

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Ecole Normale Supérieure Bou-Saâda

30-09-2021

Cours

Analyse des Pratiques Professionnelles

L'APC et la compétence plurilingue/pluriculturelle



Conçu et préparé par Dr. Salah FAID au profit des Professeurs d'Enseignement Secondaire
(4^{ème} année) de l'ENS Bou-Saâda

Année universitaire 2020-2021

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Ecole Normale Supérieure Bou-Saâda

Cours

Analyse des Pratiques Professionnelles

L'APC et la compétence plurilingue/pluriculturelle

Conçu et préparé par Dr. Salah FAID au profit des Professeurs d'Enseignement Secondaire
(4^{ème} année) de l'ENS Bou-Saâda
Année universitaire 2020-2021

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Description | 8 |
| Préambule | 10 |
| I. L'APC et la compétence plurilingue/pluriculturelle | 11 |
| I.1. La compétence socioculturelle | 16 |
| I.1.1. Facteurs contextuels sociaux | 17 |
| I.1.2. Pertinence stylistique | 17 |
| I.1.3. Facteurs contextuels sociaux | 17 |
| I.2. La compétence discursive | 18 |
| I.2.1. Cohésion | 18 |
| I.2.2. Deixis | 18 |
| I.2.3. Cohérence | 19 |
| I.2.4. Structure générique | 19 |
| I.3. La compétence linguistique | 19 |
| I.3.1. Phonologiques | 20 |
| I.3.2. Lexicales | 20 |
| I.3.3. Morphologiques | 20 |
| I.3.4. Syntaxiques | 20 |
| I.4. La compétence formelle | 21 |
| I.4.1. Routines | 21 |

| | |
|--|----|
| I.4.2. Collocations | 21 |
| I.4.3. Expressions idiomatiques | 21 |
| I.4.4. Cadres lexicaux | 22 |
| I.5. La compétence interactionnelle | 22 |
| I.5.1. Compétence actionnelle | 22 |
| I.5.2. Compétence conversationnelle | 23 |
| I.5.3. Compétence paralinguistique | 23 |
| I.6. La compétence stratégique | 25 |
| I.6.1. Stratégie cognitive | 26 |
| I.6.2. Stratégie métacognitive | 26 |
| I.6.3. Stratégies liées à la mémoire | 26 |
| I.6.4. Stratégies de réussite | 27 |
| I.6.5. Stratégie de décrochage ou de gain de temps | 27 |
| I.6.6. Stratégie d'auto surveillance | 27 |
| I.6.7. Stratégie d'interaction | 27 |
| I.6.8. Stratégie sociales | 27 |
| I.7. Ce que le modèle implique pour la pédagogie des langues | 28 |
| I.7.1. L'importance de la culture | 28 |
| I.7.2. L'importance du discours et du contexte | 29 |
| I.7.3. Équilibrer le langage comme système/formule | 30 |
| I.7.4. Concentration sur les aspects dynamiques de l'interaction | 31 |
| I.7.5. Concentration sur les stratégies | 32 |
| I.7.6. Un exemple de plan de leçon | 32 |
| Conclusion (1) | 36 |

| | |
|--|-----------|
| I.8. Exemple de tâches | 37 |
| II. Gérer la compétence communicative interculturelle en classe de langue étrangère | 40 |
| II.1. Compétence communicative et locuteur natif | 40 |
| II.1.1. Habileté linguistique | 42 |
| II.1.2. Habileté sociolinguistique | 42 |
| II.1.3. Habileté discursive | 43 |
| II.1.4. Habileté stratégique | 43 |
| II.1.5. Habileté socioculturelle | 43 |
| II.1.6. Habileté sociale | 43 |
| II.2. Le locuteur interculturel | 46 |
| II.3. Compétence communicative interculturelle en classe de langue étrangère | 49 |
| II.3.1. Les <i>savoir-être</i> | 50 |
| II.3.2. Les <i>savoirs</i> | 50 |
| II.3.3. Les <i>savoir-comprendre</i> | 50 |
| II.3.4. Les <i>savoir-apprendre / faire</i> | 50 |
| II.3.5. Les <i>savoir s'engager</i> | 51 |
| II.3.6. Mise en œuvre de la compétence communicative interculturelle dans le curriculum | 52 |
| II.3.7. Le rôle changeant des enseignants et des apprenants | 58 |
| II.4. Manuels et matériel pédagogique | 62 |
| Conclusion (2) | 69 |

| | |
|--|----|
| III. Au cœur de la professionnalisation, analyse de la pratique de classe | 71 |
| Introduction | 71 |
| III.1. Besoins des enseignants en formation | 72 |
| III.1.1. Observations en classe | 73 |
| III.1.2. Connaissances des apprenants | 75 |
| III.1.3. Planification des leçons | 75 |
| III.1.4. Connaissances du contenu | 76 |
| III.2. Bilan / Évaluation : pratique | 76 |
| III.2.1. Connaissances partagées et cadres de pratique | 78 |
| III.2.2. Représentations sur les apprenants et les structures | 78 |
| IV. Les mises en pratique | 79 |
| IV.1. Effet de la pratique d'enseignement/apprentissage | 79 |
| IV.2. Les effets | 80 |
| IV.2.1. L'effet du facteur Enseignant | 80 |
| IV.2.2. L'effet du facteur Actions | 80 |
| IV.2.3. L'effet du facteur Élèves | 81 |
| IV.2.4. L'effet du facteur Contexte | 81 |
| Exercice 1 | 82 |
| IV.3. Transparence des effets | 83 |
| IV.3.1. Effet miroir des gestes professionnels | 83 |

| | |
|---|----|
| IV.3.1.1. L'observation | 84 |
| IV.3.1.2. L'analyse | 85 |
| IV.3.1.3. Le développement | 85 |
| IV.3.2. Catégories observées dans le cycle | 86 |
| Exercice 2 | 87 |
| IV.4. Développement du profil professionnel | 88 |
| IV.4.1. Gestion de l'espace / temps | 89 |
| IV.4.2. Gestion de la participation | 90 |
| IV.4.3. Gestion de la discipline | 90 |
| IV.4.4. Les interventions sociales | 91 |
| IV.4.5. Autre gestion (cas particuliers, etc.) | 92 |
| Exercice 3 | 93 |
| IV.5. L'instruction | 94 |
| IV.5.1. Présentation d'un élément lié au contenu | 94 |
| IV.5.1.1. Présentation des objectifs / plan / activités | 94 |
| IV.5.1.2. Les consignes | 95 |
| IV.5.1.3. L'instruction générale | 95 |
| IV.5.1.4. L'exemple | 96 |
| IV.5.1.5. Les aspects importants | 96 |
| IV.5.2. Le feedback | 96 |
| IV.5.3. Autres types | 97 |
| IV.5.3.1. Le silence | 97 |
| IV.5.3.2. Inaudible | 98 |
| IV.5.3.3. Non observé | 98 |

Cours :
Analyse des Pratiques Professionnelles

| | |
|---|-----|
| Exercice 4 | 99 |
| IV.5. Perturbations scolaires | 100 |
| IV.5.1. Types de perturbations scolaires | 101 |
| IV.5.2. Facteurs de cruauté verbale et d'immodestie | 102 |
| IV.5.3. Facteurs symboliques | 103 |
| IV.5.4. Facteurs physiques | 103 |
| Exercice 5 | 104 |
| Références bibliographiques | 105 |

Enseignant : Salah FAID
Mail : faidsalah@yahoo.fr
Module : Analyse des Pratiques Professionnelles (APP)

Description :

Cette étude, qui trouve place dans la réflexion tend simplement à construire une relation entre, d'une part, la notion de compétence de communication, qui a connu différents aléas mais continue de s'avérer féconde et, d'autre part, les perspectives de maintien et de promotion d'un pluralisme linguistique et culturel, à la fois réalité avérée et enjeu politique dans le monde. La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle s'inscrit dans cette articulation.

Mettre en avant la notion de compétence à communiquer c'est, d'entrée, privilégier l'acteur social qui possède et développe cette compétence, conçue comme un ensemble complexe de savoirs, savoir-faire, savoir-être qui, par le contrôle et la mise en œuvre de moyens langagiers, permet de s'informer, de créer, d'apprendre, de se distraire, de faire et de faire faire, en bref d'agir et d'interagir avec d'autres dans un environnement culturel déterminé.

Insister sur le respect et le progrès du pluralisme linguistique et culturel, c'est non seulement constater la pluralité des langues et des cultures qui sont et font l'Europe, mais aussi poser que ce plurilinguisme et ce pluriculturalisme ne sauraient consister en la simple juxtaposition de communautés distinctes. Ils relèvent d'échanges et de (re)médiations, selon des formes et des combinaisons plurielles, par le biais d'acteurs participant eux-mêmes de plusieurs langues et de plusieurs cultures.

Parler de compétence plurilingue et pluriculturelle c'est donc s'intéresser à la compétence à communiquer d'acteurs sociaux en mesure d'opérer dans des langues et des cultures différentes, de jouer des rôles d'intermédiaires, de médiateurs linguistiques et culturels, à même aussi de gérer et de remodeler cette compétence plurielle au cours de leur trajectoire personnelle.

Préambule

En plus de la maîtrise du lexique et de la grammaire qu'elle renferme, la compétence communicative comprend aussi les lois et règles de la parole. Le contenu de ce cours soutient que les apprenants qui souhaitent apprendre une langue étrangère (le français, par exemple) doivent – en plus de percevoir un ensemble de lois et règles syntaxiques et phonologiques et un nouveau vocabulaire – apprendre ce que Noam Chomsky et Dell Hymes appellent les règles de la parole.

De ce fait, l'insertion des avantages sociolinguistiques dans l'enseignement des langues, les systèmes de comportement sociolinguistique que génère la langue cible et la légitimation du besoin de faire de la compétence communicative l'objectif des programmes et curricula d'études en langue étrangère constitue, pour l'enseignement des langues, une passerelle capitale tant pour la théorie que pour la pratique. Ainsi, si les apprenants doivent communiquer d'une manière efficace en langue cible, la connaissance et la compréhension d'un comportement de parole approprié sont cruciales.

I. L'APC et la compétence plurilingue/pluriculturelle

Au milieu des années 90, il y a eu de nombreuses discussions autour du rôle de la *compétence communicative* dans l'enseignement des langues étrangère. Il y a eu, également, des discussions sur le rôle du discours et du contexte dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui a encore influencé la réflexion sur le rôle de la *compétence communicative* dans l'enseignement des langues. Dans ce contenu, on présente un modèle révisé et mis à jour de *compétence communicative* qui synthétise et élabore les travaux antérieurs sur le thème de l'*Apprentissage des langues et compétence plurilingue / pluriculturelle* et qui explore davantage le rôle que ce modèle de compétence communicative pourrait jouer dans l'enseignement des langues étrangères.

Le terme *compétence communicative* est en circulation depuis une plus d'une cinquantaine d'années et a été largement utilisé dans les justifications et les explications de l'enseignement communicatif des langues. Ainsi, avant de rediscuter en détail cette notion, on voudrait résumer brièvement l'évolution du terme *compétence communicative* à partir de sa source originale (Hymes, Dell. H. 1967, 1972). Il y a d'autres discussions qui ont été proposées pour représenter des concepts similaires à la *compétence communicative* ; pour la plupart des discussions sur la pédagogie des langues en soi, le modèle proposé par Canale et Swain (1980), ainsi que les élaborations proposées par Canale (1983), restent les sources clés pour les discussions sur la compétence communicative et les applications connexes en didactique des langues, et plus particulièrement, dans des contextes pédagogiques.

Comme mentionné ci-dessus, la *compétence communicative* est un terme inventé par le linguiste anthropologue Dell Hathaway Hymes (1967, 1972) ; il a avancé cette notion en réponse aux théories du linguiste formel Noam Chomsky (Chomsky 1957 ; 1965), qui se concentrait sur la compétence linguistique et affirmait que toute considération de facteurs sociaux était en dehors du domaine de la linguistique.

Hymes (1972) a soutenu qu'en plus de la compétence linguistique (les règles pour décrire les systèmes sonores et pour combiner les sons en morphèmes et les morphèmes en phrases), il fallait aussi des notions de compétence sociolinguistique (les règles pour utiliser la langue de manière appropriée dans le contexte) pour rendre compte de l'acquisition du langage et l'utilisation du langage. Hymes a ainsi soutenu que la structure de la langue et son acquisition n'étaient pas sans contexte, alors que Chomsky avait prétendu qu'elles l'étaient (c'est-à-dire qu'un mécanisme linguistique inné était suffisant pour expliquer l'acquisition de la première langue).

À peu près à cette époque, les didacticiens et les professeurs de langues développaient l'Approche Communicative (AC) de l'enseignement des langues en réaction à la traduction de la grammaire et aux approches audio-lingues de la pédagogie des langues. De nombreux linguistes également, qu'on nomme traditionnellement les linguistes appliqués, ont adopté la terminologie et la perspective de Hymes, et sa notion de *compétence communicative* est ainsi devenue une partie de la justification théorique d'une nouvelle approche d'enseignement des langues et de nouveaux matériels pédagogiques compatibles avec la communication comme objectif de l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

Parmi les premiers linguistes appliqués à développer et à élaborer un modèle de *compétence communicative* que les concepteurs de cours et les professeurs de langues pourraient appliquer à l'enseignement et à l'évaluation se trouvent Canale et Swain (1980), qui ont ajouté la compétence stratégique (c'est-à-dire la capacité de compenser les problèmes ou les déficits de communication) et faire divers types de planification à la compétence linguistique et à la compétence sociolinguistique que Hymes (1972) avait proposées; cependant, ils ont qualifié la *compétence linguistique* de *compétence grammaticale*. Quelques années plus tard, Canale (1983) a ajouté la compétence discursive (la capacité de produire et d'interpréter le langage au-delà du niveau de la phrase) au modèle.

Au milieu des années 90, Celce-Murcia et al. (1995) ont proposé que la compétence actionnelle (la capacité de comprendre et de produire tous les actes de langage et ensembles d'actes de langage significatifs) qui devrait également faire partie de la compétence de communication. Ces auteurs ont apporté deux changements terminologiques concernant : le modèle Canale-Swain :

- (1) que la compétence sociolinguistique soit modifiée en compétence socioculturelle (les connaissances culturelles nécessaires pour interpréter et utiliser une langue efficacement) ;
- (2) que la compétence grammaticale soit rebaptisée compétence linguistique pour inclure explicitement le système sonore et le lexique ainsi que la grammaire (c'est-à-dire la morphologie et la syntaxe).

Cette évolution historique des composantes incluses dans les divers modèles de compétence communicative est résumée, et bien étayée dans la figure 1 (page suivante).

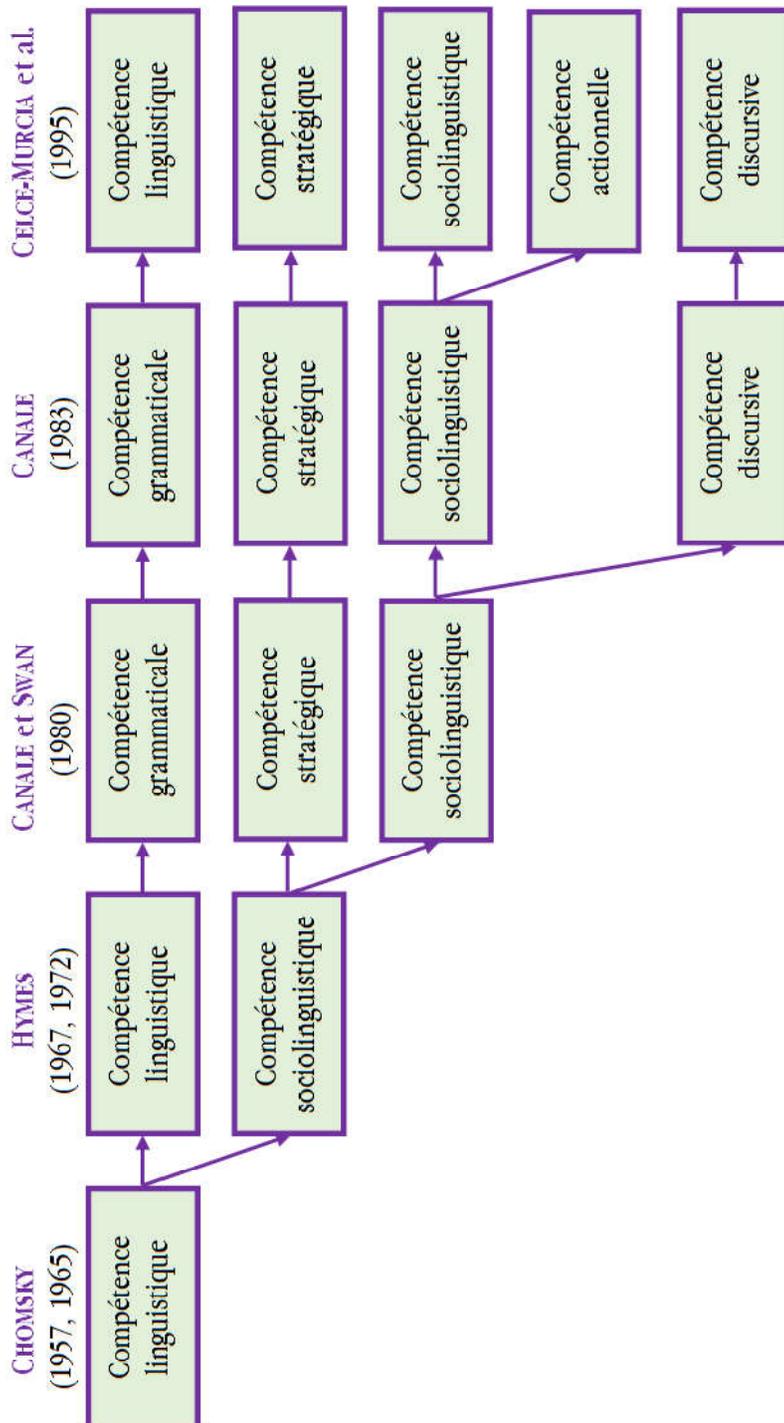


Figure 1. Evolution chronologique de la *compétence communicative*

L'une des contributions importantes de Celce-Murcia et al. (1995) était de préciser que les différentes composantes de la compétence communicative étaient interdépendantes et qu'il était important de bien décrire la nature de ces interrelations afin de bien comprendre le construit de la compétence communicative. À cette fin, ils ont proposé la figure 2 dans leur publication de 1995, qui rendait les interrelations explicites.

