



Adaptation et actualisation des concepts au domaine de la didactique des langues étrangères

Adapting and updating the concepts related to the field of foreign language teaching

**Dr Arezki
BOUHECHICHE**

Université Mohamed
Lamine
DEBAGHINE-Sétif 2,
Algérie

arezki_bouh@yahoo.fr

Résumé :

A travers cet article, nous nous proposons de mettre en exergue une terminologie inhérente à la didactique des langues étrangères afin de permettre aux scientifiques et autres de cette spécialité d'uniformiser et d'homogénéiser son emploi. Pour ce faire, nous nous attacherons à démontrer que le choix des concepts dépend foncièrement de l'évolution de la discipline. Ceci étant, il s'avère primordial de les adapter et de les actualiser pour pouvoir réussir les axes épistémologique, théorique et technique de toute recherche en didactique des langues étrangères.

Abstract:

This article aims to highlight the terminology inherent in the teaching of foreign languages in order to help researchers and other specialists to standardize and homogenize its use. Therefore, this paper demonstrates that the choice of the concepts depends fundamentally on the evolution of the discipline. Hence, it is essential to adapt and update those concepts in order to succeed in the epistemological, theoretical and technical axes of any research

Informations sur l'article

Reçu

22/04/2022

Acceptation

12 /11/2022

Publication

26/03/2023

Mots clés:

- ✓ Concepts didactiques
- ✓ Adaptation
- ✓ Actualisation

Article info

Received

22/04/2022

Accepted

12/11/2022

Keywords:

in foreign language teaching.

- ✓ *Foreign language teaching concepts*
- ✓ *Adaptation*
- ✓ *Updating*

1. Introduction

Toute recherche en didactique des langues étrangères se développe explicitement ou implicitement en fonction de trois axes distincts : le pôle épistémologique, le pôle théorique et le pôle technique. Ces pôles participent à réussir un mémoire de master et à bien présenter une thèse de doctorat. En effet, tout au long de sa recherche, l'étudiant chercheur est responsable de l'objectivation, c'est-à-dire de la production de l'objet scientifique et de l'explication des problématiques de la recherche (pôle épistémologique), de l'élaboration des hypothèses permettant de prendre en charge les concepts théoriques sous-jacents à toute recherche universitaire (pôle théorique) et de l'analyse des données recueillies (corpus) et de la confrontation des résultats obtenus après expérimentation selon les éléments théoriques explicités auparavant (pôle technique). Il est donc appelé à savoir l'intérêt de ces axes dans la perspective de les intégrer dans l'élaboration de son travail de recherche.

En notre qualité d'enseignant chercheur en didactique et de responsable du domaine des langues étrangères au département de langue et littérature françaises à l'université Mohamed Lamine DEBAGHINE-Sétif 2, Algérie, il nous est arrivé, à plusieurs reprises, de constater que la plupart des étudiants éprouvent des difficultés dans l'emploi correct des concepts didactiques. Le constat a été fait dans différentes séances d'évaluation des mémoires de master en didactique des langues étrangères (lors des soutenances) et a été fondé scientifiquement après avoir mené une enquête d'analyse en 2022 de certains mémoires réalisés et remis à notre service durant l'année universitaire 2020/2021.

Il s'est avéré que beaucoup d'étudiants préparant un mémoire en didactique des langues étrangères font des confusions et se servent souvent d'un matériel conceptuel général au lieu d'un matériel conceptuel spécialisé. Les exemples ne manquent pas. Par exemple, dans le mémoire de master intitulé « L'apport de l'image sur le développement de la compréhension orale en classe de FLE : cas des apprenants de 2^{ème} année moyenne du collège de ATOUI Aissa à Hammam Guergour », soutenu en 2021, l'étudiante confond *didactique* et *pédagogie*, *méthodologie* et *approche*, *développement d'une compétence* et *installation d'une compétence*. Dans un autre mémoire intitulé « La dimension socioculturelle dans le manuel scolaire : cas de la 4^{ème} année moyenne de 2^{ème} génération », de la même promotion, les étudiantes, dans l'ensemble de leur travail, n'ont pas fait attention à l'emploi de certains concepts : elles ne font pas de distinction entre *élève* et *apprenant*, *culture et interculturel* et *exercice* et *activité*, tout en sachant qu'elles s'inspirent dans leur mémoire des principes des nouvelles approches d'enseignement/apprentissage des langues. Dans un autre mémoire intitulé « L'erreur comme facteur de progression en production écrite : cas des apprenants de 2^{ème} année secondaire. Lycée Mustapha BEN BOULAD, Ain Azel et Lycée Mohamed Seddiki BEN YAHIA- Bellaa, Sétif », les étudiantes utilisent tantôt *faute*, *expression* et *grammaire*, tantôt *erreur*, *production* et *syntaxe*.

