

De la linguistique appliquée à la didactique / didactologie des langues-cultures : évolution et révolution des notions et des concepts

من اللسانيات التطبيقية إلى تعليمية اللغات و الثقافات : تطور
وتغير المفاهيم و المصطلحات

From Applied Linguistics to Didactics / Didactology of Languages-Cultures : Evolution and Revolution of Notions and Concepts

Dr Youcef BACHA
Pr. Hakim MENGUELLAT

Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Université de Ali
Lounici-Blida 2. bachayoucef2016@gmail.com
Université de Ali Lounici-Blida 2. hakimmenguellat@yahoo.fr

تاريخ النشر: ديسمبر 2021	تاريخ القبول: 2021/06/16	تاريخ الإرسال 2021/05/06
--------------------------	--------------------------	--------------------------

Résumé : Dans la présente contribution, nous mettons l'accent sur les terminologies les plus utilisées dans le domaine de la (socio)didactique. Sous forme d'un mini-glossaire, nous répertorions par ordre alphabétique les fameux notions et concepts qui orientent les « formés », en l'occurrence les étudiants, vers une nouvelle perspective d'enseignement et les dotent des connaissances, dont ils tirent profit pour mettre en œuvre une nouvelle pratique d'enseignement-apprentissage.

Mots clés : didactique, sociodidactique, notions, concepts

الملخص

في إطار هذا البحث، سلطنا الضوء على المصطلحات الأكثر استعمالا في التعليمية

الاجتماعية. في شكل مسرد مصغر، قمنا بترتيب هجائي للمفاهيم و المصطلحات الأكثر تداولاً والتي توجه الطلاب نحو أفق تعليمية جديدة و تكسيهم معارف مختلفة والتي من خلالها يمكنهم تجسيد طرق تدريس جديدة.

الكلمات المفتاحية : تعليمية، التعليمية الاجتماعية، مفاهيم، مصطلحات

Abstract : The present paper focuses on the most used terminologies, in the field of (socio)didactics. A mini-glossary, so, we listed in alphabetical order the famous concepts and notions that guide the «trainee», in this case "the students", towards a new teaching perspective and equip them with the knowledge that they are taking advantage to implement a new teaching and learning practice.

Keywords : didactics, sociodidactic, notions, concepts

I. INTRODUCTION

La linguistique structurale constitue la pierre angulaire de la didactique des langues. Vers les années soixante-dix, la linguistique appliquée influençait l'enseignement des langues dans la mesure où la question « *enseigner quoi ?* » est confondue avec celle « *enseigner comment ?* »

Cette question amène à une réflexion sur l'enseignement des langues en faisant le point sur les conditions d' « acquisition » et d' « apprentissage » via l'observation *in situ* et l'analyse des pratiques de classe.

Vers la fin des années soixante-dix, la didactique des langues se substituait à la linguistique appliquée dans le but d'explorer/exploiter le terrain d'enseignement/apprentissage en

mettant en relief des questionnements épistémométhodologiques : *comment et quoi enseigner ? Le sujet apprenant prime-t-il sur l'objet savoir ou inversement ?* etc. En outre, la logique tripartite d'acquisition, d'apprentissage et d'enseignement s'intègre dans une philosophie de complexité-réflexivité praxéologique : d'une part, la complexité de terrain d'exploitation implique une recherche-action pour saisir au mieux le contexte didactique. D'autre part, la réflexivité sur le texte enseigné et le contexte d'enseignement permet d'établir une interaction entre « *quoi enseigner ?* » et « *comment enseigner ?* »

Par ailleurs, l'évolution qui marque la didactique des langues, au cours des deux dernières décennies, conduit à une transition vers la démarche pluraliste et interactionniste qui est fondée sur la diversité des langues et sur l'éducation interculturelle, ayant pour objet le métissage des langues et le brassage des cultures, en mettant en avant la perspective praxéologique des langues-cultures et l'interdisciplinarité de la didactique comme champ carrefour et/ou hypercentral autour duquel se greffe une constellation disciplinaire, entre autres, la psychologie qui prend en charge l'entité cognitivo-affective, l'anthropologie qui appréhende la dimension écologico-humaine, la sociologie qui a pour objet d'étudier les phénomènes archi-structuro-sociaux.

Le sceau plural, *in fine*, marque fortement la didactique des langues en suscitant des questionnements sur la place de la didactique au sein de la multiplicité disciplinaire, d'où le concept

de la didactologie des langues–cultures comme une théorisation plurielle sur la pratique didactique.

Nombreuses et importantes sont les questions qu’interpelle la réflexion didactique : la rénovation de la pratique enseignante, la prise en compte de la dimension praxéologique et axiologique, l’autonomisation de la didactique des langues par rapport aux autres domaines contributoires. À ces questions constitutives du champ de la recherche en didactique s’ajoute le positionnement épistémologique se fondant sur le morcellement de l’objet « savoir » en éléments effrités et complémentaires (savoir, savoir–faire, savoir–vivre, savoir–être, savoir–apprendre, savoir–devenir...).

Aussi, la didactique accorde une importance remarquable aux questions « *méta* » et « *pragma* » dans le but de clarifier de nombreux questionnements liés à la compétence, à la performance, à l’évaluation, à l’écart constaté entre le déclaratif et le procédural, au déphasage entre le prescriptif et le descriptif...

Cet état de questionnement nous conduit à redéfinir certains notions/concepts qui sous–tendent le champ de la didactique des langues–cultures.

II. NOTIONS ET CONCEPTS EN (SOCIO)DIDACTIQUE

Activité

L'activité permet de développer une compétence communicative en mobilisant le processus réflexif et métacognitif de l'apprenant dans le but de répondre à une consigne : à partir d'un support et des critères précis ; contrairement à l'*exercice* qui est destiné à l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe, c'est-à-dire des exercices structuraux décontextualisés (pattern-drill) qui visent à créer souvent des automatismes langagiers.