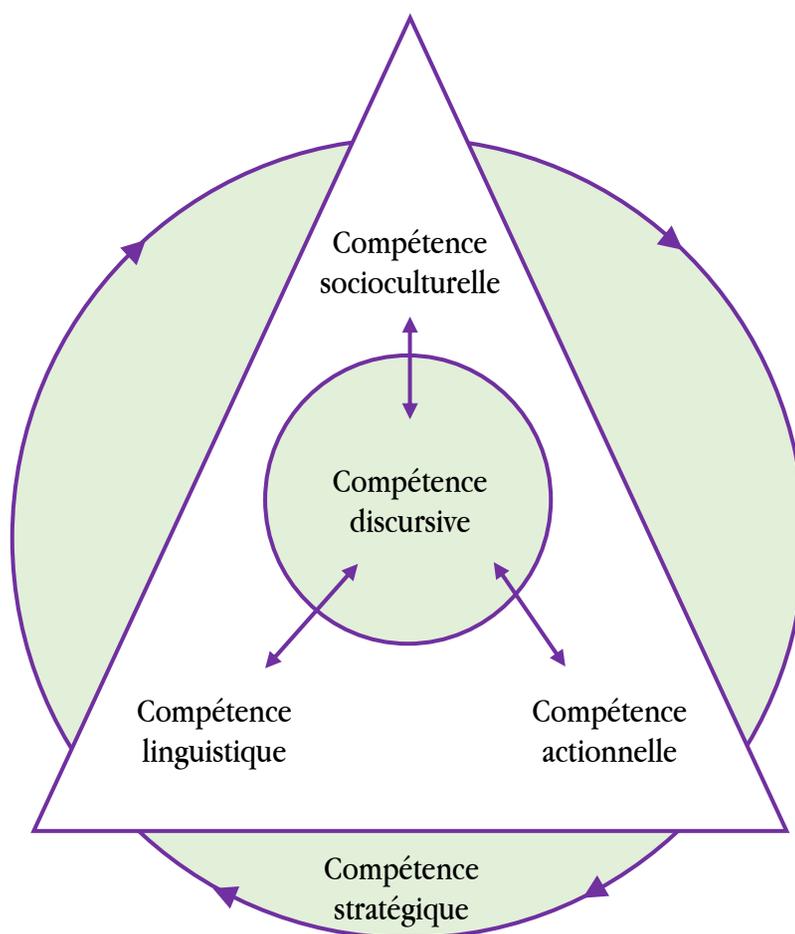


Figure 2. Représentation schématisée de la compétence communicative

A lors que ce modèle et les spécifications de contenu fournies par Celce Murcia et al. (1995) étaient un pas en avant par rapport à Canale et Swain (1980) et Canale (1983), il y avait encore des lacunes perçues que Celce Murcia a essayé de combler plus tard au cours de la même année (Celce-Murcia 1995) dans une tentative de donner un rôle plus central du langage stéréotypé (par opposition au langage en tant que système) et des aspects paralinguistiques de la communication orale face à face.

I.1. La compétence socioculturelle

La compétence communicative s'inscrit, désormais, dans une vision récente qui maintient le rôle descendant de la compétence socioculturelle. Cette dernière fait référence aux connaissances pragmatiques du locuteur, c'est-à-dire comment exprimer des messages de manière appropriée dans le contexte social et culturel global de la communication.

Cela inclut la connaissance de la variation linguistique en référence aux normes socioculturelles de la langue cible. En fait, une bévue sociale ou culturelle peut être bien plus grave qu'une erreur linguistique lorsqu'on est engagé dans une communication orale.

Le défi pédagogique réside dans le fait que les enseignants de langues étrangères et/ou secondes possèdent généralement une conscience et une connaissance beaucoup plus grandes des règles linguistiques que des comportements (qu'on peut comparer à des conduites linguistiques) et des attentes socioculturelles qui accompagnent l'utilisation de la langue cible. Même lorsque de bonnes descriptions culturelles sont disponibles, il

est difficile d'amener les apprenants à modifier leur comportement verbal natif sur la base d'un nouvel ensemble d'hypothèses.

Celce-Murcia et al. (1995 : 23-24) décrivent plusieurs variables socioculturelles, dont trois sont les plus cruciales au regard du modèle actuel :

- I.1.1. Facteurs contextuels sociaux :

L’âge, le sexe, le statut, la distance sociale des participants et leurs relations les uns avec les autres concernant le pouvoir et l'affect ;

- I.1.2. Pertinence stylistique :

Stratégies de politesse, sens des genres et des registres ;

- I.1.3. Facteurs contextuels sociaux :

Connaissances dites de base du groupe linguistique cible, des principaux dialectes/différences régionales et aussi sensibilisation interculturelle ;

Les compétences ci-dessus peuvent être acquises en partie grâce à une certaine connaissance de la vie et des traditions ainsi qu'une connaissance de l'histoire et de la littérature de la communauté linguistique cible. Une expérience de vie prolongée parmi les membres du groupe linguistique cible est probablement la meilleure expérience pour l'acquisition de la langue si l'apprenant a une préparation de base adéquate dans les compétences linguistiques et socioculturelles couplée à de bons pouvoirs d'observation.

I.2. La compétence discursive

Le modèle qu'on a proposé plus haut (figure 2) maintient également le rôle central de la compétence discursive dans toute construction de *compétence communicative*. La compétence discursive fait référence à la sélection, à l'enchaînement et à l'arrangement des mots, des structures et des énoncés pour parvenir à un message parlé unifié. C'est là que l'intention communicative descendante et les connaissances socioculturelles se croisent avec les ressources lexicales et grammaticales pour exprimer des messages et des attitudes et créer des textes cohérents. Dès lors, on peut en suggérer une vision qui décrit plusieurs sous-domaines de compétence discursive, dont quatre sont les plus importants par rapport au modèle évoqué :

- I.2.1. Cohésion :

Conventions concernant l'utilisation de la référence (l'anaphore / la cataphore), la substitution / l'ellipse, la conjonction et les chaînes lexicales ;

- I.2.2. Deixis :

Ancrage situationnel obtenu grâce à l'utilisation de pronoms personnels, de termes spatiaux (ici / là ; ceci / cela), de termes temporels (maintenant/ alors ; avant /après) et de références textuelles (par exemple le tableau suivant, la figure ci-dessus) ;

- I.2.3. Cohérence :

Exprimer le but / l'intention par le biais de schémas ou de contenu appropriés, gérer les informations anciennes et nouvelles, maintenir la continuité temporelle et d'autres schémas organisationnels par des moyens conventionnellement reconnus ;

- I.2.4. Structure générique :

Schémas formels qui permettent aux utilisateurs d'identifier un segment de discours oral comme une conversation, un récit, un entretien, une rencontre de service, un rapport, une conférence, un sermon, etc. ;

I.3. La compétence linguistique

Comme son nom l'indique, la compétence linguistique semble faire allusion à l'apprentissage des normes et règles de la langue, mais dans cette forme d'apprentissage se pose le problème du degré de maîtrise ; peut-on alors parler d'une maîtrise qui soit commune à tous les usagers de la langue cible ? La réponse est d'emblée : non. À partir de ce moment, se contenter de définir cette compétence en mettant seulement en relief les normes et les règles de la langue cible demeure insuffisant ; c'est pourquoi, pour mieux l'explicitier, la compétence linguistique doit comprendre quatre types de connaissances :

- I.3.1. Phonologiques :

Comprend à la fois les segmentaires (les voyelles, les consonnes, les types de syllabes) et les supra-segmentaires (proéminence / accent, intonation et rythme) ;

- I.3.2. Lexicales :

Connaissance à la fois des mots de contenu (noms, verbes, adjectifs) et des mots de fonction (pronoms, déterminants, prépositions, auxiliaires verbaux, etc.) ;

- I.3.3. Morphologiques :

Parties du discours, inflexions grammaticales, processus de dérivation productifs ;

- I.3.4. Syntaxiques :

Structure des constituants/phrases, ordre des mots (à la fois canoniques et marqués), types de phrases de base, modification, coordination, subordination, intégration ;

I.4. La compétence formelle

La compétence formelle est le contrepoids de la compétence linguistique. La compétence linguistique implique les systèmes récurrents et ouverts énumérés ci-dessus. La compétence formelle fait référence à ces morceaux de langage fixes et préfabriqués que les locuteurs utilisent abondamment dans leurs interactions quotidiennes. Cette compétence avait été largement ignorée avant les travaux fondateurs de Pawley et Syder (1983) et Nattinger et De Carrico (1992), dont les travaux ont porté ce domaine à l'attention générale.

- I.4.1. Routines :

Des phrases fixes comme *bien sûr, tout d'un coup* et des morceaux stéréotypés comme *Comment allez-vous ? Je vais bien merci* ;

- I.4.2. Collocations :

Verbe-objet comme *dépenser de l'argent, jouer du piano*. Adverbe adjectif comme *statistiquement significatif, mutuellement intelligible*. Adjectif-nom comme *grand immeuble, écriture lisible*, etc. ;

- I.4.3. Expressions idiomatiques :

Par exemple, *donner un coup de pied au seau* = mourir ; *obtenir la hache* = être licencié / terminé ;

- I.4.4. Cadres lexicaux :

Par exemple, *je recherche.....*, *À bientôt,*
(plus tard / demain / la semaine prochaine, etc.) ;

À noter que la compétence formelle a pris de plus en plus de l'importance ; il est maintenant reconnu que les locuteurs qui parlent couramment une langue s'appuient sur des connaissances stéréotypées de la langue cible aussi souvent qu'ils utilisent des connaissances linguistiques systématiques. Une grande partie de la pédagogie des langues n'a pas encore rattrapé ce fait.

I.5. La compétence interactionnelle

La contrepartie ascendante de la compétence socioculturelle descendante plus globale est la composante pratique de la compétence interactionnelle. La compétence interactionnelle comporte au moins trois sous-composantes pertinentes pour qu'elle soit discutée au sein de la compétence communicative :

- I.5.1. Compétence actionnelle :

Connaissance de la façon d'effectuer des actes de langage courants et des ensembles d'actes de langage dans la langue cible impliquant des interactions telles que des échanges d'informations, des échanges interpersonnels, l'expression d'opinions et de sentiments, des problèmes (se plaindre, blâmer,

regretter, s'excuser, etc.), des scénarios futurs (espoirs, objectifs, promesses, prédictions, etc.) ;

- I.5.2. Compétence conversationnelle :

Inhérent au système de prise de parole en conversation, mais peut être étendu à d'autres genres dialogiques comme :

- Comment ouvrir et fermer des conversations ;
- Comment établir et changer de sujet ;
- Comment obtenir, tenir et abandonner la parole ;
- Comment interrompre ;
- Comment collaborer et canal de retour ;

- I.5.3. Compétence paralinguistique :

On l'appelle aussi compétence non verbale ; elle comprend :

- Kinésique (langage corporel), signaux non verbaux de prise de parole, comportements de canal arrière, gestes, marqueurs affectifs, contact visuel ;
- Proxémique (utilisation de l'espace par les interlocuteurs) ;
- Comportement haptique (toucher) ;
- Des énoncés non linguistiques avec une importation interactionnelle (par exemple, *ahhh ! Uh-oh. Huh ?*) le rôle du silence et des pauses ;

La compétence interactionnelle est extrêmement importante ; la performance typique des actes de langage et des ensembles d'actes de langage peut différer de manière importante d'une langue à l'autre. Il est important, par exemple, pour les apprenants de langue seconde et étrangère de comprendre comment gérer les présentations sociales, comment se plaindre, comment s'excuser, etc. s'ils veulent acquérir des compétences communicatives dans la langue cible.

Cependant, une telle compétence actionnelle doit s'arrimer aux règles plus générales de compétence conversationnelle liées au système de prise de parole dans la langue cible. Les langues diffèrent également sur la façon dont elles ouvrent et ferment les conversations et sur d'autres conventions de conversation : les locuteurs peuvent-ils s'interrompre ? Si oui, comment cela se fait-il ? Les locuteurs peuvent-ils se chevaucher (c'est-à-dire parler simultanément) ? Les locuteurs doivent-ils canaliser le retour ? Si oui, à quelle fréquence ? Combien de temps les pauses doivent-elles durer ? La pratique conversationnelle normale dans une culture est souvent interprétée comme un comportement grossier dans une autre. Ainsi, la connaissance des normes de conversation de la communauté linguistique cible et des différences importantes entre les normes L1 et L2 est très importante pour la compétence conversationnelle.

Les aspects non verbaux ou paralinguistiques de l'interaction orale sont également cruciaux et sont rarement traités en classe de langue. Ces conventions peuvent se chevaucher avec celles de la prise de parole conversationnelle. A titre illustratif, les mouvements du corps d'un francophone, ses respirations et son contact visuel peuvent entraîner un virage conversationnel pour la personne affichant de tels signaux non verbaux. D'autres questions pertinentes à aborder dans ce domaine sont : Quel est l'espace physique normal entre les locuteurs ? Les locuteurs peuvent-ils se toucher ? Les locuteurs établissent-ils et maintiennent-ils un

contact visuel direct les uns avec les autres ? Les locuteurs se saluent-ils avec un arc, une poignée de main, un câlin, un baiser sur une ou les deux joues, ou d'une autre manière ? Que font les locuteurs lorsqu'ils prennent congé ? Ces questions soulèvent des problèmes importants dans la communication interculturelle, mais elles sont rarement abordées de manière adéquate dans les cours de langues traditionnels.

I.6. La compétence stratégique

La contrepartie ascendante de la compétence socioculturelle descendante plus globale est la composante pratique de la compétence interactionnelle. La compétence interactionnelle comporte au moins trois sous-composantes pertinentes pour qu'elle soit discutée au sein de la compétence communicative :

Selon certains spécialistes, les stratégies d'apprentissage et d'utilisation des langues sont des comportements ou des processus de pensée spécifiques que les apprenants utilisent pour améliorer leur propre apprentissage en L2. De tels comportements peuvent renvoyer soit à :

- (1) Des stratégies d'apprentissage ;
- (2) des stratégies de communication ;

Nous savons que les apprenants qui peuvent utiliser efficacement les stratégies (c'est-à-dire qui ont des compétences stratégiques) ont tendance à apprendre les langues mieux et plus rapidement que ceux qui sont stratégiquement inaptes. Parmi les stratégies d'apprentissage connues, trois sont les plus importantes pour les besoins de ce cours :

- I.6.1. Stratégie cognitive :

Il s'agit de stratégies faisant appel à la logique et à l'analyse pour s'aider à apprendre une nouvelle langue en décrivant, en résumant, en prenant des notes, en organisant et en révisant du matériel, etc. ;

- I.6.2. Stratégie métacognitive :

Ces stratégies posent de planifier son apprentissage en prenant du temps pour les devoirs ou pour la préparation, et de s'engager dans une auto-évaluation de sa réussite sur une tâche donnée ou sur ses progrès globaux. Ceci est réalisé en partie en surveillant et en notant ses erreurs, en apprenant des commentaires de l'enseignant et des pairs, etc. ;

- I.6.3. Stratégies liées à la mémoire :

Il s'agit de stratégies qui aident les apprenants à se rappeler ou à récupérer des mots grâce à l'utilisation d'acronymes, d'images, de sons (rimes) ou d'autres indices ;

Par ailleurs, d'autres stratégies aussi cruciales peuvent être mises en évidence ; ce sont surtout des stratégies de communication et elles comprennent ce qui suit :

- I.6.4. Stratégies de réussite :

Stratégies appelées d'approximation, de périphrase, de commutation de code, de minage, etc. ;

- I.6.5. Stratégie de décrochage ou de gain de temps :

En utilisant des expressions telles que *Où étais-je ?*
Pourriez-vous répéter ça ? ;

- I.6.6. Stratégie d'auto surveillance :

En utilisant des phrases et des expressions qui permettent l'auto-réparation comme *Je veux dire...* ;

- I.6.7. Stratégie d'interaction :

Ce sont des stratégies qui incluent des appels à l'aide / clarification, qui impliquent une négociation de sens, ou qui impliquent seulement des vérifications de compréhension et de confirmation, etc. ;

- I.6.8. Stratégie sociales :

Ces stratégies impliquent surtout de rechercher des locuteurs natifs avec lesquels pratiquer, en recherchant activement des opportunités d'utiliser la langue cible ;

I.7. Ce que le modèle implique pour la pédagogie des langues

En supposant que la description des compétences proposée ci-dessus soit plus ou moins exhaustive et précise ; cette description suggère (dans le cadre de la *compétence communicative*) un certain nombre de principes pour la conception et la mise en œuvre de cours de langue qui visent à donner aux apprenants les connaissances et les compétences dont ils ont besoin pour être compétents sur le plan linguistique et culturel dans une langue seconde ou étrangère.

