Conférence 6

DIDACTIQUE DU FRANÇAIS DEUXIEME LANGUE ETRANGERE

1. Le champ de Didactique

2. Insertion de la composante socioculturelle dans une démarche curriculaire : les quatre axes d’apprentissage

a. Compétences référentielles

b. Compétences comportementales ou stratégiques

c. Compétences sociolinguistiques

d. Compétences discursives

D’après Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, publié sous la direction de Jean-Pierre Cuq la dénomination « la méthodologie », utilisée au singulier défini comme « la sociologie » ou «la philosophie » un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s’en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d’enseigner, d’apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l’objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu’à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement « la didactique des langues » se réduisait pour l’essentiel à la méthodologie, ou encore que la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants porte sur les problèmes méthodologiques.

Utilisé à l’indéfini ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies »), ce mot désigne des constructions méthodologiques d’ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernait les manières de faire dans les différents domaines de l’enseignement / apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale) grammaire, lexique, phonétique, culture),et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s’intéressant à des publics et contexte variés, de sorte qu’elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que système en même temps qu’elles se sont généralisées.

Si l’on adopte cette définition (destinée à faire un tri aussi nécessaire qu’empirique), on admettra que ne méritent historiquement en France l’appellation de « méthodologie » que la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire –traduction » du XIXe siècle , la méthodologie directe des années 1900-1910, la méthodologie audio-orale américaine des années 1950-1960 et la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970 ; et autres constructions méthodologiques récentes dites « non conventionnelles » n’ont de toute évidence pas les moyens d’atteindre ce statut ; … enfin il existe des cas de figures exceptionnels par exemple celui de « l’approche communicative » des années 1970-1980, parce qu’elle s’est voulue d’emblée à la fois cohérente et ouverte.

Dans ce second sens, par oppositions au mot « méthode » qui correspond à une unité minimale de cohérence concernant les manières de faire en didactique des langues, la « méthodologie » peut être définie comme l’unité maximale correspondante.  En tant que telle, elle est forcément très dépendante des différents acteurs qui la mettent en œuvre dans leurs environnements concrets. De sorte que dans l’analyse méthodologique d’un matériel didactique, il est sinon aisé du moins indispensable de distinguer au moins entre la méthodologie de référence (celle dont les auteurs se réclament), la méthodologie de conception (celle qu’ils ont effectivement mis en oeuvre) et la méthodologie d’utilisation (celle que l’on peut raisonnablement supposer être suivie dans les pratiques de classe en fonction de la tradition et de la formation méthodologiques dominantes parmi les enseignants et les apprenants, ainsi que leur adaptation à leur environnement de travail).

Les objectifs de l’enseignement dépendent directement des conditions sociolinguistiques dans le pays, de la politique linguistique officielle et du publique visé. Celles-ci changent en effet en fonction des situations et des époques. La notion des besoins langagiers demeure centrale aujourd’hui pour des raisons technocratiques et d’autres.

des 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 ;

des 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… Ce qui peut légitimement conduire à penser que tous les français sont désormais sur objectifs spécifiques (FOS), et ce qui permet de distinguer celui-ci du français « en contexte professionnel » ;

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.

Kazakhstan a longtemps réalisé son système d’enseignement des langues étrangères conformément au système soviétique qui ayant tous côtés positifs ne pouvait plus prendre en compte les nouvelles situations linguistiques crées sur place.

Avant que l’enseignement de la deuxième langue étrangère ait lieu, il convient d’identifier l’approche qu’on va suivre.

Tout d’abord la didactique du français deuxième langue étrangère partage et hérite en fait les caractéristiques propres au champ de la didactique du français langue étrangère (FLE). D’après le champ de didactique proposé par C. Puren (2001) on peut voir les importants composants de ce domaine.