Altérité

Étymologiquement, l'altérité désigne ce qui est « autre » ou « autrui », autrement dit, il s'agit de la reconnaissance de la différence : ethnique, sociologique, théologique, etc. Ce concept pose une infinité de questionnements : la reconnaissance de l'Autre constitue-t-elle un évanouissement de soi (disparition de l'identité) ou un épanouissement de moi (connaissance et valorisation de sa propre identité) ? L'identité est-elle une entité figée ou transfuge (défigée) ? L'ouverture sur/à l'Autre est-elle une reconstruction de sa propre identité ?, etc.

La prise en compte de la dimension *altéritaire* en classe est importante pour l'apprenant, car elle lui permet de prendre conscience de son identité plurielle et de reconnaître également l'« autre pair » à travers la décentration et l'inter-tolérance, en travaillant sur des supports qui mettent en relief la différence des cultures et qui permettent aussi de faire réfléchir l'apprenant sur sa propre identité.

On comprend alors que la classe de langue peut être un formidable lieu de découverte de l'autre dans sa différence et sa complexité [...] en amenant les élèves à réfléchir sur des éléments constitutifs de leur identité et en leur montrant combien nos identités sont plurielles. (Groux, 2011 : 13)

Apprenant

L'apprenant est un acteur social qui construit ses connaissances et développe ses compétences en interaction avec d'autres pairs (autres apprenants) ; contrairement au terme *élève* qui est issu d'un registre administratif et d'une pédagogie transmissive et comportementaliste : récepteur passif.

Approche actionnelle

Cette approche est née des travaux du Conseil de l'Europe (CE). Elle considère l'apprenant comme « usager » de la langue ayant des tâches à accomplir au sein de la société. Ces tâches ne sont pas seulement langagières mais des *actes* formulés à partir des objectifs à atteindre. « *On appelle tâche toute action intentionnée qu'un individu juge nécessaire pour obtenir un résultat concret à propos de la résolution d'un problème, de l'accomplissement d'une obligation ou de l'atteinte d'un objectif.* » (*ibid.* : 13)

La perspective actionnelle met l'accent sur la notion de la tâche plutôt que celle de l'activité : la tâche ou l'action doit être complexe, complète et signifiante permettant à l'apprenant de mobiliser un ensemble de connaissances acquises.

Approche sociodidactique comme panacée

Terme paru vers les années quatre-vingt-dix, la sociodidactique désigne une didactique impliquée socialement.

L'acronyme « socio » accorde à la didactique la notion de « *contextualisation* », terme cher, entre autres, à M. Rispaïl et à Ph. Blanchet, dans le sens où les paramètres sociaux : géographique, politique, sociolinguistique sont inclus dans l'apprentissage des langues. M. Rispaïl précise que « *la sociodidactique, dans ses dimensions théorique et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche impliquée socialement [...]* » (De Pietro et Rispaïl, 2014 : 203)

En sociodidactique, l'enseignant est un didacticien-praticien qui *contextualise* les savoirs et prend en compte le contexte sociétal. De ce fait, la sociodidactique prend en charge la variété linguistique (*plusieurs parlars à l'intérieur d'une même langue*) et la variation contextuelle (*registre utilisé par un seul individu en fonction des contextes d'utilisation*) de manière à faire réajuster, voire réadapter, l'apprentissage aux différentes variables : sexes, âges, statuts professionnels. « *L'approche sociodidactique se situe au croisement de didactique des langues et sociolinguistiques. Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques.* » (*ibid.* : 203)

En ce sens, M. Rispaïl (2012 : 10) retient six facteurs pour analyser la situation d'enseignement-apprentissage en classe. Nous les citons respectivement comme suit :

- *La vitalité et les rapports entre les langues en contact (principe de proximité et de distance entre les langues, vitalité sociolinguistique).*
- *Les attitudes et les représentations sur les langues en présence (le statut des langues).*
- *Le profil linguistique des apprenants (répertoire linguistique, capacité langagière, vécu...).*
- *L'intégration des apprenants aux langues et aux cultures d'accueil (contexte migratoire).*
- *Le niveau socio-économique et culturel des parents, leur capacité et leur représentation langagière.*
- *La place accordée aux langues dans l'institution scolaire, le traitement curriculaire et les formes d'alternance.*

Cette nouvelle orientation de la sociodidactique vient se dessiner dans le domaine de l'enseignement-apprentissage comme une nouvelle discipline qui prend en compte les langues autres que celles institutionnalisées, à savoir les variétés linguistiques et le contexte sociétal.

En effet, l'intégration des langues minorées et la focalisation sur le contexte de l'apprenant sont les termes clés de la sociodidactique. Cela permet d'abolir le déphasage entre le scolaire et le sociétal.

En gros, l'objectif primordial de la sociodidactique est de mettre l'accent sur l'hétérogénéité du contexte, la polyglossie, le contexte de l'apprenant, la contextualisation des apprentissages et la prise en compte des langues minorées (ou minoritaires).

Auto-évaluation

L'auto-évaluation, née de la pédagogie active, met l'accent sur l'apprenant et son apprentissage. Elle propose une évaluation permanente et progressive des acquis de l'apprenant et favorise également son autonomie de manière semi-guidée (selon une grille graduée). Elle est conçue comme indicateur de mesure du progrès de l'auto-apprentissage et comme source de motivation où l'apprenant peut à la fois s'auto-évaluer, s'auto-corriger et s'auto-former.

Compétence

La mobilisation d'un ensemble de ressources : *des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être* en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations-problèmes. Elle est observable et intégratrice de l'ensemble des savoirs acquis ; contrairement à la capacité qui se définit comme des *opérations mentales* permettant de maîtriser une classe de situations ou de résoudre un problème de type mentaliste.