I.7.1. L'importance de la culture

Si l'objectif de l'enseignement des langues est la *compétence communicative*, l'enseignement des langues doit alors être intégré à l'enseignement culturel et interculturel. La connaissance générale de la littérature et d'autres arts qui font partie intégrante de la culture cible devrait faire partie de l'enseignement de la langue, tout comme les connaissances de base de l'histoire et de la géographie associées à la communauté linguistique cible. La structure sociale de la culture doit également être couverte (par exemple, la famille, les relations de parenté, l'éducation des enfants, la parade nuptiale et le mariage, les rôles de genre), surtout si la culture cible diffère de manière importante de la culture de l'apprenant (culture de la langue française et culture algérienne, à titre d'exemple).

Des systèmes politiques et éducatifs devraient être introduits, de même que les principales dates faisant appel à la religion et jours fériés, célébrations et coutumes importantes. Ces sujets peuvent tous servir de contenu pour l'enseignement des langues, avec un accent

particulier sur les domaines de la différence culturelle et interactionnelle. Certains didacticiens ont montré que l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde par le contenu représente l'un des moyens les plus efficaces disponibles pour acquérir une compétence communicative dans cette langue étrangère ou seconde (le cas du FLE).

I.7.2. L'importance du discours et du contexte

Une grande partie de l'enseignement des langues étrangères se fait encore avec des listes de mots à mémoriser et des modèles de phrases à pratiquer à l'aide d'exercices et d'activités dénués de sens. En revanche, la pédagogie de pointe actuelle soutient que les professeurs de langues devraient utiliser des matériels bien contextualisés et significatifs pour les apprenants. En outre, les objectifs d'apprentissage doivent être ancrés dans un certain type de discours du monde réel, par exemple : une histoire, un dialogue / conversation, une bande dessinée avec un langage d'accompagnement, une émission de radio, un clip vidéo / film, un message électronique, une lettre, une recette, etc.

L'objectif devrait être que les apprenants interprètent et produisent un discours significatif tout en mettant en pratique les caractéristiques phonologiques, les mots, les formules et les structures grammaticales qui sont saillants dans le discours fournissant le contenu. Si le discours et le contenu sélectionnés pour l'enseignement de la langue sont exacts et authentiques par rapport à la langue et à la culture cibles, alors les critiques d'artificialité peuvent être évitées et l'apprentissage des langues a le potentiel de devenir un véritable exercice de communication. Bien entendu, les contextes sociaux simulés dans les activités d'apprentissage doivent également être réalistes et les activités d'apprentissage doivent inclure des tâches authentiques.

I.7.3. Équilibrer le langage comme système/formule

Traditionnellement, l'enseignement des langues s'est concentré sur la langue en tant que système où les apprenants essayaient de maîtriser la grammaire et la prononciation de la langue cible. Cependant, une focalisation communicative, qui inclut la maîtrise de systèmes tels que les ensembles de prise de parole et d'actes de parole conversationnels, signifie que de nombreuses phrases définies et d'autres éléments formules de l'utilisation du langage ont également besoin d'attention.

Généralement, pour chaque mouvement ou fonction sociale, il existe un stock d'énoncés potentiels ; les locuteurs doivent en savoir suffisamment sur leurs interlocuteurs pour choisir de manière appropriée parmi ces énoncés courants. De nombreux programmes de langage notionnel-fonctionnel (par exemple Corinne T. Cox 1990) ont tenté de fournir des inventaires de telles expressions courantes ; la tâche de l'apprenant est de choisir parmi un tel stock les mots/phrases les plus appropriés pour une situation donnée.

Le défi pédagogique est de maintenir un équilibre : maîtriser uniquement le vocabulaire et les phrases courantes pour les actes de langage sans une connaissance appropriée et une concentration sur la grammaire et la prononciation se traduira par une compétence orale fluide mais imprécise et donc limitée. La maîtrise de la grammaire et de la phonologie permet une communication orale linguistiquement précise mais socialement dysfonctionnelle. Ainsi, les aspects systématiques, stéréotypés et interactionnels de la langue doivent tous être pris en compte dans un enseignement linguistique efficace.

I.7.4. Concentration sur les aspects dynamiques de l'interaction

Il n'y a aucun moyen pour que la classe de langue traditionnelle dirigée par un enseignant puisse aider les apprenants à pratiquer la nature dynamique d'une véritable interaction dans leur langue cible. Le rythme et l'intonation, les mouvements du corps et des yeux, et d'autres aspects de la communication face à face doivent être pratiqués en paires et en petits groupes. Les enseignants et les apprenants doivent avoir accès à des bandes vidéo ou à des extraits de films qui démontrent de manière réaliste le comportement global des interlocuteurs (pas seulement la parole) pendant la communication orale. Ces bandes vidéo ou extraits de films peuvent être utilisés de plusieurs manières pour sensibiliser les apprenants à l'utilisation de la langue cible :

- **R**egarder le segment sans son pour observer, décrire et imiter les comportements non verbaux ;
- **É**coutez le segment (son uniquement) pour vous concentrer sur la langue : rythme, intonation, hauteur, synchronisation et volume, ainsi que la grammaire et le vocabulaire ;
- **R**egarder et écouter le segment intact plusieurs fois afin de jouer le rôle du segment ou d'effectuer une interaction similaire ;

Enfin, les enseignants doivent filmer les performances des apprenants afin que ces derniers puissent s'observer et voir où ils doivent s'améliorer (les commentaires de l'enseignant et des pairs sont également très utiles ici).

I.7.5. Concentration sur les stratégies

Des spécialistes en didactique (Dabène, 1981) citent un large éventail de recherches indiquant que les apprenants qui utilisent efficacement une gamme de stratégies linguistiques apprennent plus et apprennent plus rapidement que les apprenants qui n'utilisent pas une variété de stratégies d'apprentissage des langues. Ainsi, les enseignants devraient régulièrement intégrer une formation stratégique et une discussion sur les stratégies dans leurs cours de langue. Lors de l'enseignement du vocabulaire, les moyens de mémoriser des mots et des phrases peuvent être abordés.

Lorsqu'on fait travailler les apprenants sur un passage de lecture, des façons de deviner le sens des mots dans le contexte peuvent être discutées. Les meilleurs apprenants peuvent expliquer aux autres ce qu'ils font pour maîtriser la langue. Il existe maintenant de nombreux articles et manuels publiés pour les professeurs de langues sur la façon d'intégrer l'enseignement de la stratégie dans leur enseignement (par exemple Rubin 1975 ; Apicella, M.A et Challier, H. pour n'en citer que quelques-uns).

Compte tenu des cinq principes ci-dessus, à quoi pourrait ressembler une leçon de langue si elle essayait d'utiliser ces principes comme lignes directrices ? L'exemple de plan de leçon qui suit en fournit un exemple.

I.7.6. Un exemple de plan de leçon

- Thème général. Sensibilisation aux problèmes interculturels par la gestuelle. ;

- Concentration sur le contenu. Le signe américain 'OK' (c'est-à-dire le pouce et l'index formant un cercle avec les 3 autres doigts vers le haut et la paume ouverte vers les interlocuteurs) ;
- Orientation grammaticale. Utilisation de *devrait* / *ne devrait pas* pour donner et obtenir des conseils (c'est-à-dire des déclarations et des questions) ;
- Focus lexical. Tout nouveau vocabulaire dans le discours /texte enregistré ; cela dépend des apprenants mais un candidat probable ici est obscène ; de plus, toutes les nouvelles phrases dont les apprenants pourraient avoir besoin pour faire les activités doivent être discutées et mises en pratique ;
- Matériel/texte. « Des gestes dans le monde » comme exemple, idéalement sur bande vidéo avec l'orateur démontrant le geste. Les gestes ont des significations différentes selon les pays. À titre illustratif, le signe américain 'OK' est un geste courant aux États-Unis ; cela signale que les choses vont bien ou que quelque chose de spécifique va bien. Mais on ne doit pas généraliser son utilisation dans la plupart des autres pays ; le geste est grossier ou obscène en Russie, dans de nombreux pays d'Amérique latine et dans la plupart des

pays du Moyen-Orient. Au Japon, cela signifie *argent*. En France, cela signifie *zéro* ;

- Activités. Pour le contrôle de compréhension, les apprenants peuvent faire correspondre les significations du geste avec les pays/régions ;
- Présentation. Rejouer la cassette et pratiquer tout un nouveau vocabulaire, revoir comment demander et donner des conseils en utilisant *devrait / ne devrait pas* dans les questions et réponses ;
- Jeu de rôle 1. Les apprenants travaillent en binôme en se faisant passer pour des Américains ; l'objectif est d'utiliser le geste 'OK' de manière appropriée dans un court échange, par exemple :

- A : Pouvez-vous venir dîner chez nous samedi ?

- B : Oui, super ! (en faisant signe 'OK'). Que dois-je / puis-je apporter ?

- Jeu de rôle 2. Les apprenants travaillent en petits groupes pour préparer un jeu de rôle de conflit où un Américain utilise le geste 'OK' de manière inappropriée dans le pays X, et des amis là-bas lui donnent des conseils avec *Vous devriez...* / *Vous ne devriez pas...*. L'Américain demande pour obtenir des conseils au moins une fois en utilisant *Dois-je... ?* (Si possible, les deux jeux de rôle

doivent être enregistrés sur vidéo et rejoués pour les sessions de retour d'information.) ;

- Discussion. L'enseignant dirige la classe dans une discussion sur d'autres gestes qui peuvent différer d'une culture à l'autre, par exemple : en pointant, en indiquant '*oui*' ou '*non*' avec des mouvements de tête, etc. ;

Conclusion (1)

La description et les exemples cités et présentés dans cette première partie indiquent que le contenu d'un cours de langue (étrangère ou seconde) avec des compétences communicatives peut corroborer avec la conception de curricula, tout comme son objectif devrait être tiré de la linguistique, à l'anthropologie culturelle, à sociolinguistique, mais aussi à d'autres domaines pertinents des sciences sociales et humaines.

Tous les objectifs d'apprentissage discrets tels qu'un son, un mot ou une structure grammaticale doivent être présentés à travers un discours richement contextualisé qui aborde les objectifs de contenu dans un contexte significatif pour les apprenants. Le matériel pédagogique doit être centré sur l'apprenant et permettre la communication tandis que les tâches d'apprentissage doivent être interactives dans la mesure du possible (travail en binôme, travail en groupe, jeu de rôle, etc.).

I.8. Exemple de tâches

Voici quelques exemples de tâches et d'activités conçues pour encourager l'interaction :

- **O**bttenir des informations ou des opinions via un appel téléphonique (un appel simulé si nécessaire) ou un message électronique dans la langue cible ;
- **O**bttenir des informations en interrogeant quelqu'un ou en interrogeant un groupe de personnes dans la langue cible (en utilisant ses camarades de classe et son enseignant, si nécessaire) ;
- **R**ésumer, dans une situation d'interaction, l'essentiel d'un segment de discours avec un partenaire ;
- **J**ouer un rôle dans un ensemble d'actes de discours (par exemple, s'excuser d'avoir perdu un livre que votre ami vous a prêté), ou peut-être, développer un script (dialogique) pour mettre en scène la situation en classe ;
- **D**évelopper / écrire une publicité (en tant que tâche de groupe) pour vendre un produit donné dans la langue cible ; cela devrait être fait après qu'un échantillon d'annonces authentiques dans la langue cible ait été examiné et discuté ;
- **R**édiger et publier un bulletin de classe sur les différences culturelles entre la communauté de langue cible et la communauté

de langue maternelle; la recherche serait effectuée avec la présentation d'ébauches orales et écrites de rapports/essais suivis de commentaires et de révisions avant la publication ;

Mais il faut postuler que le contenu de cette partie proposée a évidemment ses limites. La discussion autour de ce contenu doit être dynamique, mais dans sa forme actuelle, elle semble demeurer statique.

On peut demander aux étudiants d'imaginer une version organique (critique) de ce contenu où chaque composante peut s'étendre ou se contracter en fonction des objectifs pédagogiques et des besoins des apprenants en langue étrangère ou seconde. Cela signifie que les implications des discussions restent relatives plutôt qu'absolues.

Des chercheurs en didactique (Besse, H. et Galisson, R. 1980 ; Coste, D. et all. 1994 ; Dabène, M. 1985 ; Perrenoud, P. 2000 ; Porcher, L. 1995 ; etc.) soulignent à juste titre que la *compétence communicative* peut avoir des significations différentes selon les apprenants cibles et les objectifs pédagogiques dans un contexte donné. Au cours d'une analyse approfondie des besoins et du processus d'élaboration du curriculum, un contenu tel que celui proposé doit être adapté aux besoins de communication des apprenants.

C'est, par exemple, ce qu'ont fait Galisson, R. et all. (1980a ; 1980b ; 1982) lorsqu'ils ont tenté d'appliquer un cadre général des stratégies d'apprentissage au développement de leur cours de la *compétence communicative* pour les assistants d'enseignement internationaux dans l'optique d'explicitier les fondements de l'Approche Communicative (AC) dans un contexte de FLE en milieu européen.

Malgré les problèmes rencontrés et les modifications qu'ils ont dû apporter, ils ont conclu que les sous-compétences en rapport avec la *compétence communicative* avaient fourni une base intégrée et fondée sur des principes pour la conception de leur cours de langue.

II. Gérer la compétence communicative interculturelle en classe de langue étrangère

II.1. Compétence communicative et locuteur natif

Dans les années 1970, Dell Hathaway Hymes (1972) a introduit le concept de *compétence communicative* (CC) lorsqu'il a soutenu que, pour comprendre l'acquisition de la première langue, il était nécessaire de prendre en compte non seulement la manière dont la compétence grammaticale, mais aussi la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans le contexte où elle a été acquise, mettant ainsi l'accent sur la compétence sociolinguistique chez les locuteurs natifs.

Cette idée a été reprise par Canale et Swain (1980) en Amérique du Nord et Van Ek (1986) en Europe, qui l'ont appliquée à l'acquisition des langues étrangères et en ont fait un concept fondamental dans le développement de l'enseignement communicatif des langues. L'objectif de la méthodologie de communication était surtout de faire acquérir les compétences nécessaires pour communiquer de manière culturellement et socialement appropriée, et, dans le processus d'apprentissage, l'accent a été mis sur les fonctions, les jeux de rôle et les situations réelles, entre autres aspects.

Les auteurs ont proposé que la compétence communicative soit composée, dans sa structure la plus minimale, de compétences grammaticales, sociolinguistiques et stratégiques :

- **L**a compétence grammaticale comprend la connaissance des éléments lexicaux et des règles de la morphologie, de la syntaxe, de la sémantique de la grammaire des phrases et de la phonologie ;

- **L**a compétence sociolinguistique est constituée de deux ensembles de règles différentes : socioculturelle et discursive. La première se concentre sur la mesure dans laquelle certaines propositions et fonctions de communication sont appropriées dans un contexte socioculturel donné, et dans quelle mesure une attitude et un registre ou un style approprié sont véhiculés par une forme grammaticale particulière dans un contexte socioculturel donné. Les règles du discours concernent la cohésion et la cohérence des groupes d'énoncés ;

- **E**nfin, la compétence stratégique est constituée des stratégies de communication verbale et non verbale auxquelles le locuteur peut recourir lorsque des ruptures de communication surviennent en raison de variables de performance ou en raison d'une compétence insuffisante. Ces stratégies peuvent être liées à la compétence grammaticale (comment paraphraser, comment simplifier, etc.) ou à la compétence sociolinguistique (par exemple, comment s'adresser à des étrangers lorsqu'ils ne sont pas sûrs de leur statut social) ;

En même temps, ils ont insisté sur la nécessité d'établir une interaction communicative avec des *locuteurs hautement compétents* de la langue afin que les apprenants soient en mesure de répondre à de véritables besoins de communication dans des situations réalistes de langue seconde. D'autre part, ils ont également proposé que les apprenants soient informés de la culture de la langue seconde afin de leur fournir les

connaissances socioculturelles de la langue seconde nécessaires pour déduire les significations ou les valeurs sociales des énoncés.

Quelques années plus tard, Jan Ate Van Ek a suggéré en 1986 que l'enseignement des langues étrangères (le FLE à titre d'exemple) ne concernait pas seulement la formation aux compétences de communication, mais devait également impliquer le développement personnel et social de l'apprenant en tant qu'individu, et, par conséquent, il a présenté un cadre pour des objectifs globaux des langues étrangères qui incluaient des aspects tels que la compétence sociale, la promotion de l'autonomie ou le développement de la responsabilité sociale Byram (1997).