**Le champ de Didactique proposé par C. PUREN**

MATERIELS

THEORIES

OBJECTIFS

METHODOLOGIE

SITUATIONS

PRATIQUES

EVALUATION

« Je considérerai ici ce schéma comme l’une de ces anciennes mappemondes qui représentaient de cette manière, par deux cercles tangents, la sphéricité de la terre, et je proposerai, par conséquent, d’y voir le modèle d’une sphère dont les deux pôles seraient constituées l’un par les éléments « théories » (de référence/information linguistique) et « matériels » (didactiques), et l’autre par les éléments «situations » (d’enseignement) et « pratiques » (d’enseignement). La méthodologie se trouvant donc comme le noyau central de la problématique didactique. Il semble bien, si l’on considère la longue durée, que le champ de la didactique des langues soit polarisé de cette manière, c’est à dire que la réflexion et la construction méthodologiques soient constamment attirées par deux logiques opposées entre lesquelles elles ne peuvent qu’alterner. Lorsque la polarisation dominante est de type **« théories/matériels »**, la réflexion didactique s’appuie principalement sur de nouvelles **théories de référence** et de **nouveaux matériels** pour imposer une nouvelle problématique (**à partir de nouveaux objectifs prioritaires**) et constituer une nouvelle cohérence méthodologique ; à l’inverse - un pôle repoussant l’autre – apparaît l’exigence **d’une modification des situations** existantes et des pratiques installées. La polarisation dominante inverse, de type « situations/pratiques » présente au contraire une logique de type « gestionnaire » : il s’agit dans la réflexion didactique, d’une mise en avant des situations existantes et des objectifs donnés, ainsi que d’une valorisation des pratiques installées en tant qu’ adaptées à ces situations et à ces objectifs. Là aussi, on assiste à une mise à l’écart du pôle opposé, c’est à dire à une dévalorisation du recours à des théories de référence (au nom d’un pragmatisme réaliste)», du recours au matériels tout faits (au nom d’une nécessaire souplesse d’adaptaion aux situations d’enseignement), et bien entendu à un refus de tout système.

Or, si l’on observe l’historique du FLE depuis trois décennies elle pourrait-être représentée de la manière suivante : (Christian PUREN La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes Essai sur l’éclectisme, Didier, 2001, p.42-43)

MATERIELS

THEORIES

EVALUATION

70-80

OBJECTIFS

METHODOLOGIE

PRATIQUES

1990-

SITUATIONS

Après une période, dans les années 1950-1960, où la réflexion didactique part des théoriques de références (principalement de la linguistique : c’est l’époque de la linguistique appliquée triomphante), on passe dans les années 70-80 à une problématique didactique dominée par la réflexion sur les objectifs (le français fonctionnel, l’analyse des besoins, les unités capitalisables) ; et dans le débat didactique de nos années 90, nous sommes parvenus à une problématique dominante centrée sur les situations, comme on peut le constater avec des recherches sur l’interculturalité, la montée de « l’ethno-méthodologie », ainsi que toutes les recherches qui tournent autour du thème de la variation et de la variabilité didactiques. Ma thèse fondamentale est donc qu’en didactique du FLE nous sommes en train de basculer d’une polarisation à une autre. » (45, PUREN)

La didactique de l’enseignement des langues étrangères dépendent des Conceptions méthodologiques acceptées et des objectifs qu’on se fixe. Sur ce point le « Cadre européen commun de références pour les langues » est sans ambiguïté : « les méthodes de mettre en œuvre pour l’apprentissage, l’enseignement et la recherche sont celles que l’on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des besoins des apprenants, dans leur contexte social.

Conformément à la Conception méthodologique de **S. Kunanbayeva** notre objectif prioritaire est de constituer des savoirs et savoir-faire culturels fondamentaux, des compétences suffisamment opératoires pour mener à bien des échanges langagiers en contexte interculturel. L’objectif final de cet apprentissage est expliciter les règles d’organisation implicites de l’expression écrite et orale en vue de construire progressivement l’acquisition de stratégies et savoir-faire nécessaires à la maîtrise de cette compréhension et de cette expression.