Ces constats et tant d'autres influent négativement sur l'axe théorique et empêche l'étudiant de bien gérer le volet expérimental de son mémoire parce qu'en réalité, il y a des nuances entre les concepts cités. Ceux-ci ne véhiculent pas le même sens. Ces difficultés réelles à l'oral et à l'écrit nous amènent à nous interroger sur la maîtrise des concepts de spécialité dans un travail de recherche. Nous sommes convaincu que la maîtrise de toute spécialité est tributaire de la maîtrise de ses concepts et que ces derniers évoluent en fonction de l'évolution des théories et des mouvements de pensée. Le temps change tout et il n'y a aucune raison pour que les concepts didactiques échappent à cette loi universelle.

Dans cet article, nous voulons expliciter des concepts didactiques et mettre ainsi l'accent sur une terminologie appliquée à la didactique des langues étrangères pour permettre à tous les scientifiques et à tous les acteurs de cette spécialité d'utiliser les mêmes concepts. Notre objectif est de démontrer que les concepts suivent l'évolution de la discipline en question : en linguistique, par exemple, au métalangage de la tradition a succédé celui du structuralisme (structure, arbre, axe, skill, etc.), puis celui de l'énonciation (émetteur, récepteur, code, message, acte de parole, etc.). En psychologie, aux concepts béhavioristes (sujet, savoir transmis, mécanique, etc.) ont succédé ceux du constructivisme et du socioconstructivisme (apprenant, savoir construit, interactif, etc.). De même pour la didactique des langues étrangères où la terminologie de la tradition (savoir linguistique, faute, élève, etc.) a été substituée par celle de l'approche communicative (compétence communicative, erreur, apprenant, etc.) puis celle de l'approche actionnelle (tâche, interaction, interculturel, etc.). Notre recherche vise à démontrer qu'il y a un renouvellement ininterrompu de la terminologie. Cela veut qu'il est temps que tout le monde comprenne que le concept de *culture* a supplanté celui de *civilisation*, que l'expression *registre du discours* a remplacé celle de *niveau de langue* et que la *compréhension* et l'*expression* ont cédé la place aux *réceptions* et *productions orales et écrites*.

2. Evolution des concepts didactiques

Notre travail consiste à faire ressortir la différence entre certains concepts recensés dans les mémoires de master déjà lus. Il s'agit d'un travail d'adaptation et d'actualisation d'un matériel conceptuel général au domaine de la didactique des langues et cultures pour qu'il y ait une convergence dans l'emploi des concepts. Il serait inconcevable de s'aider des concepts généraux dans la réalisation des travaux de recherche en didactique en tant que discipline à part entière. Cette dernière a son propre matériel conceptuel et ses concepts s'emploient différemment en fonction des méthodologies et approches d'enseignement/apprentissage. Il est donc important de délimiter le sens de chacun d'eux, de le situer dans le temps et de le préciser à travers des exemples en tenant compte des contextes.

Dans cet article, nous mettrons l'accent sur les concepts qui reviennent fréquemment dans les mémoires de master réalisés durant l'année universitaires 2020/2021 et soutenus au niveau du département de français à l'université Sétif 2. Nous essaierons d'expliquer les nuances sémantiques qu'ils entretiennent pour nous prémunir des aléas des jargons et de la vulgarisation scientifique et pour que le travail de recherche se réalise dans une langue soutenue et impersonnelle.