Ainsi, le modèle qu'il a présenté envisageait six dimensions de compétence de communication, chacune d'entre elles étant également appelée compétence. En fait, ce sont six points de vue d'un phénomène vague et complexe, qui se chevauchent et sont interdépendants :

II.1.1. Habileté linguistique

- **L**a capacité de produire et d'interpréter des énoncés significatifs qui sont formés conformément aux règles de la langue concernée et portent leur sens conventionnel, ce sens que les locuteurs natifs attacheraient normalement à un énoncé lorsqu'il est utilisé isolément ;

II.1.2. Habileté sociolinguistique

- **L**a conscience au niveau de la manière dont le choix des formes linguistiques est déterminé par des conditions telles que le cadre général, la relation entre les partenaires de

communication, l'intention de communication, etc. Cette compétence couvre la relation entre les signaux linguistiques et leur contexte de sens (même s'il s'agit d'un contexte situationnel);

II.1.3. Habileté discursive

- **L**a capacité d'utiliser des stratégies appropriées dans la construction et l'interprétation de textes ;

II.1.4. Habileté stratégique

- **L**orsque la communication est difficile, on doit trouver des moyens de *faire passer notre sens* ou de *découvrir ce que quelqu'un veut dire* ; ce sont des stratégies de communication, telles que reformuler, demander des éclaircissements ;

II.1.5. Habileté socioculturelle

- **C**haque langue se situe dans un contexte socioculturel et implique l'utilisation d'un référentiel particulier qui est en partie différent de celui de l'apprenant en langue étrangère ; la compétence socioculturelle présuppose une certaine familiarité avec ce contexte ;

II.1.6. Habileté sociale

- **I**mplique à la fois la volonté et la capacité d'interagir avec les autres, impliquant la motivation, l'attitude, la confiance

en soi, l'empathie et la capacité à gérer des situations sociales ;

Les deux propositions sont très similaires à l'exception de l'incorporation par Jan Ate Van Ek (1986) de deux autres points de vue, la compétence socioculturelle et sociale, qui prennent en compte les valeurs et les croyances, d'une part, et les attitudes et comportements, d'autre part.

Le locuteur natif, désormais (LN) en tant que modèle est implicite à la fois dans les compétences linguistiques et sociolinguistiques et l'idée que la langue présentée en classe doit être aussi authentique que possible, afin de représenter la réalité de l'utilisation de la langue du locuteur natif, a été un des principes de l'approche communicative.

Même en ce qui concerne la compétence socioculturelle, la tendance est de considérer l'apprenant comme un locuteur natif imparfait, qui n'arrive pas à assumer le langage corporel, l'intonation ou même la vision de la vie appropriés. Cette dépendance vis-à-vis du locuteur natif a été précisément l'une des raisons invoquées par plusieurs auteurs pour remettre en cause le concept de compétence communicative.

Le problème de prendre le locuteur natif comme modèle est qu'il devient une cible impossible pour l'apprenant, qui finira inévitablement par être frustré. Comme Cook (1999) l'a dit, « *l'importance du locuteur natif dans l'enseignement des langues a obscurci la nature distinctive de l'utilisateur de L2 réussi et a créé un objectif inaccessible pour les apprenants de L2* »

Même dans le cas où l'apprenant parviendrait à acquérir ce degré de perfection, ce n'est peut-être pas le bon type de compétence car cela signifierait que l'apprenant doit abandonner une langue pour se fondre dans un autre environnement linguistique, devenant ainsi linguistiquement schizophrène.

Cela signifie également que la langue maternelle de l'apprenant est complètement laissée de côté dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, alors qu'elle pourrait être utilement introduite pour donner confiance à l'étudiant et susciter son intérêt pour certains sujets ou aspects à traiter en classe.

Bien que, comme nous l'avons dit plus haut, des chercheurs en didactique aient fait allusion à l'idée de compléter l'instruction des apprenants par un peu de la culture attachée à la langue apprise afin de leur fournir le contexte nécessaire pour en déduire des significations sociales, le fait est que la méthodologie de communication est axée sur les usages fonctionnels de la langue et la simple acquisition de compétences en communication.

Après quelques années d'euphorie communicative, cependant, certains enseignants ont ressenti le besoin d'introduire une approche humaniste et culturelle de l'enseignement d'une langue étrangère. Par ailleurs, en accord avec l'idée du locuteur natif comme modèle de compétence linguistique et sociolinguistique, les aspects culturels habituellement pris en compte sont aussi ceux de la langue cible, laissant la propre culture de l'apprenant dans une position périphérique voire complètement ignorée, une lacune – avec la nécessité d'introduire des aspects émotionnels, si importants dans le contact avec une langue étrangère – qui a également été soulignée par d'autres chercheurs Byram (1997).

II.2. Le locuteur interculturel

Il ne faut pas oublier, qu'en grandissant, on devient tous soumis à la socialisation, c'est-à-dire au processus d'acquisition de rôles d'adultes, d'intériorisation des croyances et des valeurs d'une société ou d'un groupe spécifique. La socialisation est donc clairement liée à la transmission culturelle et elle se fait majoritairement par le biais de la langue ; en même temps, on est également socialisés dans les manières d'utiliser le langage courant.

Cela signifie qu'on a acquis certains cadres d'hypothèses, d'idées et de croyances qu'on utilise pour interpréter le comportement des autres et où la plupart de nos expériences s'intègrent. On connaît tellement notre propre culture qu'on ne s'en rend même pas compte et, inévitablement, elle influence nos attentes lorsqu'on établit des contacts avec des personnes appartenant à une autre culture.

C'est encore plus vrai lorsqu'il s'agit d'apprendre une langue étrangère, où s'effectue un processus d'acculturation, conduisant les apprenants à acquérir de nouveaux référentiels culturels et probablement une nouvelle vision du monde en accord avec ceux de la culture cible. Le plus souvent, l'expérience culturelle des apprenants influencera leurs attentes vis-à-vis de la langue seconde et de la culture ainsi que le processus d'apprentissage. Poussés par l'ethnocentrisme, on a tendance à considérer comme « normal » ce qu'on sait, ce avec quoi on est familier, et face à de nouvelles situations, on peut perdre pied.

Le choc des deux cultures, celle de l'apprenant et celle liée à la langue à acquérir, peut aller de l'acceptation ou de l'assimilation totale au rejet complet. Les apprenants peuvent accepter librement les nouveaux référentiels voire les connaître déjà si l'on parle d'une langue comme le français et de la domination culturelle mondiale qui s'y rattache par le biais des médias (essentiellement cinéma, musique et publicité). D'un autre côté, ils peuvent avoir développé des stéréotypes sur la nouvelle culture qui empêchent l'acceptation ou même provoquent le rejet de la nouvelle culture et peut-être de la langue.

En même temps, on a tendance généralement à penser que le but de l'apprentissage d'une langue étrangère était celui de pouvoir communiquer avec ses locuteurs natifs ou de se familiariser avec certains aspects de sa culture, par exemple la littérature mais, comme le montre l'expérience, forcément le cas.

En ce qui concerne la langue, on peut trouver plusieurs situations de communication : des participants de langues et nationalités différentes dont un seul est locuteur natif ; des participants de différentes langues et nationalités dont aucun d'eux n'est un locuteur natif, car ils utilisent une langue spécifique comme langue véhiculaire ; et même des participants de même nationalité mais de langues maternelles différentes dont un seul est un locuteur natif de la langue utilisée.

Quant à la culture, dans notre monde actuel, les apprenants d'une langue étrangère se retrouveront de plus en plus souvent dans des situations où ils devront comprendre les relations entre différentes cultures et devront donner un sens à différents comportements et attitudes, ils devront devenir des médiateurs essayant d'interpréter et de relier deux ou plusieurs manières de comprendre le monde.

Et cela parce qu'on vit dans un monde complexe avec de nouvelles exigences concernant les qualifications linguistiques et culturelles des personnes : du coup, on doit être capable de faire face à cette complexité, à la fois productive et réceptive, au niveau local ou dans un micro-contexte – maison, le lieu de travail ou l'école – et aussi dans des situations globales ou des macro-contextes – des réunions internationales ou par Internet.

Ces apprenants ont besoin de fonctionner pleinement dans une situation où au moins deux langues et deux cultures, la leur et une autre, interagissent et ils peuvent se retrouver dans un *no man's land* ou, plus exactement, dans un « tiers-lieu » d'où ils doivent comprendre et servir d'intermédiaire entre le foyer et la langue et la culture cibles.

Les apprenants doivent également devenir des médiateurs capables de gérer la communication et l'interaction entre des personnes d'identités culturelles et de langues différentes, partant de leur propre perspective et en adoptant une autre, capables de gérer différentes interprétations de la réalité, des personnes qui ont une position privilégiée entre le foyer et la culture cible, c'est-à-dire que les apprenants doivent devenir des locuteurs interculturels (LI).

Par conséquent, le locuteur natif comme point de référence pour l'apprenant d'une langue étrangère devrait être remplacé par le locuteur interculturel, comme cela avait déjà été proposé par Byram et Zarate en 1994. Il est vrai qu'un locuteur interculturel sera très probablement moins compétent qu'un locuteur natif en ce qui concerne la maîtrise du langage. Mais il est également vrai que le premier est à un point de vue privilégié en ce qui concerne les capacités de communication et d'interaction avec des personnes d'autres cultures et avec d'autres langues. Cependant, remplacer le locuteur natif par le locuteur interculturel ne doit

pas être compris comme abaissant les normes de réussite attendues de l'apprenant d'une langue étrangère. Il semble que le locuteur interculturel soit dans une position plus détendue puisqu'il est désormais autorisé à conserver son bagage social, linguistique et culturel ; cependant, le locuteur interculturel est un concept dynamique sans but ni limites spécifiques et l'apprenant doit toujours être prêt à acquérir plus de connaissances et plus de capacités.

II.3. Compétence communicative interculturelle en classe de langue étrangère

Si le locuteur natif ne convient plus comme modèle pour l'apprenant d'une langue étrangère, la compétence communicative n'est probablement pas non plus l'approche la plus appropriée. Selon Byram, lorsque des personnes de langues et/ou de pays différents interagissent socialement, ces personnes apportent à la situation leurs connaissances sur leur propre pays et celui des autres.

Une partie du succès d'une telle interaction dépendra de l'établissement et du maintien de relations humaines, ce qui dépend de facteurs comportementaux. En même temps, les deux aspects, connaissances et attitude, sont influencés par les processus de communication interculturelle, c'est-à-dire les compétences d'interprétation et d'établissement de relations entre les aspects des deux cultures et les compétences de découverte et d'interaction.

Enfin, tous ces facteurs devraient être intégrés dans une philosophie d'éducation politique et développer chez les apprenants une conscience culturelle critique de toutes les cultures concernées. Byram présente ces facteurs comme des savoirs à acquérir ou à développer par l'apprenant, le futur locuteur interculturel :

II.3.1. Les *savoir-être*

- **Q**ui concernent les attitudes et les valeurs et consiste à faire preuve de curiosité et d'ouverture, de volonté de suspendre l'incrédulité envers les autres cultures et la croyance envers la sienne ;

II.3.2. Les *savoirs*

- **Q**ui renvoient à la connaissance des groupes sociaux et de leurs produits et pratiques dans son propre pays et dans celui de son interlocuteur, et des processus généraux d'interaction sociale et individuelle ;

II.3.3. Les *savoir-comprendre*

- **L**iés aux compétences d'interprétation et de relation, c'est-à-dire la capacité d'interpréter un document ou un événement d'une autre culture, de l'expliquer et de le relier à des documents de la sienne ;

II.3.4. Les *savoir-apprendre / faire*

- **L**iés aux compétences de découverte et d'interaction ou à la capacité d'acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et de pratiques culturelles et à la capacité d'exploiter des connaissances, des attitudes et des compétences sous les contraintes de la communication et de l'interaction en temps réel ;

II.3.5. Les savoir s'engager

- **E**n relation avec la conscience culturelle critique et/ou l'éducation politique, ce qui signifie avoir la capacité d'évaluer de manière critique et sur la base de critères explicites des perspectives, des pratiques et des produits dans sa propre culture et dans d'autres pays ;

En fait, ce que l'apprenant acquerrait serait une compétence interculturelle ou une compétence communicative interculturelle. Lors de la définition des différents savoirs, aucun aspect linguistique n'a été évoqué et tout l'accent a été mis sur la culture et les relations entre les cultures, c'est-à-dire l'interculturalité. N'oublions pas, cependant, que l'interculturalité signifie interaction et que l'interaction est communication, c'est-à-dire langage d'une sorte ou d'une autre. Dans tous les cas, Michael Byram (1997) introduit la possibilité de distinguer les deux compétences :

- **E**n compétence interculturelle, les individus ont la capacité d'interagir dans leur propre langue avec des personnes d'un autre pays et d'une autre culture, en s'appuyant sur leurs connaissances sur la communication interculturelle, leurs attitudes d'intérêt pour l'altérité et leurs capacités d'interprétation, de relation et de découverte ;

- **M**ais dans la compétence communicative interculturelle, l'interaction a lieu entre des personnes de cultures et de pays différents dans une langue étrangère, la connaissance des participants d'une autre culture est liée à leur compétence linguistique à travers leur capacité à utiliser la langue de

manière appropriée et leur conscience du sens, des valeurs et des connotations de la langue ;

Par conséquent, la compétence interculturelle peut et doit être acquise par des personnes de tous horizons et impliquées dans tout type de commerce ; cependant, lorsqu'il s'agit de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, c'est la compétence communicative interculturelle qu'on doit viser, car l'accent est principalement mis sur les aspects linguistiques et, dans ce contexte, le *communicatif* est normalement identifié avec le *linguistique*.

II.3.6. Mise en œuvre de la compétence communicative interculturelle dans le curriculum

La compétence communicative interculturelle signifie-t-elle qu'on doit utiliser une nouvelle méthodologie en classe, comme cela s'est produit lorsque l'approche communicative a été adoptée ? Certains auteurs, notamment (Byram et al. 2002) défendent l'idée qu'introduire l'approche interculturelle dans nos classes ne signifie pas introduire de nouvelles méthodes, et on peut encore utiliser de nombreuses pratiques bien connues de nombreux enseignants d'une langue étrangère comme sous forme de jeux de rôle, de projets ou d'activités coopératives dirigées vers un but ; les différences résideront dans le rôle donné à la langue dans la construction des identités et dans la compréhension et la médiation des différences culturelles.

Cependant, d'autres auteurs ont également montré les objections de certains praticiens de l'enseignement sur l'impossibilité d'introduire de nouveaux aspects ou de nouveaux contenus dans un programme déjà très chargé ou le débat sur l'opportunité de développer la compétence interculturelle du programme d'apprentissage des langues et dans quel type

de cours il doit être intégré : grammaire, littérature, thématique ou s'agit-il d'un mélange de tous ?

Michael Byram fait également écho à certaines des objections concernant la compatibilité de la compétence interculturelle avec le travail en classe de langue étrangère tel qu'il est habituellement conçu et souligne comment les enseignants ayant une formation plus orientée vers la littérature seraient probablement plus disposés à adopter cette approche car ils peuvent trouver des analogies dans les capacités d'interprétation et de découverte avec les traditions de certaines approches de la littérature.

Malgré certaines de ces objections, l'intérêt des institutions éducatives et des autorités de différents pays pour les aspects interculturels d'être présents dans leurs programmes d'enseignement des langues étrangères est évident depuis la fin des années 1980. En 1989, les directives émises par le gouvernement japonais (par exemple) pour le premier cycle du secondaire indiquaient que l'un des objectifs fondamentaux de sa politique éducative était d'accorder de l'importance à l'approfondissement de la compréhension internationale et au développement d'une attitude de respect pour la culture et les traditions de notre pays, bien que certaines contradictions aient été rencontrées dans leur mise en œuvre.

En 1990, un document intitulé *Langues étrangères modernes pour des apprenants de 11 à 16 ans : propositions du secrétaire d'État à l'Éducation et aux Sciences et du secrétaire d'État au Pays de Galles*, qui s'appliquait à l'Angleterre et au Pays de Galles, établissait que les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère étaient :

- **O**ffrir un aperçu de la culture et de la civilisation des pays où la langue est parlée ;

- **E**ncourager de plus en plus des attitudes positives vis-à-vis de l'apprentissage des langues étrangères et des locuteurs de langues étrangères et une approche sympathique des autres cultures et civilisations ;
- **D**évelopper la compréhension des apprenants d'eux-mêmes et de leur propre culture ;

Un autre document publié en 2000 par *Le programme national de langues étrangères vivantes* a continué à souligner l'importance de l'apprentissage des langues étrangères modernes en précisant que grâce à l'étude d'une langue étrangère, les apprenants comprennent et apprécient différents pays, cultures, peuples et communautés, et comme ils le font, commencent à se considérer comme des citoyens du monde aussi bien que de leur propre pays. Par ailleurs, certains des aspects à acquérir comprennent la connaissance et la compréhension de la langue cible, compétences et sensibilisation culturelle

La loi sur l'éducation élaborée par les autorités espagnoles entre 1990 et 1991 a établi que les étudiants, en plus d'être capables de comprendre et de produire des messages oraux et écrits de manière appropriée dans leur propre langue ainsi qu'en langue étrangère, devraient également apprendre à établir des relations avec d'autres personnes et à prendre des participer à des activités de groupe avec des attitudes tolérantes, surmonter les préjugés. Cette loi valorise spécifiquement la présence des langues étrangère dans le cursus car leur connaissance est une condition nécessaire pour faciliter la compréhension interculturelle dans un monde de plus en plus ouvert à toutes sortes de relations internationales, et elle permettra aux étudiants d'élargir le champ des relations interpersonnelles, contribuant au processus de socialisation des apprenants.