Notre objectif final c’est d’assurer au moins la survie et au mieux l’adaptation et donc la réussite de nos apprenants aussi bien non-spécialistes que spécialistes de la langue dans un contexte étranger.

Nous retenons comme modèle de base la trame multidimensionnelle proposée par le Conseil de l’Europe dans son Référentiel de compétences linguistiques et communicatives (1993). Les savoirs linguistiques visés s’organisent en fonction d’un certain nombre de savoir-faire par niveaux, à l’écrit comme à l’orale, dont les objectifs et les tâches précisément décrits sont regroupés comme suit :

* Ecouter/comprendre ;
* Recueillir des informations orales ;
* Lire/comprendre ;
* Transmettre, rapporter des informations orales ;
* Transmettre, rapporter des informations écrites ;
* Présenter des informations organisées ;
* Dialoguer en société.

Ces savoirs et savoir-faire sont sollicités au niveau du Diplôme approfondi de la langue française (DALF), certifications en langue et civilisations françaises reconnues internationalement, représentant ce seuil minimale exigé pour faire des études ou travailler en français.

Cette grille de compétence nous offre une ossature systématisée de l’apprentissage du français comme deuxième langue étrangère à des fins linguistiques et communicatives.

A ce propos A.Gohard-Radenkovic propose l’ajustement de cette trame curriculaire selon une progression modulable et spiralique qui sous-entend également le principe fondateur d’organisation des savoirs et savoir-faire pour l’apprenant souhaitant se présenter aux différentes unités des DELF et DALF selon un parcours personnalisé. Cela signifie que chaque enseignant peut déterminer ses propres objectifs d’apprentissage en regard de son type de public et autres paramètres identifiés (institutionnel, collectif), selon un ordre des tâches et de difficultés (linguistiques, culturelles, stratégiques).

Il est de plus en plus claire que dans l’enseignement des langues étrangères il faut non seulement transmettre des savoirs, mais aussi développer des capacités à adapter la production langagière aux caractéristique du contexte et du référent ; à mobiliser les modèles discursifs pertinents pour une action déterminée ou accomplir des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d’un discours singulier.

Les compétences nécessaires d’une langue étrangère ne relèvent pas uniquement du domaine du linguistique mais aussi du culturel.

**Insertion de la composante socioculturelle dans une démarche curriculaire : les quatre axes d’apprentissage**

Pour présenter visuellement les objets d’enseignement nous l’avons divisé selon A. GOHARD-RADENKOVIC en 4 axes qui s’organisent d’une manière simultanée, dont les objectifs se complètent, se croisent et s’entrecroisent.

Acquisition de compétences sociolinguistiques

Compétences référentielles

apprenant

Acquisition de compétences comportementales ou stratégiques

Acquisition de compétences discursives

**Compétences référentielles :**

- savoir culturel ou patrimonial : principaux jalons de l’histoire scientifique, technique, économique, politique, artistique, littéraire (grands moments, grands hommes, grands auteurs), folklorique (coutumes, traditions, fêtes, légendes, chansons etc.) en d’autres termes des connaissances de base sur le patrimoine culturel commun de pays cible ;

- savoir culturel ou savoir ethnologique : rapport au corps/à l’esprit, à la nature/ à la culture, à la vie/ à la mort, au bien/ au mal, au sacré/ au profane, rapport à l’espace public/privé, au temps public/privé, etc. qui gouvernent les comportements, attitudes et valeurs des individus appartenant à une même communauté culturelle ;

- savoir culturel relativisé ou savoir sociologique : sur la spécificité des régions par rapport à une représentation unitaire du pays, sur les comportements de socialisation, sur les pratiques culturelles, médiatiques, politiques et économiques, sur les méthodes de travail, sur les rapports au savoir, aux différentes institutions locales, nationales, sur le rites socioculturels en usage selon les groupes sociaux concernés.

