

## La didactique des langues

Puisque notre question touche la didactique des langues et la pédagogie, nous avons jugé nécessaire de faire la distinction entre ces deux termes. La didactique des langues selon Bailly (1998 : 31) se définit comme « un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés ». Richterich (1994) affirme quant à lui que la didactique cherche « à décrire les transformations des actes d'enseigner en actes d'apprendre ». Pour Puren (2001 : 21), la didactique est une « discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures ». En ce qui concerne la pédagogie, Cornu & Vergnion la définissent ainsi :

« C'est tout ce qui concerne l'art de conduire et de faire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu autrefois appeler la discipline, mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur ses ressources et ses fins sont ici associés. [...] Les didactiques concernent, elles, l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline » (1992 : 10).

Selon Develay (1988), « la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes ». Raynal et Rieunier (2009 : 332) définissent la didactique comme « toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages chez autrui ». La formation couvre ainsi deux champs de pratique. Altet, citée par Dole et De Reboul, définit respectivement les deux champs que sont la didactique et la pédagogie en ces termes :

« Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'apprenant, domaine de la didactique, celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la pédagogie. Elle classe les diverses pédagogies en unis ou quatre types, avec toujours les mêmes cinq éléments : l'apprenant, l'enseignant, le savoir, la communication, la situation » (2014 : 43).

Par ailleurs, Springer (1996 : 69) considère que l'enseignement des langues est fortement marqué par « l'utilisation d'ensembles pédagogiques prêts à l'emploi ». Bien

souvent, en formation d'adultes, l'offre de formation est déterminée par telle ou telle méthode supposée efficace ou tout simplement à la mode.

À cause de leur importance et de leur influence sur l'enseignement, l'environnement, les possibilités des technologies et les ressources humaines de l'enseignement sont des piliers de la recherche de nouvelles méthodologies pour l'enseignement du français dans l'avenir. Cet environnement est dominé par la mondialisation des échanges et le développement des technologies de la communication. Debyser in Guillou et AUF (1998 : 390-391) montre que cette mondialisation, qui a révélé beaucoup de manifestations, beaucoup de débats et beaucoup de rejets est un phénomène irréversible.

L'enseignement se doit de suivre la tendance et de s'adapter au contexte dans lequel il intervient. En effet, comme le souligne Altet (2010 : 75), enseigner c'est transmettre et respecter des préceptes en la matière. Ce sont là deux conceptions de l'enseignement très importantes vu qu'« enseigner c'est transmettre [...], la formation vise donc l'appropriation et la maîtrise des contenus de connaissance à transmettre ». Quant à la seconde conception de l'acte d'enseigner, il s'agit de « respecter des préceptes faisant méthode [...], la formation consiste à s'approprier cette méthode ». Cela signifie qu'il faut maîtriser le contenu à transmettre et savoir le faire, tout en respectant la méthode qui doit être adaptée aux situations et aux objectifs poursuivis.

Nous savons pertinemment qu'il y existe plusieurs modes d'apprentissage, mais de nombreuses études ont montré que nous apprenons plus en collaborant avec nos pairs qu'en travaillant de façon indépendante. L'apprentissage collaboratif permet en effet aux apprenants de partager des informations, des travaux ou des expériences et d'en discuter avec les autres. Pour justifier ces dires, référons-nous à la définition donnée par David W Johanson sur ce point.

*"This type of group forms the basis for most routine uses of cooperative learning. Groups are assembled for at least one class period and may stay together for several weeks working on extended projects. These groups are where students learn and become comfortable applying the different techniques of working together cooperatively" (David W. Johnson et Roger T Johnson, 2008: 10-33).*

Comme nous venons de mentionner ci-dessus, il y a plusieurs modes et styles d'apprentissages. Ces derniers, à savoir les styles d'apprentissage, sont définis par Keefe (1979 : 4) *"as characteristics cognitive, affective and psychological behaviors that serve as*

*relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment*". Cela veut dire que ces styles s'apparentent à des comportements cognitifs, affectifs et physiologiques caractéristiques des individus et qui servent comme indicateurs relativement stables pour définir la manière dont les apprenants perçoivent, interagissent et répondent dans un environnement d'apprentissage ». Honey (2001) en propose la définition suivante: "*Learning style as a description of the attitudes and behaviors that determine our preferred way of learning*". Il définit ces styles comme une description des attitudes et des comportements qui détermine le moyen privilégié de l'apprentissage. Barbot (2000 : 50-51) mentionne que le style d'apprentissage doit être respecté. Il ajoute que « l'utilisation de multimédias devrait permettre de respecter les styles d'apprentissage. Ainsi, la multimodalité de l'hypertexte donne la possibilité d'écouter ou au contraire de lire, de choisir d'imprimer une transcription, pour travailler à partir de l'écrit ». Aussi apparaît-il essentiel que les styles soient être pris en compte lors de l'enseignement/apprentissage afin d'assurer un bon résultat.

Nous pouvons donc synthétiser les définitions de la pédagogie et de la didactique en nous référant à la citation de Pothier (2003 : 16) qui précise que « la pédagogie concerne la relation éducative et les orientations générales (objectifs et méthodes) de l'éducation, alors que la didactique intervient plus spécifiquement sur les contenus disciplinaires et la manière de les faire acquérir ». Elle souligne l'existence d'une synergie entre la didactique et la pédagogie, synergie nécessaire pour considérer tous les paramètres de l'apprentissage et de l'enseignement.

#### **4.1 Les courants didactiques**

Aujourd'hui, les études et les recherches sur l'apprentissage se rencontrent ou pas sur des points communs. Elles soulignent les limites des pratiques éducatives traditionnelles et de celles plus récentes. Ces théories sont en effet très importantes car elles permettent de décrire la situation de l'enseignant et de l'apprenant face au savoir. Elles décrivent également la situation de l'enseignant face à l'application des activités. De par les nombreux facteurs définissant les situations d'apprentissage, les théories des sciences de l'éducation ont emprunté des concepts et des notions à plusieurs spécialités dont la psychologie, la sociologie et les sciences cognitives. Ces dernières, en relation étroite avec l'apprentissage des élèves, seront abordées ci-dessous.

### 4.1.1 Le courant béhavioriste

Beaucoup d'études et recherches ont déjà traité du béhaviorisme. Donnadiou (1998 : 41) explique ainsi que « les premiers modèles du behaviorisme reposaient sur l'établissement de liaisons entre stimuli et réponses comportementales, conçues comme des réactions. Ils s'appuyaient sur le schéma proposé par Watson et devenu classique : S (stimulus) → R (réponse) ». Le courant béhavioriste, selon Vienneau (2011: 5-59), « se préoccupe des aspects quantitatifs de l'apprentissage (le « combien » j'ai appris) et il propose divers moyens pour intervenir efficacement dans la gestion externe du processus d'enseignement-apprentissage ». Il conçoit ainsi de la sorte l'apprentissage : « cette conception dite « mécaniste » est basée sur l'association stimulus-réponse ». Cela signifie que l'apprentissage est relié aux conséquences fournies par l'environnement et défini en fonction des bonnes réponses. Ce que Mager (1975), cité par Legros, Maître de Pembroke, et Talbi (2002), exprime en ces termes: « les béhavioristes ne s'intéressent qu'aux résultats, et non aux processus cognitifs de traitement des informations ». L'enseignant analyse les réponses de l'apprenant en fonction des objectifs à atteindre.

Pothier (2003 : 17) rappelle que les hypothèses sur la façon de structurer l'acquisition des langues ont été nombreuses en didactique. En effet, « le béhaviorisme a fortement marqué les esprits et les pratiques d'enseignement, en assimilant l'apprentissage d'une langue à n'importe quel type d'apprentissage c'est-à-dire à l'acquisition d'habitudes sous la forme du fameux schéma : stimulus, réponse, renforcement ».

En ce qui concerne l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, Rivens Mompean et Barbot (2009 : 17) affirment que le courant béhavioriste y est présent également : « l'EAO a même pendant un temps plutôt favorisé des pratiques béhavioristes, leur regain apparaît sur la Toile. En fait, les TIC sont d'excellents analyseurs des systèmes éducatifs car ils jouent comme révélateur de tensions ». Rivens Mompean (2014) souligne que le succès des réseaux sociaux « s'accompagne souvent d'un retour à des exercices de type structural et à des activités peu innovantes qui ramènent à une conception traditionnelle et béhavioriste de l'apprentissage, ce qui pose la question du caractère innovant des activités proposées ». Ce succès de fréquentation de certains réseaux sociaux ne génère pas pour autant de nouvelles méthodes d'apprentissage puisque les utilisateurs maintiennent les pratiques d'acquisition des langues selon les usages habituels.

### **4.1.2 Le courant cognitiviste**

Vienneau (2011 : 61) voit que deux branches de la psychologie sont issues du tronc que constitue l'école cognitiviste : « le traitement de l'information, ou psychologie cognitive, et le cognitivisme développemental, ou épistémologique étude des connaissances ». Ces dernières sont des réalités obtenues par la combinaison de deux facteurs, en l'occurrence l'expérience personnelle et la relation avec l'environnement. Grosbois (2012 : 19) montre ainsi que « le fonctionnement de l'activité intellectuelle et les mécanismes mentaux qui régissent l'apprentissage sont étudiés par la psychologie cognitive ». Ces connaissances peuvent être assimilées à d'autres. Perriault (2002 : 20-21) explique qu'apprendre revient à « assimiler de nouvelles connaissances à d'anciennes, et à accommoder son développement aux exigences de la situation ».