La loi danoise sur l'éducation de 1995 suit des lignes très similaires dans le sens où, outre l'enseignement des compétences linguistiques proprement dites, elle établit que l'enseignement doit créer un cadre d'expérience, de compréhension et de coopération et renforcer la participation active des apprenants. Cet enseignement doit également fournir aux apprenants un aperçu des conditions culturelles et sociales dans les pays anglophones et ainsi renforcer leur compréhension internationale et leur compréhension de leur propre culture.

Les auteurs du rapport *Normes pour l'apprentissage des langues étrangères* (1996) aux États-Unis l'ont ouvert en soulignant que La langue et la communication sont au cœur de l'expérience humaine. Les États-Unis doivent éduquer les étudiants qui sont équipés linguistiquement et culturellement pour communiquer avec succès dans une société américaine pluraliste et à l'étranger, rendant ainsi évidents les objectifs et les attentes de l'enseignement des langues étrangères, bien qu'ils aient été considérés comme irréalistes par certains enseignants, et ce, à différents niveaux d'enseignement.

Plus récemment, d'autres pays ont également exprimé leur inquiétude face à ces questions et le ministère polonais de l'Éducation, dans un document publié en 2002, a déclaré que l'enseignement des langues étrangères dans les écoles secondaires supérieures devrait, entre autres, enrichir la composante culturelle avec une forme d'intégration européenne et favoriser des attitudes de curiosité, d'ouverture et de tolérance envers les autres cultures chez les apprenants.

Comme on peut bien le constater, le curriculum polonais parle d'intégration européenne, qui est l'objectif vers lequel le Conseil de l'Europe travaille depuis des années. L'une des principales préoccupations à propos de cette intégration concerne évidemment les

langues, en raison à la fois de la diversité et de la tendance *unilingue* à utiliser l'anglais comme langue véhiculaire « *lingua franca* ».

Après des années de débat, en 1996, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) a été publié, une ligne directrice pour décrire les réalisations des apprenants de langues étrangères à travers l'Europe dans le but de fournir une méthode d'évaluation et d'enseignement qui peut être appliquée à toutes les langues en Europe. Le CECRL (1996) traite dans l'un de ses chapitres des compétences que l'apprenant doit acquérir, qui se divisent en compétences générales et communicatives.

Dans le premier groupe, la sensibilisation interculturelle est l'un des éléments inclus, qui est mentionné dans les termes tels que connaissance, conscience et compréhension ; de ce fait, la relation entre le *monde d'origine* et le *monde de la communauté cible* produit une conscience interculturelle. Selon le CECRL (1996 : 103), cette sensibilisation interculturelle « *s'enrichit aussi de la prise de conscience d'un éventail de cultures plus large que celles portées par la L1 et la L2 de l'apprenant* ».

Soit poussés par les lignes directrices émises par leurs différents gouvernements, soit par leur propre désir d'innover et d'améliorer leurs pratiques d'enseignement, de nombreux enseignants de langue étrangère à travers l'Europe ont manifesté un intérêt croissant et une volonté d'introduire une approche interculturelle dans leurs classes, surtout par différents enquêtes menées dans le cadre de projets plus larges.

On ne va pas entrer dans les détails des résultats de ces enquêtes, mais on aime commenter de manière générale certains aspects. En effet, dans ces deux enquêtes, les personnes interrogées ont répondu en faveur de l'introduction de la dimension culturelle dans l'enseignement des langues étrangères et ont reconnu le rôle important de

la compétence communicative interculturelle pour la communication dans une langue d'enseignement et qu'elle devrait être davantage mise en évidence dans la classe de langue.

Dans le même temps, ils ont essayé de créer autant d'opportunités que possible en faveur de leurs étudiants afin de comprendre et d'expérimenter d'autres cultures à travers le manuel, les vidéos, les films, les articles de presse (procédés de médiatisation) en faisant appel à des invités de langue maternelle ou encore en promouvant des programmes d'échange.

Cet intérêt contraste cependant avec une autre partie des réponses : interrogés sur le contenu du programme, ils reconnaissent qu'en général, ils attachent encore beaucoup plus d'importance à l'enseignement de la langue elle-même qu'à l'enseignement des aspects de 80 % et 20 %, respectivement, dans de nombreux cas.

En plus de cela, lorsqu'on les a interrogés sur les contenus culturels qu'ils considéraient comme les plus importants dans l'enseignement d'une langue étrangère, des questions telles que les traditions et les coutumes, l'histoire, la géographie ou les conditions politiques sont apparues dans les premières positions, et d'autres aspects plus étroitement liés à ce qu'on devrait comprendre comme compétence communicative interculturelle -développer des attitudes d'ouverture et de tolérance envers d'autres peuples et cultures, promouvoir la capacité à gérer des situations de contact interculturel, promouvoir la réflexion sur les différences culturelles ou promouvoir une meilleure compréhension de la propre culture des apprenants - occupent des positions inférieures. Il est donc évident que beaucoup reste à faire.

II.3.7. Le rôle changeant des enseignants et des apprenants

On a déjà admis que la compétence communicative interculturelle ne consistait pas en une nouvelle méthodologie, mais il est vrai que sa mise en œuvre comme objectif de l'enseignement d'une langue étrangère dépendra de l'attitude et de la formation des enseignants sur ces aspects.

D'après les résultats des sondages qu'on vient de mentionner, il semble que l'attitude soit là, alors peut-être qu'il y a quelque chose qui cloche dans la formation. Dans l'une de ces enquêtes, on a demandé aux enseignants s'ils avaient reçu une formation en communication interculturelle et tous ont répondu que, bien que certains aspects de la compétence interculturelle puissent être implicitement inclus dans des matières traitant de civilisation, de sociolinguistique, de littérature, d'histoire, d'art, etc., ils avaient souligné que la compétence interculturelle n'a pas été étudiée de manière systématique.

Comme il a été déjà expliqué, la compétence communicative interculturelle va au-delà du concept d'apprentissage des langues en tant que simple acquisition de compétences dans une langue, accompagnée de connaissances factuelles sur un pays où la langue est parlée. L'enseignant devient désormais un médiateur qui doit donner la priorité non pas à la quantité de connaissances à acquérir mais au développement de nouvelles attitudes, compétences et sens critique chez l'apprenant.

Autre dit, la tâche de l'enseignant n'est pas de fournir des informations complètes ou d'amener la société étrangère dans la salle de classe pour que les apprenants puissent l'observer et l'expérimenter, mais de développer chez les apprenants la compétence qui

les fera relativiser leurs propres valeurs, croyances et comportements culturels et qui leur permettra d'enquêter par eux-mêmes sur l'altérité, ce qui est différent de leur *norme* (Byram et al. 2002). Par conséquent, dans ce contexte, les enseignants non natifs sont particulièrement appréciés pour leur capacité à se déplacer entre la culture d'origine et la culture cible, même si, à l'évidence, un enseignant natif curieux et ouvert d'esprit, surtout s'il a beaucoup voyagé, peut être également ou mieux valorisé.

En fait, le meilleur enseignant ne sera ni le locuteur natif ni le locuteur non natif, mais la personne qui peut faire voir aux apprenants les liens entre leur propre culture et les autres, ainsi qu'éveiller leur curiosité pour la différence et l'altérité.

Si dans la compétence communicative interculturelle ce qui importe n'est pas la quantité de connaissances transmises, mais les attitudes, les compétences et la conscience critique que les apprenants développent, on doit comprendre que les apprenants deviennent le centre du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Selon Michael Byram, dans le processus d'acquisition de compétence communicative interculturelle on distingue trois lieux : la salle de classe, le travail sur le terrain et l'apprentissage indépendant, chacun avec un degré différent d'interaction enseignant-apprenant ; en classe, la participation de l'enseignant est plus élevée, bien qu'elle puisse également varier à différents degrés ; sur le terrain, il est réduit au rôle de simple superviseur et dans l'apprentissage autonome, même si l'enseignant peut jouer le rôle de tuteur ou de guide, l'entière responsabilité incombe à l'étudiant.

Néanmoins, la figure (profile) de l'enseignant ne disparaît jamais complètement, car le processus d'apprentissage pour être plus bénéfique ne peut pas être une activité aléatoire mais doit être

programmé, et les réalisations, tôt ou tard, doivent être évaluées. Cette idée de *partager le pouvoir* avec les étudiants est au cœur de la proposition didactique actuelle dans laquelle il est demandé de créer une communauté culturelle dans les programmes d'apprentissage de la langue. Pour cette proposition, bâtir une communauté culturelle signifie favoriser une communication significative entre tous les membres du groupe lorsqu'ils ne partagent pas une vision du monde commune.

Pour ce faire, en plus de partager le pouvoir avec nos étudiants, on doit les encourager à tolérer l'ambiguïté, favoriser l'empathie ainsi que la coopération et construire une compréhension des valeurs culturelles ; comme on peut le voir, tous ces objectifs sont tout à fait en accord avec ceux de la compétence communicative interculturelle. De nombreux autres auteurs partagent également l'idée que la pédagogie centrée est le moyen le plus efficace d'enseigner une langue étrangère.

Plusieurs auteurs ont défendu l'idée que l'un des meilleurs moyens de développer la compétence communicative interculturelle en général et l'autonomie en particulier dans l'apprentissage des langues étrangère est le fait d'introduire des compétences ethnographiques. Techniquement parlant, l'ethnographie fait référence à la description d'une communauté par un anthropologue à travers une observation systématique, généralement en vivant parmi la communauté en tant qu'observateur participant sur une période de temps.

L'un de leurs domaines de travail est la description du comportement linguistique au sein de la communauté, mais au cours des dernières années, l'ethnographie a élargi son champ d'application et comprend une variété de techniques de recherche dans les médias, les études culturelles ainsi que dans d'autres domaines. L'idée n'est pas que les étudiants deviennent des anthropologues professionnels, mais une certaine formation aux techniques ethnographiques – l'introduction de compétences

de découverte – peut profiter au processus d'apprentissage des langues car les étudiants apprennent par l'observation et la collecte de données. L'approche ethnographique correspond à de nombreux objectifs de l'enseignement communicatif des langues en recherchant :

- **U**ne intégration de l'apprentissage linguistique et culturel pour faciliter la communication et l'interaction ;
- **U**ne comparaison des *Autres* et de *Soi* pour stimuler la réflexion et le questionnement (critique) de la culture dominante dans laquelle les apprenants sont socialisés ;
- **U**n changement de perspective impliquant des processus psychologiques de socialisation ;
- **L**e potentiel de l'enseignement des langues pour préparer les apprenants à se rencontrer et à entrer en communication dans d'autres cultures et sociétés que celle spécifique généralement associée à la langue qu'ils apprennent ;

Bien entendu, les activités ethnographiques doivent être adaptées à l'objectif et au niveau de la classe d'apprentissage d'une langue étrangère. Dans l'ouvrage de Michael Byral et all. (2001) intitulé *Développer la compétence interculturelle dans la pratique* on peut voir qu'un forum de réflexion sur l'expérience et la pratique de l'apprentissage et de l'enseignement des langues et de la compétence interculturelle contient plusieurs expériences menées par des enseignants dans différentes parties du monde, dont la plupart ont une composante ethnographique où les étudiants doivent collecter des informations sur un sujet spécifique au

moyen de plusieurs recherches, d'entretiens ou de la simple observation d'événements ou de produits sociaux et culturels.

C'est ce que l'on appelle souvent le travail de terrain. Les données recueillies seront présentées et exploitées en classe de différentes manières afin que les apprenants puissent améliorer à la fois leurs compétences linguistiques et interculturelles. La plupart des expériences présentées dans l'ouvrage de Byram prouvent également que les activités ethnographiques peuvent être utilisées avec des étudiants appartenant à un large éventail d'âges, des jeunes enfants aux adultes ; une variété de milieux culturels, des personnes à peine alphabétisées aux étudiants universitaires; et une diversité d'origines nationales : étudiants d'un seul pays, étudiants de deux pays travaillant en partenariat ou immigrants de pays différents travaillant ensemble.

Une autre chose que ces expériences ont montré, c'est qu'il y a suffisamment de matériel pour travailler à notre porte car presque tous les éléments autour de nous sont susceptibles d'être utilisés afin de déclencher notre curiosité et le développement de notre compétence communicative interculturelle. En fait, presque tous les manuels et matériels que les concepteurs traiteront contiennent des activités avec une approche ethnographique.

II.4. Manuels et matériel pédagogique

Au début de cette deuxième partie, on a exprimé certains des problèmes posés par le fait de prendre le locuteur natif comme modèle pour l'apprenant d'une langue étrangère. Une partie du problème réside dans le fait qu'il s'agit du modèle que suit la plupart des matériels pédagogiques. Certains didacticiens et pédagogues critiquent le fait que les descriptions de corpus d'anglais contiennent des bases de

données d'utilisation du locuteur natif, influençant les situations modèles dans les manuels scolaires, qui impliquent principalement des interactions de locuteur natif avec locuteur natif, excluant presque complètement les interactions entre locuteur natif et locuteur non natif ou entre les locuteurs non natifs.

Dans le même temps, une image idéalisée du pays anglophone est dépeinte, perpétuant ainsi un certain nombre de stéréotypes. Et comme l'ont souligné certains auteurs comme Clarke (1990), les représentations stéréotypées dans les manuels peuvent être doublement malhonnêtes dans le sens où elles omettent généralement des aspects tels que la diversité linguistique et ethnique ou les oppositions de classe et de genre, transmettant ainsi l'idée des sociétés parfaites à des destinataires étrangers, par opposition à la leur, qu'ils ressentent comme imparfaite.

En ce qui concerne les matériels didactiques, il sera également utile de distinguer ce que Louis Porcher préfère appeler par contenu culturel et la culture de l'apprentissage, qui renvoient à une série de processus dynamiques, dont l'acte même d'enseigner et d'apprendre : les types d'interactions sont appropriés en classe, la manière dont les textes doivent être utilisés, etc. Au cours des dernières décennies, plusieurs listes de contrôle ont été élaborées afin de mesurer le contenu culturel des manuels scolaires.

Le plus récent et le plus complet dont on ait connaissance est le résultat d'une étude pilote réalisée par des membres d'un des réseaux travaillant sur la conception et la production des outils pédagogiques. Ici, les évaluateurs ont pris en compte non seulement le contenu culturel du matériel pédagogique, mais aussi des aspects tels que la correspondance entre les buts et les finalités du matériel et le cadre conceptuel, les besoins et les objectifs des étudiants et la présentation du contenu à travers les

connaissances culturelles et perspectives attitudinales, interculturelles et culturelles et linguistiques.

Les résultats des questionnaires et des entretiens et leur analyse des conséquences ont été résumés en une série de forces et de faiblesses. Les tendances positives sont : une augmentation des tentatives d'inclure, d'une part, des activités interculturelles et, d'autre part, de graves problèmes sociaux ; une tentative de personnalisation du processus d'apprentissage d'une langue étrangère en offrant des opportunités d'échanges de vues ; et l'inclusion d'un plus large éventail d'accents, de voix, de genres et de types de texte.

Cependant, la subordination de la finalité de l'enseignement de la culture à d'autres finalités et la focalisation encore excessive sur la forme linguistique au détriment de la communication interculturelle restent manifestes ; l'accent anglo-centrique des manuels de cours ; et la représentation stéréotypée à la fois de la langue cible et de la culture de l'apprenant.

Comme il a été souligné, le manuel en lui-même peut représenter de nombreuses choses allant des plus nuisibles, à notre avis : l'autorité ou l'idéologie, à d'autres plus bénéfiques comme, par exemple, une carte, ou une ressource. Le livre n'est qu'un objet, bien que souvent très utile, qui doit être habilement utilisé à la fois par l'enseignant et par les apprenants.

Tout d'abord, il faut remettre en cause les manuels : la langue est toujours chargée de valeurs et donc les textes ne sont jamais neutres, un simple exercice de grammaire peut renforcer les préjugés et les stéréotypes au travers, par exemple, du vocabulaire utilisé ou des pronoms choisis.

L'analyse critique du discours, qui étudie la manière dont le texte et la parole peuvent reproduire ou résister au racisme, à l'abus de pouvoir social, à la domination et aux inégalités, est ici très utile, et plusieurs auteurs encouragent les enseignants et les apprenants à l'appliquer au contenu des manuels.

Une fois le manuel remis en cause en repérant les défauts, mais aussi les avantages marqués, c'est au tour de l'enseignant de jouer le rôle de médiateur ; cela signifie que des parties du livre peuvent être adaptées, de nouveaux supports peuvent être complétés, le récit d'une expérience peut être présenté, et des approches ou des illustrations ethnocentriques peuvent en effet être retournées et utilisées comme prétexte à des activités interculturelles.

