ASDIFLE

DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE

e publié avec le concours de la Délégation générale à la langue
et aux langues de France

Ouvrage coordonné par

Jean-Pierre Cuq

Conseil scientifique

Marie-José Barbot, Maître de Conférences à l'Université du Littoral Cote d'Opale
Robert Bouchard, Professeur à l'Université Lumière-Lyon 2
Francis Carton, Maître de Conférences à l'Université Nancy 2
Jean-Pierre Cuq, Professeur à l'Université de Provence, Aix-Marseille 1
Pierre Dumont, Professeur à l'Université Paul Valéry-Montpellier 3
Elisabeth Guimbretière, Professeur à l'Université Paris 7
Henry Holec, Professeur émérite à l'Université Nancy 2
Louis Porcher, Professeur à l'Université Paris 3

Glossaires des équivalences

allemand

Dagmar Abendroth-Timmer, Maître de Conférences à l'Université de Brême
Michaël Wendt, Professeur à l'Université de Brême

anglais

Richard Duda, Professeur à l'Université Nancy 2
Philip Riley, Professeur à l'Université Nancy 2

espagnol

Marina López Martinez, Enseignante-chercheur à l'Université de Castellón
Mercedes Sanz Gil, Enseignante-chercheur à l'Université de Castellón
Rosaura Serra Escorihuela, Enseignante-chercheur à l'Université de Castellón
Maria Luisa Villanueva Alfonso, Professeur à l'Université de Castellón

italien

Enrica Galazzi, Professeur à l'Université Catholique de Milan
Chiara Molinari, Université Catholique de Milan
Christina Bosisio, Université Catholique de Milan
Raffaele Spiezia, chargé de cours à l'Université de Matera e Basilicata

portugais

Maria Helena Ançã, Universidade de Aveiro
Clara Ferrão Tavares, Instituto Politécnico de Santarém

Ce dictionnaire suit les règles de l'orthographe nouvelle, publiées dans le *Journal Officiel* du 5 décembre 1990.

Direction éditoriale : Michèle Grandmangin
Édition : Jean Pencreac'h
Compogravure et mise en pages : JPM SA
Maquette : Martine Knebel

ISBN : 209-033972-1

Ont collaboré à la rédaction de cet ouvrage

Abry Dominique, CUEF, Université Stendhal-Grenoble 3.
Adami Hervé, CRAPEL, Université Nancy 2.
Allès-Jardel Monique, PSYCLE, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Baraona Geneviève, DGLF, Paris.
Barbot Marie-José, Université du Littoral Côte d'Opale.
Beaucourt Annie, Université de Toulouse-Le-Mirail.
Bérard Evelyne, CLA, Université de Franche-Comté.
Billaud Sandrine, ASDIFLE.
Billiez Jacqueline, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3.
Boyer Henri, IEFE, Université Paul Valéry-Montpellier 3.
Breton Gilles, Unité évaluation, CIEP, Sèvres.
Bouchard Robert, Université Lumière-Lyon 2.
Calaque Elizabeth, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3.
Carette Emmanuelle, CRAPEL, Université Nancy 2.
Carlo Catherine, Université Paris 8.
Carton Francis, CRAPEL, Université Nancy 2.
Castillo Désirée, CRAPEL, Université Nancy 2.
Chalaron Marie-Laure, CUEF, Université Stendhal-Grenoble 3.
Chiss Jean-Louis, Université Paris 3.
Cicurel Francine, Université Paris 3.
Ciekansky Maud, CRAPEL, Université Nancy 2.
Coïaniz Alain, Université de La Réunion
Cordier-Gauthier Corinne, Carleton University, Ottawa.
Coste Daniel, Plurilinguisme et apprentissages, ENS Lettres et Sciences Humaines, Lyon.
Cristin Régis, CLA, Université de Franche-Comté.
Cuq Jean-Pierre, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Dabène Louise, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3.
Dabène Michel, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3.
Dalgalian Gilbert, Alliance française, Paris.
Dautry Claire-Lise, Alliance française, Shanghaï
Davin-Chnane Fati, ADEF, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
De Nuchèze Violaine, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3.
De Salins Geneviève-Dominique, Université de Saint-Etienne.
Debaisieux Jeanne-Marie, CRAPEL, Université Nancy 2.
Debyser Francis, CIEP, Sèvres.
Delamotte Eric, Université de Lille 3.
Demougin Patrick, IUFM, Montpellier.
Deulofeu José, UFR LACS, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Develotte Christine, Plurilinguisme et apprentissages, ENS Lettres et Sciences Humaines, Lyon.
Di Cristo Albert, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Duda Richard, CRAPEL, Université Nancy 2.
Dumont Pierre, Université Paul Valéry-Montpellier 3.
Dupuis Pierre-André, Département de Sciences de l'Education, Université Nancy 2.
Eurin Simone, CUEF, Université Stendhal-Grenoble 3.
Fabre-Cols Claudine, IUFM, Grenoble.
Faraco Martine, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Fioux Paule, Université de La Réunion.
Forestal Chantal, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Frémont Pierre, CLEMI, Paris.
Garabédian Michèle, Université Paris 8.
Garitte Catherine, Département de psychologie, Université Paris 10 Nanterre.
Gautheron-Boutchantsky Christina, Université de Caen.
Giacomi Alain, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Goes Jan, UFR Lettres, Université d'Artois.
Groux Dominique, IUFM, Versailles.
Gruca Isabelle, Université de Nice-Sophia Antipolis.
Guimbretière Elisabeth, Université Paris 8.

Hazaël-Massieux Marie-Christine, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Henao de Legge Martine, GH Experts consultants, Bruxelles.
Holec Henri, CRAPEL, Université Nancy 2.
Kahn Gisèle, ENS Lettres et Sciences Humaines, Lyon.
Kim Jim-Ok, Université Paris 3.
Klinger Dominique, DIFLE, Université Paris 3.
Lancien Thierry, Université Paris 8.
Lane Philippe, Université de Rouen.
Le Bray Jean-Emmanuel, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3.
Lemeunier Valérie, Institut français, Mexico.
Lescure Richard, UFR Lettres-Sciences Humaines, Université d'Angers.
Lhote Elisabeth, Université de Franche-Comté.
Lussier Denise, Faculté d'éducation, Université McGill, Montréal.
Maitre-de Pembroke Emmanuelle, IUFM, Créteil.
Mallet Bernard, Lidilem, Université Stendhal-Grenoble 3.
Mangenot François, Université de Franche-Comté.
Marquillo-Larruy Martine, UFR Lettres-Langues, Université de Poitiers.
Martinez Pierre, Université Paris 8.
Maurer Bruno, Université Paul Valéry-Montpellier 3.
Modard Daniel, Université de Rouen.
Monnerie-Goarin Annie, Alliance française, Paris.
Montredon Jacques, Université de Franche-Comté.
Moore Danièle, Université Paris 3.
Parpette Chantal, Université Lumière-Lyon 2.
Pochard Jean-Charles, Université Lumière-Lyon 2.
Polarkova Elena, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille-1.
Poletti Marie Laure, Département langue française, CIEP, Sèvres.
Porcher Louis, Université Paris 3.
Porquier Rémy, Université Paris 10 Nanterre.
Prieur Jean-Marie, Université Paul Valéry-Montpellier 3.
Prodeau Mireille, Université Paris 8.
Pugibet Véronica, IUFM Paris.
Puren Christian, Université de Saint-Etienne.
Rémy-Thomas Mireille, DIFLE, Université Paris 3.
Renard Raymond, Université de Mons.
Riley Philip, CRAPEL, Université Nancy 2.
Rivenc Paul, Université de Toulouse-Le Mirail.
Rivenc Marie-Madeleine, Université de Toulouse-Le Mirail.
Santos Rosine, Montpellier.
Schultz-Romain Christina, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Soyer Emmanuel, Alliance française, Chicago.
Stoffel Henriette, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Tagliante Christine, Unité évaluation, CIEP, Sèvres.
Tauzer-Sabatelli Françoise, SCAC, Ambassade de France en Belgique.
Tolas Jacqueline, CUEF, Université Stendhal-Grenoble 3.
Valli André, UFR LACS, Université de Provence, Aix-Marseille 1.
Verdelhan Michèle, IUFM, Montpellier.
Véronique Daniel, Université Paris 3.
Viselthier Bernard, IUFM Paris.
Vigner Gérard, IPR, Nanterre.
Wioland François, IIEF, Université Marc Bloch, Strasbourg.
Yaiche Francis, Université Paris 5.
Zarate Geneviève, INaLCO, Paris.
Zuccoli Vanina, Parole et Langage, Université de Provence, Aix-Marseille 1.