3. Choix terminologiques et confusions à éviter

Les mémoires de master en didactique des langues étrangères que nous avons lus nous ont révélé la non maîtrise de plusieurs concepts. En effet, les étudiants n'arrivent pas à se familiariser avec les concepts de la didactique des langues et à comprendre leur lien avec les pratiques d'enseignement/apprentissage. En voici quelques exemples :

Commençons d'abord par les mémoires où les étudiants n'arrivent pas à faire la différence entre *Didactique* et *Pédagogie*. D'aucuns parlent de projet didactique, d'autres évoquent le projet pédagogique. Certes, il n'est pas évident de les dissocier l'un de l'autre, mais il est indispensable que les étudiants sachent distinguer l'un d'avec l'autre. Selon Marie Françoise Narcy Combes, la *didactique* est une réflexion théorique sur ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère, et la *pédagogie*, qui appartient au domaine de la pratique, est la mise en œuvre de ces théories. Pour elle, les deux concepts sont étroitement liés. Elle confirme qu'une « *didactique* qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et que des *pratiques pédagogiques* qui ne sont pas ancrées dans une réflexion didactique approfondie courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité » (Narcy Combes, 2005 : 46). Il est donc clair de comprendre que la *didactique* est le fondement scientifique de la *pédagogie*.

3.1 Professeur/enseignant, élève/apprenant, savoir/compétence

Dans les mêmes mémoires, les étudiants éprouvent également des difficultés lors de l'emploi des concepts fondamentaux de la didactique des langues tels que le concept d'*élève*, de *professeur* et de *savoir* qui constituent les trois pôles du triangle didactique. Ils ignorent que ces trois concepts ont suivi l'évolution de la didactique. A ces concepts, qui appartiennent à la terminologie de la tradition, ont succédé les concepts d'*apprenant*, d'*enseignant* et de *compétence*. Dans la méthodologie traditionnelle d'enseignement, les scientifiques et les acteurs se servent de la première terminologie alors que ceux qui s'inspirent des approches actuelles d'enseignement/apprentissage s'aident de la seconde terminologie. Entre *élève* et *apprenant*, il y a un écart de sens : le concept d'*élève* est utilisé dans les dictionnaires généraux de langue française et a le sens d'enseigné, terme qui présuppose, de par son origine de participe passé, un rôle passif. Par contre, le concept d'*apprenant*, de par son suffixe « ant », laisse entendre un rôle actif. Les étudiants doivent comprendre que « l'apprenant n'est pas seulement un élève qui emmagasine passivement des connaissances, mais un individu qui participe activement à son apprentissage et qui en devient l'acteur parce qu'il s'est fixé des objectifs personnels à réaliser » (Robert, 2008 :10). Il est à retenir qu'apprenant n'est pas synonyme d'élève et que l'apprenant est partie prenante dans son apprentissage. Pour marquer la différence, on a considéré que l'élève n'était plus un réceptacle qu'il suffisait de remplir d'un savoir distillé par l'enseignant-robinet, mais qu'il devait prendre son apprentissage en main. L'apprenant est averti dès le début qu'il doit prendre une part de responsabilité dans son apprentissage.

Le concept d'*apprenant* a conduit à mieux définir le rôle de l'*enseignant* par rapport à celui du *professeur*. « Dans la méthodologie traditionnelle, on parle de professeur et de maître qui détiennent le savoir et qui le transmettent verticalement alors qu'on parle d'enseignant à partir de l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970 » (Tagliante, 2006 :52.53). Le remplacement de *maître* par *enseignant* est significatif : l'enseignant a un nouveau statut : il anime, oriente, guide et accompagne. Il est le metteur en scène. L'acteur principal en classe est l'apprenant. Il n'est plus

donc question de transmission verticale des connaissances ; il est question de situation d'égal-à-égal où l'interaction règne en classe.

De même, le concept de *savoir* en didactique des langues et cultures diffère de celui de *compétence*. Ce dernier est éloigné des dictionnaires généraux de langue française. Le savoir, dans le cadre institutionnel, concerne les connaissances à acquérir par les élèves telles qu'elles sont définies par les programmes scolaires. Il s'agit d'un savoir déclaratif. Dans une perspective cognitive, le savoir est construit par le sujet qui dispose d'un cadre théorique. La compétence est une autre paire de manche. Elle est définie comme un ensemble complexe de savoirs : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Les savoirs procédural et comportemental viennent s'ajouter au savoir déclaratif. Les spécialistes trouvent que la compétence est un savoir pluriel. Jean Pierre Robert voit que la compétence englobe le savoir et qu'il n'y a de compétence qu'en acte. Dell Hymes, de son côté, s'est intéressé au concept de compétence de communication qu'il définit comme un ensemble de compétences générales et langagières. Les nouvelles approches inscrites dans une mouvance communicative et actionnelle privilégient l'emploi du concept de *compétence* car il est plus représentatif par rapport à celui de *savoir*, à usage limité.