De leur côté Rivens Mompean et Barbot (2009 : 12) voient que nous pouvons assurer un développement de trois aspects en apprenant au pluriel « car les technologies numériques favorisent un développement cognitif, mais également social et culturel qui passe par des compétences transversales, relationnelles par exemple, qui ne sont pas strictement reliées à la discipline visée ». Pour faciliter les processus internes de l'apprentissage, le cognitivisme propose un modèle du traitement de l'information et diverses stratégies cognitives et métacognitives.

Vienneau (op.cit. 2011 : 5) résume la conception de ce courant pour l'apprentissage en ces termes : « cette conception dite "interactionniste" est basée sur les interactions entre l'apprenant et son environnement éducatif. L'apprentissage est directement lié à la capacité de traitement de l'information. L'apprentissage met l'accent sur l'élaboration de stratégies cognitives et métacognitives ».

### **4.1.3 Le courant constructiviste**

À propos du constructivisme, Gilles (2009) souligne que « la connaissance ne résulte pas d'une simple transmission d'information mais se construit à partir de l'interprétation et de la compréhension constamment renouvelées qui s'élaborent à partir de représentations antérieures que le sujet s'est déjà forgées ». Bourguignon in Lions-Olivieri et Liria (2009 : 56) considèrent le constructivisme comme la combinaison de "stratégies des connaissances ", d'une "capacité à se représenter les problèmes" et d'une "compétence", autant de concepts qui

ne sont plus considérés comme un "objet à acquérir" mais qui résulte d'une construction par le sujet. Cela signifie que le courant constructiviste part de la connaissance de l'objet pour arriver à la construction de la connaissance par le sujet.

D'un point de vue constructiviste, Vienneau (2011: 61) explique que « tout apprentissage est construit par chaque apprenant, et ce, à partir des matériaux de base que constituent ses expériences, ses connaissances et ses conceptions antérieures ». L'apprenant peut construire ses présentations en se servant de ces matériaux au moyen desquels il obtient les connaissances. La psychologie sociale du développement cognitif montre que la confrontation, ou conflit socio-cognitif, entre individus est nécessaire pour que l'interaction soit productive. Selon Perriault (2002 : 22-23), la médiation sociale recouvre, en plus des situations de coprésence, parfois le dialogue indirect avec des partenaires absents. Tel est d'ailleurs le cas lors de l'utilisation d'un didacticiel. Ceci nous amène à parler d'un apprentissage permettant aux apprenants de collaborer, comme le préconise Henri et Lundgren-Cayrol qui définissent l'apprentissage collaboratif comme étant :

« Une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe.» (2001 : 42-43).

Un des fondements du constructivisme est le principe de projectivité ou d'interaction sujet-objet (Le Moigne J.L, 2002 :136). La connaissance de la réalité n'a d'autre réalité que la représentation qui s'en construit. De ce fait l'interaction « (image de) objet et sujet » est constitutive de la construction de la connaissance. À ce stade, le constructivisme, d'après Legros, Maître de Pembroke, et Talbi (2002), s'appuie sur l'idée que la réalité du monde se construit dans la tête de l'individu à partir de son activité perceptive sous forme de représentations mentales ou modèles du monde.

La conception de ce courant pour l'apprentissage se caractérise selon Vienneau (op.cit 2011 : 5) de la sorte : « Tout nouveau savoir s'intègre dans la structure cognitive unique de chaque apprenant, l'apprentissage est déterminé par le sujet qui apprend, en fonction de ses

expériences et de ses connaissances antérieures ». Cela signifie que l'apprentissage est considéré comme un processus de construction personnelle de la réalité.

En résumé, la pédagogie constructiviste se caractérise par son orientation vers la construction de la connaissance et non vers la transmission des connaissances. C'est à l'élève lui-même d'apprendre et de construire son propre univers à partir de son vécu et de l'état de ses connaissances ; ce n'est pas l'enseignant qui lui apprend d'où les différences entre les connaissances des élèves.

#### **4.1.4 Le courant socioconstructiviste**

Gilles (2009) explique que « le socioconstructivisme qui s'ancre au constructivisme met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs ». Il précise que les auteurs évoquent des « processus interpsychiques » ainsi que des « processus intrapsychiques » plutôt que des « processus uniquement intrapsychiques ».

Certains socioconstructivistes comme Bruner, cité par Vienneau (op.cit. 2011 : 62), font également valoir l'influence déterminante qu'exerce l'environnement social et culturel sur cette entreprise de co-construction du savoir. Le socioconstructivisme est aujourd'hui considéré par plusieurs auteurs comme le « courant pédagogique prédominant ». D'après la conception de l'approche constructiviste décrite par Vygotski, la construction des savoirs se fait quand l'apprenant construit lui-même son savoir en interagissant avec son environnement tandis que la transmission des savoirs se fait de trois manières, en l'occurrence la transmission temporelle des connaissances de l'Histoire, la transmission des valeurs d'une société et la transmission du fait d'accéder au savoir (Perriault, 2002 : 19). Dans les courants constructiviste et socio-constructiviste, l'approche didactique consiste à construire un savoir avec l'aide de l'entourage de l'apprenant. (Grosbois, 2012 : 67)

Vienneau (op.cit. 2011 : 5) caractérise la conception socioconstructiviste pour l'apprentissage de la sorte : « tout savoir est co-construit par l'apprenant en interaction avec ses pairs et l'enseignant, l'apprentissage est déterminé par la qualité du climat d'apprentissage et les conflits socio-cognitifs vécus par l'apprenant ». Cela signifie donc que l'apprentissage est considéré comme un processus de construction collective de la réalité.

Par ailleurs, des études récentes sur l'apprentissage collaboratif grâce aux outils électroniques de communication confirment les avantages de cet apprentissage. À ce propos,

nous pouvons nous référer aux conclusions de certains pédagogues. À titre d'exemple, Stacey (1998) considère que "la construction sociale de la connaissance était favorisée par l'utilisation des technologies". Il en va de même pour Yaverbaum et Ocker (1998) qui trouvent quant à eux que : « *the perceptions of students with a technology supported collaborative environment [...] related to quality of discussions, satisfaction with the group process* ». Aussi l'apprentissage collaboratif associé à l'utilisation des TICE semble-t-il procurer une plus grande satisfaction chez les étudiants et leur faciliter la résolution de certains problèmes.

#### **4.1.5 L'approche actionnelle**

Les méthodes et outils pour apprendre et enseigner les langues sont nombreux et variés. C'est pourquoi, depuis plusieurs années déjà, nous assistons à une course à l'élaboration de nouvelles méthodes axées sur les besoins communicatifs des apprenants et la mise en place de matériels dont les caractéristiques répondent à ces besoins. D'ailleurs, le Conseil de l'Europe est le premier à encourager cette méthodologie. Les propos de Bourguignon in Lions-Olivieri et Liria (2009 : 51) confirment cela : « le CECR propose un modèle dit « actionnel » peu éloigné de l'approche dite « communicative » mais davantage ciblé sur les actions que peut faire l'apprenant avec la langue ciblée ». Rivens Mompean (2013 : 60) explique que « la perspective actionnelle vise à favoriser une utilisation active de la langue, dans une communication, au sein de laquelle l'apprenant est un acteur social ». Rosen (2006 : 23), citée par Rivens Mompean (2013 : 60-61), trouve quant à elle que l'approche actionnelle n'est qu'une variante de l'approche communicative puisque « l'action doit être motivée par un objectif communicatif clair et donner lieu à un résultat tangible, identifiable ». Ainsi, si l'approche communicative vise à former « un étranger de passage », l'approche actionnelle vise à en faire un utilisateur de la langue et un acteur social capable de s'intégrer dans un pays.

Bourguignon in Lions-Olivieri et Liria (op.cit. 2009 : 52) ajoutent également qu'« auparavant, il était question de développer les "compétences", compréhension écrite et orale, production écrite et orale » alors qu'« aujourd'hui, il s'agit de proposer des tâches qui prennent appui sur des « activités de communication langagière », anciennement désignées par le terme "compétences" (Ibid., 52). Il apparaît donc important d'établir une distinction entre ces deux termes.

Leontiev (1981: 17-18) définit sa théorie de l'activité comme suit: « *three-leveled hierarchical structure in which the largest unit is the activity governed by its motive. This subsumes actions governed by distinct and separate goals, which in our example are shared socially. Each action then subsumes various operations, which are governed by specific conditions* ». Cette théorie de l'action est basée sous trois niveaux : les activités, les actions et les opérations. Une activité est liée à un motif, une action à un but et une opération aux conditions nécessaires à son exécution. Nous pouvons dire que ces différents éléments constituent le noyau de l'approche actionnelle. La combinaison de cette théorie et sa dimension sociale nous permet de dire que l'approche par tâche, que ce soit par macro-tâche ou par micro-tâche, assure l'apprentissage de la langue. Nous reviendrons d'ailleurs sur les tâches et leur typologie dans le chapitre suivant. Cette approche par tâche est facilitée par l'utilisation des nouvelles technologies. En effet, ces dernières rendent plus aisée l'élaboration de macro-tâches et de micro-tâches ainsi que la communication et l'échange de documents, vu qu'elles donnent à l'apprenant le statut d'« acteur-créateur » des acteurs sociaux (Grosbois, 2012 : 84). Nous noterons également que les situations d'apprentissage qui reposent sur les technologies exigent l'existence d'une articulation entre l'individuel et le collectif permise par les tâches, qu'elles soient réalisées en présentiel ou à distance.