INTRODUCTION

L'Association de Didactique du Français Langue Étrangère (ASDIFLE) est la première association de chercheurs et de praticiens du français langue étrangère et seconde en France. Il entre donc naturellement dans son objet de participer à toutes les initiatives visant à améliorer les connaissances dans son domaine ou à les initier. D'autre part, on assiste aujourd'hui en France à un développement important des études universitaires en didactique du français langue étrangère : plus de vingt-cinq universités offrent en effet un cursus de licence et de maitrise en FLE, et beaucoup parmi elles des formations de troisième cycle. À l'étranger aussi, nombreux sont les étudiants qui se destinent au professorat de français. Il est donc plus que jamais nécessaire que tous ces étudiants, mais aussi les professeurs et les chercheurs, disposent d'instruments scientifiques sérieux et à jour des connaissances actuelles, et particulièrement d'un dictionnaire. C'est pourquoi l'ASDIFLE a décidé de s'atteler, de la façon la plus collective possible, à la rédaction d'un dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.

Un projet collectif

Lorsque, au printemps 2000, j'ai proposé ce projet aux membres de l'ASDIFLE réunis en assemblée générale, mon objectif était double : non seulement donner au public universitaire et professionnel un instrument de qualité, mais aussi mobiliser le plus grand nombre possible de membres de l'association autour d'un projet commun. Les utilisateurs de ce dictionnaire jugeront si le premier objectif a été atteint. Le second, incontestablement, l'a été. Plus d'une centaine de rédacteurs ont en effet répondu positivement aux propositions du conseil scientifique. Pour la plupart, ces rédacteurs sont membres de l'ASDIFLE. Mais un certain nombre d'entre eux sont des personnalités extérieures à l'association, qui ont été sollicitées en raison de leurs compétences reconnues dans leur domaine mais aussi pour marquer l'ouverture de notre association à l'intérieur de notre champ disciplinaire et même à ses marges. L'ASDIFLE les remercie tout particulièrement de leur inestimable participation. Les rédacteurs de cet ouvrage appartiennent égale-

ment à toutes les catégories de professionnels de la recherche et de l'enseignement du français langue étrangère et seconde, du professeur d'université en retraite jusqu'à l'étudiant de troisième cycle, en passant par les collègues de l'Alliance française, du réseau français à l'étranger, de l'Inspection ou des IUFM. C'est donc le savoir de plusieurs générations de didacticiens, de chercheurs et de praticiens de tous horizons qui a été collecté ici.

Le nombre d'items écrits par chacun est variable, allant de l'unité à la trentaine. Certains items ont été rédigés à deux ou trois ; tous ou presque ont été soumis à des rédactions croisées et à une certaine harmonisation stylistique. C'est pourquoi il ne nous a pas paru utile d'indiquer pour chacun le nom de son ou de ses rédacteurs. Toutefois, le lecteur averti reconnaîtra sans doute la coloration de telle ou telle facette de l'ouvrage, que lui confirmera la liste nominale des auteurs et du conseil scientifique, qui réunit des universitaires parmi les plus renommés en France dans ce domaine et plusieurs des anciens présidents de l'ASDIFLE, dont le fondateur Louis Porcher et son immédiat successeur à la présidence, Henri Holec. Les contributions du CRAPEL de Nancy 2, du LIDILEM et du CUEF de l'Université Stendhal-Grenoble 3, de l'ENS Lettres et Sciences humaines de Lyon, de l'Université Lumière-Lyon 2, de l'Université Paul Valéry-Montpellier 3, des grandes universités parisiennes de FLE, Paris 3, Paris 5, Paris 7, Paris 8 et Paris 10, du CIEP de Sèvres et de l'Université de Provence, Aix-Marseille 1 ont été les plus nombreuses. Mais beaucoup d'autres universités françaises ont apporté à l'ouvrage leur précieuse collaboration : Rouen, Saint-Étienne, Strasbourg, Toulouse, Université de La Réunion, Université du Littoral, Université de Franche-Comté ; ont bien voulu nous aider aussi des collègues francophones de l'Université de Mons, de l'Université Carleton d'Ottawa ou McGill de Montréal. Petite ou grande, la contribution de chacun a été indispensable à l'œuvre de tous.

Le choix des entrées et du titre

Une telle diversité de rédacteurs ne pouvait à l'évidence conduire à des choix d'école et le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* n'est donc pas le produit d'un courant unique de pensée didactique. Il reflète au contraire une image polymorphe de la conception actuelle de la didactique du FLE et, plus largement, de la didactique des langues. Toutefois, lorsqu'il marque telle ou telle prise de position, celle-ci est assumée par l'ensemble du conseil scientifique. Le grand nombre des rédacteurs et le large éventail du public auquel l'ouvrage s'adresse ne favorisaient guère non plus l'harmonisation de la rédaction. Si celle-ci peut parfois paraître un peu lâche, j'en assume l'entière responsabilité.

Le titre de l'ouvrage lui-même mérite quelques commentaires. La didactique du français langue étrangère et seconde a sa place au sein de la didactique des langues. La plupart des concepts et des notions qui ont été retenus dans ce dictionnaire possèdent donc un spectre qui dépasse le seul FLE, et plusieurs de nos collaborateurs ont instauré un débat légitime sur le titre de cet ouvrage qui, à l'évidence, intéressera aussi les didacticiens d'autres langues que le français. Toutefois, deux éléments ont fait emporter la décision au titre *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Le premier est l'existence d'un grand prédécesseur français, le *Dictionnaire de didactique des langues* de Robert Galisson et Daniel Coste. Depuis plus de vingt-cinq ans maintenant, ce dictionnaire rend d'inestimables services aux enseignants et aux chercheurs en didactique, et particulièrement en didactique du FLE ; il en rendra sans doute encore. Il ne s'agissait donc pas pour nous de refaire ce dictionnaire, mais d'écrire un autre ouvrage, de conception différente. L'autre argument tient à la nature même du projet. Il s'agit, répétons-le, du projet collectif d'une association de didactique du français langue étrangère, soucieuse de montrer la vitalité de son champ d'intervention sans toutefois empiéter sur le domaine de ses cousines de didactique des langues. Le choix d'un certain nombre d'items a donc résulté de leur appartenance à ce champ particulier et, chaque fois que cela a été possible, les rédacteurs se sont donc attachés à faire ressortir la spécificité que les concepts prennent en français langue étrangère ou seconde.

La méthodologie du choix des entrées a été elle aussi marquée par une option collective. Dans un premier temps, a été effectué un travail sur corpus. Au cours de séminaires de DEA, des étudiants ont dépouillé plusieurs dictionnaires ou glossaires en français ou en langue étrangère, au sein desquels ils ont conservé les items qui leur paraissaient les plus utiles : ils ont ainsi dressé une première liste d'environ 500 termes, sur laquelle un premier calibrage d'importance relative a été effectué. Dans un second temps, les membres de l'association ont été sollicités par la *Lettre de l'ASDIFLE*, organe de liaison de l'association. Il s'agissait de recueillir auprès d'eux les termes qu'ils aimeraient trouver dans un dictionnaire de didactique moderne. Plus d'une centaine de termes ont ainsi été rajoutés à la liste initiale. Dans un troisième temps, le conseil scientifique a ajusté cette liste en la complétant ou en invalidant certains termes. Enfin, en cours de rédaction, plusieurs auteurs nous ont fait part du manque de certains termes ou au contraire, plus rarement, de l'utilité contestable de certains autres. Compte tenu de la taille globale que nous imaginions pour l'ouvrage et des arbitrages scientifiques, la liste définitive des items s'élève finalement à environ 660.

Cinq calibres moyens ont été retenus pour la rédaction des items. Les items de taille 1 sont de simples renvois ou des traductions de termes courants en langue étrangère. Ce calibre concerne environ une centaine d'entrées. Les items de taille 2 sont rédigés en 500 à 1 000 signes (environ 300 entrées). Les items de calibre 3 sont rédigés en 2 500 signes environ. Cela concerne à peu près 180 entrées. Les items de taille 4 sont rédigés en 5 000 signes environ (à peu près 35 entrées) et enfin, les items de calibre 5, au nombre d'une dizaine, atteignent ou dépassent un peu les 10 000 signes. Entre les tailles 2 et 5, le choix du calibrage de chaque item a été opéré sur ma proposition par le conseil scientifique en fonction de l'importance relative qu'il accordait à chacun d'eux. Naturellement, chacun des rédacteurs concernés aurait aimé disposer de plus de place pour décrire le concept qui lui était confié justement parce que, la plupart du temps, il en est un spécialiste. Les choix ont donc été souvent délicats

et toujours opérés avec la conscience que la rédaction d'un item est d'autant plus difficile que la taille qui lui est impartie est plus petite.