3.2 Faute/erreur, expression/production, lexique/vocabulaire

D'autres mémoires ont été réalisés dans le domaine de la pédagogie de l'erreur. Et là, beaucoup d'étudiants se sont intéressés aux erreurs des apprenants en classe de FLE. Ils ont décrit les différents types d'erreurs commises par les apprenants, à l'oral et à l'écrit, les ont analysées pour comprendre leurs origines et ont essayé d'y remédier. Malheureusement, dans ces mémoires, les étudiants confondent *faute* et *erreur*, *expression* et *production*, *lexique* et *vocabulaire* :

Les spécialistes du domaine de la pédagogie de l'erreur comme Jean Pierre Astolfi et Daniel Descomps confirment que *faute* et *erreur* sont d'usage différent. A la terminologie de la tradition (*faute*) a donc succédé celle de l'approche communicative (*erreur*). Christian Puren a proposé de « réhabiliter l'erreur » (Puren, 1998 :143). Pour lui, elle est inévitable et d'une tolérance certaine par rapport à la faute à connotation morale. Si l'on inscrit donc sa recherche dans une approche actionnelle, par respect à ses principes, il faut qu'il se serve du concept d'erreur qui reste à dédramatiser et à positiver. Le concept de *faute* est présent dans les dictionnaires généraux de langue française. Cependant, dans les dictionnaires de didactique, il est question d'*erreur*. La faute dans les méthodologies traditionnelles est un signe de faiblesse, d'échec et de régression. Les conceptions classiques « la marquent sous le signe du négatif et celle-ci est perçue comme un manque, une incapacité totale ou partielle » (Gilbert, 1992 :6). La faute est à bannir, par contre, en didactique actuelle, l'erreur est un signe révélateur qui confirme qu'il y a un apprentissage qui a lieu. Jean Pierre Astolfi la considère comme « un outil pour enseigner » (Astolfi, 1997 :170). Pour lui, elle fait partie intégrante du processus d'enseignement/apprentissage. Pour cela donc, les étudiants doivent se servir des dictionnaires de spécialité pour qu'ils puissent se familiariser avec les concepts de la didactique des langues étrangères.

Il faut aussi signaler que la plupart des étudiants qui s'intéressent aux erreurs des apprenants en classe de FLE ne font pas de distinction entre le concept d'*expression* et celui de *production*. Ils parlent tantôt d'erreurs d'expression orale, tantôt de celles de production orale. Jean Pierre Robert dit que « la production est mémorisée et stéréotypée. Elle est moins libre que

l'expression. Cette dernière est spontanée et improvisée. Dans la production, la priorité est donnée à la forme, par contre, dans l'expression, la priorité est donnée au sens » (Astolfi, 1997 :170). Pour lui, la production est un énoncé collectif, alors que l'expression, qui renvoie davantage à un champ marqué par la subjectivité, est un énoncé individuel et personnel. Le concept d'*expression*, qui a dominé avant les années 1970, a donc tendance aujourd'hui, sous l'influence des grammaires textuelles, à être remplacé par celui de *production*.

De même pour l'emploi du concept de *lexique* et de celui de *vocabulaire*, les étudiants n'arrivent pas à choisir le concept qui convient. Au moment où ils analysent les productions écrites des apprenants en s'intéressant aux termes utilisés, ils parlent de lexique, alors qu'il est question d'un lexique actif, celui des apprenants. Il fallait donc parler de vocabulaire parce qu'il est individuel par rapport au lexique qui désigne la langue d'une communauté linguistique. Robert Galisson et Daniel Coste font remarquer que le couple « Lexique/vocabulaire » reproduit assez bien l'opposition « langue/parole » de la terminologie de Ferdinand de Saussure.

3.3 Exercice/activité, action/tâche, objectif/finalité

D'autres mémoires ont révélé la non maîtrise des concepts suivants : *exercice/activité*, *action/tâche* et *objectif/finalité*. Ce n'est plus la même chose. Pour ce qui est des concepts d'*exercice* et d'*activité*, Jean Pierre Robert les définit comme suit : « Le concept d'*exercice* est étroitement lié à l'idée qu'on se fait de la langue. L'*exercice* est formel et structural. L'*activité* pédagogique communicative vise à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, a un sens pour l'apprenant et est pertinente » (Robert, 2008 :86). Il trouve plus d'implication et de dynamique dans l'activité que dans l'exercice. Il préfère l'activité à l'exercice parce qu'il y assiste à un rôle actif.