**Compétences sociolinguistiques :**

Ces compétences sont fondamentaux pour se débrouiller dans des situations de communication quotidiennes orales et écrites, soit l’ensemble des actes de communication nécessaires pour vivre, établir des liens, étudier et travailler dans une société étrangère. Cela implique une compréhension des usages sociaux de base et une maîtrise de l’expression attendue des sentiments, opinions etc.

- Savoirs et savoir-faire sociolinguistiques appropriés qui permettent de s’orienter, se déplacer, se nourrir, se vêtir, se loger, s’assurer contre la maladie, les accidents ;

- Savoir-faire sociolinguistiques appropriés qui permettent de s’informer, comprendre des informations audiovisuelles (messages publicitaires, sigles, annonces, actualités radiodiffusées et télévisés, messages téléphoniques), utiliser tous les moyens de communication courants (courrier électronique, télécopie scanner) et les moyens de payement (ouvrir un compte), assurer une correspondance personnelle et administrative de base, s’adresser à quelqu’un, se faire des amis, tenir une conversation courante à deux ou à plusieurs, etc.

Compétences sociolinguistiques

**Compétences discursives :**

- La compétence discursive exige de tout sujet qui communique et interprète qu’il soit apte à manipuler les procédés de mise en scène discursive qui feront écho aux contraintes du cadre situationnel. Ce sont des savoir-faire fondamentaux qui permettent de maîtriser les genres de discours comme : savoir prendre la parole, savoir formuler des questions, savoir transmettre des informations sur soi, sur les autres et sur un sujet, savoir écouter et prendre des notes, savoir lire et dégager l’essentiel d’une information à partir de documents écrit sou audiovisuels, savoir remplir un formulaire, un dossier, savoir rédiger une lettre, savoir définir et décrire, savoir résumer et synthétiser le contenu de plusieurs documents, celui d’une conférence, savoir raisonner, articuler ses idées, argumenter, défendre son opinion, à l’écrit comme à l’oral, etc.

**Compétences comportementales ou stratégiques :**

- Savoirs qui correspondent aux systèmes de valeurs, plus ou moins normés, qui circulent dans un groupe social, qui alimentent les jugements de ses membres, et en même temps donnent à celui-ci sa raison d’être identitaire. Développement de stratégies sociocomportementales en apprenant les usages sociaux sous-entendant la communication quotidienne : rituels des prises de contact ou rites de politesse (présentation de soi et des autres, adresse envers quelqu’un, appels, téléphoniques), codifications des échanges (invitation, partage d’une addition, cadeaux et services rendus : don/contre-don), rituels des repas et des fêtes, codification de l’occupation de l’espace ou gestion de l’espace (transports en commun ou individuels, modes de distribution de l’espace et stratégies d’orientation, espaces publics, espaces privés), gestion du temps collectif (ponctualité, calendrier des rythmes annuels, fêtes, congés), gestion des malentendus, des conflits et modes de réparation (rendez-vous manqués, excuses, relance, maintien du contact, etc.).

Ces compétences comportementales sont étroitement liées aux compétences sociolinguistiques. On pourrait objecter que des changements de comportements ne sont pas si aisés à acquérir du fait que le langage non verbal, gestuel, corporel régi par des lois invisibles, échappe au conscient et donc au contrôle de l’individu, déjà dans sa propre culture. Toutefois, une observation systématisée des comportements dans des situations de communications fondamentales (rites de politesse, d’accueil, d’adresse, de contacts, d’échanges de cadeaux, d’invitations etc.) peut être précieuse à leur compréhension. Ces compétences stratégiques sont d’autant plus nécessaires à l’apprenant si celui-ci se retrouve en contexte d’immersion dans le pays d’accueil, car certains gestes sont tabous dans une société et sans incidence dans une autre, certains comportements sont offensants dans une culture et attendus dans une autre, etc. Il s’agit donc bien de s’ajuster sans renoncer à son identité, d’apprendre à jouer un rôle provisoire comme on le ferait sur une scène de théâtre.