Compétences requises par l'enseignant dans le domaine de l'éducation

- Agir de façon éthique et être responsable.
- Maîtriser la langue à enseigner pour pouvoir communiquer et transmettre son enseignement.
- Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale (interdisciplinarité).
- Concevoir et adapter son enseignement.

- Organiser le travail de classe.
- Prendre en compte la diversité des élèves (pédagogie différenciée).
- Évaluer les élèves.
- Maîtriser les technologies de l'information et de la communication (TIC).
- Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école.
- Se former et innover.
- Participer à la gestion de l'école.
- Gérer la progression des apprentissages.
- Concevoir et faire évoluer les apprentissages.
- Impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leurs activités.
- Travailler en équipe (pédagogie coopérative).

Comportements adoptés face à un élève dissipé et un autre timide

1. Face à un élève dissipé

- lui apprendre à être autonome : responsable de ses apprentissages ;
- le respect commence dès l'entrée : saluer chacun par son prénom dans l'antre de la salle ;
- la parole individuelle : parler à l'élève qui est en difficulté en « solo » sans le réprimander devant ses collègues ;
- le regard : avoir un regard diffus et agréable ;
- l'humour : c'est un élément qui décharge les pires situations ;

- éviter les mots assassins (critique acerbe) ;
- éviter les mots suivants : toujours, encore, jamais... qui laissent moins de chance au progrès ;
- jouer le rôle d'un leadership en évitant tout type de pédagogie directive et centro-magistrale.

2. Face à un élève timide

- créer une passerelle entre le sujet d'enseignement et l'expression de l'enfant introverti ;
- ne pas sous-estimer sa personne ;
- stimuler la confiance en soi : lui faire comprendre que l'on est conscient de sa peur, le valoriser, ne pas faire preuve de pessimisme, ne pas lui rappeler sa timidité ;
- accompagner l'élève en dehors de la classe, en d'autres termes effectuer le rôle d'un enseignant-accompagnateur pour l'aider à vaincre sa timidité.

Curriculum

Le curriculum, selon William Pinar, est un concept qui appartient à la mouvance post-moderne et déconstructiviste. Il est utilisé, notamment, en Amérique et au Canada dans les théories antiracistes, féministes, etc.

Il n'y a pas une définition assez précise concernant le curriculum. J. F. Soltis explique ironiquement et métaphoriquement que ceux qui cherchent la définition du terme curriculum ressemblent à un chasseur de centaure (figure mythique).

En science de l'éducation, il peut être défini ainsi (Cuq et Gruca, 2005 : 57) :

- *arts libéraux* : se construit sur des sujets disciplinaires classiques ;
- *matières utiles* : le reflet des besoins contemporains de la société ;
- *apprentissage planifié* : planifie les documents, décrit les buts, les objectifs à atteindre et leur évaluation ;
- *expérience holistique* : englobe tous les concepts éprouvés par les étudiants dans le cadre des activités de l'école ;
- *apprentissage personnel* : il met l'accent sur la capacité de l'individu à prendre sa vie en main ;
- *expérience et planification indépendante* : se concentre sur la planification des enseignants et les expériences des élèves sous l'encadrement de l'école.

En gros, le curriculum prend en compte l'environnement sociétal dans l'appropriation d'une langue étrangère.

Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme

Le passage de la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme a provoqué un changement paradigmatique dans le cadre d'enseignement-apprentissage de la/des langue(s)-culture(s).

Dans ce contexte, nous différencions entre le multilinguisme et le plurilinguisme : l'usage veut que soit qualifié de « multilingue » un assemblage d'individus parlant chacun de langue différente

et « plurilingue » un individu parlant plusieurs langues (Vigner, 2015 : 51).

La question du plurilinguisme est indissociable de la politique culturelle, autrement dit apprendre une langue nécessite l'apprentissage *ipso facto* de sa culture.

La corrélation entre la didactique des langues et de l'(inter)culturel constitue une sorte de prisme permettant au sujet apprenant d'apprendre la langue non seulement dans sa version linguistique, mais aussi interculturelle en se rendant compte de la diversité-complexité linguistique et culturelle environnante.

Enseignement interactif

La classe est un lieu d'interaction et de débat entre pairs (enseignant-élève(s)/élève-élève(s)). En effet, tout discours pédagogique suppose une confrontation d'idées et un échange d'informations. Cela implique un phénomène de coopération, de compétition et de collaboration à partir de la diversité des interventions des élèves ou groupe-classe.

Cependant, cette façon de faire est conditionnée par le respect de certains critères tels que les tours de paroles entre dyades (enseignant-élève).

Erreur

L'erreur est un outil pour enseigner et un tremplin pour apprendre. Contrairement à *la faute* qui est connotée péjorativement (comme une sorte de péché). C'est pourquoi, l'école est actuellement passée de la logique d'enseigner à celle

d'apprendre en faisant le point sur l'apprenant : ses lacunes, ses intérêts, ses plaisirs, ses désirs et ses attentes.

Évaluation

L'évaluation est une étape indispensable dans tout apprentissage. Elle vise à optimiser les apprentissages à travers la formulation des objectifs à atteindre. Aussi, évaluer est une sorte de motivation intrinsèque : donner de la valeur, valoriser...

Types d'évaluation

1. L'évaluation sommative

Appelée aussi certificative ou normative. Elle se situe à la fin de l'action pédagogique pour tester le savoir acquis tout au long du cursus de formation. Donc, elle sert à certifier le savoir et le savoir-faire acquis.

2. L'évaluation formative

Centrée sur le moment présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler et à réajuster les apprentissages. Elle ne se traduit pas généralement par des notes.

3. L'évaluation prospective ou pronostique (diagnostique)

Orientée vers le futur, elle se situe en amont de la formation et permet de prédire ou de prévoir les acquis du formé. Elle ne se traduit pas par des notes.

4. L'évaluation formatrice

C'est une évaluation qui donne à l'apprenant une représentation et une planification des buts à atteindre.