En ce qui concerne l'*action* et la *tâche*, elles constituent deux concepts différents du point de vue didactique. L'approche communicative, parue dans les années 1970, met l'accent sur la communication entre les personnes et place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant ainsi actif, autonome et responsable de ses progrès. L'approche actionnelle, parue en 2001 et reprenant tous les concepts de l'approche communicative, y ajoute l'idée de « tâche » à accomplir dans les multiples contextes auxquels l'apprenant sera confronté dans la vie sociale. Cette approche permet de réaliser des activités d'apprentissage qui traitent de la compétence langagière générale dans des domaines précis, en réalisant des tâches communicatives dans des situations caractérisées par des lieux, des organismes, des acteurs, des objets, des événements. Dans la pédagogie de projet, les apprenants sont appelés à réaliser un projet pédagogique qui se présente comme un produit final. La réalisation de ce projet passe par l'accomplissement de plusieurs tâches qui constituent, elles aussi, un ensemble d'actions. L'apprenant fait des actions dans les séances d'apprentissage, accomplit des tâches dans les séquences d'apprentissage et réalise à la fin un projet pédagogique. Il est donc clair de dire que ce sont les actions qui « sous-tendent et soutiennent l'accomplissement de la tâche » (Raucent, Verzat et Villeneuve, 2010 :350).

Pour certains étudiants, le concept d'*objectif* et celui de *finalité* sont de parfaits synonymes, alors qu'il s'agit de deux concepts différents. Il est donc nécessaire qu'ils sachent les nuances existant entre eux. Dans le domaine de la didactique des langues, il est inconcevable de parler de l'enseignement /apprentissage sans évoquer le concept d'objectif qui est étroitement lié à celui d'évaluation. Dans l'élaboration de ses cours, l'enseignant se fixe d'abord des objectifs à court

terme. « Il doit s'orienter vers un ou des objectifs, qui sont transformés en visées opératoires » (Porcher, 2008 : 11). Ensuite, il adopte la méthode adéquate pour atteindre ses objectifs, et enfin, il vérifie leur atteinte. Cela signifie que les objectifs d'apprentissage relèvent de la responsabilité de l'enseignant. La finalité en est une autre. Elle relève de la responsabilité du système éducatif mis en place et se fixe à long terme. Le nôtre vise à moderniser l'école algérienne, à former des citoyens responsables et autonomes et à s'ouvrir à l'autre. Ce sont des finalités qui se réalisent après des années. Il s'agit peut-être d'un projet de société. L'objectif d'apprentissage tourne autour de l'installation des compétences communicatives en situation d'apprentissage.

3.4 Méthodologie/approche, apprentissage/acquisition/appropriation

Certains mémoires poussent à se poser des questions sur les concepts de *méthodologie* et d'*approche* et les concepts d'*apprentissage*, d'*acquisition* et d'*appropriation*. Il a été remarqué, à maintes fois, que les étudiants parlent d'approche traditionnelle d'enseignement. Cette confusion est à éviter. Si nous revenons à l'évolution des méthodologies dans le domaine de la didactique des langues, nous ne trouverons pas d'approche traditionnelle d'enseignement. Il est question de méthodologie traditionnelle d'enseignement. Nous pouvons même les situer dans le temps. Avant 1970, nous parlions de méthodologies (traditionnelle, directe, audio-orale et SGAV). Après 1970, nous parlons d'approches d'enseignement/apprentissage (communicative, notionnelle-fonctionnelle, par compétences et actionnelle). A l'encontre de l'approche, qui, elle, est flexible, la méthodologie est définitive.