Les grandes catégories d'items

Si un grand nombre d'items sont de nature purement didactique, d'autres appartiennent en propre aux disciplines auxquelles les didacticiens se réfèrent le plus souvent et plus particulièrement la linguistique, la psychologie, les sciences de l'éducation et la sociologie. Ces concepts sont d'utilité courante, et les modalités du choix qui viennent d'être exposées ont montré qu'il apparaissait nécessaire aux didacticiens et aux enseignants de français langue étrangère et seconde de pouvoir disposer de leur définition dans un même ouvrage. Ils ont donc été intégrés à ce dictionnaire même si on peut, bien entendu, les trouver dans des ouvrages spécifiques à ces disciplines. Dans ce cas, c'est l'acception qui concerne au plus près la didactique des langues qui a été retenue.

Pour ce qui concerne les noms propres, le parti a été pris de ne citer que celui de certaines institutions qui, ayant joué ou jouant encore un rôle éminent dans le champ du français langue étrangère et seconde, doivent être connues et facilement identifiées par les utilisateurs de ce dictionnaire.

La bibliographie

Faute de pouvoir inscrire dans les limites de cet ouvrage les monographies que mériteraient pourtant les grands contributeurs du domaine, une bibliographie leur rendra tout de même un hommage minimal à la fin du volume. Cette bibliographie comprend les ouvrages principaux qui auront été évoqués au fil des articles mais aussi ceux dont la connaissance parait indispensable à qui veut aller plus loin dans la compréhension de notre discipline.

L'option européenne

Enfin, il a paru nécessaire d'offrir aux utilisateurs du dictionnaire une aide à la lecture et à la rédaction d'ouvrages ou d'articles en langue étrangère. C'est pourquoi chaque entrée sera accompagnée, à la fin de l'ouvrage, d'une proposition d'équivalence dans les principales langues européennes : allemand, anglais, espagnol, italien, portugais. Cet aspect plurilingue donnera sans aucun doute au dictionnaire une très grande originalité, mais notre ambition, à travers ces propositions d'équivalences, est de jeter un pont entre la didactique du français et les didactiques des langues européennes. Ce glossaire plurilingue, unique en son genre à l'heure actuelle, témoigne de la volonté de l'ASDIFLE de s'inscrire pleinement dans la construction scientifique de l'Europe du XXIe siècle. Pour le réaliser, nous sommes fiers d'avoir obtenu la collaboration d'équipes de didacticiens parmi les plus réputés de leurs pays : le Pr. Michaël Wendt pour l'allemand, et son équipe de l'Université de Brême, le Pr. M. Marisa Villanueva pour l'espagnol, et son équipe de l'Université de Castillón, le Pr. Enrica Galazzi-Matasci, et son équipe de l'Université catholique de Milan pour l'italien, les Pr. Maria-Clara Ferrão-Tavares de l'Institut polytechnique de Santarem

et Maria Helena Ançã, de l'Université d'Aveiro pour le portugais. Pour ce qui concerne l'anglais, ce sont les professeurs Richard Duda et Philip Riley, du CRAPEL de Nancy, qui ont bien voulu assumer cette tâche.

Utilisation de l'ouvrage

Dans la plupart des cas, le lecteur trouvera sous l'entrée qu'il aura choisie la définition qu'il recherche. Cependant, pour des raisons de cohérence, de commodité d'écriture, et dans le souci d'éviter de fastidieuses répétitions, un nombre non négligeable d'entrées sont constituées d'un simple renvoi à une autre entrée qui leur est soit strictement complémentaire (par exemple *homoglotte* renvoie à *hétéroglotte*), soit partiellement complémentaire (par exemple *cohésion* renvoie à *cohérence*), soit enfin qui définit un concept plus englobant (par exemple *auto-apprentissage* renvoie à *autodirigé*). De la même façon, les éléments de la même famille morphologique ont le plus souvent été traités sous une seule entrée, qui a été jugée la plus importante (par exemple *autonome*, qui n'a pas été retenu, est traité dans *autonomie*).

À la fin de beaucoup d'articles, dont la définition est toujours autonome, le lecteur soucieux de compléter son information trouvera un renvoi (➢) à d'autres items. Ces renvois ne sont pas exhaustifs mais sont conçus pour permettre à l'utilisateur un parcours de lecture par complémentarité (par exemple *accommodation* renvoie à *assimilation*, mais le lecteur qui entre dans l'ouvrage par *assimilation* sera aussi renvoyé à *accommodation*) ou par élargissement (par exemple *test* renvoie à *évaluation*).

Enfin, il n'a pas été jugé utile de préciser au début de chaque article la catégorie grammaticale à laquelle appartient l'item, et les indications étymologiques n'ont été données que lorsqu'elles permettaient d'éclairer la définition.

*
* *
*

La rédaction d'un dictionnaire spécialisé répond toujours à une grande ambition, celle de donner au champ dont il rend compte un appareillage à la fois utile et structurant, rétrospectif et prospectif. Les rédacteurs de celui-ci, le conseil scientifique qui en a surveillé l'évolution, et enfin son coordonnateur en ont été animés. Toutefois, au fur et à mesure de la progression de l'ouvrage, et sans que jamais l'enthousiasme ne faiblisse pourtant, les difficultés qu'on croyait avoir mesurées au départ ont montré leur entêtante réalité : comment être à la fois complet sans être pesant, clair sans être simpliste, objectif et engagé ? Le lecteur trouvera sans doute à plus d'un endroit les marques de ces inquiétudes. Je suis fier de voir réunis sous la bannière de l'ASDIFLE un si grand nombre d'auteurs, et je les remercie de tout cœur de leur participation. Comme initiateur et coordonnateur de ce projet, j'assume évidemment la pleine responsabilité des éventuels reproches qu'on pourrait adresser à notre œuvre commune.

Jean-Pierre Cuq
Président de l'ASDIFLE

A

ACCENT ■ Ce terme a deux acceptions qui concernent la prononciation de la langue.

1. Dans l'usage courant, il désigne la façon de prononcer indiquant une origine géographique (régionale ou étrangère) ou sociale ; on parlera d'accent du Midi ou d'accent étranger par exemple.

2. En phonétique, il désigne le relief sonore (ou phénomène de proéminence) d'un élément. Les paramètres acoustiques qui le caractérisent diffèrent selon les langues. En français, on considère qu'il y a deux accents :

• le premier, l'accent principal, est un accent rythmique (dit oxytonique puisqu'il se place sur la dernière syllabe du mot ou du groupe de mots, appelé groupe rythmique) : il se manifeste par un accroissement de la durée (une syllabe accentuée est généralement deux fois plus longue qu'une syllabe non accentuée), accompagnée d'une variation de la hauteur (en fonction de la place occupée à l'intérieur de l'énoncé : vers le haut ou vers le bas). Cet accent a une fonction démarcative et rythmique ; situé à la fin des groupes rythmiques, il les délimite. Exemple : les en*fants* / sont impli*qués*/dans ce qu'ils *font*. (3 groupes rythmiques = trois accents) ;

• le second, facultatif et dépendant de la situation de communication, est dit accent expressif, ou didactique, ou énonciatif, ou d'insistance (les appellations sont variées). Il se superpose à l'accent rythmique principal et se place soit sur la première, soit sur la seconde syllabe d'un mot. Il est marqué par un renforcement de l'intensité ou une brusque élévation de la hauteur afin de mettre en valeur un élément particulier de l'énoncé. Exemple : les enfants/sont *to*talement impliqués/dans ce qu'ils font.

En didactique, la maitrise des schémas accentuels (ou de l'accentuation) du français exige un travail prioritaire sur l'accent principal qui imprime un rythme particulier à l'énoncé. Pour des locuteurs non natifs, même si l'absence d'énergie acoustique rend difficile la perception et la production du phénomène, il est cependant essentiel de permettre l'appropriation de ses caractéristiques : une énergie articulatoire (tension musculaire) accompagnée d'un allongement et d'une variation mélodique sur toutes les finales de groupes. Il est nécessaire de sensibiliser les locuteurs étrangers (dont la langue maternelle possède un accent de mot) à l'effacement de cet accent de mot au profit d'un accent rythmique de groupe et à l'enchainement syllabique à l'intérieur du groupe.

➢ Intonation, Prosodie, Phonétique, Syllabe, Rythme.

ACCEPTABILITÉ ■ ➢ Approprié.

ACCEPTABLE ■ ➢ APPROPRIÉ.

ACCOMMODATION ■ Ce terme d'origine biologique a été vite transféré à la psychologie, notamment par Piaget vers 1920. Il désigne la capacité d'un sujet à s'adapter à une réalité qui lui est extérieure (autre sujet ou objet). Il implique conceptuellement son complément, l'assimilation, qui consiste au contraire en ce qu'un sujet adapte à lui ce qui lui est extérieur (le digère, au sens quasi strict). Dans la réalité, les actions d'un individu, notamment (mais non seulement) pédagogiques, sont toujours un mixte entre accommodation et assimilation. Le sujet rectifie sans cesse, ajuste et fait en sorte que le monde et lui-même fonctionnent comme des engrenages qui, au total, allient au mieux l'interne et l'externe.
➢ ASSIMILATION.