Les outils d'évaluation

Sans faire une liste exhaustive, nous citons quelques instruments fréquemment employés en classe :

- le questionnaire à choix multiple ;
- les questions fermées ;
- le texte lacunaire ou à trous ;
- le test de closure (suppression d'un mot sur cinq) ;
- le test d'appariement ;
- le puzzle (test de reconstitution) ;
- le questionnaire à réponses ouvertes ;
- la production d'un texte à partir d'un support (consigne) ;
- les activités d'analyse et de synthèse : résumé, compte-rendu, synthèse de document, dissertation, commentaire composé...

L'objectif de l'évaluation

L'évaluation est un processus permettant de déterminer le passage d'un état initial à un état final. Aussi permet-elle de réajuster le cheminement de l'apprenant au cours de sa formation en évaluant (en valorisant) progressivement ses acquis et ses compétences.

Langue de référence

Dans une perspective spécifiquement sociodidactique, la langue de référence sert de tremplin pour la construction de l'apprentissage en développant une stratégie métalinguistique et en transférant « *les fondamentaux* » des langues premières

(langues de socialisation) vers l'apprentissage de nouveaux systèmes linguistiques ou d'autres langues.

La langue de référence est conçue comme le « *déjà-là* » ou la langue matrice autour de laquelle se greffent et s'entrecroisent les autres langues. À ce propos, Véronique Castellotti explique que « [...] *langue de référence est présente pour servir de repère aux élèves, pour leur permettre d'asseoir et d'ancrer les nouveaux apprentissages, pour les amener à déduire les premières hypothèses de leur interlangue.* » (2011 : 11)

La langue de référence consiste à établir une *intercompréhension* entre la(les) langue(s) acquise(s) et celle(s) apprise(s). Cela fertilise le terrain d'apprentissage dans la mesure où l'apprenant construit une stratégie médiatrice entre la langue de référence et les autres langues. En ce sens, Castellotti ajoute que : « *la langue de référence sera très largement tolérée, voire même dans certains cas encouragée ; certains enseignants se refusent systématiquement à recourir eux-mêmes à L1 de leurs élèves tandis que d'autres en usent (en abusent...).* » (2011 : 18)

Ce croisement des langues se bâtit sur l'effet de la *rétroaction-pro-action*, concepts que nous empruntons à C. Puren (2017), du fait que l'apprenant se met dans une « odyssée » linguistique : en passant de la langue de référence à la langue seconde et *vice-versa*. La *rétroaction* est une action en retour ; la *pro-action* est une opération cognitive portant sur l'action à venir. Cette opération d'aller-retour d'une langue à une autre appelée « *interlangue* », terme introduit par L. Dabène, B. Py, R.

Porquier et S. P. Corder, où l'apprenant met en place des processus divers comme la simplification, la perméabilité, l'instabilité... pour clarifier les mécanismes de la langue à apprendre. À ce propos, V. Castellotti note : « [...] *des phénomènes diversifiés de rencontre de langues qui peuvent apporter un éclairage nouveau pour mieux comprendre et expliciter le statut et les fonctions de certaines productions discursives [...]* » (2011 : 18).

Langues polynomiques

Ce concept est proposé pour la première fois par Jean-Baptiste Marcellesi pour décrire la situation particulière de la langue corse et pour désigner également les langues minoritaires. Il signifie un ensemble de variétés langagières qui sont caractérisées par une certaine différence au niveau : phonologique, morphologique, syntaxique, etc. mais qui sont perçues comme une langue dotée d'une forte unité. J.-B. Marcellesi, cité par Hervé Abalain, explique que les langues polynomiques « *dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique, et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom particulier et de la déclarer autonome des autres langues reconnues.* » (Abalain, 2007 : 213)

La diversité des registres et des parlers préoccupe énormément, plus que jamais, les sociolinguistes et les socio-didacticiens en ce sens que chaque communauté ou plutôt chaque individu dispose de son propre lexique. Ce phénomène de variation

langagière a une incidence (heurt) sur la situation d'apprentissage dans le sens où l'apprenant s'appuie toujours sur les pré-requis (le social) pour appréhender les nouveaux apprentissages (le scolaire).

Multiculturalisme

Ce concept désigne un métissage culturel à l'intérieur d'une même communauté géographiquement définie. Il a pour objet principal de restructurer et de mitiger le corps sociétal sans susciter essentiellement le conflit et l'incompréhension. « *Le multiculturel, tout en reconnaissant « la pluralité des groupes » et se préoccupant d'éviter « l'éclatement de l'unité collective », et n'a pas de visée clairement éducative.* » (De Carlo, 1998 : 40)

La multiplicité des cultures dans chaque société, et notamment à l'intérieur de chaque communauté, est caractérisée par une mosaïque de faits et de pratiques : musique classique et moderne ; théâtre dramatique et comique ; gastronomie traditionnelle et moderne ; culture profane et sacrée ; littérature engagée et populaire...

Prenant conscience de cette diversité considérable, le locuteur ou plutôt le chercheur doit mettre à nu cette pluralité tout en esquivant les questions ségrégatives et discriminatoires, autrement dit il s'agit de penser la diversité sans le différentialisme et l'universalité sans l'universalisme. En ce sens, M.-A. Pretceille affirme que « *Le défi consiste à construire une théorie de la pluralité qui évite à la fois l'écueil d'une hiérarchisation, de la multiplication des îlots de différences et*

l'écueil de l'atonie du système social par excès de relativisme.»
(1999 : 43)

Cette nouvelle conception a pour but de faire abstraction du communautarisme au profit de la communauté qui véhicule l'acceptation de l'autre, la prise de conscience, la valorisation de la différence, l'altérité, le vivre et l'agir ensemble et la distanciation. C'est la raison pour laquelle que l'interculturel ne se conçoit pas comme théorisation stable mais comme construction *nomade* et *monade* : nomade car il est toujours en perpétuel évolution et en mouvement sans cesse ; monade : c'est un concept que nous empruntons à Leibniz qui désigne la vitalisation de l'unité ontologique au préjudice de la singularité idéologique.