Dans des sections citées plus haut, on a parlé de la culture cible et de *l'image idéalisée du pays source* (le français a été pris comme exemple), mais lorsqu'il s'agit de la culture associée à une langue, et plus précisément dans le cas du français, quelle culture ou quel français-pays parlant entendons-nous ? Traditionnellement, il s'agit de culture française ou celle marquant plusieurs de ses colonies mais, d'une part, il existe plusieurs autres pays francophones et, d'autre part, au cours des dernières décennies, le français est devenu une langue internationale ou une langue véhiculaire « lingua franca » qui ne représente pas toujours la langue maternelle de l'un ou l'autre des locuteurs.

Il existe des arguments pour rejeter l'une ou l'autre représentation dans les manuels : si le manuel ne représente que la culture cible, son étrangeté et son détachement même peuvent provoquer le rejet chez les apprenants, cela peut créer d'autres problèmes si cette représentation est au-dessus de tout stéréotypé et « idéal » ; et lorsque les livres essaient d'inclure des représentations de plusieurs cultures, liées ou non à la langue

cible, le résultat peut être des sujets et des problèmes sans lien qui n'ont finalement aucun sens.

Une troisième possibilité consiste à placer les manuels dans le propre pays de l'apprenant, mais si la culture cible est supprimée ou simplement présentée sous forme d'aperçus partiels et stéréotypés, l'effet peut être un effet de distorsion. En fait, il faudrait essayer de trouver une position qui tienne compte des trois positions, c'est-à-dire une approche interculturelle.

Une représentation réelle de la société et un compte rendu de certains aspects historiques et culturels des pays où la langue étrangère est parlée à l'origine peuvent aider les apprenants à mieux comprendre les structures linguistiques, le vocabulaire prédominant, les idiomes ou le statut de cette langue dans le monde. Cependant, il est nécessaire d'introduire des éléments de la propre culture de l'apprenant, ainsi que d'autres cultures, afin que par le biais du contraste et de la comparaison, une ouverture d'esprit et une réflexion sur la relativité de leurs valeurs acquises puissent être encouragées chez les apprenants.

Dans le même temps, plutôt que de refléter une culture spécifique, les manuels devraient aider à développer des compétences de découverte qui permettront aux apprenants d'obtenir d'une façon simple les informations nécessaires dans chaque situation, non seulement pendant la période d'apprentissage mais aussi à l'avenir. La combinaison de tous ces éléments devrait être le développement d'une conscience culturelle critique.

La position la plus fortement défendue par les experts à l'heure actuelle est que plutôt que de produire des manuels pour le marché international, le matériel pédagogique devrait s'adresser à des communautés particulières tout en s'impliquant davantage dans l'édition

spécifique au pays. Cela semble également être la position de plusieurs organismes très connus dans ce domaine, entre autres, des institutions bien importantes liées au secteur de l'enseignement des langues étrangères, le Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), le Dépendant du Conseil de l'Europe et le Conseil Britannique, qui ont travaillé largement dans ce sens.

En raison de ses caractéristiques inhérentes, le Conseil de l'Europe ou le CELV développent un large éventail d'activités et d'études visant à la défense du multiculturalisme et du multilinguisme dans toute l'Europe. Un illustrer exemple des efforts déployés pour développer la compréhension serait la publication promue par la Direction de la jeunesse du Conseil de l'Europe « *Tous différents, tous égaux* », qui est un kit pédagogique comprenant des ressources et des activités pour l'éducation interculturelle avec les jeunes et les adultes.

Des universitaires réputés comme Byram qui a effectué un travail important pour établir des lignes directrices qui aideront à diffuser une véritable communication interculturelle dans toute l'Europe. Le modèle de Byram pour la compétence communicative interculturelle est à la base de plusieurs travaux de recherche en Europe, s'inscrivant dans le CECRL et soutenu par le Centre Européen pour les Langues Vivantes, dont l'un des résultats est la publication de *Miroirs et fenêtres*, un manuel de communication interculturelle, un livre destiné aux enseignants stagiaires, aux formateurs d'enseignants, aux enseignants du secondaire de toute matière. Bien que ce livre (*Miroirs et fenêtres*) soit écrit en anglais, il peut également être adapté pour les apprenants et les locuteurs d'autres langues et comprend des éléments de différentes cultures.

Le Conseil Britannique, même si son objectif indéniable est de diffuser la langue anglaise et la culture britannique, a travaillé en étroite collaboration avec des enseignants de pays principalement d'Europe

centrale et orientale afin de développer des matériels qui montrent et mettent en relation à la fois la culture britannique et ces autres cultures. Trois des exemples les plus intéressants sont « *Zoom In* », « *Branching out* » et « *Changing Skies* ».

Le premier livre se concentre sur les sociétés hongroise et britannique et est le résultat d'un voyage d'étude dans le sud-ouest de l'Angleterre par des professeurs hongrois, qui ont utilisé le matériel authentique (photographies, enregistrements audio et vidéo) recueillis là-bas, ainsi que leurs expériences, d'écrire un livre pour développer les connaissances, les attitudes, les compétences et la conscience critique chez les apprenants.

L'extension est le résultat de l'expérience de plus d'une soixantaine d'enseignants travaillant dans des écoles secondaires bulgares dans un projet coordonné par Davcheva (1998), avec le soutien de Pulverness (2001). Contrairement à « *Zoom In* », difficilement utilisable en dehors de la Hongrie, « *Branching out* », bien que s'inspirant de la culture bulgare, a une portée plus large et les activités proposées pourraient être transposées dans n'importe quel autre pays.

Même s'il peut être utilisé comme manuel, on le considère comme un ensemble d'activités très intéressantes visant à développer la compétence communicative interculturelle. L'ouvrage « *Changing Skies* » représente, à notre avis, une excellente démonstration sur la compétence communicative interculturelle au sens large : l'amélioration des compétences de l'apprenant en français ainsi que le développement de compétences interculturelles au moyen d'une série d'exercices et d'activités bien conçus et organisés. Comme le sous-titre l'indique, il s'agit d'un *cours européen pour apprenants de niveau avancé* et s'appuie donc habilement sur des éléments de différents pays européens.

Conclusion (2)

Plusieurs auteurs en didactique des langues secondes et étrangères ont souligné que le besoin d'une compétence interculturelle a été identifié dès les années 1950, lorsque plusieurs entreprises et institutions internationales ont réalisé que, outre la compétence linguistique, leurs travailleurs ont besoin d'une sorte de compréhension interculturelle afin de rendre leur travail plus efficace ou simplement de ne pas échouer dans leurs objectifs.

Ces dernières années, ce besoin, loin de disparaître, s'est étendu à de plus en plus de zones d'interaction étendues. Dans l'une des études qu'on a mentionnée précédemment, lorsque les enseignants ont été interrogés sur les avantages potentiels de l'inclusion de la compétence communicative interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, des raisons à la fois pragmatiques et idéalistes ont été mentionnées : la première comprenait la réussite dans les affaires et le tourisme, le travail et les voyages à l'étranger, et la gestion des sociétés multiculturelles ; ces derniers étaient liés à des valeurs susceptibles de contribuer à une société mondiale meilleure, telles que l'acceptation et la tolérance des différences, la construction de l'esprit de l'Union Européenne et de la paix mondiale en général, l'apprentissage de la manière d'éviter les conflits potentiels et l'internationalisme.

Il ne faut pas oublier que l'enseignement d'une langue étrangère ne consiste pas dans la simple transmission de compétences orales mais fait partie de l'ensemble du processus d'éducation d'une personne dans le sens de l'acquisition de valeurs, d'attitudes et de croyances. De par sa nature même, l'enseignement d'une langue étrangère offre aux étudiants la possibilité d'entrer en contact avec l'expérience de la vie réelle et avec d'autres cultures qui sont refusées à d'autres matières.

La compétence interculturelle peut et doit être présente dans de nombreux domaines de l'éducation et est en fait un processus continu qui peut nous aider à devenir des membres ingénieux de notre société contemporaine complexe ; la compétence communicative interculturelle nous forme également en tant que médiateurs linguistiques et culturels dans un monde de plus en plus multilingue et multiculturel. Il y a peu à perdre et beaucoup à gagner avec la mise en œuvre de la compétence communicative interculturelle dans la classe de langue étrangère (le français à titre d'exemple), et ce, indépendamment de nos raisons pragmatiques ou idéalistes de le faire.

III. Au cœur de la professionnalisation, analyse de la pratique de classe

Introduction

Des recherches pédagogiques sont nécessaires sur le développement professionnel qui relie les pratiques pédagogiques afin de tracer les trajectoires d'apprentissage des apprenants. Des savoir-faire centrés sur les savoirs des praticiens, liés aux évolutions curriculaires, constituent une base pour faire prospérer le développement professionnel.

Le contenu de cette troisième partie rend compte des processus de pensée des enseignants, de leurs connaissances épistémologiques, pédagogiques cognitives, de leurs croyances, de leurs valeurs culturelles en rapport avec leur pays (l'Algérie). Le contenu tente de fournir, également, une synthèse sur la planification des cours, et ce, en conjuguant et en analysant les données aussi bien théoriques que pratiques, déjà abordées dans les deux premières parties.

III.1. Besoins des enseignants en formation

L'Analyse des Pratiques Professionnelles se base sur le développement des habiletés enseignantes ; en effet, le cadre professionnalisant exige des enseignants, tout un chacun, d'acquérir un nombre de compétences, nécessaire pour le métier d'enseignant. Au fur et à mesure, les enseignants développeront davantage leurs pratiques en mettant en place leurs compétences de base, censées être déjà acquises, en faisant d'elles un large étalage de mobilisation en classe.

Ce contenu se trace comme dessein la mise à la disposition des enseignants formés, particulièrement des enseignants du secondaire, d'une interface qui leur offre un élan convenable pour qu'ils puissent développer leurs gestes professionnels et développer, ainsi, leur pratique réflexive qui se retrouve au cœur de l'analyse dans ce cours ; l'idée serait donc de doter les enseignants d'un savoir-faire plutôt qu'un savoir, c'est-à-dire leur procurer la faculté de réfléchir plutôt qu'un ensemble de connaissances.

Ainsi, le contenu de cette partie discute les questions de recherche suivantes, qui seront minutieusement analysées :

- Quels processus utiliser pour développer la planification, pour améliorer les stratégies d'enseignement ?
- Quelles stratégies utiliser pour une exécution optimale de l'enseignement ?
- Qu'est-ce qu'il faut juger efficace pour établir les résultats d'apprentissage par les apprenants ?

III.1.1. Observations en classe

Les observations suivantes en classe ont été analysées par un ensemble d'enseignants universitaires pratiquant dans plusieurs ENS au niveau national (ENS de Bou-Saâda, ENS de Bouzaréah, ENS de Ouargla, ENS de Laghouat, ENS d'Oran, ENS d'El-Eulma, ENS de Constantine et ENS d'Oran) pour ce qui relève de la formation de futures enseignants (PES, PEM et PEP), mais aussi par un ensemble d'enseignants universitaires pratiquant également dans des universités comme l'université de M'Sila, de Sétif2, de Annaba, de Constantine 2, de Guelma, de Batna, de Ouargla, d'Oum El-Bouaghi et de Biskra.

Les premiers moments d'observation ont consisté en grande partie à suivre les connaissances des futures enseignants sur le contenu. Les contributions comprenaient des manuels, des commentaires des enseignants qui supervisent et des consultations avec des enseignants accompagnateurs. En règle générale, il s'agissait d'un contenu linguistique traditionnel, car la planification de l'enseignant exprimait des objectifs de cours basés sur la pratique et des résultats d'apprentissage.

Le contenu linguistique, comme la planification de l'enseignant par exemple, exprimait les objectifs de la leçon basés sur la pratique et les résultats d'apprentissage. La sélection de la connaissance du contenu était appuyée sur un apprentissage basé sur la pratique dans les cours de compétences linguistiques. Cela reflétait en quelque sorte les croyances des enseignants avec des compétences liées à un modèle de précision, avec une maîtrise de la grammaire.

Pour l'entrée du manuel pour la sélection du vocabulaire, une liste aléatoire d'éléments a confirmé le modèle basé sur les propres expériences d'apprentissage en classe des enseignants et une approche familière du manuel. La rétroaction donnée par le superviseur reflétait la nécessité de développer la confiance, de s'adapter à partir des manuels et de développer des approches pédagogiques de l'enseignement et de l'apprentissage. Les enseignants ont besoin de contenus, mais aussi de connaissances pédagogiques pour passer à une approche lexicale où l'entrée linguistique permet le traitement de modèles lexicaux basés sur des séquences fréquentes.

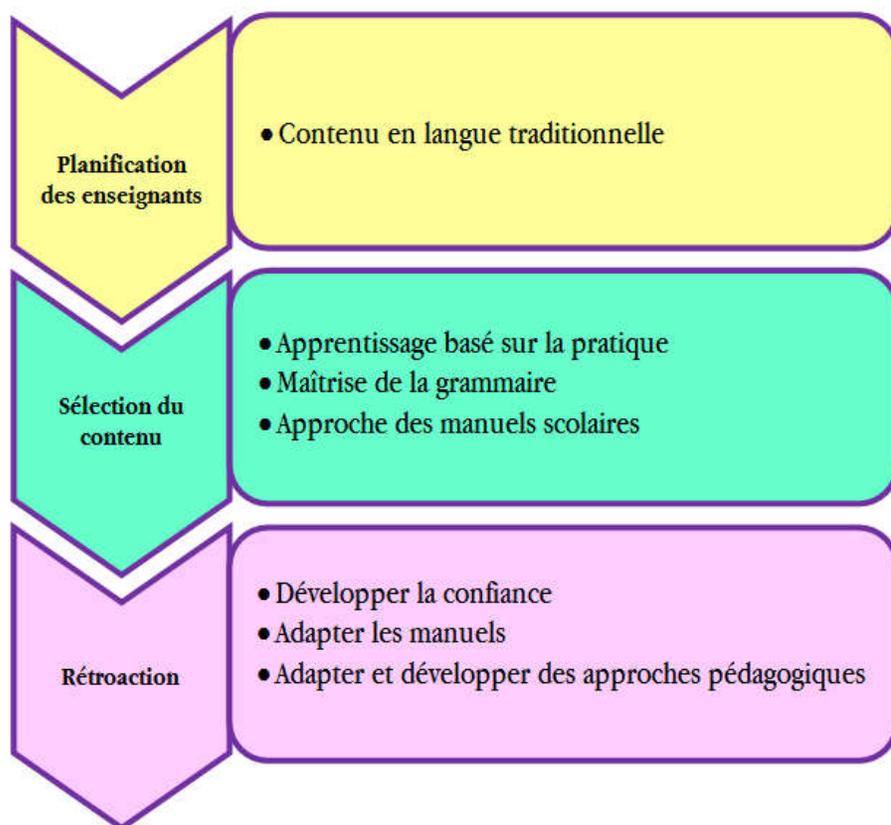


Figure 3. *Planification des enseignants*

III.1.2. Connaissances des apprenants

Il s'agit d'organiser l'environnement d'apprentissage pour répondre aux besoins des apprenants. Au cours de la deuxième série d'observation, et bien qu'il y ait eu une plus grande sollicitation des réponses des apprenants, il y avait peu de temps d'attente car l'enseignant concerné au fil du temps et la direction de la classe se sont précipités pour répondre avec seulement peu d'expansion, ce qui a conduit à un manque de partage des apprenants. À noter que la nécessité d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage, de développer en eux la confiance et un environnement d'apprentissage positif a été observée.

III.1.3. Planification des leçons

Alors que la plupart des enseignants sont éclectiques, ce qui est acquis avec une variété de types d'activités, les connaissances en classe restent inactives ou inertes (problème de connaissances inertes) ; cela concerne les commentaires et les stratégies d'enseignement. De bons contacts ont été établis vers des liens de sujets grâce à une bonne utilisation de l'activité vidéo sur les TIC, mais là encore, l'objectif n'a pas été clarifié et la participation n'a pas été étendue.

L'utilisation de l'arabe pour traduire et expliquer les activités est une stratégie que la plupart des enseignants utilisent dans ce contexte, chose qui fournit une contribution limitée car il y a eu peu de tentatives pour consolider une approche bilingue de l'enseignement et de l'apprentissage. Il s'agit d'un domaine qui nécessite un développement et des apports supplémentaires pour une utilisation systématique des ressources linguistiques.

III.1.4. Connaissances du contenu

D'abord, il faut souligner qu'il y avait une sélection discrète de sujets en grande partie guidée par les manuels ; cette sélection a conduit à des approches dépendantes de l'enseignant, et en même temps centrées sur l'enseignant, ce qui a montré la nécessité d'encourager une participation plus interactive. Ensuite, il a été noté que les retours ont été positifs dans la somme, mais que l'enseignement avait besoin d'approches plus interactives.

III.2. Bilan / Évaluation : pratique

Les évaluations typiques en classe ont tendance à être des tests sur papier. Ainsi, les méthodes traditionnelles d'évaluation reflètent les résultats d'apprentissage étroits des structures linguistiques, évaluant les performances des compétences basées sur la pratique. Les observations émises dans ce contexte offrent plusieurs perspectives sur la façon dont une conception de l'apprentissage et de l'acquisition des langues a conduit aux théories de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères ou même secondes.