Les étudiants dans leur ensemble emploient mal les trois verbes ; *apprendre*, *acquérir* et *s'approprier*. Pour eux, c'est du pareil au même, alors que ces termes ont des emplois différents. L'apprentissage est « un processus actif et constructif » (Cuq et Gruca, 2002 :131). Il se fait dans une institution où l'apprenant passe de la méconnaissance à la connaissance. Il s'agit d'un acte volontaire et conscient. L'apprenant, selon les nouvelles approches didactiques et pédagogiques, doit prendre en main son apprentissage. Il faut qu'il participe à la construction de ses savoirs. L'acquisition, au contraire, est un acte involontaire et inconscient. Elle se fait dans un milieu non naturel. L'acquisition d'une langue étrangère « s'intéresse au développement et au maniement progressifs et simultanés des fonctions et des connaissances qui conditionnent l'activité langagière de l'enfant » (Narcy-Combes, 2005 :144). L'enfant, à la maison, acquiert sans qu'il le sache. Quant à l'appropriation, elle englobe l'apprentissage et l'acquisition. Ces deux concepts sont les deux faces de l'appropriation. Selon la pédagogie du contexte et de l'intégration des TIC, l'apprenant s'approprie des connaissances dans le milieu institutionnel et peut tirer profit du milieu qui l'entoure. Beaucoup de pratiques littéraciques en dehors de l'école peuvent aider l'apprenant à améliorer son niveau à l'oral et à l'écrit. L'apprenant peut se servir du numérique pour se former et peut même être en avance sur son enseignant s'il arrive à bien exploiter les nouvelles technologies.

3.5 Compétence/performance, appréciation scolaire/évaluation

Du point de vue didactique, le concept de *compétence* diffère aussi de celui de *performance*. Rares sont les étudiants qui distinguent l'un de l'autre. « La finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est celle 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 » (Hymes, 1984 :123). Cela suppose que l'installation

des compétences chez les apprenants se vérifie à l'aide des performances. La performance est donc cette capacité d'utiliser en contexte les compétences installées. Elle est liée à l'aboutissement et au succès.

Pour bien maîtriser l'axe théorique dans un mémoire de master en didactique des langues étrangères, il est également nécessaire de ne pas confondre *appréciation scolaire* et *évaluation*. L'expression « appréciation scolaire » est la seule qui figure dans le champ de l'éducation scolaire jusqu'en 1970. En effet, le terme « évaluation » est relativement récent puisque la première définition du concept n'apparaît dans l'Encyclopédie Universalis qu'en 1969. Il ne sera utilisé au sein de l'éducation par le biais des programmes et des instructions pour l'école qu'à partir de 1985. « La thématique de l'évaluation comme pratique intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage est alors posée et les préconisations officielles proposent que l'évaluation devienne partie entière de l'action pédagogique en ce sens qu'elle devrait non seulement vérifier la construction des connaissances, mais aussi déboucher sur une réflexion pédagogique et didactique cherchant à réguler les pratiques d'enseignement conduites par le professeur afin de permettre de meilleurs apprentissages et ainsi autoriser une plus grande efficacité » (Talbot, 2009 :05). L'évaluation connaît donc un regain d'attention et devient l'occasion de nombreux débats et recherches et la préoccupation permanente des praticiens de la formation que ce soit à l'occasion de stages, de colloques ou de publications. Elle constitue un champ particulièrement intéressant d'investigation en Sciences de l'éducation. L'évaluation, par rapport à l'appréciation scolaire, se fait selon des grilles et des critères. Elle est plus exacte que l'appréciation scolaire. Elle n'est pas une action aléatoire. Elle vise la vérification de l'atteinte des objectifs déjà fixés et est toujours accompagnée d'activités de remédiation et de correction. En somme, l'évaluation est un vrai moment de mesure et de décision. Elle a le sens de progrès et d'évolution. Elle n'a plus le sens de bilan, de jugement, de sanction et de découragement.

3.6Tic/ support audio, vidéo, multimédia, matériel informatique, Internet,

Dans la réalisation de leurs mémoires de master, les étudiants dans leur majorité, surtout ceux qui s'intéressent à l'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE, se trompent aussi de l'emploi de ces concepts : *support audio, vidéo, multimédia, matériel informatique* et *Internet*. Avec l'avènement des méthodes audio-orales dans les années 1960, le magnétophone s'est imposé comme un équipement incontournable en classe de FLE pour permettre aux élèves d'entendre de nouvelles voix et de découvrir de nouveaux accents. Avec l'avènement de l'approche communicative dans les années 1970, la pédagogisation des outils technologiques a été revue. Le magnétophone a perdu son prestige, laissant sa place à la vidéo qui combine l'image et le son, la langue orale et langue écrite. À partir des années 1990, de nouvelles approches sont apparues. L'approche par compétences recommande de faire de l'apprenant un individu libre, responsable et autonome. Elle exige de l'enseignant une mobilité physique, intellectuelle et technologique. Le multimédia a de quoi séduire les enseignants du FLE. Ses nombreux atouts en font un outil privilégié. Le CD-ROM est sans doute le plus utilisé. Le DVD-ROM peut être également un Didacticiel d'autant plus qu'il présente plus de produits comme les films, les documentaires, etc. Ces deux supports peuvent être intégrés dans l'enseignement du FLE sous forme de produits ludoculturels. Le matériel informatique et Internet sont également à exploiter à des fins pédagogiques. Mais ils ont un autre sens. Ce sont des outils qui permettent de travailler en situation réelle de communication : participation à des chats, à des forums, à des formations à distance, etc. En