Dans le même ordre d'idée, l'école algérienne promeut essentiellement le concept de la coexistence et la cohabitation qui va à l'encontre de l'indifférence, la méfiance et la défiance, tel qu'il est mentionné dans Loi d'orientation : « *Avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de coexister pacifiquement avec les autres peuples.»* (2008 : 36)

Objectifs d'apprentissage

Les objectifs se définissent comme un ensemble de buts assignés qui articulent de manière cohérente les activités d'apprentissage de manière à rassurer la progression, la fiabilité

de l'évaluation et la validité du test. En ce sens, nous distinguons deux types d'objectifs :

- a) Objectif général : appelé aussi objectif terminal d'intégration. Il décrit une compétence ou un ensemble de compétences que l'apprenant doit posséder au terme d'une séquence d'apprentissage. Par exemple, à l'issue d'un projet, l'apprenant sera capable de produire par écrit un texte.

- b) Objectif opérationnel (spécifique) : issu de la multiplication d'un objectif général. C'est une activité visible et observable se déterminant et se manifestant par la réalisation de la tâche par l'apprenant. Par exemple : se présenter, identifier le champ lexical, choisir la bonne réponse...

Pédagogie différenciée

La naissance de cette pédagogie a pour objectif de viser l'hétérogénéité qui caractérise les apprenants : affectif, cognitif, social, visuel, kinésique, auditif, analytique, synthétique... En diversifiant les supports (textes écrits, images, vidéos) et les activités mises en œuvre en classe (appariement, closure, complétion, QCM...), nous répondons aux différents types d'apprenants.

Pédagogie collaborative et/ou coopérative

Cette philosophie d'élaboration des tâches collectives participe au développement de l'esprit de **socialisation** et d'intégration de l'apprenant dans **un collectif**. En pédagogie, nous distinguons les deux types de tâche, quoiqu'ils aient un objectif en commun qui est le travail ensemble.

La collaboration est une forme de concertation et de codirection qui met en avant le terme de **finalité** ; autrement dit, il s'agit de « faire avec l'autre ». L'apprenant participe à la réalisation d'un projet pédagogique en commun sans être impliqué, de prime abord, dans la tâche requise. Contrairement à la coopération qui tend à faire œuvre ensemble et qui exige l'implication de l'apprenant dès le début de la réalisation de la tâche ; dès lors, nous pourrions en déduire que la collaboration vise le résultat, tandis que la coopération se focalise de plus en plus sur le processus de la réalisation et de la participation concrète de l'apprenant.

Pédagogie de projet

Elle est née de la pédagogie active dont les principes fondamentaux sont : le transfert et la mise en œuvre des connaissances apprises dans le cadre scolaire. En effet, le projet est à la fois un objectif et un outil : objectif car il insère et articule l'ensemble des savoirs scolaires (compétences à développer) et un outil pour se connaître soi-même, (se) mesurer le potentiel personnel et s'ouvrir également sur le monde en effectuant des tâches sociales. Cette pédagogie s'appuie sur le principe de la

collaboration et la coopération, et vise également à développer l'autonomie de l'apprenant en suscitant sa motivation.

Phases de préparation d'une fiche pédagogique

1. Phase de conception

- préciser les objectifs à atteindre ;
- définir les contenus à transmettre ;
- se documenter sur les différents thèmes ou sujets abordés en classe ;
- concevoir et/ou mettre à jour le matériel didactique (notes de cours, présentations par Power Point, consignes pour réaliser les activités d'apprentissage...) ;
- élaborer des activités d'apprentissage qui sont en phase avec les objectifs ;
- prévoir le temps imparti à chaque activité ;
- choisir le matériel, les supports ou les outils nécessaires qui assurent un bon déroulement du cours ;
- préparer les documents photocopiés dans les délais.

2. Phase d'exploitation

La présentation d'un cours se subdivise en trois moments saillants : le début (*l'ouverture du cours*), le milieu (*le déroulement du cours*) qui constitue la plus grande partie du cours en termes de temps, et la fin (*la clôture du cours*).

3. Éveil de l'intérêt

- mobiliser les connaissances antérieures de l'apprenant ;

- mettre l'apprenant en situation d'apprentissage à travers un bref retour (rappel, questions...).

4. Imprégnation et application

Faire acquérir une compétence à l'apprenant en exploitant un certain nombre d'activités qui correspondent au mieux aux objectifs assignés et qui se caractérisent par la multiplicité des consignes pour faire en sorte que les différents apprenants y soient impliqués.

5. Phase d'évaluation (synthèse)

À la fin d'un cours, il convient de prendre des notes et de laisser des traces écrites qui synthétisent les moments saillants : qu'est-ce que l'on en a retenu ? Quels sont les points ambigus ?, etc. Cela aide à apporter des remédiations et des soutiens aux élèves dans le prochain cours.

Plurilectalisme

Ce terme désigne l'ensemble des langues et des variétés qui sont présentes dans un contexte donné et qui sont parlées par des locuteurs différents. Il a pour objectif de ne pas susciter un conflit linguistique et une vision discriminatoire entre les locuteurs. Foued Laroussi explique que le plurilectalisme « *désigne la pluralité des variétés et des langues. En se référant au lecteur comme unité de base, il a l'avantage de neutraliser la hiérarchie entre les termes tels que langues, idiome, patois.* »¹

¹ F. Laroussi, *La problématique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Dyalang FRE 2787 CNRS, Université de Rouen. Document disponible sous le lien :

Plurilinguisme

La question de la diversité des langues, en Algérie, a fait couler tant d'encre et a suscité des multi-interrogations. En effet, le paysage linguistique est désigné par un éparpillement des langues et un éclatement des fragments langagiers hétérogènes. En ce sens, Robert Bouchard soutient cette thèse : « *L'Algérie est bien sûr un des pays qui illustrent de la manière la plus caractéristique cette non-concordance, un pays où la question linguistique est une question politiquement épineuse qui connaît des évolutions par coups non pas en fonction des faits mais plus en fonction d'enjeux de politique intérieure et extérieure.* » (2005 : 273)

Effectivement, la situation linguistique en Algérie est fondamentalement régie par l'instance politique plutôt que par les faits linguistiques pratiqués au quotidien, tel que « l'arabe classique » qui est relégué au statut de langue maternelle sans être d'usage quotidien.