Ces approches vont d'une approche d'apprentissage basée sur des règles cognitivistes chomyskiennes pour des modèles de sons et de phrases, à des exercices de grammaire inductive/déductive, à une pratique et à des exercices familiers à une approche basée sur le sens communicatif, à une vision interactionniste de l'apprentissage. Pour la communication interpersonnelle - pragmatique, des fonctions sociales, des actes de langage relatifs aux modèles de discours ont été repéré dans un contexte social.

Une catégorie des enseignants devra être développée pour passer d'une grammaire *a priori* d'un ensemble discret de règles à une activité en temps réel qui étudie des stratégies pour construire une variété des genres textuels. Alors que l'enseignement en classe a tendance à être dirigé en se concentrant à la fois sur des approches descendantes et ascendantes, des unités d'enseignement tout à fait distinctes, des manuels aux approches basées sur les activités et les tâches, et sur la nécessité d'une approche plus interactionniste de l'apprentissage qui a été reconnue. Ce qui fait allusion à la nécessité d'une meilleure compréhension professionnelle de la connaissance du contenu, des attributs linguistiques de la langue, des processus d'apprentissage des langues et le développement et l'utilisation de stratégies pédagogiques qui conduiront à un apprentissage efficace.



Figure 04. Adaptation grammaticale

III.2.1. Connaissances partagées et cadres de pratique

Les observations aident à faire ressortir les connaissances, les croyances, les idéologie et les philosophies de l'enseignement et de l'apprentissage tant du côté de l'enseignant que des apprenants. Le potentiel de développement des cadres pédagogiques, des normes et des outils nécessaires à l'amélioration de l'enseignement afin de consolider le développement professionnel et la croissance professionnelle auprès des enseignants doivent non seulement être abordés et mis en œuvre, mais ils doivent être objectivement renforcés.

III.2.2. Représentations sur les apprenants et les structures

En vérité, la pratique de l'enseignement représente un effort de collaboration pour concevoir des cours, pour sélectionner et adapter activement les ressources. Ceci dit, l'apprentissage professionnel et le développement professionnel sont plus que nécessaires pour développer la croissance professionnelle au niveau des connaissances des enseignants, au niveau des ressources communautaires professionnelles, au niveau aussi des ressources d'enseignement-apprentissage.

De par cette nécessité, les connaissances partagées et les cadres de pratique sont basés non seulement sur les connaissances scolaires, mais sur leurs connaissances communautaires existantes, car un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage est essentiel étant donné qu'il est cohérent avec leur philosophie qui est elle-même basée sur les croyances et les valeurs de l'Algérie.

IV. Les mises en pratique

IV.1. Effet de la pratique d'enseignement/apprentissage

Former et préparer de futurs enseignants pour le lycée requiert une visée didactique d'ensemble ; c'est-à-dire que la conception de cette formation doit toucher tous les acteurs susceptibles d'avoir un effet, qu'il soit direct ou indirect, sur l'opération éducative. Cette idée simple nous fait penser au triangle didactique (pédagogique) et nous renvoie spontanément aux différentes références relatives à l'analyse des relations qu'entreprennent les trois éléments du triangle entre eux (l'exemple de celui de J. Houssaye).

Dans le cadre professionnel, il existe plusieurs conceptions (modèles et théories) qui ont donné lieu à des analyses pertinentes et intéressantes des pratiques professionnelles. Il n'est pas de notre intérêt de les citer toutes ici, nous nous penchons toutefois sur un modèle, le plus simple peut-être, qui permet de saisir les effets que peuvent engendrer ces acteurs, s'inscrivent – rappelons-le, dans ce cadre professionnel.

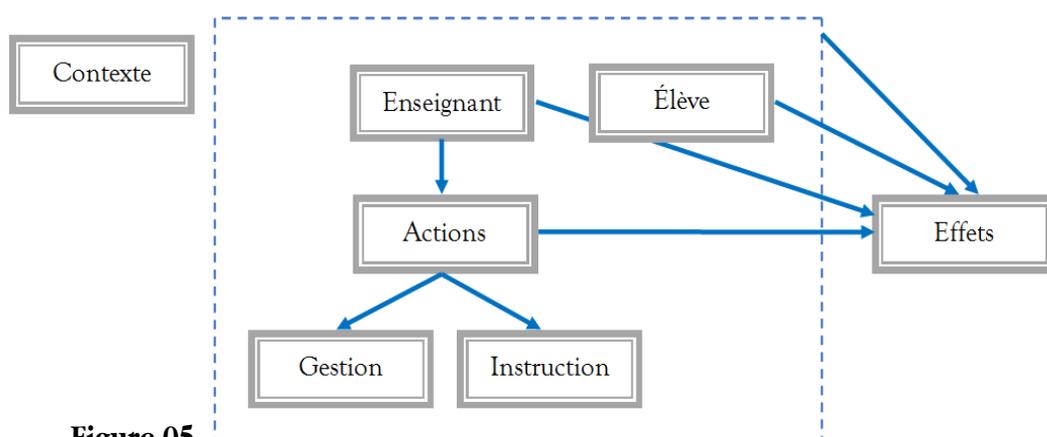


Figure 05.

Modèle de la pratique professionnelle

Sur le schéma, il paraît élémentaire de remarquer que le cadre de la pratique professionnelle enseignante se centre essentiellement sur les actions de l'enseignant, car celles-ci ont un grand impact sur l'apprentissage des élèves et que c'est sur celles-ci que la formation des enseignants peut, potentiellement, influencer.

Les effets dont il est question, bien qu'ils proviennent des quatre facteurs qui sont le contexte, l'élève, l'enseignant et les actions, donnent l'air d'un effet d'ensemble cohérent, homogène et singulier, mais disons que le plus marquant de ces quatre facteurs, c'est bien celui de l'enseignant. Ainsi, l'analyse des pratiques professionnelles – en ce qui concerne le facteur enseignant – s'explique comme suit :

IV.2. Les effets

IV.2.1. L'effet du facteur Enseignant

- **L**es représentations que construit le monde extérieur sur la personne de l'enseignant ;

IV.2.2. L'effet du facteur Actions

Par actions, nous entendons le style que possède l'enseignant dans sa manière de faire la classe. Ce style peut renvoyer à la méthode de l'enseignant, à la démarche qu'il applique, etc. à la pratique de son métier d'enseignant, au sens concret du terme. Ces actions se répartissent sur deux modalités : la modalité de Gestion qui déploie la façon dont la classe est gérée (la terme gestion est pris ici dans une assertion plus large), et la modalité Instruction qui se

rapporte aux contenus enseignés, mais aussi, à la confection, au procédé, à l'exécution et au façonnage utilisés par l'enseignant lors de la transmission des connaissances aux apprenants ;

IV.2.3. L'effet du facteur Élèves

Il est déterminé par le rendement de l'élève (résultat : échec ou réussite) ;

IV.2.4. L'effet du facteur Contexte

Toutes les conditions spatio-temporelles et matérielles que l'enseignant trouve à sa disposition (infrastructures, moyens technologiques, etc.) ;

En ce qui concerne les *Actions* de l'enseignant, Philippe Dessus souligne dans un article que : « *D'un point de vue fonctionnel, l'activité de l'enseignant concourt à remplir deux types de buts (Leinhardt & Greeno, 1986). Des buts liés à l'organisation (préparation) et la gestion en direct de la classe, et des buts liés au contenu enseigné. Ainsi, l'enseignant est face à une double hiérarchie de type « sorte-de » : l'une en rapport avec le contenu et l'autre en rapport avec la manière de gérer/organiser la classe* » (Dessus, P. 2007)

Cela signifie que les *Actions* de *Gestion* renvoient aux actions par lesquelles l'enseignant gère la classe, y instaure un certain climat, établit des règles de vie, etc. Ces actions constituent un préalable pour que les apprentissages puissent se réaliser convenablement. Et que les *Actions* d'*Instruction* renvoient à toutes les actions par lesquelles l'enseignant enseigne les notions prévues au programme.

Exercice 1

Les effets du modèle de la pratique professionnelle donnent l'air d'un effet d'ensemble cohérent, homogène, mais tant singulier qu'excentrique !

Consigne

À la lumière de cette citation, donnez une description de ces effets en les transposant sur le modèle de triangle pédagogique et dites, après, qu'est-ce il en ressorte.

IV.3. Transparence des effets

En rappel du modèle des *Effets*, abordé dans la section précédente, on peut remarquer que ces répercussions produisent un effet de miroitement (miroir). C'est tout à fait l'exemple d'une personne qui se tient devant un miroir ; l'image que reflète le miroir à la personne peut bien illustrer le profil professionnel du futur enseignant.

Apartir de l'observation de l'image reflétée, l'enseignant pourra donc remettre sous l'ordre plusieurs facteurs, entre autres : ses gestes, ses mouvements et déplacements, sa façon de regarder aux élèves, sa manière de parler, son débit locutoire, sa gestion du temps, son écriture, etc.

En analysant l'ensemble de ces facteurs, l'enseignant pourra, ainsi, apporter des ajouts, des remédiations, des réajustements, des réordinations, des modifications, des remaniements, des changements, etc. En effet, on peut dire que tout ce que l'enseignant pourrait améliorer, après l'étape de l'analyse, s'inscrit dans la phase de développement de ses gestes professionnels.

IV.3.1. Effet miroir des gestes professionnels

Le schéma suivant (page suivante) explique les trois étapes à prendre en considération afin de construire un profil professionnel convenable. Ces trois moments qui sont nécessaires à toute configuration-portrait, ou typique, du futur enseignant (et qui sont : l'observation, l'analyse et le développement) ne constituent pas une théorie en soi, mais plutôt un exercice qui exige de la part de l'enseignant formé une faculté personnelle en rapport avec l'autocritique (un travail sur les représentations de l'enseignant sur soi).

Ainsi, l'enseignant s'observe, s'analyse et se développe par lui-même (en se filmant au moyen d'une caméra) ou en s'aidant d'une autre personne (un superviseur). L'appellation '*expérience professionnelle*' qu'on a souvent l'habitude de constater chez certains enseignants – ayant exercé le métier d'enseigner pendant une durée considérable, et ayant conjointement réalisé une nette progression dans l'enseignement – renvoie, en quelques sortes, à cette idée.

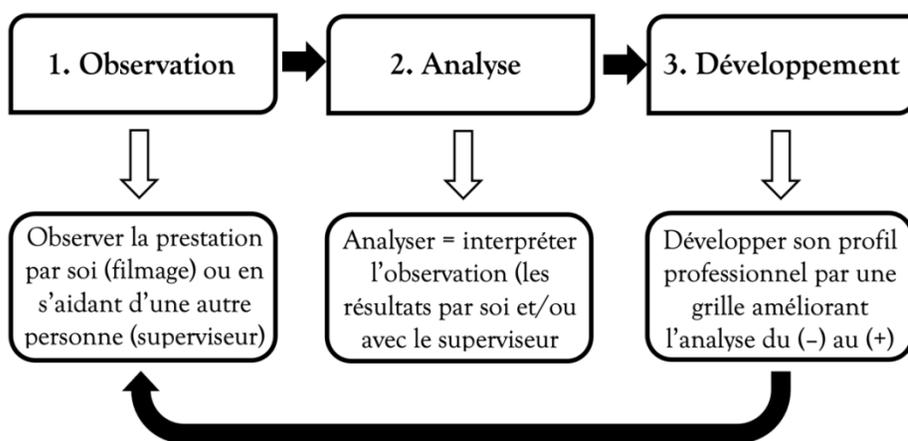


Figure 05. Cycle de développement du profil professionnel de l'enseignant

IV.3.1.1. L'observation

Il s'agit ici d'une observation objective où le futur enseignant ou le superviseur examine et annote la prestation directe (les actions produites par l'enseignant) et la prestation indirecte (les réactions produites par les apprenants). L'observation objective signifie la centration de l'attention du futur enseignant ou du superviseur sur les actions et les réactions sans négliger aucun geste ;

IV.3.1.2. L'analyse

Le futur enseignant ou le superviseur analyse et interprète ses productions (orales et écrites + ses gestes) ainsi que les réactions des apprenants (orales et écrites + leurs gestes). Pour y parvenir à une bonne interprétation, le futur enseignant ou le superviseur compare toutes les observations dans la phase précédente avec le taux de réussite/échec de son cours ; il peut également établir une comparaison avec le déroulement d'un cours d'un autre enseignant ;

IV.3.1.3. Le développement

Sur la base de l'analyse effectuée, le futur enseignant ou le superviseur met en œuvre des pistes d'amélioration (formulées personnellement ou sollicitant des conseils des enseignants plus expérimentés) ;

Le cycle de développement du profil professionnel de l'enseignant trouve sens dans les pratiques des stages d'application, effectués par les enseignants au cours de leur formation ; dans ce cas, l'enseignant formateur qui accompagne le futur enseignant dans son stage pourra jouer le rôle de superviseur. Ce cycle peut aussi faire l'objet de pratiques en dehors du cadre de formation...

Comme nous l'avons déjà mentionné, les trois étapes – qui s'accomplissent progressivement – (l'observation, l'analyse et le développement) peuvent être réalisées personnellement par le futur enseignant (auto-) ou par un superviseur ; mais elles peuvent, plus

pertinemment encore, être accomplis par les deux (le futur enseignant et le superviseur).

IV.3.2. Catégories observées dans le cycle

Dans la première étape du cycle (l'observation), le futur enseignant ou le superviseur (ou les deux) est appelé à observer cinq (5) catégories d'éléments, chacune composée de grands groupes :

1. Les fonctions des interventions verbales de l'enseignant ;
2. Les types d'interventions des élèves ;
3. L'activité des élèves ;
4. Les fonctions des gestes professionnels non verbaux (gestes, déplacements, etc.) de l'enseignant ;
5. Les supports ;

Exercice 2

L'enseignant s'observe, s'analyse et se développe par lui-même ou en s'aidant d'une autre personne.

Consigne

À la lumière de cette citation, expliquez comment ces simples gestes contribuent à doter l'enseignant d'un profil professionnel.

IV.4. Développement du profil professionnel

Après avoir abordé le cycle de développement du profil professionnel de l'enseignant et les étapes nécessaires à ce cycle, à savoir : l'observation, l'analyse et le développement ; après avoir aussi explicité les principales catégories observées dans le cycle, la présente section vise à procurer aux étudiants-formés (futurs enseignants) une grille leur permettant de synthétiser l'ensemble des catégories pour les saisir dans l'interaction en classe, et pour ainsi les appréhender afin bien affermir leur profil. À noter que cette grille est le fruit de résultats de recherches faites en observant minutieusement les gestes et comportements des enseignants en pratique.

| Catégorie dans le cycle | Type | Description |
|---|-------------------------|--|
| Intervention verbale de l'enseignant (fonction) | Gestion | <ul style="list-style-type: none"> • Gestion de l'espace / temps ; • Gestion de la participation ; • Gestion de la discipline ; • Interventions sociales ; • Autre gestion (cas particuliers, etc.) ; |
| | Instruction | <ul style="list-style-type: none"> • Présentation d'un élément lié au contenu ; • Feedback ; |
| | Autres types | <ul style="list-style-type: none"> • Silence ; • Inaudible ; • Non observé ; |
| Intervention des élèves | Réponses des élèves | <ul style="list-style-type: none"> • Réponse individuelle ; • Réponse par groupe ; • Réponse collective ; |
| | Autres réponses | <ul style="list-style-type: none"> • Silence ; • Prise de parole spontanée ; • Lecture à haute voix ; • Questions des élèves ; |
| Gestes non verbaux de l'enseignant | Gestion non verbale | <ul style="list-style-type: none"> • Gestion de l'espace / temps non verbale ; • Gestion de la participation non verbale ; • Gestion de la discipline non verbale ; • Interventions sociales non verbales ; |
| | Instruction non verbale | <ul style="list-style-type: none"> • Le non verbal pour expliquer ; • Le non verbal pour ordonner ; |

Pour détailler les catégories de la grille abordée dans le tableau précédent, il serait préférable de prendre chaque type de catégorie à part ; cette méthode en plus qu'elle permet de séparer chaque élément pour bien le tenir en compte, elle fournit en même temps de donner une description de chacun des composants.

Les gestes professionnels déployés par l'enseignant pour contrôler la gestion entrent dans les premières conditions requises, voire exigées, pour que l'enseignement et l'apprentissage puissent se réaliser d'une manière optimale. Selon la grille, il existe cinq modalités de décrire le type de gestion :

IV.4.1. Gestion de l'espace / temps

Cette catégorie concerne le sens physique et temporel du geste produit par l'enseignant. Par exemple, indiquer les déplacements ou les emplacements des élèves relève de la gestion de l'espace ; alors que le fait d'indiquer la durée d'une activité, par exemple, relève de la gestion du temps.

Plusieurs recherches ont validé l'importance de la gestion de l'espace ou du temps (Slavin, 2009), (Gauthier & Richard, 2013), etc. Ces recherches ont montré qu'une observation sur la gestion de l'espace et du temps permet de maximiser le temps alloué aux différentes tâches scolaires et de minimiser les pertes de temps.

La gestion efficace de l'espace (disposition de la classe), rend le cours plus rentable (la forme U des tables en classe aide à mieux capter l'intention des élèves). Aussi, ne pas

avoir des temps morts permet d'éviter des problèmes relatifs aux comportements des élèves.