Par ailleurs, le travail des apprenants sur Internet conduit à privilégier une approche par l'action comme celle décrite par Puren (2004c: 8). En effet, « l'utilisation d'Internet par les élèves, par exemple, oriente fortement vers une approche par l'action puisque ceux-ci, avant même d'allumer les ordinateurs, doivent savoir, pour décider où aller chercher quels documents, comment les sélectionner et comment les utiliser, ce qu'ils ont à faire. » Afin de mettre en lumière les principales caractéristiques de la perspective actionnelle, nous présenterons un tableau comparatif proposé par M.J Barbot (2000). Ce Tableau 17) met en parallèle les principales notions des méthodologies actionnelles qui se basent sur le modèle expérimental/constructiviste et le modèle behavioriste traditionnel.

<b><u>Modèle behavioriste traditionnel</u></b>	<b><u>Modèle expérientiel / constructiviste</u></b>
<b>Représentation de l'enseignement</b> comme la transmission de connaissances ; accent mis sur l'enseignement	<b>Représentation de l'enseignement</b> comme appropriation du savoir : accent mis sur l'apprentissage et interactions
<b>Relation éducative</b> de pouvoir : accent mis sur l'autorité de l'enseignant	<b>Relation éducative</b> : responsabilité partagée ; l'enseignant encourage et valorise
<b>Rôle de l'enseignant</b> cours en position magistrale, classe homogène, individualisme	<b>Rôle de l'enseignant</b> faciliter l'apprentissage, proposer des situations-problèmes, pédagogie du projet
<b>Rôle de l'apprenant</b> : réceptif passif, récompense ; compétition entre étudiants	<b>Rôle de l'apprenant</b> participation active, travail par groupes, coopérativité et interactions ; prise de décisions et responsabilités
<b>Représentation du savoir</b> : présenté comme certain, applicable, peut être défini en bonnes et mauvaises réponses ; séparation en disciplines étanches	<b>Représentation du savoir</b> construction personnelle du savoir ; identification des problèmes : relativité et interdisciplinarité
<b>Conception du programme</b> : statique, contenus prédéterminés, découpés en niveaux hiérarchiques	<b>Curriculum</b> dynamique, organisation plus souple, ouverture négociable en fonction des objectifs
<b>Situation d'apprentissage</b> : savoir les faits, les savoir-faire, accent mis sur les contenus et la production	<b>Situation d'apprentissage</b> orienté sur le processus ; savoir-faire, auto-évaluation, savoir-faire communicatifs, maîtrise stratégique
<b>Contrôle du processus</b> : enseignement structuré par l'enseignant	<b>Contrôle du processus</b> : prise en charge progressive des opérations de l'apprentissage par l'apprenant
<b>Motivation externe</b> : éphémère, liée à des facteurs extérieurs, sanction et récompense	<b>Motivation interne</b> : cognitive, plaisir d'apprendre et de voir ses progrès, dynamique liée à l'implication et à la responsabilisation
<b>Évaluation sommative</b> , orientée sur la production et par rapport à une norme comme verdict	<b>Évaluation formative</b> , orientée sur le processus, possibilité remédiation, explication des critères et développement de l'auto-évaluation

Tableau 17: Tableau comparatif des notions des méthodologies actionnelles.

Source (Barbot, 2000).

Ce tableau propose des contributions spécifiques pour rendre compte de l'enseignement/apprentissage de chaque modèle.

Le modèle behavioriste attribue à l'enseignant un statut de détenteur de savoir ayant un rôle académique. Quant à l'élève, son rôle est d'écouter attentivement afin d'assimiler les explications du professeur. Le mode d'enseignement d'une langue étrangère est fondé sur une approche où l'apprentissage se passe de façon mécanique et au moyen de répétitions menant à

des réponses formelles et conditionnées. L'importance est accordée au travail sur les items sélectionnés et jugés essentiels pour atteindre un niveau plus élevé en compétence linguistique. Pour ceci, une description systématique des comportements terminaux est privilégiée.

En ce qui est du modèle expérimental, la prise en compte de la pertinence fonctionnelle des variations est assurée. L'enseignement-apprentissage, selon ce modèle, est plus efficace quand l'acquisition des éléments linguistiques se fait en situation.

Bien que située dans une continuité avec l'approche communicative et loin d'être une nouvelle méthodologie, la perspective actionnelle représente une nouvelle "*configuration didactique*" (Puren, 2006 : 37). Elle est conforme aux exigences linguistiques des apprenants européens de langues étrangères.

Elle démontre l'importance de la notion d'authenticité, non seulement dans la collecte des documents authentiques, mais aussi dans les interactions en classes et dans les situations d'enseignement/apprentissage. Cette recherche de l'authenticité s'explique par la volonté d'ancrer le savoir dans le réel. Les actes de paroles sont ainsi inscrits dans des actions en contexte social, ce qui leur donne tout leur sens.

Comme cela est déjà précisé précédemment, à plusieurs reprises, l'apprenant est appelé fréquemment à devenir un "acteur social" qui pratique la langue cible par l'intermédiaire de la réalisation d'actions collectives à dimension sociale et avec des étrangers. Puren parle de « perspective co-actionnelle » pour définir ce type d'approche.

Dans cette manière de faire, l'attention n'est plus portée sur les réalisations individuelles mais plutôt sur les réalisations du groupe. On se focalise avant tout sur les savoir-faire que l'apprenant devra mettre en pratique par le biais des tâches.

L'approche actionnelle lie étroitement le quotidien des apprenants à leur apprentissage de la langue. Elle vise à établir un parallèle entre les supports authentiques et les situations de leur vie réelle.

De par les nombreuses ressources que permet d'exploiter cette perspective actionnelle, une nouvelle dynamique de classe se met en place, une dynamique dans laquelle les interactions, la collaboration et la production via des supports variés, authentiques et socialement contextualisés rendent la classe plus animée et plus vivante. Selon le CECR

(2001:15), l'approche actionnelle permet de travailler diverses compétences. Ce schéma récapitule ces dernières (Cf. Schéma 1).

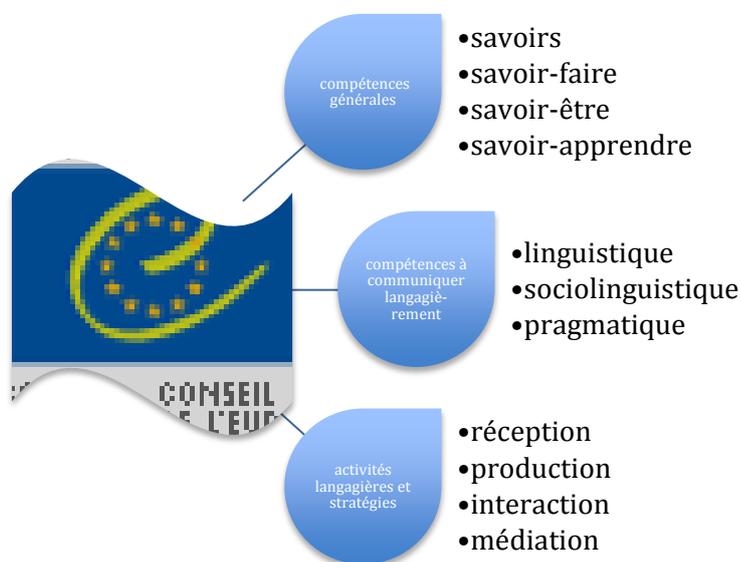


Schéma 1: Diverses compétences du CECR. Source CECR (2001).

Il est à noter que la relation entre ces compétences est définie par la nature de la tâche qui peut comporter, ou pas, une composante langagière.

#### 4.1.5.1 "Tâche" dans la perspective actionnelle

La mise en place des "tâches" s'inscrit dans une logique de projet. Elle représente le caractère innovant et évolutif de la perspective actionnelle. En effet, cette manière de faire exige des apprenants de l'habileté puisqu'ils doivent être capables de produire les mêmes actions et interactions dans la société.

David Nunan (1989 : 10), dans son ouvrage *Designing tasks for the communicative classroom*, a donné sa définition du concept de la tâche, dont l'équivalent anglais est *task* « *Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form* ». Nous trouvons que sa définition rejoint les principes de l'approche communicative.

Quant au CECR (2001 : 16), il définit la tâche comme étant « toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un

problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Puren (2004a : 15) en propose la définition suivante : un tâche est une « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage. »

Interagir, réfléchir, organiser, questionner, corriger, s'auto-corriger, etc. tel est le processus que requiert la réalisation d'une tâche par un apprenant. Il s'agit donc de devenir un acteur social agissant et interagissant avec et sur l'autre dans un cadre collectif. Le chapitre 7 du CECR, consacré à la tâche, attribue à la tâche les caractéristiques suivantes.

« Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel » et « Les tâches pédagogiques communicatives (contrairement aux exercices formels hors contexte) visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable. » (CECR, 2001 : 121)

C'est ainsi que, dans la première définition, le CECR rapproche la notion de tâche de celle d'activité, les mettant toutes deux sur un même plan tandis que dans la deuxième, il établit une distinction entre la tâche et l'exercice. L'exercice serait un travail sur les formes sans aucun recours au sens tandis que la tâche est l'utilisation d'une langue dans un contexte.

Le CECR reprend la notion de "tâche" précédemment développée par les Anglo-saxons dans les années 80, notamment par David Nunan dans son ouvrage *Task Based language Learning* en 1989. Il y définissait alors la tâche comme une « partie du travail de classe qui fait que les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme ».

Il introduit néanmoins une distinction entre trois types de tâches :

- ✓ Les tâches proches de la vie réelle qui traduisent les besoins des apprenants en dehors de la classe.
- ✓ Les tâches pédagogiques communicatives basées sur l'engagement des apprenants et dans lesquelles il s'agit « d'un faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu dans la langue cible.
- ✓ Les tâches de pré-communication pédagogique composées d'activités linguistiques et de travail sur les formes.