Par ailleurs, la philosophie éducative promue par l'institution algérienne s'introduit effectivement dans la même logique en faisant le point sur le trait pluriel de l'apprentissage des langues étrangères, y compris les langues nationales, comme le montrent les trois articles respectifs (33 ; 34 ; 35) publiés dans Loi d'orientation sur l'éducation nationale (2008 : 45) :

- « *L'enseignement est dispensé en langue arabe à tous les niveaux d'éducation, aussi bien dans les établissements publics que dans les établissements privés d'éducation et d'enseignement.* »
- « *L'enseignement de la langue Tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national.* »
- « *L'enseignement des langues étrangères est assuré dans des conditions fixées par voie réglementaire.* »

Politique linguistique : entre défi et conflit

Le recours aux faits historiques permet d'expliquer l'origine des représentations accordées aux langues en Algérie : l'islamisation s'est faite pour éradiquer la politique de « *francisation* » de l'école. Au lendemain de l'indépendance, les nationalistes du Front de Libération Nationale (FLN) ont mis au point une tendance politique afin d'affirmer l'identité arabe. En effet, le 17 décembre 1996, le Conseil National de Transition (CNT), l'assemblée législative algérienne désignée, votait à l'unanimité une loi sur « la généralisation de l'usage de la langue arabe » ; décision relançant une *guerre linguistique* entre arabophonie et francophonie.

Remédiation et pédagogie différenciée

La remédiation et la pédagogie différenciée sont deux concepts indissociables et inéluctables dans toute pratique pédagogique. Cela dit, les difficultés qu'éprouve l'apprenant doivent être remédiées à travers la mise en place des activités adaptées.

La remédiation est, en fait, une médiation, c'est-à-dire que l'enseignant va mettre une nouvelle pratique (activités) pour aider l'apprenant à surmonter les difficultés déjà rencontrées. Pour ce faire, l'enseignant doit recourir à des méthodes différentes (éclectisme), des supports différents (textes, supports audio-visuels...) et des activités diversifiées (QCM, activités d'appariement, de complétion...).

Dans ce sens, on distingue deux types de pédagogie différenciée : – **successive** : nous varions les démarches et les situations d'apprentissage proposées aux apprenants ; – **variée** : nous mettons en place des supports (textes, images, albums, etc.) et des outils d'évaluation différents. Cela doit correspondre aux différents types d'apprenants : cognitif, visuel, auditif, kinesthésique ...

Répertoire langagier ou linguistique

L'apprenant algérien mobilise un ensemble de langues co-existantes allant du substrat berbère aux différentes langues étrangères en passant par la langue arabe. Cette coexistence s'avère houleuse et brouillée, dans la mesure où l'apprenant algérien puise dans un répertoire langagier dont les langues s'interpénètrent et se décroissent.

Les concepteurs du CECR soutiennent l'idée malléable de la compétence plurilingue dont les caractéristiques sont : plurielle, partielle, hétérogène, complexe et composite.

L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate, 2009 : 11)

Cette citation montre clairement que l'objectif de la communication plurilingue est de mettre en œuvre une compétence protéiforme et socio-pragmatique combinant de nombreuses langues/variétés langagières et répondant, partant, à un objectif communicatif.

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. (Coste, Moore et Zarate, 1997 : 12)

Professionnalisation du métier d'enseignant

L'un des domaines auquel l'enseignant est censé recourir pour élaborer adéquatement le contenu d'enseignement est *l'ingénierie de la formation* qui se fonde sur *l'analyse des besoins* des apprenants. Elle exige la mise en place d'une démarche

fondée sur trois étapes : *la conception, la réalisation et le contrôle* (évaluation) tout au long de la formation.

Référence au programme scolaire

- choisir les supports délibérément ;
- permettre de construire et d'adapter son enseignement (*pourquoi ? quoi ? à qui ? comment ?*) ;
- permettre de mettre en place une évaluation adaptée.

Référence au manuel scolaire

- sert de support au programme ;
- guide l'action pédagogique en classe ;
- oriente les pratiques enseignantes ;
- transmet des connaissances ;
- véhicule les principes civilisationnels et culturels ;
- favorise les aptitudes, les compétences...

Situation d'intégration (partielle / totale) :

La situation d'intégration est la phase qui reflète la compétence réelle de l'apprenant, car elle articule les savoirs acquis en vue de résoudre une situation-problème.

1- Les caractéristiques de la situation d'intégration :

- a**-mobilisatrice de l'ensemble des acquis ;
- b**-signifiante : lier la dimension scolaire à la dimension sociétale ;
- c**-socialisante : mettre en œuvre la connaissance dans un contexte sociétal ;

d–spécifique : faire référence spécifiquement à une discipline ou à une inter–discipline.

2– Les constituants fondamentaux de la situation d’intégration :

a–le contexte : c’est l’environnement de la tâche (locuteur–sujet–interlocuteur) ;

b–le support d’informations ;

c–la fonction précisant dans quel but la production doit être réalisée.

