant languages » in the united states" a research report In HalimeBanaz , 2002, P.65. «

Hirschsprung, N (2005). *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Paris. (Coll. Hachette, F).

Ivan, M. (2006). « La Méthode Structuro-Globale Audio-visuelle (S.G.A.V.) Audio-Visual and Structuro-Global Method ». Dialogos 2006/14.p.16-20. ASE, Bucarest, Roumanie. [http://www.romanice.ase.ro/dialogos/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf].

Jules Marouzeau, lexique de la terminologie linguistique ,3 Edition Geuthner ,Paris 1951 ,P48 Langage. Seuil. Paris.

Lado, R. (1957). Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers. Ann Arbor : Presses de l'Université du Michigan.in

Lamizet Bernard, *Politique et identité*, p8 téléchargeable sur le lien suivant : <http://booksgoogle.fr/books?ISBN=272907077>

MACKEY, William Francis : Bilinguisme et contact des langues .Paris :Editions klincksieck ,1976.

Maingueneau D., 1996,*Aborder la linguistique*, Seuil

Marquilló Larmy, L'interprétation de l'erreur, paris, clé international, 2003 L, Selinker. Interlanguage, Also in Perspectives on Second language acquisition, édité par JC Richards, London : Longman, 1972, p. 219-231...

MARTINEZ, P., 1996, *La didactique des langues étrangères*. France : PUF,.

MEILLET, A., 1925, *La Méthode comparative en linguistique historique*. Oslo: H. Aschehoug & Co.

MOREAU Marie-Louise, *La sociolinguistique les concepts de base*, Madraga, Liège, 1997, p16
MOREAU M-L., 1997, *Sociolinguistique. Concept de base*, Madraga, Liège

MOUNIN Georges, Dictionnaire de la linguistique, Paris ,Quadrige /PUF,2004.

Paveau M.-A., Sarfati G.-E., 2003, *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*, A. Colin, coll. U/Linguistique, 256 p.

PORQUIER, R., 1977, L'analyse des erreurs : problèmes et perspectives », *Etudes de linguistique appliquée*, N°25, 23-43.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan.

PUREN, Ch., 1994, *La didactique des langues étrangère à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier. Disponible sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/>

RAHMATIAN, R. et al. 2007. L'erreur, un facteur de dynamisme dans le processus d'apprentissage. Plume 2. Paris.

Sörös, A., 2008, "Typologie et linguistique contrastive. Théories et applications dans la comparaison des langues.", 9/1, Berne, Peter Lang, 212 p., Etudes Contrastives, 978-3-03911-518-1

TABOURET-KELLER,A, 1969 : « Plurilinguisme et interférence », In *La linguistique, Le guide alphabétique*, éd. Denoël, Paris.

Van Hell, J. G., & Mahn, A. C. (1997). Keyword mnemonics versus rote rehearsal: learning concrete and abstract foreign words by experienced and inexperienced learners. *Language Learning*, 47(3), 507-546. - El KORSO, *Linguistique contrastive : la langue allemande –Problèmes et méthodes*, OPU, Ben-Aknoun (Alger), 1985, p.3.

Yllera A., *Linguistique contrastive, linguistique comparée ou linguistique tout court* ...<https://books.google.dz/>