Nunan (1989 : 10-11) décrit les composantes de la tâche comme « une certaine forme de données qui peut être verbale (par exemple un dialogue ou un texte) ou non verbale (par

exemple une séquence d'images) et une activité qui est en quelque façon dérivée de l'entrée (Input) et qui énonce ce que les apprenants ont à faire par rapport à l'entrée. La tâche a également, implicitement ou explicitement, un objectif et comprend les rôles des enseignants et des apprenants ». L'illustration ci-dessous (Cf. Schéma 2) nous permet de constater que la tâche est au centre des composantes au point de devenir le centre de gravité de toute la conception du processus d'enseignement/apprentissage (Puren, 2004a : 14).

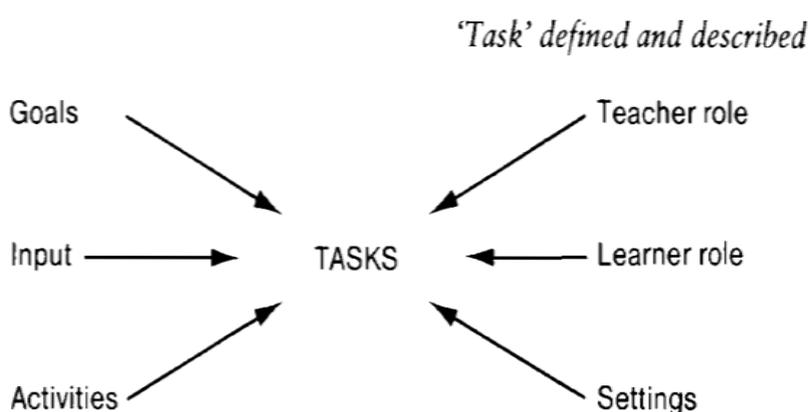


Schéma 2 : Les composantes de la tâche. Source Nunan (1989 :11)

Il existe selon Puren (2002) deux types de tâches avec différentes orientations : des tâches complexes s'inscrivant dans une logique de projet et des tâches courtes et emboîtées à l'intérieur d'une tâche complexe. Ces tâches peuvent être orientées selon les opérations cognitives de l'apprenant soit vers la langue, la communication, le produit, l'action et/ou la procédure.

Quant à Bérard (2009 : 41-42), elle classe les tâches en fonction des domaines et des objectifs visés: tâches de base, tâches de conceptualisation, tâches de modification et tâches discursives.

D'après J-P Narcy-Combes (2009), « une tâche est une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière». Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage et permet une évaluation ou une information critique personnalisée.

Soulignons par ailleurs que "la gestion du sens" est une expression clé qui met en avant l'importance de la concentration sur la compréhension plutôt que sur les formes utilisées durant les échanges. Les interactions, appelées procédés *top down*, sont le déclenchement de la procéduralisation des savoirs. Dans cette optique, il est moins important de connaître les règles par cœur. De plus, les tâches peuvent être modifiées selon le niveau des apprenants. L'enseignant a également la possibilité de fournir aux apprenants l'input, ce qui va leur faciliter la tâche et les motiver.

La motivation et l'engagement, éléments importants pour la réalisation d'une tâche, seraient liés à l'authenticité de cette dernière. L'apprenant mettra en avant, pour résoudre une activité, ses compétences, ses expériences ainsi que ses intentions.

Comme Narcy-Combes (2005), Ellis (2003 : 16) distingue deux types de tâches : les macro-tâches (*unfocused tasks*) et les micro-tâches (*focused tasks*).

*“Unfocused tasks [...] may predispose learners to choose from a range of forms but they are not designed with the use of a specific form in mind. In contrast, focused tasks aim to induce learners to process, receptively or productively, some particular linguistic feature, for example, a grammatical structure. Of course this processing must occur as a result of performing activities that satisfy the key criteria of a task, i.e. that language is used pragmatically to achieve some on-linguistic outcome. [...] Focused tasks, then, have two aims: one is to stimulate communicative language use (as with unfocused tasks), the other is to target the use of a particular, predetermined target feature.”*

Ces deux types de tâches permettent comme le mentionne Macré (2013 : 110) l'individualisation de la formation et une focalisation de l'attention sur certains aspects langagiers. Ces micro-tâches ont deux objectifs : le premier est de stimuler la langue communicative (comme macro-tâches), le second est de cibler l'utilisation particulière d'un objectif prédéterminé.

#### **4.1.5.2 Macro- tâche**

Guichon (2006 : 80) définit la macro-tâche comme une « unité d'activité d'apprentissage signifiante » ou un « projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral ».

Liée aux pratiques sociales et aux actions de la vie réelle, la macro-tâche est qualifiée de "réaliste" (Narcy-Combes, Op.cit. : 2009) et se définit (Demaizière et Narcy-Combes,

2005) « *comme un ensemble d'actions constituant une forme de "mise en scène" de la réalité, ou d'un type de fiction à laquelle les apprenants pourront adhérer* ».

Elle peut être réalisée en groupe ou individuellement et « *conduit à une production langagière non limitée à l'univers scolaire* » ce qui produira des interactions permettant à l'apprenant une prise de conscience « *d'un écart ou d'un blocage (ou de créer des séquences potentiellement acquisitionnelles SPA)* ».

Pour la création de ces SPA, les macros-tâches dépendent aussi des micro-tâches qui apportent un soutien aux apprenants quant à leurs besoins sur les formes de la langue cible.

#### **4.1.5.3 Micro-tâche**

Une micro-tâche, bien qu'elle soit moins réaliste que la macro-tâche, permet à un apprenant d'acquérir les quatre compétences (CO, CE, PO, PE), de repérer et comprendre les formes de la langue et de développer des stratégies. Selon Guichon (2006 : 79), la micro-tâche « *est une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique sur lequel l'apprenant sera amené à se concentrer* ».

Acquérir cet ensemble de compétences permettra à l'apprenant d'interagir au sein de la classe (interactions) et d'organiser les contenus qui sont motivés par la macro-tâche.

Dans sa thèse *L'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité - Opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*, Nicol-Benoit (2004) affirme qu'« *une compilation de micro-tâches permet d'alimenter une macro-tâche* ».

#### **4.1.5.4 Organisation d'une tâche**

Selon Narcy-Combes (op.cit : 2009), il existe quatre phases pour l'organisation d'une tâche. Nous les citons ci-dessous.

*Phase 0 : Il s'agit d'une macro-tâche réaliste qui permettra une prise de conscience des obstacles mais aussi une création de besoins relais.*

*Phase 1 : Par le biais d'une tâche fermée, cette dernière est une phase de sensibilisation ou de rappel. Il est question d'une remise en place d'un savoir phonologique, morphosyntaxique, lexical, etc.*

*Phase 2 : Sous forme de micro-tâche, cette phase est une pratique contrôlée et individuelle dans laquelle l'apprenant va tenter de produire soit à l'oral soit à l'écrit.*

*Phase 3 : Retour à une micro-tâche avec un passage à la production langagière explicite.*

Demaizière et Narcy-Combes (2005: 7) montrent que :

« Dans un dispositif où cohabitent macro-tâche et micro-tâches, en fonction de ses besoins, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions langagières non purement scolaires, sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie «réelle», et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches) ».

#### **4.1.6 Le connectivisme**

Le connectivisme est un concept développé par Georges Siemens et Stephen Downes qui proposent de revisiter la question de l'apprentissage à l'ère du numérique et dans un monde en réseaux. Le texte fondateur, *A Learning Theory for the Digital Age* (Siemens, 2004), considère l'apprentissage comme un processus de connexions, au sens large du terme, qui englobent les connexions neuronales, les connexions entre les hommes, les ordinateurs, mais aussi l'interconnexion entre les différents champs de savoirs. L'idée centrale tourne autour de la notion de réseaux dans une vision systémique de l'apprentissage.

Pour Siemens (Glossaire Capitypa : 2016), le savoir est davantage un flux qu'un produit. La multiplication des connaissances et le développement des technologies nous donnent accès à beaucoup plus de connaissances que ce que nous sommes capables de traiter. Selon cet auteur, derrière le chaos apparent des connaissances, il existe un ordre et un sens à découvrir. Les questions relatives au contenu du savoir à acquérir et aux méthodes d'apprentissage sont complétées par la question du lieu où rechercher la connaissance. Par ailleurs, Siemens (2014) souligne que la capacité à évaluer ce qui doit être appris, l'aptitude à sélectionner les informations pertinentes à acquérir, en fonction des connaissances initiales, serait une méta-compétence nécessaire pour que s'engage l'apprentissage.

L'apprentissage serait ainsi le processus de création de connexions et de développement de réseaux, les connexions s'effectuant à différents niveaux, en l'occurrence neuronal, cognitif, conceptuel et social.

Le connectivisme est l'intégration des principes explorés par le chaos, le réseau, la complexité et l'auto-organisation des théories. Il est motivé par l'idée que les décisions reposent sur des fondations qui changent rapidement.

Parmi les principes du connectivisme, nous pouvons citer l'apprentissage et la connaissance ; ils reposent principalement sur la diversité d'opinions. Cet apprentissage est perçu comme un processus de connexion spécialisé de nœuds ou de sources d'information. L'apprentissage peut être accompli grâce à des appareils électroniques. Tout comme, il est primordial de développer et d'enrichir les connexions pour permettre un apprentissage continu.