ACCULTURATION ■ L'acculturation est le processus par lequel un individu ou une communauté accède à une culture et se l'approprie au point qu'il ne s'aperçoit plus qu'elle ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite. Ce qu'on acquiert, on finit par oublier qu'on l'a acquis : c'est la célèbre amnésie des apprentissages (Bourdieu). L'enseignement vise presque toujours (sans succès total) à établir une culture, une croyance à des valeurs culturelles qu'il considère comme légitimes.
➢ DÉCULTURATION, CULTURE.

ACQUISITION ■ On appelle acquisition le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage). Le processus d'acquisition des langues a fait l'objet de nombreuses recherches, que l'on peut classer en quatre courants :

1. Skinner (et le courant béhaviouriste) conçoivent l'acquisition comme essentiellement fondée sur des facteurs externes qui favorisent le renforcement des comportements visés ;
2. Chomsky et les générativistes postulent l'existence du *Language Acquisition Device* (*LAD*) tandis que Lenneberg défend l'idée de structures psychologiques latentes (*Latent Psychological Structures*). Ce courant est basé sur le postulat de l'existence de facteurs internes, biologiquement programmés ;
3. Piaget (constructivisme) pose également l'existence d'un substrat biologique inné, mais le définit comme fonctionnel et cognitif ;
4. Vygotski et Bruner (conception socio-cognitive) soulignent l'importance des facteurs sociaux dans l'acquisition, en particulier la collaboration en interaction.

Le débat n'est pas clos entre les chercheurs qui postulent l'existence d'un dispositif inné permettant le traitement de n'importe quelle langue et se déclenchant au contact d'une langue particulière (avec perte rapide des capacités innées non utilisées) et les chercheurs qui postulent l'existence de dispositions cognitives plus générales qui permettent l'acquisition de la langue maternelle.
Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et sur le bilinguisme ont abouti à des modèles dans lesquels la langue maternelle joue des rôles variables (transferts, interférences, séparation complète des deux systèmes ou coordination, système associant langue maternelle et langue étrangère, ou composé). Aujourd'hui les neurosciences apportent de nouveaux éclairages sur le fonctionnement cérébral, et mettent à mal la

notion d'âge critique au-delà duquel il ne serait plus possible d'acquérir une langue. Les chercheurs s'accordent sur la distinction entre l'exposition : ce à quoi l'apprenant est exposé (en anglais *input*), et la saisie : ce qui est effectivement saisi par l'apprenant (en anglais *intake*). Le traitement de l'information saisie est lui aussi sujet à plusieurs hypothèses : existence d'un moniteur (Krashen), qui jouerait le rôle de filtre (via un contrôle conscient de la forme des productions) des créations issues de l'acquisition non consciente ; présence chez tout apprenant de langue d'une variation stylistique (Tarone), qui dénote que l'attention à la forme ne suffit pas pour expliquer les variations de l'interlangue ; multiplicité des points de vue sur la distinction entre stratégies de communication, d'apprentissage et stratégies psycholinguistiques, et à propos de leur incidence sur l'acquisition et l'apprentissage.
Acquérir, c'est découvrir des informations, les organiser et les stocker en mémoire, en les reliant aux connaissances existantes (savoirs), et utiliser ces nouvelles connaissances dans les aptitudes visées (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite). Cette utilisation nécessite une grande attention (contrôle) portée aux savoirs et savoir-faire visés, et progressivement amène l'apprenant à utiliser des processus de plus en plus automatisés. L'acquisition de savoir-faire est atteinte lorsque l'utilisation de savoirs est complètement automatisée.
➢ APPRENTISSAGE, SAVOIR, SAVOIR-FAIRE, APTITUDE, EXPOSITION.

ACTE DE COMMUNICATION ■ ➢ ACTE DE PAROLE.

ACTE DE LANGAGE ■ ➢ ACTE DE PAROLE.

ACTE DE PAROLE ■ Traduction française de *speech act*, cette notion constitue le fondement de la pragmatique, depuis sa naissance dans le champ de la philosophie du langage. Le langage y est appréhendé comme un outil d'action plus que de représentation : l'énonciation n'est pas seulement constative, mais performative (de l'anglais *to perform*, « accomplir »). Si l'énoncé « il fait beau » peut s'analyser en termes de vrai ou faux, son énonciation en contexte prend une valeur d'acte : par exemple, conseiller d'arrêter de travailler. La performativité ici est implicite, car l'énoncé ne contient pas de verbe performatif servant à nommer l'acte (« je te conseille de »). L'énonciation performative s'analyse en termes d'échec ou de réussite. J.-R. Searle théorise la notion d'indirection de l'acte pour tous les cas où l'on doit s'appuyer sur des informations contextuelles pour interpréter un énoncé : la question « Auriez-vous l'obligeance de m'apporter un café ? » sera interprétée, dans une situation connue des interlocuteurs, comme un ordre et non comme une demande d'information. La mauvaise interprétation des actes indirects crée des perturbations dans les interactions ; or l'analyse conversationnelle montre que les locuteurs préfèrent généralement des réalisations indirectes. La compétence consiste donc à éviter ou réparer les incidents. Les actes indirects ont un caractère plus ou moins conventionnel : en français, le marqueur « je voudrais » indique un acte de requête accompli dans le respect des règles de politesse. Son interprétation en sera donc facilitée ; à l'inverse l'énoncé « il y a un courant d'air » n'indique pas explicitement s'il s'agit d'un acte d'information ou de requête. La clé de l'interprétation est alors dans le contexte, d'où l'importance de la connaissance partagée de celui-ci. Si l'acte est toujours doté d'un contenu propositionnel (sujet et prédicat) et d'une valeur illocutoire, cette dernière est souvent difficile à nommer. Soit par exemple l'énoncé assertif « tu es distrait » : est-ce un constat ou une information ? Un reproche ou une critique ? Une seconde difficulté surgit : si « tu es distrait » accomplit un acte de reproche, il pourrait être réalisé par une question : « Serais-tu distrait ? » Il n'existe pas

de correspondance stricte entre forme de l'énoncé et valeur illocutoire et la force illocutoire varie en intensité. De plus, beaucoup d'interventions étant inachevées ou constituées de vocalisations voire de gestes et mimiques, la notion d'acte telle qu'elle a été définie à l'origine s'avère donc problématique et on préfère aujourd'hui parler d'acte discursif, interactif ou communicatif.

➢ Illocutoire, Perlocutoire, Pragmatique.

ACTEUR ■ En didactique des langues, le terme d'acteur s'emploie pour désigner chacune des parties prenantes de la classe, et notamment l'enseignant et l'apprenant. Acteur désigne donc une personne qui joue un rôle actif dans l'acte d'enseignement ou celui d'apprentissage.

Dans l'apprentissage des langues, il existe traditionnellement une pédagogie « empirique » où apprendre est considéré comme un simple mécanisme d'enregistrement : un détenteur d'un savoir émet vers un récepteur mémorisant docilement les messages. L'individu qui apprend est une page blanche. Les behaviouristes de leur côté font reposer l'enseignement sur le conditionnement, sans prendre en compte les états de conscience : l'élève stimulé renvoie les réponses appropriées et adopte le comportement prévu ; tel un patient qui suit une prescription médicale, il n'a aucune décision à prendre, il est spectateur de son propre apprentissage, infantilisé. Dans ces perspectives, le seul acteur est l'enseignant.

Avec l'approche communicative s'articule une recherche centrée sur les caractéristiques de l'apprenant et ses stratégies : il devient clair que l'élève n'apprend pas nécessairement ce qui lui est enseigné. Inspiré de la psychologie cognitive, ce courant se penche sur les processus mentaux mis en œuvre au cours d'un « acte d'apprentissage », de quelque nature qu'il soit.

De fait l'apprenant n'est plus seulement enseigné, passif, mais participe à son apprentissage, il en devient l'acteur : il réfléchit sur ses modes de fonctionnement, apprend à gérer ses activités mentales et ses ressources, décide de ses objectifs, décrypte des données à travers une grille de lecture personnelle, construit lui-même sa compétence. Il accroît son autonomie, recherche et exploite les occasions de faire de nouveaux apprentissages. Son implication devient facteur d'autonomisation et de motivation. Mais son activité propre, quoique nécessaire, est insuffisante : elle peut agir sur l'environnement ou sur l'institution. Cependant, investissant par son action un nouvel espace, l'apprenant désigne alors l'enseignant comme indispensable certes, mais dans un nouveau rôle, celui de metteur en scène.