Situation sociolinguistique en Algérie

La situation linguistique en Algérie s’inscrit dans *une configuration quadridimensionnelle* (Boyer, 2007 : 17) inclut l’arabe algérien (la langue de la majorité), l’arabe moderne (l’usage de l’officialité), le tamazight avec ses différentes variantes, et enfin le français (l’enseignement scientifique). Force est de constater que la situation sociolinguistique est essentiellement balisée en Algérie par quatre horizons géographiques (Queffélec et al., 2002 : 35) :

- à l’ouest, l’oranais qui s’étend de la frontière algéro–marocaine jusqu’aux limites de Ténès ;
- l’algérois, qui couvre toute la zone centrale du pays jusqu’à Béjaïa ;
- à l’est du pays, sur les hauts plateaux et leur capitale Sétif prédomine un parler rural spécifique à la région, réputée pour son folklore populaire et son raï égrené de

mots français ; plus à l'est, dans le Constantinois et jusqu'à la frontière algéro-tunisienne, existent des parlers propres aux villes de Constantine et d'Annaba ;

- au sud, une variété dont les contours géographiques recouvrent « l'aire saharienne », participe, plus intimement, d'un grand ensemble dialectal de la péninsule asiatique arabe aux côtés atlantiques.

Sociodidactique

La sociodidactique est une discipline carrefour fondée par J. Billiez, L. Dabène et M. Rispaïl vers les années quatre-vingt-dix. Elle se compose de deux parties : l'affixe « *socio* » qui est fort connoté et le concept « didactique ». D'une part, elle pourrait désigner une sociologie qui a pour objet l'étude des phénomènes sociaux ; et d'autre part, elle pourrait être conçue comme une sociolinguistique qui étudie les langues au sein de la société. La rencontre entre le terme didactique et l'affixe « *socio* » aurait pour signification *une didactique sociale ou une didactique contextualisée* (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal, 2008).

L'émergence de ce concept a suscité des débats intarissables et passionnants du fait que l'école est une partie incluse dans la société et inversement. Vu que les langues sont toujours entachées de néologismes, de simplifications, voire de registres métis, le recours aux effets transcodiques est devenu une condition *sine qua non* pour que l'apprenant puisse s'intégrer adéquatement dans le milieu scolaire sans être pour autant confronté au malentendu et à l'implicite, voire à l'exclusion.

Chaque groupe social est imprégné des idées reçues qui dirigent sa vision et ses actions au quotidien, cette image caricaturale appelée *représentations*, constituant le levier de tout apprentissage, étant donné que l'apprenant part constamment des « *idées reçues* » pour (re)construire les nouveaux apprentissages.

La corrélation entre la situation d'apprentissage et le contexte d'usage permet d'abolir « *le fossé gênant* ». Effectivement, la société constitue la pierre angulaire de l'institution scolaire car les savoirs émanent principalement du « capital culturel » ou du « construit social ».

Sociolinguistique

Pour définir cette discipline, nous devons l'identifier essentiellement à la linguistique qui en est la discipline mère. Cette dernière se définit comme l'étude méthodologique de la langue, où le linguiste serait confronté plus à la question de la prescription que de la description de la langue. Toutefois, la sociolinguistique envisage la/les langue(s) dans son/leur contexte sociétal en étudiant les variétés et les variations langagières.

Elle est conçue comme « une linguistique externe » du fait que la langue est envisagée d'un point de vue social et usagiel. La langue – au-delà de sa définition restreinte et fort répandue – est un répertoire de mots et un objet hétérogène, plurinormé et polymorphe.

En ce sens, les variétés linguistiques constituent un réseau de systèmes et/ou un système de système, autrement dit, il s'agit d'un processus métalinguistique (discours sur le discours).

Théories d'apprentissage

1. Béhaviorisme

Appelé le comportementalisme, il définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement. Le terme « behaviorisme » fut utilisé pour la première fois par John B. Watson en 1913 dans un article portant sur la nécessité d'observer les comportements pour pouvoir les étudier.

B. F. Skinner développa, ensuite, le concept de conditionnement opérant (stimulus-réponse-renforcement). Ce modèle se fonde sur plusieurs principes :

- La matière à enseigner est découpée en série d'éléments courts pour permettre un renforcement plus rapide.
- Le contenu part du niveau le plus simple, et le niveau de difficulté augmente de manière graduelle afin de favoriser un apprentissage « sans erreur ».
- Le contenu est présenté sous forme d'une séquence linéaire mais chacun peut le faire à son propre rythme, ce qui va dans le sens d'une individualisation de l'enseignement.
- Les renforcements positifs (des encouragements, des motivations...) sont valorisés.

2. *Cognitivism*

Le cognitivisme est une théorie d'apprentissage s'inspirant du modèle de fonctionnement informatique (ordinateur) pour expliquer comment la mémoire recueille, traite et emmagasine les nouvelles informations.

Dans cette optique, on considère les processus mentaux comme responsables de cette succession d'étapes du traitement. Il 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. Il s'intéresse essentiellement à la perception, au traitement en mémoire, au langage, etc.

2.1. Conception cognitive selon Jacques Tardif

2.1.1. *Apprentissage et enseignement*

C'est un processus qui suppose l'établissement des liens entre les connaissances antérieures et nouvelles, et la mobilisation des stratégies cognitives et métacognitives. L'apprentissage renvoie à des connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales se fondant sur des stratégies de résolution de problèmes et de *transfert*. L'enseignant, quant à lui, est un entraîneur, un motivateur et un guide qui centre ses actions pédagogiques en classe sur les attentes des apprenants.

3. *Constructivism*

Le constructivisme est une théorie d'apprentissage fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les apprenants sont considérés

comme acteurs cherchant le sens de leur apprentissage. Il est basé sur l'hypothèse que c'est en réfléchissant sur nos expériences que nous construisons notre propre vision du monde. Chacun produit ses propres « *règles* » et « *modèles mentaux* » pour donner un sens à ses expériences.