Simens (2004) souligne également que «*Connectivism also addresses the challenges that many corporations face in knowledge management activities. Knowledge that resides in a database needs to be connected with the right people in the right context in order to be classified as learning* ». Le connectivisme prend également en considération les défis que de nombreuses entreprises doivent relever lorsqu'elles sont confrontées à des activités de gestion des connaissances. Ces connaissances répertoriées dans une base de données doivent être connectées aux bonnes personnes, dans le bon contexte, pour être classées comme l'apprentissage. Tout comme, les connaissances réunies dans une base de données doivent être facilement accessibles aux apprenants et adaptés à l'apprentissage visé.

## 4.2 Méthodologies pour l'enseignement des langues

Puren (1988 : 17) définit une méthode comme étant l'ensemble de procédés et des techniques ayant pour but de susciter chez l'apprenant un comportement ou une activité déterminée. Il est à noter que chaque méthode a des données permanentes car « elle se situe au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignant des langues vivantes étrangères ». Ainsi, on peut dire qu'une méthode tend à permettre un réemploi ce qui est appris, à faire imiter, à faire accéder au sens et à faire répéter. Depover, Giardina, et Marton (1998 : 36) la définissent ainsi : « la méthode, c'est l'ensemble des démarches, des cheminements ordonnés et rationnels, fixant le mode d'intervention ».

Quant à la méthodologie, elle est définie par Galisson et Coste (1976 : 342) comme un ensemble cohérent de procédés, de techniques et de méthodes « qui sous-tend l'élaboration d'une méthode et qui alimente la méthodologie générale, laquelle a pour objectif de remettre constamment sur le chantier une doctrine capable de rendre l'enseignement des langues de plus en plus efficace. La méthodologie de l'enseignement des langues est une discipline charnière qui prend appui sur la linguistique, la psychologie, la pédagogie, la sociologie et la technologie ».

Puren (op.cit 1988 : 17) décrit les méthodologies comme « des formations historiques relativement différentes les unes des autres parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes ». Cela veut dire qu'il est nécessaire de déterminer l'objectif, qu'il soit pratique, culturel ou formatif, auquel on donne la priorité dans l'enseignement des langues. On peut certes privilégier la langue parlée ou la langue écrite pour les trois objectifs fondamentaux, mais cela va dépendre des situations et des contenus à réaliser dans le cadre de ces activités langagières.

Plusieurs recherches en psycholinguistique, en psycho-sociologie, en psycho-anthropologie ou encore en neurolinguistique ont été réalisées sur l'usage de la langue ainsi que sur ses contraintes relationnelles et sociales, d'où l'existence de la notion de « champs ». Les "Sciences" dites "du langage", selon Chini (2009), traitent des diverses facettes de ces disciplines et contribuent aujourd'hui, de façon simultanée et complémentaire, à l'évolution de la didactique vers une approche plurilingue et pluridisciplinaire. Le croisement de ces disciplines serait en effet le fil conducteur de l'appréhension d'une nouvelle perspective, à savoir la perspective actionnelle qui s'inscrit dans le « cadre d'une Europe élargie ».

Claude Germain (1993 : 143) décrit deux méthodes que nous ne pouvons pas occulter étant donné qu'elles ont contribué depuis leur apparition jusqu'à ce jour à faire évoluer la didactique. La méthode audio-orale et la méthode SGAV (Structuro-globale- audio-visuelle) regroupent des méthodologies qui se basent à la fois sur les aspects linguistiques de la langue et sur ses aspects psychologiques. Nous aborderons avec plus de détails cette question ultérieurement.

#### **4.2.1 Les implications psycholinguistiques**

Les recherches actuelles en psycholinguistique autour de l'acquisition d'une langue prennent appui sur la psychologie cognitive, mettant de côté le behaviorisme. La notion de « structure cognitive », élaborée par Jean Piaget en 1956, retient toute l'attention des didacticiens d'aujourd'hui. À titre d'exemple, cette notion est mentionnée sous le nom de « constructivisme » par Barbé et Courty (2005) dans « *Apprentissage d'une langue étrangère et seconde : Parcours et stratégies de formation* ».

Dans ce même ouvrage, ces auteurs distinguent deux aspects de l'acquisition d'une seconde langue : l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est « la façon dont un individu interprète l'environnement en reliant l'expérience à sa structure cognitive » alors que l'accommodation « est la modification de la structure cognitive à partir de l'expérience ».

En outre, les auteurs réaffirment l'idée que le sujet construit ses données à partir de ses perceptions, confirmant ainsi que l'apprentissage passe par les tâches et qu'« il ne peut donc y avoir apprentissage sans activités de l'apprenant ».

Clément (2004 : 145) quant à lui rejoint Ingvaldsen et Whiting sur la pertinence des concepts issus de la théorie des systèmes dynamiques. Selon l'auteur, « *les modèles dynamiques non-linéaires peuvent nous aider à comprendre la variabilité comportementale. Celle-ci trouverait son origine dans les propriétés dynamiques des systèmes complexes que sont les organismes vivants en interaction avec leur environnement* ».

D'après J.P.Narcy-Combes et Patrick Doucet (Validation théorique et évaluation), ces modèles sont « *basés sur des micro tâches ou items isolés* » qui permettent, selon Madelain, cité par Clément, (2004: 143), « *des avancées conceptuelles et empiriques dans des domaines tels que la cognition* ».

## 4.2.2 Les implications sociolinguistiques

Dans l'approche communicative, il s'agit de prendre une position où l'agir est primordial. Le rôle de l'apprenant subit un changement puisque le mot « élève » s'efface pour laisser place à un « acteur social » appelé à agir face à des situations bien précises. La variation langagière est libre et définit elle-même les pratiques pour telle ou telle opération de communication.

Cette conception de l'enseignement/apprentissage des langues est abordée en 1962 dans l'ouvrage de Austin qui explique qu'« un énoncé linguistique n'est pas seulement constatif, doté d'un seul sens (vrai ou faux), mais il est aussi performatif (*to perform*, en anglais) et son énonciation peut prendre une valeur d'acte » (Segretain, 2011).

Ce même sociolinguiste distingue trois types d'actes d'énoncés : l'acte locutoire, à savoir celui de prononcer l'énoncé, l'acte illocutoire qui exprime l'intention du locuteur et l'acte perlocutoire qui produit par l'énoncé un effet sur l'auditoire.

Narcy-Combes in Bertin et al. (2012) présente une perception de la langue qui l'assimile à une technologie, comme mentionné par Simondon (1958) et Auroux (1998), et à une action, comme affirmé par Austin (1962) et repris par Searl (1969). Ces différentes perceptions de la langue tendent toutes à démontrer qu'elle est composée de savoirs déclaratifs, de savoir-faire ainsi que de savoir-être.

Dans le premier article proposé dans « *l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point* » intitulé « *Lecture du cadre : continuité ou rupture ?* », Richer (2009 b) insiste sur l'importance des genres de discours dans la précision d'une tâche. Les activités langagières donnant primauté au sens et faisant appel à « la dimension cognitive des processus langagiers » permettent de « délimiter le contenu des tâches ».

Selon le même auteur et dans le même article, il rappelle la répartition des genres de discours proposés par D. Maingueneau (Ibid). Ces derniers nous permettront de comprendre quel genre de production seraient amenés à produire les apprenants et par le biais de quel type de tâche.

- Genre très contraint socialement, qui appelle les genres institués de mode (1) : qui ne sont pas ou peu sujets à variation. Les participants se conforment strictement à leurs contraintes (...). Ils sont caractérisés par des formules et des schèmes compositionnels pré-établis sur lesquels s'exerce un fort contrôle.

-Genres institués de mode (2) :

(...) genres pour lesquels les locuteurs produisent des textes individués, mais soumis à des cahiers des charges qui définissent l'ensemble des paramètres de l'acte communicationnel (...). Ils suivent en général une scénographie préférentielle, attendue, mais ils tolèrent des écarts, c'est-à-dire des scénographies plus originales.

-Genres institués de mode (3) :

Pour ces genres, il n'existe pas de scénographie préférentielle : savoir que tel texte est une affiche publicitaire ne permet pas de prévoir à travers quelle scénographie il va être énoncé. Il est de la nature de ces genres d'inciter à l'innovation.

À partir de ces trois genres, Richer explique que le genre de mode (1), très codifié, laisse « peu de place à la créativité ». Quant au mode (2) et (3), « ils reposent sur un dosage entre contraintes plus ou moins forte et créativité ».

Enfin, Babault (2006 : 189) souligne que la sociolinguistique « peut intervenir en amont des pratiques didactiques, dans des opérations de formation des enseignants, de préparation de programmes d'études, etc ». Elle a également son effet sur les connaissances et le savoir-faire transmis aux apprenants des langues.

### **4.2.3 Les implications didactiques**

Depuis 1900, les didacticiens se sont impliqués dans l'analyse de types de stratégies mises en œuvre entre « l'input » et « l'intake » des données didactiques. Les deux stratégies qu'ils prônent seraient d'un côté les stratégies inconscientes et automatiques et de l'autre les stratégies conscientes, volontaires, contrôlées et contrôlables. Les premières sont liées aux stratégies perceptuelles, mémorielles et sémanticopragmatiques.

En d'autres termes, les stratégies inconscientes sont liées à la mémoire, à la perception et aux représentations attachées à la culture concernée. Les secondes sont les stratégies métalinguistiques et sémanticopragmatiques qui seraient un appui pour la gestion des systèmes.

Barbé et Courty (2005: 91) expliquent que le débat actuel se focalise surtout sur la notion d'automatisation, évoquant « le passage de la conscience à la non-conscience » dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ils citent Gaonac'h (1987) qui affirme que « l'utilisation d'une langue étrangère est plus efficace si elle passe par une certaine automatisation ».