➢ Apprenant.

ACTIF ■ Un comportement est dit actif quand le système physique ou intelligent est source de l'énergie impliquée dans une réaction spécifique donnée. Dans les discours didactiques, les aptitudes d'expression ont toujours été conçues comme actives, dans la mesure où elles engendrent une réaction de production observable, alors que les aptitudes de compréhension ont souvent été conçues à tort comme passives, dans la mesure où l'on ne voit ni la dépense d'énergie qu'elles nécessitent ni le résultat qu'elles produisent. Cette différence de visibilité des processus mis en œuvre a conduit à distinguer, et surtout à mal nommer, vocabulaire passif (c'est-à-dire mobilisé pour la compréhension) et actif (c'est-à-dire mobilisé pour l'expression). Or la compréhension et l'expression sont toutes deux des aptitudes qui nécessitent la mise en œuvre de comportements actifs.

➢ Passif, Compréhension.

ACTIVITÉ ■ Ce terme polysémique peut renvoyer :

1. aux opérations cognitives, souvent inconscientes, auxquelles donne lieu tout processus mental (repérer, comparer, mémoriser, etc., en lisant un journal, par exemple) ;

2. aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.) ;
3. au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.) ;
4. à l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objet ce qu'apprend l'élève ?).

Les activités peuvent s'insérer dans trois phases d'apprentissage :

• *les activités de découverte* : elles permettent d'observer le fonctionnement du discours et d'en repérer certains éléments (prise de conscience et structuration de données langagières et sociolinguistiques) qui permettent à l'apprenant de construire son comportement aux plans linguistique, pragmatique, interactif, culturel, en compréhension et en production, et des critères qui permettent de le contrôler (par exemple, observation de corpus, repérages, conceptualisation, etc.) ;

• *les activités de systématisation* : elles entraînent à réaliser un aspect particulier, sont fractionnées, réitérées (de façon à automatiser les procédures), et contrôlées (la performance est-elle conforme à ce que l'on voudrait qu'elle soit ?). En voici des exemples : reformulation en production, remise en ordre ou exercice lacunaire en compréhension ;

• *les activités d'utilisation* : elles sont situées communicativement et entraînent simultanément les différentes composantes du discours, en compréhension comme en expression, dans des conditions aussi réalistes que possible. Ces activités servent de base à l'évaluation de la capacité à communiquer, et peuvent permettre d'éventuels retours en arrière vers des activités d'observation ou de systématisation. Par exemple, écouter ou lire pour décider d'une action, jeux de rôles improvisés, jeux de compétition, résolution de problèmes, etc.

➢ Cognition, Exercice, Objectif, Support.

ACULTURATION ■ Est acculturé (le « a » est ici privatif), quiconque ne possède pas les références (connaissances, modes de vie, manières de se comporter, intercompréhension) des groupes auxquels il appartient : nation, région, profession, âge, religion, lieu d'habitation, etc. Beaucoup aujourd'hui mettent cette acculturation à l'origine des difficultés scolaires, l'institution et ses usagers ne possédant plus les mêmes repères. Pour qu'une éducation soit efficace, il faut que les apprenants n'y soient pas dépaysés et que les enseignants soient en mesure de distinguer ce que sont les représentations de leurs élèves.

➢ Acculturation, Déculturation.

ADAPTABLE ■ Avec le développement des apprentissages autodirigés, ou autoapprentissages, et la mise en place de centres de ressources, un nouveau type de supports d'enseignement/apprentissage a vu le jour : les matériels adaptables. Ce sont des matériels non pré-adaptés à des utilisateurs ciblés en termes de leur langue maternelle, de leurs besoins/attentes, de leur niveau, de leur style d'apprentissage, ou à des conditions d'apprentissage et des options méthodologiques prédéterminées.

Constitués d'ensembles supports/suggestions d'utilisation, ils sont construits en fonction d'objectifs d'acquisition, compétences langagières (par exemple : « participer à une discussion, présenter et défendre ses opinions » ; « se tenir au courant de l'actualité : comprendre les informations télévisées ») et connaissances linguistiques (par exemple : « vocabulaire : comment exprimer une déception, mots et expressions toutes faites » ; « prononciation : l'accent marseillais »). D'autre part, l'apprentissage qu'ils proposent est un apprentissage complet, non inséré dans une progression préétablie, permettant d'atteindre l'objectif visé quelles que soient les acquisitions antérieures de leurs utilisateurs, ou la durée de leurs séances de travail, ou les échéances qu'ils se donnent, etc. Ce sont, enfin, des

matériels pleinement disponibles en auto-accès, n'exigeant donc pas (mais ne l'interdisant pas) le recours à une aide extérieure pour leur utilisation.
Les matériels répondant aux critères ci-dessus énumérés sont adaptables par leurs utilisateurs, apprenants en autoformation individuelle, en binôme ou collective, ou formateurs dans le cas d'une utilisation « détournée » en structure d'enseignement et d'apprentissage, à leurs visées en matière d'acquisition langagière et aux conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage. À condition, toutefois, qu'ils soient capables de procéder à cette adaptation.
Une utilisation adaptée de matériels adaptables met en œuvre une capacité de construire, et non simplement d'administrer ou de s'administrer, un apprentissage. Cela implique :
• de savoir définir, ou choisir, des objectifs d'apprentissage en fonction de besoins/attentes de compétences langagières ;
• de savoir opter pour une méthodologie d'apprentissage prenant au mieux en compte un style d'apprentissage ;
• de savoir sélectionner des matériels d'apprentissage appropriés ;
• de savoir évaluer l'acquis et l'apprentissage.
Il s'agit donc, pour ce qui concerne les apprenants, d'apprendre à apprendre, et, pour les enseignants, de se former au rôle de créateur d'apprentissage.
➢ Adapté, Apprendre à apprendre, Autodirigé, Centre de ressources.

ADAPTÉ ■ Les matériels d'enseignement et d'apprentissage sont dits adaptés lorsque, au moment de leur fabrication, donc préalablement à leur utilisation, sont prises en compte une ou plusieurs caractéristiques particulières de leurs futurs utilisateurs et de leur situation. L'adaptation peut ainsi résulter de la prise en compte :
1. de la langue maternelle des apprenants : méthode de français pour anglophones, par exemple, dans laquelle l'« habillage » pédagogique (les consignes de travail, les présentations) est exprimé en anglais, et les contenus linguistiques et culturels sont en partie déterminés en fonction d'une analyse contrastive français-culture française/anglais-culture britannique ;
2. du niveau global estimé des apprenants : méthodes de français pour débutants, pour apprenants de niveau intermédiaire, pour avancés, par exemple ;
3. des besoins/attentes des apprenants : le français du tourisme, le français des affaires ;
4. de la tranche d'âge des apprenants : matériel pour l'apprentissage précoce du français, méthode de français pour adultes ;
5. de la structure d'apprentissage : méthodes de français 1re année, 2e année, 3e année ;
6. de l'environnement langagier dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage : méthode de français langue étrangère, méthode de français langue seconde.
De tels matériels représentent un grand progrès didactique par rapport aux matériels génériques, universels de la génération antérieure, fondés uniquement sur les contenus linguistiques à acquérir et leur progression. Ils ont cependant leurs limites. Leur adaptation se fait parfois, pour satisfaire des contraintes d'édition par exemple, en fonction de généralisations plus ou moins approximatives : telle méthode pour hispanophones ne prendra pas en compte les différences entre l'apprenant de Madrid et celui de Mexico, de Valparaiso ou de Cuba. De même, le classement de matériels par niveaux globaux des apprenants est très aléatoire. Ce sont, enfin, des matériels souvent peu adaptables du fait même de certains aspects de leur spécialisation : que les utilisateurs visés, en termes de leurs besoins/attentes ou de leur niveau, et leur situation d'enseignement et d'apprentissage, en termes de structures, viennent à changer, probabilité qui croît avec l'écoulement du temps, et le matériel se retrouve inadapté sans pour autant contenir les ressources qui permettraient de le mettre à jour.
➢ Adaptable, Niveau.

AFFECTIVITÉ ■ L'affectivité est l'ensemble des sentiments (haine, respect, plaisir, etc.) qui ont une incidence sur l'apprentissage car, de même qu'on ne peut pas ne pas communiquer, on ne peut pas ne pas éprouver de sentiments. L'affectivité est relationnelle (entre enseignant et apprenants, entre apprenants, entre apprenant et langue, entre apprenant et matériel didactique, etc.) et contribue au fonctionnement de toute situation de communication et en particulier celle de la classe : un ensemble d'apprenants devient un groupe dès lors que ses membres ont un objectif et un vécu communs et qu'ils entretiennent des liens affectifs. Source puissante d'énergie et de motivation, l'affectivité permet l'accès à la connaissance.