Le constructivisme est issu, entre autres, des travaux de Jean Piaget (1964) qui émit une hypothèse selon laquelle les schèmes cognitifs se modifient en fonction de deux processus : *assimilation* (modification des données extérieures selon les représentations cognitives) et *accommodation* (modification des représentations cognitives en vue d'incorporer les données extérieures). L'apprentissage obéit à un déséquilibre cognitif provoqué par les deux processus susmentionnés que J. Piaget nomme « *le conflit cognitif* ».

4. Socio-constructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie d'apprentissage qui tire ses origines du constructivisme piagétien (1964), se définissant comme une approche selon laquelle la connaissance se construit socialement et mutuellement. Lev Vygotski met l'accent sur le rôle des interactions sociales dans la construction des savoirs et pointe également les limites ou les insuffisances du constructivisme au niveau, notamment, des apprentissages scolaires, tels que le rôle joué par les variables sociales dans le développement et les limites dans l'explication de la résolution des problèmes.

Transposition (socio)didactique

La transposition (socio)didactique est une opération d'adaptation du savoir enseigné ou à enseigner en vue de le rendre accessible aux apprenants. Cela fait appel au processus de reconstruction ; en d'autres termes, certaines notions sont enseignées et d'autres sont passées sous silence, certains écueils sont résolus et d'autres sont escamotés. Cette transformation adaptative passe par des phases que nous énumérons successivement ainsi :

a– *la désynchrétisation* : répartir les savoirs en objectifs à atteindre ;

b– *la dépersonnalisation* : détacher le savoir de sa propriété théorique, de son propre concepteur, par exemple enseigner le texte comme apport pour développer une compétence linguistico-culturelle et non comme objectif en soi : l'auteur, son intention, ses implicites et ses croyances, etc.

c– *la programmation* : le savoir intégré devrait être passé préalablement par des pistes d'élaboration, à titre indicatif la situation d'intégration est le moment charnière d'un savoir construit tout au long d'une séquence ;

d– *l'évaluation* : l'étape charnière qui permet d'évaluer le savoir acquis par l'apprenant au terme d'une situation d'apprentissage.

Nous pouvons y rajouter une autre phase : la « **contextualisation** » qui prend en charge le *contexte* de l'apprenant ; en d'autres termes, il s'agit de la prise en compte

des paramètres sociétaux : âges, niveaux de scolarisation des parents, statuts des langues (standardisées ou minorisées). Tous ces facteurs sont nécessaires pour élaborer un cours de langue, étant donné que les nouveaux apprentissages prennent toujours appui sur le « déjà-là » ou le « déjà construit ».

Transfert

Tout apprentissage est l'effet reproductif d'un apprentissage antérieur. En effet, apprendre une langue n'est pas une « création *ex nihilo* », mais l'apprenant s'appuie toujours sur des connaissances antérieurement acquises. Toutefois, le retour vers le « déjà-là » ne constitue pas toujours un tremplin d'apprentissage et un appui fécond pour accéder à la langue à apprendre ; en d'autres termes, il s'agit parfois de l'influence négative de la langue première sur l'apprentissage de la langue étrangère. Cela se manifeste à travers des interférences, comme le note De Gherghe Doca : « *Le transfert désigne les effets de transfert positif ou de facilitation, tandis que l'interférence désigne les effets de transfert négatif ou d'inhibition.* » (1981 : 23)

III. CONCLUSION

Dans cet article, nous avons tenté de cerner, autant que faire se peut, les fameuses notions et concepts répandus dans le domaine de la (socio)didactique des langues et des cultures. Ces termes permettent d'orienter la réflexion des « formés » et d'enrichir leur

répertoire en matière de sociodidactique en tant que discipline biface englobant la didactique et la sociolinguistique.

En effet, les notions/concepts doivent convenir au changement de la pratique didactique et intervenir aussi dans l'élaboration d'un cours de langue ou d'une séquence pédagogique, car le choix des termes est déterminant pour mener une réflexion sur la pratique pédagogique.

Références bibliographiques

A. Queffélec, Y. Derradj, V. Debov, D. Smaali et Y. Cherrad-Benchefra, *Le français en Algérie : Lexique et dynamique des langues*, Duculot : 2002.

C. Puren, « *Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (tâches, rétroactions, évaluations) de la démarche de projet* », janvier 2017.

D. Coste, D. Moore et G. Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen de Référence Commun pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes* : 2009.

D. Coste, D. Moore et G. Zarate, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Langues vivantes. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg : 1997.

D. Doca, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Application au domaine franco-roumain*, Editura Academiei republicii socialiste : 1981.

D. Groux, L. Porcher et F. Barthelemy, *Le français langue étrangère*, L'Harmattan, Paris : 2011.

D. Groux, *Classe de langue(s) et culture(s) : vers l'interculturalité*, L'Harmattan, Paris : 2011.

G. Vigner, *Le français langue seconde*, Hachette, Paris : 2015.

H. Boyer, *Stéréotypage, stéréotypes : éducation, école, didactique : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, L'Harmattan, Paris : 2007.

H. Abalain, *Le français et les langues historiques de la France*, Éditions Jean-Paul Gisserot : 2007.

J.-F. De Pietro et M. Rispaïl (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*, Presses Universitaires de Namur : 2014.

Loi d'orientation sur l'éducation nationale, 2008.

M. De Carlo, *L'interculturel*, CLE International, Paris : 1998.

M.-A. Prétceille, *L'éducation interculturelle*, P.U.F. Paris : 1999

M. Rispaill (dir.) *Esquisse pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*, L'Harmattan, Paris : 2012.

P. Blanchet, D. Moore et S. Asselah-Rahal (dir.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF/EAC, Paris : 2008.

R. Bouchard, *Pluralisme et apprentissage : mélange Daniel Coste*, E.N.S.L. & S.S. Lyon : 2005.

V. Castellotti, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen : 2011.