Selon ce même auteur, « en didactique, l'idée est répandue qu'il est utile de mettre en œuvre un certain nombre de mécanismes de base au début de l'acquisition du langage ».

D'autre part, d'après Danielle Bailly (1984), cité dans le même ouvrage, « une tâche ne peut être réalisée que dans des conditions où les contraintes de traitement ne dépassent aucun des deux niveaux d'apprentissages déclaratif et procédural ».

Comprendre ces deux processus par les enseignants serait un atout pour aider les apprenants à automatiser les nouvelles règles et connaissances, les exploiter pour progresser, pour résoudre les tâches données et pour finalement s'auto-évaluer. Ainsi, les entrées et l'enseignement relèvent de l'aspect pratique et l'apprenant se positionne comme « acteur social ».

D'un point de vue didactique, Daniel Gaonac'h (2006) précise les manifestations qui peuvent découler des activités mentales complexes :

- la nature des processus mis en œuvre dans le cadre d'une activité mentale déterminée peut varier sensiblement en fonction du sujet et de la situation.
- ces variations d'ordre stratégique peuvent conduire à des variations dans le mode d'articulation des processus au cours de leur déroulement, certaines étapes du traitement pouvant nécessiter une attention plus spécifique en raison de déficits du sujet ou de contraintes particulières de la tâche.

L'intelligence humaine, aussi complexe soit-elle, demeure toutefois adaptable. En fonction des situations auxquelles les personnes sont confrontées dans la vie réelle, elles mobilisent des schèmes pour résoudre les problèmes rencontrés. Dans l'approche actionnelle, il s'agit de mettre en pratique ce système en mettant l'apprenant dans des situations privilégiant l'action. Résoudre une tâche plus ou moins complexe lui permettra, d'une part, d'élargir son champ de compétences et, d'autre part, de se familiariser avec celle-ci afin de la résoudre.

## **4.3 Les méthodologies**

Plusieurs méthodes et méthodologies ont été utilisées pour l'enseignement des langues anciennes ou vivantes. Ces dernières se sont progressivement développées et ont évolué selon l'époque et selon les exigences des apprenants. Pour connaître les objectifs et les raisons du choix de ces méthodes et de ces méthodologies, nous aborderons ce point ci-dessous en nous appuyant sur les travaux de Puren.

### **4.3.1 La méthodologie traditionnelle**

Comme son appellation l'indique, la méthodologie traditionnelle est la plus ancienne. Elle est apparue pour répondre un nouvel objectif, un objectif formatif. Les premiers véritables manuels de langues vivantes étrangères sont constitués de cours de grammaire, c'est-à-dire l'enseignement théorique et la traduction d'application. Les cours traditionnels à objectif pratique maintiennent l'articulation entre les méthodes de grammaire et celles de traduction. Depuis cette époque-là et jusqu'à nos jours, les auteurs des livres pédagogiques prennent en considération trois principes.

Le premier principe qu'évoque Puren (2012 : 28-29) consiste à « prendre en compte les capacités, les intérêts et les besoins des apprenants. Ils sélectionnent les contenus thématiques dans le monde concret des apprenants. Ils progressent du connu à l'inconnu et du facile au difficile. Ils présentent par la suite des contenus linguistiques dans des textes suivis authentiques ou fabriqués dans des phrases complètes. » D'après cela, nous pouvons remarquer que ces idées exigent une démarche inductive, démarche que nous expliciterons ultérieurement, et la gradation des contenus lors de l'enseignement de la grammaire.

Le deuxième principe exige des auteurs de méthodes de faire appel aux facultés d'appréhension directe des apprenants par les sens. Le troisième principe souligne la nécessité de solliciter en permanente l'attention des apprenants lors du déroulement de l'activité, principe qui privilégie la méthode socratique, c'est-à-dire le discours oral professeur-apprenants qui, toujours selon Puren (1988 : 39-40), est la forme discursive préférée en classe. Les progrès de l'industrie, du commerce ainsi que la demande de maîtrise des langues vivantes étrangères augmentent et exigent la multiplication des ouvrages didactiques d'enseignement, appelés par Puren (Ibid : 62) "cours traditionnel à objectif pratique".

Dans une communication donnée lors du colloque annuel d'ADEAF en 2004, Puren (2004 c) ajoute que « dans la méthodologie traditionnelle, le titre et l'unité de la « leçon » étaient donnés par le point de grammaire qui y était traité, et la progression d'enseignement suivait l'ordre canonique de la grammaire morphosyntaxique de référence, auquel on empruntait par conséquent comme principe de distribution ». Dans cette méthodologie, nous pouvons trouver d'autres méthodes d'enseignement de la grammaire telle que la méthode grammaire/traduction qui s'articule comme suit.

" La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas, les leçons les feront mieux comprendre et les inculqueront plus profondément."(Puren op.cit. : 50)

Nous ferons remarquer que, en Irak, la plupart des enseignants de français, surtout ceux des collèges et des lycées, appliquent cette méthode. Ils accordent une grande importance à l'enseignement de la grammaire par rapport aux autres matières. D'ailleurs, les sujets d'examens contiennent un grand nombre de questions grammaticales.

Cette méthode-ci est celle suivie par tous les manuels scolaires du XIX<sup>ème</sup> siècle où les traductions d'application de règles conservent une importance capitale. Ces méthodes commencent par le programme grammatical de chaque niveau et recourent à la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage. Martin Hartmann démontre, à ce propos, dans une enquête sur l'enseignement que « partout l'enseignement des langues vivantes a une tendance à prendre un caractère grammatical. Il s'empare partout spontanément des procédés pédagogiques des langues classiques; il procède par des exercices de déclinaisons, de conjugaisons, d'assemblage de mots, de thèmes, de version, etc.». (Ibid. : 52)

La méthodologie d'enseignement des langues vivantes est donc influencée par la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes. Comme le montre Puren (Ibid. : 61), cette influence est un phénomène capital car celui-ci est lié au problème fondamental de l'enseignement des langues vivantes étrangères dans « le système éducatif dont le haut degré d'intégration pédagogique correspond au faible degré d'intégration de la méthodologie traditionnelle scolaire. Ces deux phénomènes expriment la résistance de la méthodologie traditionnelle dans l'enseignement scolaire avant et après 1902. »

### 4.3.2 La méthodologie directe

Puren (2004c, 55) souligne que « le passage de méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, c'est aussi le moment où le centre de gravité de la leçon bascule de la règle ou du paradigme grammatical au texte. »

L'essentiel, dans l'enseignement des langues, c'est que tout aboutisse à la parole vivante, qui est à la fois le but, le moyen et le centre de toute la méthode. Une telle vision marque le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui refuse l'intermédiaire de la langue maternelle des apprenants. L'apparition de la méthodologie directe marque particulièrement le moment où la priorité donnée auparavant à la grammaire/traduction se trouve donnée à l'oral.

Le terme de méthodologie directe apparaît pour la première fois dans l'insertion de 1901 que Georges Leygues, à l'époque ministre de l'Instruction publique, a signée. Cité par Puren (Op.cit. 1988 : 97), il explique qu'« au temps où nous vivons, au XX<sup>ème</sup> siècle, la pénétration de toutes les notions, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science et aussi par la guerre font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères. »

Cela reflète les raisons idéologiques, économiques et militaires, qui ont sous-tendu l'évolution des besoins sociaux et ont renforcé le désir d'ouverture sur le monde. D'un point de vue pédagogique, cela s'est traduit pour l'enseignement des langues étrangères par un enseignement *a posteriori* de la grammaire, ce qu'on appelle la démarche inductive, et par la suppression de la méthode de la traduction et des listes de mots. Ainsi, la méthode directe se réclame de méthode naturelle, qui se repose sur l'empirisme, tandis que la première ordonne les notions enseignées. La méthode naturelle sert à justifier dans la méthodologie directe l'ensemble de ses grands constituant, le noyau dur de cette méthodologie, qui sont les méthodes directe, active et orale dont l'application simultanée nécessite le recours aux autres méthodes complémentaires telle que les méthodes interrogative, intuitive, imitative et répétitive (Ibid. :106). Pour ce qui est des méthodes directe et intuitive, l'enfant accède au sens directement en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre.

La méthode active renvoie quant à elle à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement. L'enfant apprend à parler en parlant; le besoin, l'intérêt et le plaisir sont le moteur de cette activité.

Avec la méthode imitative, l'enfant apprend en imitant les sons avant de les comprendre alors qu'avec la méthode répétitive, les formes linguistiques se gravent dans l'esprit grâce à un réemploi permanent et intensif. Godart (Ibid. :159) considère que « la répétition est le principe essentiel de la méthode directe », c'est-à-dire qu'on comprend en devinant, qu'on apprend en imitant et qu'on retient en répétant.

Avec la méthode orale, la seule réalité linguistique qui reste pour l'enfant est audio-orale; elle renvoie aussi à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement.

Les méthodologues directs considèrent la démarche inductive comme essentielle parce qu'elle s'oppose à la démarche déductive de la méthodologie traditionnelle.

### **4.3.3 La méthodologie active**

À partir des années 1920, beaucoup de méthodologues ont réfléchi à de nouvelles méthodes d'enseignement, méthodes d'enseignement qui ont été remaniées, révisées et discutées pendant près d'un demi-siècle. Parmi elles, nous retrouvons la méthodologie active, appelée également méthodologie active, mixte ou éclectique (Puren Ibid. : 217). Cette méthodologie conserve certains procédés et techniques et respecte certains grands principes : elle se distingue par sa volonté de cohérence et d'originalité. Son apparition est considérée comme une anomalie monstrueuse dans le cadre d'une Histoire dont la trame peut être illustrée comme une succession de révolutions radicales et décisives.