AGRAMMATICAL ■ ➢ Correct, Grammaire.

ALLOCUTAIRE ■ L'allocutaire (encore appelé récepteur, destinataire ou interlocuteur) est la personne visée (destinataire direct) par le sujet parlant (encore appelé *émetteur*, destinateur ou locuteur) lors d'une prise de parole. Le terme est apparenté au triplet d'adjectifs spécialisés, locutoire, illocutoire et *perlocutoire*. Il appartient au même domaine pragmatique et désigne le rôle joué par l'individu lors de l'action langagière. Ce rôle s'oppose à ceux d'auditeur ou à ceux qui désignent les individus qui partagent la situation de communication sans y participer d'une manière aussi centrale.
➢ Illocutoire, Locutoire, Pragmatique.

ALLOGLOTTE ■ ➢ Allophone.

ALLOPHONE ■ L'étymologie grecque donne un accès immédiat au sens de ce mot (*allos*, autre ; *phonè*, le son, mais aussi le langage). Initialement utilisé en phonétique où il désigne une variante possible et admise d'un phonème, le terme bénéficie aussi d'une acception plus large, employée pour catégoriser un public qui parle une langue « autre ». Au Québec par exemple, il désigne les élèves immigrés qui doivent suivre un enseignement spécifique avant d'intégrer les structures d'enseignement régulières. Se substituant aux imprécisions du terme « étranger », il souligne la différence linguistique, aux dépens de l'appartenance linguistique et culturelle. Aussi, dans la relation enseignant-apprenant, l'enseignant gagnera-t-il toujours à se demander qui est l'allophone de qui.

ALPHABÉTISATION ■ L'alphabétisation est le processus pédagogique ou historique par lequel un individu ou un ensemble d'individus, qui ne savent ni lire ni écrire aucune langue que ce soit, accèdent à la maîtrise linguistique, culturelle et pratique de la lecture et de l'écriture, en langue première ou en langue étrangère. Ce processus concerne les enfants, le plus souvent dans le cadre scolaire, ou les adultes qui n'ont jamais été scolarisés, ou l'ont été superficiellement.
➢ Écrit, Illettrisme, Littératie.

ALTÉRITÉ ■ L'altérité, c'est l'autre en tant qu'autre, c'est-à-dire, comme moi, un sujet (responsable et absolument singulier, incomparable) ; il est à la fois différent de moi et identique à moi en dignité. L'altérité est le concept qui recouvre l'ensemble des autres, considérés eux aussi comme des ego (alter ego) et dont je suis moi aussi l'alter ego, avec droits et devoirs. Pour être moi j'ai besoin que les autres (l'altérité) existent. Tout sujet suppose une intersubjectivité et, en même temps, éprouve toujours la tentation de réduire l'autre à un objet, grand danger contre lequel il faut sans cesse lutter en soi-même, pour les relations humaines.
➢ Biographie Langagière, Capital, Culture, Décentration, Habitus, Interculturel.

ALTERNANCE CODIQUE ■ L'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de commu-

nication. Il s'agit d'un ensemble de phénomènes et de comportements complexes, systématiques, et susceptibles d'être analysés aux niveaux :

• *psycholinguistique et linguistique* : l'alternance codique est envisagée comme témoignage des processus de production et de réception chez le bilingue, et son étude donnerait au chercheur l'accès à la grammaire du bilingue. Souvent perçu comme symptôme de confusion mentale et linguistique, l'agencement des transitions entre deux grammaires peut nécessiter des capacités linguistiques très sophistiquées ;

• *communicatif et interactionnel* : l'alternance codique est une stratégie de communication, une ressource qui permet au locuteur d'exprimer un éventail large de fonctions et attitudes : combler ou contourner des lacunes ou problèmes dans une de ses deux variétés, marquer les unités thématiques ou discursives, affirmer sa propre identité, inclure ou exclure son interlocuteur d'un groupe social, redéfinir une situation, faire de l'humour, etc.

• *sociolinguistique* : les pratiques d'alternance reflètent et marquent les frontières entre les structures, les institutions et les groupes sociaux, les relations et discontinuités entre communautés linguistiques et la réalité sociale de leurs membres.

Il n'est souvent pas possible de distinguer nettement entre l'alternance codique, l'emprunt et l'assimilation lexicale, le mélange de langues ou les langues mixtes. Il vaut mieux considérer ces termes comme des choix descriptifs pour situer les formes différentes d'alternance codique sur une échelle ou dégradé, qui commence avec les moindre nuances stylistiques intralinguistiques et se termine avec un changement complet entre deux langues non apparentées.

Traditionnellement, l'alternance codique a toujours été réprimée en classe de langue étrangère tout en étant pratiquée massivement (à l'exception de la méthode directe) pour traduire ou vérifier la compréhension de textes en langue cible. Depuis quelques années certains proposent de la didactiser en y faisant appel aux moments et de manières propices à l'acquisition d'une lange étrangère ou seconde : une pratique qui rejoint et conforte l'hypothèse que la salle de classe de langue étrangère ou seconde doit être considérée comme une communauté bilingue où deux variétés linguistiques sont réparties de façon fonctionnelle et affective.

➢ Bilingue, Bilinguisme.

AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE ■ ➢ Politique Linguistique.

ANALPHABÈTE ■ ➢ Alphabétisation, Illettrisme, Lecture, Littératie.

ANALYSE SYSTÉMIQUE ■ L'analyse systémique peut être comprise comme l'action de décomposer un tout, identifié comme système, en ses éléments constituants. On procède à l'analyse de chaque élément, puis à l'analyse des interactions liant ces éléments entre eux et enfin à l'analyse des interactions et des hiérarchisations de ces mêmes éléments avec leur environnement extérieur.

Le concept d'analyse systémique émerge à partir des années 1940, d'abord avec l'approche cybernétique puis avec la théorie générale des systèmes. Celle-ci connaitra de nombreuses applications dans le champ des sciences du vivant et dans le monde économique, notamment dans le management des entreprises en vue d'une meilleure productivité.

L'application de l'analyse systémique à une situation éducative, particulièrement en FLE, permet d'identifier tous les éléments et interactions à prendre en considération, afin de déterminer le contenu linguistique à enseigner le plus approprié à la situation.

Ces éléments sont : les demandes, les contraintes et les ressources, les objectifs, les contenus, les stratégies, les activités pédagogiques, l'évaluation et les interactions. Les demandes politiques, institutionnelles, sociales, se situent à plusieurs niveaux et s'inscrivent

dans des contextes politique, géographique et culturel différents et s'ajoutent aux demandes des apprenants dans une situation donnée.

La satisfaction des demandes se heurte à un certain nombre de contraintes et s'appuie sur des ressources qui sont souvent la version positive des contraintes.

La prise en considération de l'ensemble des demandes, ressources et contraintes permet de fixer des objectifs réalistes et cohérents avec les contenus d'apprentissage, les stratégies et activités pédagogiques et les critères d'évaluation.

L'observation de l'impact des interactions sur les éléments permet de contrôler l'adéquation entre les choix stratégiques, le contenu, les activités pédagogiques et les objectifs.

Le système « situation éducative en FLE » se trouve toujours au cœur de différents macro-systèmes. En français sur objectifs spécifiques, on en dénombre cinq : le système éducatif du pays où a lieu la formation ; celui du domaine professionnel source et cible ; celui de la coopération et des relations internationales entre la France et les pays d'origine des apprenants ; celui de la vie sociale et des motivations des personnes impliquées directement dans la formation (enseignants, formateurs, apprenants, administratifs) ; et enfin celui d'internet qui permet un accès direct à une infinité de ressources documentaires.

➢ Besoin, Français sur objectifs spécifiques.

ANALYTIQUE ■ L'approche analytique est caractéristique des apprenants de type sérialiste. Méticuleux, soucieux du détail, parfois à l'excès, ces apprenants n'aiment pas commettre des erreurs, ce qui peut les rendre assez réticents à s'exprimer. Ils ont souvent un intérêt poussé pour la grammaire, la correction phonétique, l'apprentissage du lexique. Cependant leur souci de la perfection peut aboutir à une maitrise formellement très avancée de la langue cible. Cette démarche s'oppose à l'approche globaliste.

➢ Style.

ANDRAGOGIE ■ Néologisme peu usité qui renvoie à la pédagogie destinée aux adultes.

➢ Pédagogie.

ANIMATEUR ■ ➢ Enseignant.