IV.4.2. Gestion de la participation

Pareillement, observer et gérer la participation des élèves est un facteur important. Pour ce facteur, l'enseignant peut intervenir pour désigner tel ou tel élève dans la réalisation d'une tâche ; par exemple, demander à un élève de lire à haute voix, d'aller écrire au tableau, de répondre à une sollicitation, etc.

IV.4.3. Gestion de la discipline

Les interventions verbales de l'enseignant dans cette modalité sont souvent observables auprès un ou plusieurs élèves perturbateurs dans la classe ; dans ce cas précis, ces interventions verbales ont pour but de rétablir la discipline pour que les apprentissages puissent se réaliser d'une façon convenable.

Pour l'instauration de la discipline, l'enseignant dispose d'un répertoire d'éléments d'une gestion de classe proactive :

- Une relation positive entre l'enseignant et les élèves (sourires de l'enseignant, enthousiasme, sens de l'humour, s'approcher des élèves, les regarder, les écouter, faire preuve d'empathie) ;

- Des attentes claires en termes de comportements attendus (règles enseignées explicitement, renforcer socialement les comportements attendus, établir des routines pour gérer le début et la fin des cours, etc.) ;
- Un encadrement des élèves (occuper l'espace, balayer la classe du regard, se déplacer près des élèves perturbateurs, etc.) ;
- Organiser la classe (mobiliier disposé afin que l'enseignant et les élèves puissent se déplacer dans la classe, matériel didactique préparé à l'avance, distribution et ramassage des feuilles de façon ordonnée, etc.) ;

IV.4.4. Les interventions sociales

Dans cette modalité, les interventions verbales de l'enseignant recouvrent plusieurs manières :

- Des interventions par lesquelles l'enseignant s'intéresse aux élèves et discute avec eux de ce qui les intéresse (loisirs, occupations, etc.) ;
- Des manifestations d'affectivité positive (sens de l'humour, noms affectueux donnés aux élèves, etc.) ;

À noter que les interventions sociales sont nécessaires pour la gestion correcte de la classe car elles concourent à établir une bonne relation entre l'enseignant et les élèves.

IV.4.5. Autre gestion (cas particuliers, etc.)

Dans cette modalité, les interventions verbales de l'enseignant concernent les élèves qui présentent des cas particuliers : les élèves dont la situation sociale ou familiale est démunie, les élèves qui ont des maladies, les élèves qui en présentent des handicaps semi-catégoriques.

Exercice 3

Supposez que vous avez effectué votre stage pratique au lycée, accompagné d'un superviseur qui a noté toutes vos activités de classe avec les élèves et qui vous a filmé durant l'exercice sans demander votre permission.

Consigne

À la lumière de ce contexte, essayez de donner une synthèse des remarques sur votre pratique sur le terrain ; aidez-vous de la grille concernant les gestes de l'enseignant et des apprenants.

IV.5. L'instruction

Dans cette section, on va continuer d'expliciter les principales catégories observées dans le cycle de développement du profil professionnel de l'enseignant en étayant, avec des exemples, les différentes modalités constituant chaque type pour rendre compte de l'intervention entreprise par l'enseignant. Les données de ce cours s'inscrivent toujours dans l'idée de sensibiliser les enseignants aux pratiques professionnelles.

Les gestes professionnels d'instruction sont des gestes qui visent à enseigner le contenu. Ces gestes englobent les termes génériques employés par l'enseignant pour désigner les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ; ces gestes permettent également de mettre en place les conditions nécessaires pour que l'apprentissage puisse se réaliser le plus objectivement possible.

IV.5.1. Présentation d'un élément lié au contenu

Dans cette modalité, les interventions verbales de l'enseignant touchent les éléments liés au contenu ; il existe cinq figures de présentation d'éléments liés au contenu :

IV.5.1.1. Présentation des objectifs / plan / activités

Pour cette figure, l'intervention verbale de l'enseignant est notée à chaque fois que ce dernier annonce les objectifs, le plan de leçon, ou l'activité. En effet, une attention est portée à la façon dont l'enseignant présente ces éléments ; pour les objectifs, l'enseignant a

souvent l'habitude de les présenter en début de leçon (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être), il est préférable que l'enseignant justifie la pertinence des objectifs (expliquer le pourquoi de l'apprentissage) ;

Pour le plan, l'enseignant a aussi souvent l'habitude d'explicitier le plan de sa leçon en étapes (Exemple, plan pour une leçon de systématisation de conjugaison. Première étape : Donner le modèle. Deuxième étape : expliquer la règle. Troisième étape : faire des systématisations. Quatrième étape : réemploi libre ;

Pour les activités, la présentation verbale de l'enseignant annonce, dans cette figure, la transaction entre les tâches accomplies par l'enseignant et celles réalisées par les élèves ;

IV.5.1.2. Les consignes

Cette figure est observée une fois l'enseignant intervient verbalement pour donner des consignes orales liées au contenu et à la tâche. Dans ce cas, les consignes doivent être claires et concises pour que les élèves sachent exactement ce qu'ils doivent faire.

IV.5.1.3. L'instruction générale

Cette figure est observée lorsque l'enseignant présente le contenu d'une unité d'enseignement, d'une séquence, d'une section d'enseignement, d'un

semestre ; l'instruction générale est différente du plan qui concerne seulement la leçon.

IV.5.1.4. L'exemple

Cette figure est utile et très importante car elle permet aux élèves de mieux assimiler le contenu et de le relier à leur future pratique apprenante. Cette figure est observée quand l'enseignant fournit des exemples ou des contre-exemples au cours de la leçon.

IV.5.1.5. Les aspects importants

La pratique de cette figure permet aux élèves de focaliser leur attention sur ce qui est important à retenir. Ainsi, les élèves ne peuvent pas conserver l'intégralité d'un cours ou d'une séance ; c'est plutôt le rôle de l'enseignant de sélectionner, parmi l'ensemble du contenu, ce qui est essentiel à retenir.

IV.5.2. Le feedback

Cette modalité est observée lorsque l'intervention verbale de l'enseignant remplit une fonction de feedback qui peut être défini comme une information fournie par un agent (Exemple. Un enseignant, un pair, un livre, une expérience, parent, etc.) à propos d'une performance ou d'une compréhension.

Un feedback est donc consécutif à une performance et doit fournir suffisamment d'informations à l'élève pour lui permettre de combler l'écart entre sa performance et la performance attendue. Le feedback est l'un des éléments qui a le plus d'impact sur l'apprentissage des élèves.

IV.5.3. Autres types

Dans cette modalité, trois figures relatives au comportement de l'enseignant peuvent être observées : la figure silence, la figure inaudible et la figure non observé.

IV.5.3.1. Le silence

Par silence, cette figure désigne tous les moments de silence, de la part de l'enseignant, observés ; en effet, on peut repérer deux types de silence : un silence positif, et un silence négatif. Le premier, appelé également constructif, est observé lorsque l'enseignant cède la parole aux élèves en les écoutant (le cas des réponses par les élèves) ; le silence positif objective l'apprentissage car il permet à l'élève de se confirmer et d'avoir confiance en soi. Le deuxième est négatif parce qu'il entre dans la catégorie du temps perdu ; on parle de ce type lorsque l'enseignant et les élèves se retrouvent les deux dans un silence absolu sans que l'un ou l'autre soit occupé par une tâche quiconque. Il est important de ne pas confondre ce type de silence négatif avec celui où l'enseignant se retrouve en silence, au moment où les élèves sont en phase d'exécution

d'une tâche ; dans ce cas, il s'agit d'une figure d'un silence positif.

IV.5.3.2. Inaudible

Cette figure concerne les interventions verbales de l'enseignant qui ne sont pas interceptées par les élèves, c'est-à-dire, les écoutes non effectuées. Le caractère inaudible est observé chez l'enseignant lorsque ce dernier présente des contraintes au niveau du son, du ton, du débit, de l'accent, du rythme, etc. De même, il peut être observé quand les conditions matérielles sont défavorables (bruit, écho, etc.).

IV.5.3.3. Non observé

Cette figure concerne les interventions verbales de l'enseignant qui ne sont pas écoutées par les élèves parce que ces derniers ne voient pas leur enseignant. En effet, une bonne manière de capter l'écoute des élèves c'est quand leur enseignant leur fait face en leur parlant ; le cas échéant, l'on risque de déconcentrer les élèves en leur parlant dans leurs dos.

Exercice 4

Les gestes professionnels d'instruction sont des gestes qui visent à enseigner le contenu, ils englobent les termes génériques employés par l'enseignant pour désigner les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ; ils permettent également de mettre en place les conditions nécessaires pour que l'apprentissage puisse se réaliser le plus objectivement possible.

Consigne

À la lumière de cette citation, citez les principaux gestes professionnels qui montrent le profil positif de l'enseignant ; citez aussi ceux qui montrent son profil négatif, et donnez les astuces (avec des exemples concrets) qui permettent d'éviter ces derniers.

IV.5. Perturbations scolaires

L'intitulé de cette section touche les outils et techniques de gestion de classe. Cet intitulé semble un peu en rapport avec celui qu'on a abordé dans la section précédente concernant l'analyse des pratiques professionnelles, dans la mesure où le contenu de ce dernier – un contenu qui permet d'accommoder le profil professionnel du futur enseignant– se construit, entre autres, des outils et des techniques que le futur enseignant sera censé mettre en place afin de garantir une meilleure et optimale gestion de classe.

Les outils et techniques, déployés pour assurer la plus convenable gestion de la classe, se déclinent à travers une problématique raisonnée ; cette dernière répond à un ensemble de carences et de contraintes que l'on peut constater au sein de la classe, mais aussi dans la manière de gérer cette même classe. Contentons-nous, à présent, de qualifier ces carences et contraintes de dérégulations ou de remue-ménages qui peuvent affecter l'espace-classe. De ce fait, la faculté de trouver des réponses à ces désordres et désorganisations sera mise au cœur de ce module, et constituera méthodologiquement son premier souci.

Les contraintes scolaires qu'un futur enseignant pourra rencontrer en classe, synonymes ici de désordres, dérégulations, problèmes, désorganisations, anarchies, désarrois, remue-ménages, etc. bref, de *perturbations* sont de nature et d'intensité différentes. Il faut voir que ces défauts et anomalies relèvent d'une accumulation et d'un entassement de nombreux signes et indications qu'on peut particulièrement désigner ici de symptômes scolaires.

A titre d'exemple : les écarts de langage entre les élèves (entre les enseignants, ça peut concerner les compétences linguistiques), la passivité (auprès de l'élève ou de l'enseignant), l'agitation de certains élèves, les humiliations (beaucoup plus du côté des enseignants), le chahut ou la désorganisation (l'élève ou l'enseignant), les provocations (l'élève ou l'enseignant), etc.

A noter que dans le mot dérégulations, il y a le vocable *règle*, ce qui signifie que les perturbations scolaires dérivent et découlent des manquements et des infractions par rapport à l'ordre logique et habituel des choses. Rétablir et instaurer donc la règle – c'est-à-dire la régulation des dérégulations – revient nécessairement aux équipes éducatives pour tenter d'enrayer et de freiner ces perturbations au risque qu'elles provoquent ou engendrent des actes plus graves.

IV.5.1. Types de perturbations scolaires

Comme il a été indiqué, les perturbations scolaires (les symptômes scolaires) sont à l'origine de plusieurs facteurs qui, chacun d'eux pourrait contenir une liste plus ou moins étendue d'éléments de perturbation qui peuvent concerner aussi bien le futur enseignant que les élèves en question.

Seulement, il ne s'agit pas ici de présenter une liste, somme toute, exhaustive et complète, comprenant tous les facteurs et éléments, mais de fournir une illustration qui offre, au futur enseignant surtout, un cadre de connaissances nécessaire pour la gestion de la classe.

IV.5.2. Facteurs de cruauté verbale et d'immodestie

| Enseignants | Élève |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Ignorance volontaire des problèmes des élèves ;➤ Propos méprisants, irrespect, moqueries, etc. ;➤ Autoritarisme ;➤ Acharnement (dureté) ;➤ Humiliations, blâmes, insultes, etc. ;➤ Sexisme, harcèlement (sexuel), racisme, etc.➤ ... | <ul style="list-style-type: none">➤ Contestation de notes ;➤ Moqueries, insolences, etc. ;➤ Manger, boire, écouter de la musique en classe, (fumer), etc. ;➤ Sexisme, harcèlement, racisme, etc. ;➤ Interruption des autres, de l'enseignant ;➤ Refus de travail ;➤ Défis de l'autorité ;➤ Immodesties, grossièretés, menaces verbales, injures, etc. ;➤ ... |

IV.5.3. Facteurs symboliques

| Enseignants | Élève |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Absentéisme occasionnel, sélectif, régulier ; ➤ Retards, départs anticipés ; ➤ Refus de travailler ; ➤ <u>Consumérisme scolaire</u>, tricheries ; ➤ Mise en cause des compétences de l'enseignant ; ➤ ... | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Absentéisme occasionnel, sélectif, régulier ; ➤ Retards, départs anticipés ; ➤ Le manque de confiance en soi ; ➤ ... |

Consumérisme scolaire

Le consumérisme peut désigner l'action ayant pour objet la défense des intérêts des consommateurs. Avec l'adjectif scolaire, le sens véhiculé ici caractérise un enseignant qui considère les contenus scolaires comme un modèle figé (que l'on ne peut discuter ou critiquer), ce qui pousse cet enseignant à n'en tolérer aucune tentative venant des élèves. En conséquence, l'imagination des élèves finit par être freinée, ensuite, bloquée. Chose qui rend les élèves des récepteurs négatifs.

IV.5.4. Facteurs physiques

| Enseignants | Élève |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ➤ Hurlements ; ➤ Envoie de craie ; ➤ Gifles ; ➤ Atteinte à l'intimité (fouilles) ; ➤ Addiction (tabac, alcool, etc.) ; ➤ ... | <ul style="list-style-type: none"> ➤ Dégradation des locaux, du matériel, de biens d'autrui ; ➤ Bagarre entre camarades ; ➤ Violence sexuelle entre élèves ; ➤ Violence physique sur un enseignant ; ➤ ... |

Exercice 5

Les gestes professionnels d'instruction sont des gestes qui visent à enseigner le contenu, ils englobent les termes génériques employés par l'enseignant pour désigner les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ; ils permettent également de mettre en place les conditions nécessaires pour que l'apprentissage puisse se réaliser le plus objectivement possible.

Consigne

À la lumière de cette citation, citez les principaux gestes professionnels qui montrent le profil positif de l'enseignant ; citez aussi ceux qui montrent son profil négatif, et donnez les astuces (avec des exemples concrets) qui permettent d'éviter ces derniers.

Références bibliographiques

- Alao, G., Medhat-Lecocq, H., Yun-Roger, S. et Szende, T. (Eds.). (2011). *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langue étrangère*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Besse, H. et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert. Galisson (dir.).
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. France : Hatier Didier, coll. LAL, H. Besse et E. Papo (dir.).
- Boutet Josiane et Maingueneau Dominique (coord.), « Approches interdisciplinaires des pratiques langagières et discursives ». Dans *Langage et Société*, n°114, décembre 2005.
- Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2008). « Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités ». Dans *Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé*. Paris : MEN-DESCO.
- Conseil de l'Europe. (1996). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris : Didier.
- Coste, D. et all. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.

- Cuq, J-P. (2003). *ASDIFLE. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : PUG, coll. FLE.
- Dabène, M. (1981). *Recherches en didactique du français*. Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.
- Dabène, M. (1985). « L'adulte face à l'écrit ». Dans *Revue Etude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. Chiss, J-L. & Marchand, F. (coord.). p-p. 43-53. Paris : Didier Erudition.
- Dessus, P. (2007). « Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires ». Dans la revue *Carrefours de l'éducation*, n° 23, pp. 103-117.
- Galisson, R. et all. (1980a). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson (dir.).
- Galisson, R. et all. (1980b). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Galisson, R. et all. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier Didier, coll. LAL, Robert Galisson (dir.).

- Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Bern : Peter Lang.
- Hymes, D.H. (2004). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, H. Besse & E. Papo (dir.).
- Lehman, D. (1988). *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier.
- Liddicoat, A.J. & Scarino, A. (2013). *Intercultural Language Teaching and Learning*. New York : Wiley and Sons.
- Maingueneau D. (2002). *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan.
- Maingueneau D. (2005). « L'analyse du discours et ses frontières ». Dans *Marges linguistiques*, n° 9, 2005.
- Nisubire, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde. Stratégies et activités didactiques*. Belgique : Editions Modulaires Européennes.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. France : ESF Éditeur.
- Porcher, L. et Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. France : Vendôme Impressions, coll. Que sais-je ?
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.

- Porcher, L. (2004). « L'enseignement des langues étrangères ». Paris : Hachette Livre.- Reuter, Y. et all. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Szende, T. (2014). *Second culture teaching and learning. An Introduction*. Bern : Peter Lang.
- Tamas, C. et Vlad, M. (2010). « Lecture et compréhension du sens des textes. Les questions de la psychologie cognitive et les réponses de la didactique du FLE ». Dans *Synergies Roumanie*. n°5, pp.99-105.
- Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G., Lévy, D. et Kramsch, C. (Eds.). (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Hachette.



Ecole Normale Supérieure Bou-Saâda

Analyse des Pratiques Professionnelles L'APC et la compétence plurilingue/pluriculturelle

Dr. Salah FAID

Année universitaire 2020-2021