La méthodologie active se caractérise par son éclectisme technique qui ne modifie pas le noyau dur de la méthodologie directe, mais introduit des variations dans ses composantes. Ces variations sont : l'assouplissement des méthodes orales, l'assouplissement de la méthode directe et la valorisation de la méthode active. Le texte écrit comme support et les exercices de réemploi prennent une importance qu'ils n'avaient pas dans la méthodologie directe. L'essentiel des acquis directs est donc préservé dans la méthodologie active et l'on comprend pourquoi certains méthodologues directs considèrent cette nouvelle méthodologie comme une méthodologie directe "assoupli ou complétée", allant même jusqu'à parler d'"auxiliaires" à propos des procédés et techniques traditionnels réintroduits dans la méthodologie active. (Ibid. : 223)

La véritable rupture entre la méthodologie directe et la méthodologie active réside dans son orientation générale, elle se dote d'un nouvel esprit ou d'une nouvelle philosophie qui intègre quatre éléments essentiels, à savoir la volonté d'intégration, le pragmatisme,

l'éclectisme et le réformisme. Une telle volonté amène les méthodologues actifs à revendiquer dans l'enseignement des langues vivantes étrangères un équilibre entre les trois objectifs formatif, culturel et pratique.

Le pragmatisme spécifique à la méthodologie active justifie le maintien d'un système de formation professionnelle duquel est exclu tout contenu pédagogique théorique au profit d'une formation sur le tas. (Ibid. : 226)

Les méthodologues actifs se veulent essentiellement des réformistes : l'ouverture aux innovations techniques s'accompagne chez eux d'un souci de sauvegarder les objectifs et les principes fondamentaux de la méthodologie active.

#### **4.3.4 La méthodologie audio-visuelle**

Les années 60 et 70 sont marquées par l'utilisation conjointe de l'image et du son. Puren propose sa définition de la méthodologie audio-visuelle (1988 : 284). D'après lui, elle « s'appuie sur l'unique critère technique de l'intégration didactique autour du support audio-visuel. Elle exclut par conséquent les cours ne proposant que des supports sonores et/ou séparément visuels et les cours dans lesquels l'emploi des supports audio-visuels n'est qu'occasionnel pour ne retenir que ceux qui permettent un emploi régulier de ces supports.»

Le support sonore est constitué par les enregistrements magnétiques tandis que le support visuel est constitué par des vues fixes. Certains cours sont prévus par leurs concepteurs pour une éventuelle utilisation sans auxiliaires.

En 1951, R. Lefranc, cité par Puren (1988 : 234), définit les moyens audiovisuels comme étant « tous les moyens mis à la disposition de l'éducateur, et qui font appel, soit à la vue, soit à l'ouïe, soit aux deux sens réunis.»

De son côté M. Candelier, cité par Puren également (1988 : 393-394), affirme que « les moyens pédagogiques utilisés depuis la dernière "révolution" audiovisualiste pour le développement des aptitudes communicationnelles étaient eux-mêmes qualitativement supérieurs à ceux employés dans le cadre de la " méthode directe" des novateurs au début du siècle.»

Le premier laboratoire de langues où l'on a utilisé les enregistrements sonores en tant qu'auxiliaires d'enseignement grammatical fut celui dirigé par Th. Rosset à la fin des années 1900. Ces enregistrements sonores sont préconisés par la méthodologie audio-orale. Jusque

dans les années 1960, le développement des auxiliaires oraux et visuels est resté très limité dans les cours actifs pour lesquels on propose des enregistrements d'exercices grammaticaux.

« C'est aussi que les auxiliaires visuels, qui répondaient à une tradition directe enracinée dans les cours actifs à objectif pratique, vont se développer dans les cours actifs » (Puren : 260). Il est bien difficile de dire dans quelle mesure ce phénomène est lié au développement des techniques nouvelles de reproduction, à l'évolution des habitudes et des goûts du public scolaire et à l'influence de la méthodologie audiovisuelle.

D. Girard, cité par Puren (1988 : 387), résume les grands principes de la méthodologie audio-visuelle. Il s'agit d'« isoler dans un premier temps le système orale du système écrit, d'adopter une attitude "béhavioriste" plutôt que "mentaliste", de créer un besoin constant de communication, d'éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle »

#### **4.3.5 La méthodologie audio-orale**

En complément de *the ASTP (The Army Specialized Training program)* appliqué au cours de la Seconde Guerre mondiale, la méthode AO s'est développée grâce aux travaux de spécialistes en linguistique appliquée.

Cette méthode se réfère également à la psychologie béhavioriste et se répand très rapidement, principalement grâce à l'intégration du cadre syntaxique qui est l'un des moyens les plus influents dans l'apprentissage d'une langue 2 dans un but communicatif.

Selon Germain (1993 : 143), il s'agit, à travers cette méthode, d'acquérir « un ensemble d'habitudes, sous la forme d'automatismes syntaxiques, surtout au moyen de la répétition ». L'intégration de l'enseignement de la culture de la langue cible prend une importance significative. Le vocabulaire reste plus ou moins limité et c'est le rapport entre les structures de la langue 1 et de la langue 2 qui définit la progression des apprenants.

Notons que cette méthode est la première à associer la psychologie et la linguistique dans un seul champ : la psycholinguistique. Cette dernière, encore largement étudiée aujourd'hui, constitue une clé prééminente dans l'évolution de la didactique des langues étrangères.

### 4.3.6 La méthodologie SGAV

Se méfiant de la profusion de la langue anglaise dans le monde, au milieu des années 50, le Ministère de l'Éducation en France décide de prendre des mesures concernant la diffusion de la langue française. Adoptant de nouvelles stratégies, il optimise « un français élémentaire » en limitant le vocabulaire enseigné à un lexique de base. C'est ainsi que naît la méthode SGAV (Structuro-globale audio-visuelle) qui vise un apprentissage par la communication. Elle se base alors sur l'exploration des mots selon leur récurrence dans la langue courante.

Pothier (2003 : 29) s'interroge sur la communication authentique : « avec des dialogues en situation, la méthode SGAV semblait se rapprocher d'une communication authentique, mais, à les observer de près, les dialogues manquaient beaucoup de naturel ; en effet, comment imaginer qu'on puisse interroger sa voisine pour savoir par le menu comment elle va occuper sa journée ... ».

De même, étant basée sur le structuralisme bloomfieldien qui considère les faits de la langue d'un point de vue comportemental, la dimension sociolinguistique est fortement prise en compte par cette méthodologie. En outre, la culture, précédemment valorisée par la méthode directe, devient un élément indissociable et intégrant de la langue. Le rapport entre les aspects socioculturels et psychologiques est étudié de façon à se compléter les uns les autres pour assurer un enseignement/apprentissage réussi d'une L2. (Puren, 1994: 20-25)

Puisque la langue devient un moyen d'expression dans un but communicatif et selon des situations bien précises, il est essentiel d'accorder une grande importance aux « facteurs affectifs ». La situation de communication, basée sur les dimensions image-dialogue-communication, prend un sens nouveau, ce qui a permis, à l'époque, « d'apprendre relativement rapidement à communiquer oralement » de façon implicite.

Les approches communicatives seraient la floraison de la méthode SGAV où la conception de l'acquisition d'une langue-culture est primordiale dans l'enseignement/apprentissage d'une L2.

À ce propos, Gaonac'h (1988 : 84), cité par Pothier (2002 : 19-20), a réagi au sujet de l'approche communicative : « cette référence ne peut qu'étonner le psychologue, si l'on prend en compte le formalisme du modèle piagétien - à beaucoup d'égards proche de celui de Chomsky - qui intègre bien mal le rôle des interactions de langage dans le développement de

celui-ci ». Gaonac'h fait aussi remarquer, à juste titre, que, bien souvent, l'application précède la théorie et plus précisément que « la prise en compte du caractère global de la situation de communication, dans le cadre du courant structuro-global audiovisuel par exemple, a largement précédé les élaborations théoriques de la linguistique textuelle ou de la psychologie cognitive ».

Selon Desmarais (1998 : 19), nous retiendrons que « les méthodes audio-orales, structuro-globales-audio-visuelles et situationnelles accordaient une priorité à l'oral et aux activités de production, sans vraiment distinguer les éléments à comprendre des éléments à produire. » Il ajoute également que « c'est avec la venue de l'approche communicative que la didactique des langues a commencé à s'intéresser vraiment à la compréhension auditive, à l'importance de l'utilisation des documents authentiques et à la spécificité des tâches langagières de compréhension et de production ». (Ibid : 19).