ANTHROPOLOGIE ■ Science prenant l'homme comme objet de connaissance, l'anthropologie s'est intéressée, à ses débuts, à l'organisation simple des sociétés lointaines (populations qui n'appartiennent pas à la civilisation occidentale), mais s'est penchée, dès la seconde moitié du XXe siècle, sur toute société y compris celle à laquelle appartient le chercheur. Après avoir étudié le « sauvage », puis le « paysan » comme objet empirique constitué, l'anthropologie a opté pour une approche épistémologique constituante : l'étude de l'homme tout entier, dans toutes les sociétés, quels que soient l'époque, le lieu géographique, les cultures. Elle adopte donc une démarche intégrative, portant le regard sur toutes les perspectives de l'être humain vivant en société. Pour cela, elle accumule les données par observations directes et développe ses techniques d'investigation et d'analyse comparative.

L'ampleur de la tâche que se fixe l'anthropologie a entraîné la création de domaines spécifiques qui entretiennent cependant d'étroites relations : l'anthropologie biologique, l'anthropologie préhistorique ou l'anthropologie psychologique par exemple. Mais c'est de l'anthropologie linguistique et de l'anthropologie sociale que la didactique des langues récente a davantage subi l'influence :

• *l'anthropologie linguistique*, qui recouvre l'ethnolinguistique et les ethnosciences, et s'interroge sur les manières de penser et de sentir, les manières d'exprimer l'univers, le social, les manières d'interpréter les savoirs et les savoir-faire, à travers la langue, le langage et les productions écrites et orales ;

• *l'anthropologie sociale et culturelle*, qui concerne tout ce qui constitue une société dans ses productions, ses comportements

ses gestes et ses échanges symboliques. Parmi les nombreux outils conceptuels que s'est construits l'anthropologie, la notion essentielle est probablement celle de représentations qui génère des pôles de tensions entre des couples conceptuels antinomiques tels que conscient et inconscient, proximité et distance, distance et intimité, altérité et identité, sécurité et insécurité, pouvoir et solidarité, identification et différenciation, normes et fonctions, conflits et règles, contraintes et transgressions, unité et pluralité, neutralisation et diversification, sens et significations, etc. De nos jours, l'anthropologie culturelle et sociale met l'accent sur le contact des langues et des cultures. Elle porte ses investigations sur la variété culturelle, les phénomènes de culture dominante et de cultures dominées, les degrés de visibilité identitaire d'un individu à l'autre, les effets néfastes de l'ethnocentrisme et la nécessité d'un certain relativisme dans le regard posé sur les cultures en général.

➢ ETHNOCENTRISME, ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION, ETHNOLINGUISTIQUE, REPRÉSENTATION.

APPLIQUÉ ■ ➢ LINGUISTIQUE APPLIQUÉE.

APPORT ■ ➢ EXPOSITION.

APPRENANT ■ Le substantif « apprenant » (issu du participe présent du verbe « apprendre »), un calque de l'anglais *learner*, est apparu pour la première fois dans le discours de la didactique des langues étrangères autour de 1970, et il a été longtemps considéré comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant (« Apprenant : Personne qui suit un enseignement ». *Petit Larousse*, 1997).

Cette vision a été renforcée et étayée pendant une bonne partie du XXe siècle par la psychologie béhavioriste. Rejetant la possibilité ou même l'intérêt d'investiguer la cognition (la pensée, les idées, valeurs, intentions, etc.) comme « mentalisme ascientifique », le béhaviorisme réduit l'individu à un organisme, et l'apprentissage à des phénomènes purement physiologiques. Dans cette optique l'apprenant n'est que le sujet d'événements survenus dans son environnement : les observations et manipulations menées en laboratoire sur des rats et des pigeons sont extrapolées vers l'homme. Cette position théorique difficilement défendable (une psychologie qui nie l'existence d'une psyché et qui cherche à expliquer la nature et le fonctionnement du langage en fonction d'espèces qui ne possèdent pas de capacité linguistique) a finalement dû céder aux objections d'autres écoles (psychologie humaniste, psychologie cognitive). Cependant, même si la discussion académique ne s'intéresse plus au béhaviorisme, celui-ci est massivement présent dans les représentations et les croyances populaires : l'apprenant doit répéter, il doit acquérir des habitudes, il a besoin d'un enseignant qui le fera travailler et qui lui donnera des récompenses.

Suivant une proposition de Krashen, on a longtemps opposé *apprentissage* à *acquisition*. Ce sont tous les deux des processus sociocognitifs.

• *L'apprentissage* est un ensemble d'activités volontaires et conscientes visant de façon explicite l'appropriation d'une compétence, un savoir ou une information, souvent dans un contexte institutionnel avec ses propres normes et rôles : école, enseignant, apprenant, emploi de temps. L'apprenant serait donc une personne qui s'approprie un savoir par l'intermédiaire d'une activité prévue à cet effet.

• *L'acquisition* est involontaire, inconsciente, le fruit de la participation à une situation de communication dont la finalité principale n'est pas l'appropriation d'une compétence ou d'un savoir (jouer, faire des courses, etc.).

Malheureusement, le discours didactique n'a pas encore de terme correspondant à « apprenant » pour compléter le paradigme : apprentissage/acquisition *vs* apprenant/... ?

Il ne serait pas étonnant de voir émerger un terme du type « acquérant » pour combler cette lacune.

À partir des années 1970, on a progressivement rendu à l'apprenant ce qui lui revient : sa psychologie individuelle. De sujet passif, l'apprenant est transformé en vecteur du processus d'apprentissage. Cette centration sur l'apprenant doit beaucoup à la revalorisation de l'individu en psychologie et en sciences de l'éducation, et a un certain nombre de répercussions importantes en didactique des langues étrangères :

• une redéfinition du rôle de l'apprenant et de sa relation sociopédagogique avec l'enseignant, ce qui implique une redistribution des prises de décisions constitutives du projet d'apprentissage (définition des objectifs, choix d'activités et de matériaux, formes et finalités d'évaluation, etc.). Pour exercer cette autonomie, l'apprenant doit apprendre à apprendre et travailler en autodirection ;

• cette évolution conduit logiquement vers une prise en compte de différences individuelles aux niveaux cognitifs (pensées, croyances et représentations, besoins et motivations, style et stratégies d'apprentissage et métacognitives) et linguistiques (interlangue, objectifs communicatifs).

Actuellement, sous l'influence de didacticiens et chercheurs travaillant dans le cadre de la psychologie néo-vygotskienne et de l'apprentissage par les tâches, on assiste à une extension du concept d'apprenant. Au lieu de le réduire à un modèle ou un synonyme du « processus d'apprentissage », l'apprenant est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui.

➢ ACQUISITION, APPRENTISSAGE, AUTONOMIE, COMPÉTENCE, ENSEIGNANT, IDENTITÉ, RÔLE, STYLE.

APPRENDRE À APPRENDRE ■ Apprendre à apprendre, c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage. De manière plus spécifique, un tel apprentissage a un triple objectif : développer sa culture langagière (ensemble de représentations dans le domaine de la compétence de communication), sa culture d'apprentissage (ensemble de représentations dans le domaine de l'apprentissage/acquisition d'une langue), et sa compétence méthodologique (ensemble des capacités opératoires de direction d'un apprentissage).

Au plan des contenus, cet apprentissage comporte alors trois volets :

• un volet culture langagière, abordant les aspects d'une compétence de communication les plus pertinents pour la définition d'objectifs d'apprentissage et l'évaluation des acquis et sur lesquels les représentations courantes sont les plus décalées par rapport aux connaissances actuelles. Ainsi, l'écoute ou la lecture d'un texte répond à une bonne raison qui détermine ce qui est écouté ou lu et comment se fait l'écoute ou la lecture : on n'écoute pas pour écouter, on ne lit pas pour lire ;

• un volet culture d'apprentissage, portant sur les aspects de l'apprentissage/acquisition d'une langue les plus liés à la détermination d'une méthodologie d'apprentissage et sur lesquels les représentations courantes sont décalées par rapport aux connaissances actuelles : par exemple, on n'acquiert pas une langue par imitation/mimétisme, qui ne mènerait qu'au psittacisme ;

• un volet compétence méthodologique, donnant l'occasion de s'exercer à mobiliser les représentations nouvellement acquises pour prendre concrètement des décisions d'apprentissage : sélectionner dans des matériels existants des activités permettant l'acquisition de tels mots, ou de tel fonctionnement grammatical, ou de s'entrainer à la

compréhension de tel type de document, oral par exemple.
La méthodologie d'un tel apprentissage fait appel :
• pour ce qui concerne les volets culture langagière et culture d'apprentissage, à des techniques permettant de prendre conscience de ses représentations et de les faire évoluer : techniques de sensibilisation, auto-observation, réflexion sur la langue maternelle, etc. ;
• pour ce qui concerne le volet compétence méthodologique, aux travaux pratiques qui permettent d'apprendre en faisant.
L'acquisition progressive de la capacité d'apprendre, ou autonomisation, peut se réaliser au cours de formations suivies pendant un apprentissage de langue, en parallèle ou intégrées à cet apprentissage, ou en partie avant et en partie pendant un apprentissage de langue. Il convient toutefois de s'assurer que l'apprentissage de langue s'organise en cohérence avec la formation apprendre à apprendre.
➢ AUTONOMIE, AUTO-ÉVALUATION.