somme, sous le sigle TICE, « on désigne les actions et les projets qui visent à introduire dans l'enseignement les nouvelles technologies que représentent le multimédia, le matériel informatique et Internet » (Bouhechiche, 2021 :123).

3.7 Table des matières/sommaire

Du point de vue méthodologique, nous assistons souvent à cette confusion entre *sommaire* et *table des matières*. En France, la table des matières met traditionnellement à la fin d'un volume ou d'un travail. L'américanisation de la société fait que l'on trouve maintenant cet outil, de plus en plus souvent, en tête du mémoire. Elle est un outil de travail parce qu'elle est le reflet du plan et parce qu'elle donne immédiatement une idée du contenu d'un mémoire. « C'est le dernier élément d'un mémoire. Elle se présente comme une page –titre et l'on doit y retrouver toutes les parties et toutes les sous-parties » (Fondaneche, 1999 :61). Cette table des matières est créée avec la pagination correspondante. Le sommaire, au contraire, est moins détaillé que la table des matières. Il se met en début du volume ou d'un travail de recherche et sans pagination.

3.8 Culturel/interculturel, plurilingue/multilingue

Dans d'autres mémoires de master en didactique des langues étrangères, certains étudiants s'intéressent à la formation à l'interculturalité et au contact des langues. Ils s'inspirent dans leur recherche des principes de l'approche actionnelle qui reprend ceux de l'approche communicative et y ajoute les concepts de *tâche*, d'*interaction* et d'*interculturel*. Dans ce domaine, certains étudiants confondent *culture* et *interculturel*, *plurilingue* et *multilingue*. Théoriquement parlant, beaucoup d'auteurs se sont intéressés à ce sujet. Jean Pierre Robert trouve que grâce aux langues étrangères, l'apprenant deviendra plurilingue et apprendra l'interculturalité.

Du point de vue didactique, la *culture* inclut l'*interculturel*, mais l'*interculturel* n'est pas toute la *culture*. Dans son article publié en 2013, Christian Puren précise que la compétence culturelle est une compétence plurielle. Elle est composée de l'interculturel, du transculturel, du métaculturel et du co-culturel. Pour lui, la *culture* est « un ensemble de caractéristiques propres à une société donnée : traditions, coutumes, modes de vie, institutions, etc. L'interculturel, qui est l'une des composantes de la compétence culturelle, est cette capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particuliers en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel. » (Puren, 2013 :05). Les étudiants doivent donc comprendre que l'interculturel ne représente pas seul toute la compétence culturelle. Il se présente comme une partie de tout un ensemble.

Les formateurs sont également appelés à préciser que les compétences linguistiques et culturelles sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à une prise de conscience interculturelle qui passe par l'acquisition d'un savoir socioculturel de la langue cible, savoir qui englobe : la vie quotidienne (les heures des repas, par exemple), les conditions de vie (niveaux de vie, couverture sociale), les relations interpersonnelles (entre les classes sociales, au travail), les valeurs, les

croyances et comportements ‘en rapport avec la fortune et la religion), le langage du corps, le savoir-vivre (ponctualité, cadeaux), les comportements rituels (face à la naissance, au mariage, à la mort), etc. Elles permettent à l’individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d’accroître sa capacité à apprendre d’autres langues étrangères et à s’ouvrir à des expériences culturelles nouvelles.

Le concept de *plurilingue* doit être aussi distingué de celui de *multilingue*. Grâce à l’apprentissage des langues étrangères, l’apprenant devient plurilingue et non multilingue. Le concept de plurilinguisme est au cœur de la réforme dont les auteurs ambitionnent de faire du citoyen algérien une personne plurilingue dans une société multilingue. Plurilingue est donc individuel, alors que multilingue est social. Le multilinguisme est lié à la politique linguistique mise en place dans un pays donné.