Tout comme, d'après Puren (2009b), « les innovations technologiques dépendent des besoins et des attentes. (...) Les innovations technologiques ne se développeraient et/ou ne se diffuseraient que si elles correspondent à des demandes, attentes et besoins sociaux, en l'occurrence ceux des élèves et des enseignants ; en outre, ces utilisateurs se les approprieraient en imposant leurs propres usages, au besoin en les détournant à leur manière et à leur profit ». Puren énumère les différentes innovations technologiques dans le tableau ci-dessous. (Cf. Figure 6)

Christian PUREN : « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? »

Annexe

L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE EN DIDACTIQUE DES LANGUES : MODÈLES HISTORIQUES

MODÈLE	STATUT DE LA TECHNOLOGIE	TYPE DE CENTRATION	MOTS CLÉS	MÉTHODOLOGIE CONSTITUÉE	PROJET MÉTHODOLOGIQUE
1. de complémentarité	dépendant	sur l'enseignant	"aides" "auxiliaires" "moyens"	"directe" "active"	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>séparément et occasionnellement</b> par les enseignants au service d'une cohérence globale d'enseignement pré-existante.
2. d'intégration	central	sur la méthodologie constituée	"méthode intégrée" "cours multimédia"	"audio-orale" "audiovisuelle"	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>conjointement et systématiquement</b> par les méthodologues avec d'autres éléments de base (comme la description du fonctionnement de la langue, des processus mentaux d'apprentissage de la langue et de la nature du "parler en langue étrangère") pour construire une nouvelle cohérence globale d'enseignement.
3. d'éclectisme	autonome	sur la technologie	"potentialités" "effets"	-	Les nouvelles technologies sont mobilisées <b>séparément et systématiquement</b> par les méthodologues, qui s'appuient sur leurs potentialités pour proposer (aux enseignants) ou sur leurs effets pour décrire (chez les apprenants) de nouvelles cohérences partielles d'enseignement ou d'apprentissage.
4. d'autonomie	variable	sur les apprenants	"centre de ressources" "autonomie"	-	Les nouvelles technologies sont, au même titre que les autres ressources disponibles comme les manuels, les documents authentiques, les autres apprenants et les enseignants, mises à la disposition des apprenants qui peuvent les mobiliser <b>séparément ou conjointement, occasionnellement ou systématiquement</b> pour choisir ou se construire eux-mêmes des types diversifiés de cohérence d'apprentissage.

PUREN Christian. 2001. « La didactique des langues face à l'innovation technologique » [conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues », Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000], pp. 1-13 in : *Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères »*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne. En ligne : <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>. Tableau en annexe 3, p. 11.

Figure 6: Récapitulatif des innovations technologiques selon Puren (2009).

Nous avons jugé bon d'ajouter le classement que Puren (2004c) a fait pour illustrer l'évolution historique des approches en didactiques des langues étrangères en fonction des approches et des périodes. Nous empruntons à Puren l'annexe dans lequel il explicite l'évolution historique des approches (Cf. Figure 7).

**ÉVOLUTION HISTORIQUE DES APPROCHES  
EN DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE**

APPROCHE PAR...	ORIENTATION OBJET <sup>4</sup> (LE CONNAÎTRE)			ORIENTATION SUJET <sup>4</sup> (L'AGIR)		
	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
SUPPORTS	phrases isolées d'exemples	documents visuels (représentations) et textuels (descriptions)	documents textuels (récits)	4.1 documents audiovisuels (dialogues)	4.2 tous types de documents, y compris authentiques	documents produits par les apprenants eux-mêmes pour réaliser leur projet
ACTIVITES	comprendre, produire	observer, décrire	analyser, interpréter, comparer, extrapoler, transposer, réagir	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir, interagir
HABILETES	CE	EO	combinaison <sup>5</sup> CE-EO	combinaison CO-EO	juxtapositions <sup>6</sup> variées CE, CO, EE, EO	articulations <sup>6</sup> variées CE/CO/EE/EO
METHODOLOGIE DE REFERENCE	« méthodologie traditionnelle »	« méthodologie directe »	« méthodologie active »	« méthodologie audiovisuelle »	« approche communicative »	« perspective co-actionnelle »
PÉRIODES <sup>6</sup>	1840-1900	1900-1910	1920-1960	1960-1990	1970-1990	2000-?

<sup>4</sup> Sur les orientations objet/sujet en didactique des langues : cf. PUREN Ch., « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

<sup>5</sup> Dans la *combinaison*, les différentes activités se réalisent de manière simultanée (par ex. CE-EO : les apprenants commentent oralement en classe un texte écrit que l'on vient de mettre sous leurs yeux, à partir des questions de compréhension que leur pose l'enseignant). Dans la *juxtaposition*, les activités se réalisent chacune de manière autonome, (par ex. CE, EO : les apprenants, après avoir travaillé la compréhension factuelle d'un document écrit à partir d'un QCM, sont invités à réagir personnellement à l'oral en classe). Dans l'*articulation*, au contraire, les activités sont programmées de telle sorte que le produit de l'une doit être pris en compte dans la suivante (par ex. CE/EO : les apprenants rendent compte oralement d'un texte écrit en fonction des questions écrites qu'ils ont préalablement travaillées).

<sup>6</sup> Les périodes indiquées n'ont qu'une valeur symbolique. Les trois premières correspondent à l'enseignement scolaire (instructions officielles), les deux derniers à l'enseignement aux adultes (documents du Conseil de l'Europe : Niveaux seuils des années 70 et Cadre européen commun de référence de 2001). D'où le « tuilage » des décennies 1960-1990, dû aux rythmes différents de diffusion de l'innovation dans les deux secteurs. Ces périodes ne prennent pas non

Figure 7: L'évolution historique des approches selon Puren (2004 c).

Pour conclure, il apparaît que chaque période est marquée par la naissance d'une méthodologie dont les origines, les caractéristiques et les principes diffèrent. De la méthodologie traditionnelle à la méthodologie audio-visuelle, ce sont les besoins, les intérêts des apprenants, l'industrie, le commerce, etc. qui ont participé à leur naissance, leur développement ainsi qu'à leur utilisation.

## 4.4 Conclusion

Comme nous l'avons vu, l'enseignement identifie deux actions principales : l'une relève de la didactique, des contenus et de leurs rapports à l'enseignant et l'apprenant et l'autre de la pédagogie qui traite de la relation et la manière de former, l'objectif étant l'appropriation et la maîtrise des connaissances.

Depuis quelques années, le développement des technologies de l'information et de la communication a permis la mondialisation des échanges. Ce mouvement d'ouverture a également touché le milieu de l'enseignement-apprentissage des langues, ce qui a conduit à l'élaboration de nouvelles méthodologies et à divers changements pédagogiques. Il s'avérait donc nécessaire de rappeler les différents courants didactiques, tel que le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme et le socioconstructivisme et d'en décrire les modalités d'enseignement/apprentissage respectives. Les méthodologies qui accordaient la priorité aux données comportementales ou aux interactions avec l'environnement et l'expérience personnelle, tenant ainsi compte d'un modèle de construction personnelle, seront soumises à l'influence des nouvelles technologies.

L'approche actionnelle permet de donner à l'apprenant un statut d'« acteur social », ce dernier devient dynamique dans son utilisation de la langue ciblée, ce qui renforce également sa capacité d'intégration et d'adaptation à la société et à la culture du pays en question. Aussi, activités, actions et opérations constituent le noyau de l'approche actionnelle et se déclinent en macro-tâches et micro-tâches afin d'assurer un apprentissage optimal et communicatif de la langue. Le rôle joué par les technologies a facilité l'exécution d'un programme et la réalisation des objectifs escomptés en permettant à l'apprenant de devenir "acteur-créateur" et de réaliser des actions collectives à dimension sociale. Son principal atout est de concilier le quotidien et la motivation des apprenants grâce principalement à l'exploitation de supports authentiques et de mises en situations proches de la vie réelle des apprenants.

D'un point de vue didactique, le débat actuel est centré sur la notion d'automatisation dans l'apprentissage d'une langue où le passage de la conscience à la non-conscience relève des deux stratégies, l'une liée à la mémoire, à la perception et aux représentations de la culture concernée et l'autre à la gestion des systèmes. Leur compréhension par les enseignants constituerait un réel atout pour aider les apprenants à automatiser et exploiter les nouvelles règles et connaissances, résoudre les tâches données s'évaluer soi-même.

Quant à la méthode traditionnelle, dont l'enseignement se focalise énormément sur la grammaire, elle s'est trouvée confrontée à un changement scolaire majeur, en le développement des langues vivantes étrangères. Ce changement a apporté son lot de nouvelles méthodes, dont la méthodologie directe qui proscrit le recours à la langue maternelle et minimise l'importance des activités purement grammaticales. Ainsi, l'apprenant apprend à parler en parlant. Cependant et afin de répondre à de nouveaux objectifs formatifs, culturels et pratiques qu'impliquent les innovations techniques, de nouveaux changements méthodologiques donnent naissance à la méthodologie dite "active". Ces changements auront pour conséquence le développement des méthodologies dites audio-visuelle et audio-orale.

Parmi les méthodologies et les courants didactiques que nous avons étudiés, nous remarquons que toutes les tendances éducatives actuelles mettent l'accent sur le développement de la pensée et sur le perfectionnement des compétences.

D'un point de vue objectif, la réalité actuelle de l'enseignement des langues en Irak est problématique. En effet, les enseignants, dont la principale mission est d'évaluer les élèves grâce aux examens, continuent à utiliser les méthodes traditionnelles d'enseignement qui mettent l'accent sur la mémorisation et l'apprentissage par cœur de l'information au détriment de la pensée et des aspects émotionnels. Mager (1975), cité par Legros, Maître de Pembroke, et Talbi (2002) affirment ceci à propos du courant behavioriste : « Les behavioristes ne s'intéressent qu'aux résultats, et non aux processus cognitifs de traitement des informations ». C'est ce que font les enseignants de français dans les écoles irakiennes. Ils appliquent une méthode traditionnelle qui néglige des aspects et des compétences linguistiques comme la phonétique, la conversation, la compréhension orale, etc.

Ils insistent beaucoup sur les points grammaticaux de la langue. Les étudiants apprennent les règles grammaticales et le temps qu'ils y consacrent est trop important. Il s'effectue au détriment des réflexes que ces derniers méritent d'acquérir dans l'apprentissage oral. En effet, les enseignants leur demandent trop d'exercices en grammaire et par conséquent l'échange oral est délaissé.