Le monde d’aujourd’hui connaît des changements à tous les niveaux. Il vit des transformations économiques et technologiques vertigineuses. Ces nouvelles réalités caractérisées par la mobilité des personnes ont créé un nouveau public et de nouveaux besoins. Pour répondre aux besoins linguistiques, communicatifs et culturels, le système éducatif mis en place s’est retrouvé dans l’obligation de moderniser l’école en renforçant l’enseignement des langues étrangères. Il est donc temps de corriger certaines représentations erronées et de passer du monolinguisme au plurilinguisme et d’une culture nationale à une culture universelle.

4. Conclusion

Cette étude montre clairement que les concepts sont en perpétuelle évolution. Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, beaucoup de concepts ont été redéfinis. Ils suivent l’évolution de cette discipline. A la terminologie de la tradition (élève, maître, savoir, faute, exercice, transmettre un savoir, finalité, unité didactique, action, lexicque, expression, appréciation scolaire, méthodologie, etc.) a succédé celle des nouvelles approches d’enseignement/apprentissage des langues (apprenant, enseignant, compétence, erreur, activité, construire un savoir, objectif, séquence d’apprentissage, tâche, vocabulaire, production, évaluation, approche, etc.).

L’adaptation et l’actualisation du matériel conceptuel général au domaine de la didactique des langues étrangères deviennent donc une nécessité. Il s’avère que la non maîtrise des concepts didactiques ne permet pas au chercheur de réussir les axes épistémologiques, théoriques et techniques de son travail de recherche. Il est inconcevable de s’inspirer dans une recherche des principes d’une approche inscrite dans une mouvance communicative et actionnelle et de se servir d’une terminologie qui correspond aux méthodologies traditionnelles. Les mémoires de master que nous avons lus et analysés présentent beaucoup de paradoxes. Le chercheur est donc appelé à se mettre à jour pour éviter des confusions et construire le cadre théorique adéquat à sa recherche.

La maîtrise des concepts didactiques est un sujet compliqué car nous avons affaire à une discipline plurielle. Les spécialistes confirment que pour faire de la didactique, il faut tout un tout. « La didactique est, de par sa nature une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie, la sociologie, sciences auxquelles vient s’ajouter la linguistique » (Robert, 2008 : 68). Le grand défi à relever aujourd’hui est celui de comprendre les concepts de chaque discipline pour pouvoir construire des discours oraux et écrits bien fondés en didactique des langues étrangères. Le concept de compétence par exemple, du point de vue linguistique, signifie la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de sa langue (N. Chomsky). Du point de vue didactique, la compétence est cet ensemble assez complexe de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Un

chercheur en didactique des langues étrangères doit donc posséder un cadre conceptuel solide en sachant passer d'une discipline à une autre. Grâce aux lectures et aux mises en commun, le chercheur pourra s'approprier une terminologie riche et variée.

Bibliographie

- 1-Astolfi Jean Pierre. (1997). L'erreur, un outil pour enseigner, ESF éditeur, coll., Pratiques et enjeux pédagogiques.
- 2-Bouhechiche Arezki. (2021). Didactique du FLE, démarches et pratique de classe. L'Harmattan, France.
- 3-Cuq Jean Pierre et Gruca Isabelle. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, presses universitaires de Grenoble.
- 4-Fondaneche Daniel. (1999). Guide pratique pour rédiger un mémoire de maîtrise, de DEA ou une thèse, Vuibert.
- 5-Gibert Jany. (1992). Pour une réhabilitation de l'échec ou l'échec pour combattre l'erreur, Le Nouvel Educateur.
- 6-Hymes Dell. (1984). Vers la compétence de communication, Hatier-CREDIF.
- 7-Narcy-Combes Marie-Françoise.(2005).Précis de didactique, Devenir professeur de langue, France, ellipses.
- 8-Porcher Louis.(2008).L'enseignement des langues étrangères, Hachette, France.
- 9-Puren Christian, Bertocchini Paola et Costanzo Edvige.(1998).Se former en didactique des langues, ellipses.
- 10-Puren Christian.(2013). La compétence culturelle et ses composantes. Revue Savoirs et formation, n°03.
- 11-Raucent Benoit, VerzatCaroline et VilleneuveLouise.(2010). Accompagner des étudiants, De Boeck.
- 12-Robert Jean Pierre.(2008).Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Editions Ophrys, Paris.
- 13-Tagliante Christine. (2006).La classe de langue, Paris, CLE international, Septembre
- 14-Talbot Laurent.(2009).L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage ? Armand Colin.