APPRENTISSAGE ■ L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ces décisions peuvent être classées en cinq catégories :
1. se donner des objectifs d'apprentissage dans chaque aptitude (en considérant les situations de communication visées, en mettant en rapport les savoirs et les savoir-faire dont on vise l'acquisition, ceux qui sont déjà acquis) ;
2. choisir des supports et des activités d'apprentissage ;
3. déterminer des modalités de réalisation de ces activités : quand, où, pendant combien de temps, dans quelles conditions ? (seul, en petit groupe, etc.) ;
4. gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies ;
5. définir des modalités d'évaluation des résultats et évaluer les résultats atteints.
Lorsque l'apprentissage a lieu en milieu institutionnel, et que l'enseignement est de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant. Lorsque l'apprenant apprend dans un système d'apprentissage autodirigé, c'est lui-même qui prend ces décisions, avec l'assistance d'un conseiller, expert en apprentissage. L'autodidacte prend lui-même ces décisions, sans être aidé par un expert humain. Il se place parfois en situation d'« enseigné », quand il choisit de suivre un ou plusieurs manuels d'apprentissage de langue.
Si l'on admet la définition de l'apprentissage comme démarche observable ayant pour but l'appropriation, les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut alors les catégoriser en trois phases :
1. les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement ;
2. les activités visant l'entrainement systématique à utiliser ces connaissances dans l'aptitude visée et dans l'objectif visé, lors desquelles l'apprenant exerce d'abord un contrôle maximal sur cette utilisation puis progressivement se libère de ce contrôle, les procédures de rappel de l'information s'automatisant ;
3. les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir-faire de plus en plus automatisés.
➢ ACQUISITION, ACTIVITÉ, APPROPRIATION, AUTODIDACTE, AUTODIRIGÉ, CENTRE DE RESSOURCES.

APPRENTISSAGE COMMUNAUTAIRE (AC) ■ Mis au point par Charles Curran au cours des années 1970, l'AC (en anglais *Community Language Learning*) appartient aux méthodologies dites non conventionnelles

(en anglais *humanistic approaches*). Fondé sur une perception du groupe conçu comme un lieu naturel d'apprentissage collaboratif, l'AC se caractérise par la combinaison de phases de création de dialogues par les apprenants, sans intervention directive de l'animateur, appelé ici conseiller, et de phases d'analyse et d'information menées par celui-ci. Le dispositif est le suivant : les apprenants s'installent en cercle en se faisant face, le conseiller se tenant à l'extérieur du cercle. Le groupe d'apprenants dispose d'un cassettophone portable ou d'un microphone mobile relié à un appareil d'enregistrement. Ils sont invités à entamer une conversation sur un sujet quelconque. Ceux qui souhaitent participer à cette conversation font appel au conseiller et lui font part de ce qu'ils souhaitent dire dans la langue cible (LC). L'apprenant répète la traduction en LC fournie par le conseiller et lorsque tous deux sont satisfaits de la production de l'apprenant, celui-ci enregistre sa phrase. Le dispositif d'enregistrement passe ensuite à la personne qui souhaite répondre ou qui a été interpellée par le premier intervenant et ainsi de suite. Au bout de quelques minutes on peut ainsi obtenir une conversation en LC, même si les apprenants sont des débutants. Cet enregistrement fera l'objet d'une transcription qui servira de base à un travail linguistique à l'initiative du conseiller. L'AC présente l'intérêt indéniable de permettre à des débutants de produire des énoncés personnels dès le début de leur apprentissage. Le contenu des conversations produites peut ainsi être contrôlé par les apprenants, au risque que certains « leaders » orientent les conversations dans une direction qui leur convient au détriment de participants moins actifs. On constate par ailleurs que les énoncés produits peuvent être d'une assez grande complexité linguistique et discursive. Ce constat met en cause le niveau de langue adopté dans les dialogues de méthodes destinées aux débutants qui, dans un souci de simplification, présentent aux apprenants des échantillons de discours éloignés de leur potentiel discursif et communicatif effectif. Si l'AC présente un indéniable intérêt pour l'expression orale, il ne permet pas cependant une formation à la compréhension orale de discours authentiques.

APPRENTISSAGE PAR LA RÉACTION PHYSIQUE TOTALE ■ Conçu dans les années 1960 par James Asher, l'apprentissage par la réaction physique totale (en anglais *Total Physical Response*) appartient aux méthodologies dites non conventionnelles (en anglais *humanistic approaches*). Elle repose sur quatre analogies avec l'acquisition de la langue maternelle : l'absence de stress au moment de l'apprentissage, le rôle de la compréhension orale, le droit au silence pour l'enfant/apprenant, l'association des mouvements corporels à l'apprentissage langagier. En effet, le discours parental en direction des enfants très jeunes consiste souvent en ordres, instructions et interdictions. La méthode utilise donc cette caractéristique du discours des parents en la transposant dans la salle de classe. Dans une première phase l'enseignant invite deux apprenants volontaires à l'accompagner dans une activité où ils vont imiter son comportement physique. Par exemple, en partant d'une position assise, l'enseignant dira « Levez-vous » en se levant lui-même, tout en invitant les apprenants à faire de même. Il continuera en disant « Avancez », « Arrêtez », « Tournez-vous », etc. Dans une phase ultérieure l'enseignant, en restant assis, pourra donner des instructions similaires à un apprenant, toujours volontaire, qui s'exécutera, permettant ainsi à l'enseignant et aux autres membres de la classe de vérifier s'il a retenu le sens des formulations employées. Dans une troisième phase c'est un(e) apprenant(e) qui pourra donner des instructions à un(e) autre apprenant(e). Cette méthode suppose que la salle de classe soit fournie en objets à déplacer ou manipuler, de manière à permettre la complexification des instructions fournies. Ces instructions

peuvent être suivies, soit en synchronie, soit en différé, par l'apprenant participant à l'activité. En différé elles doivent être mémorisées par l'apprenant avant d'être suivies d'effet. Asher a pu observer, grâce à des tests linguistiques de type lexical ou grammatical, que les apprenants observateurs avaient un taux de réussite égal à celui des volontaires. Par un effet d'empathie sans doute, les observateurs peuvent retenir de façon satisfaisante le matériel linguistique mis en scène par leurs camarades. La méthode, par ses limitations linguistiques (recours massif à l'impératif), ne permet pas le traitement de concepts abstraits ou de certains actes de parole. Les limites du traitement de la compréhension orale sont également assez patentes en raison de l'absence de recours à des échantillons de discours authentiques. On peut estimer cependant que l'approche ludique inhérente à la méthode ainsi que le postulat du droit au silence, qui manifestement n'empêche pas l'apprentissage, permettent de considérer que la méthode pose des problèmes centraux à la didactique des langues. Parmi ceux-ci on notera la thèse d'Asher selon laquelle on peut envisager l'apprentissage, parallèle ou non, de plusieurs langues par la compréhension orale dès un jeune âge, l'affinement grammatical et discursif en expression intervenant dans une phase ultérieure.

APPROCHE COMMUNICATIVE ■ La désignation approche(s) communicative(s) s'applique au(x) dispositif(s) de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le recours à un terme comme approche (en anglais *approach*) et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique. Les approches communicatives, tout en donnant à entendre que « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer », se présentent comme souplement adaptables et ouvertes à la diversité des contextes d'apprentissage.

Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.). Ces catégories ont été définies dans *Un niveau-seuil* (1976). Les supports d'apprentissage sont autant que possible des documents authentiques et les activités d'expression (simulation, jeux de rôles, etc.) ou de compréhension se rapprochent de la réalité de la communication.

Si l'approche communicative se caractérise par son caractère souple, elle a eu quelque difficulté à articuler de façon claire les composantes de la compétence de communication. L'accent mis sur les dimensions pragmatiques et sociolinguistiques s'est souvent fait au détriment d'options claires quant à la mise en place systématique des composantes grammaticales de la compétence à communiquer. Au titre des ambiguïtés des approches communicatives, il a aussi été relevé, parfois de façon quelque peu contradictoire ou paradoxale, qu'elles négligeaient les visées et les dimensions culturelles de l'apprentissage et qu'elles contribuaient à renforcer le privilège du natif.

➢ COMMUNICATIF, COMMUNICATION.

APPROCHE NATURELLE ■ Conçue par Krashen et Terrell dans les années 1970, cette méthode repose sur trois principes majeurs : l'opposition acquisition/apprentissage, les données compréhensibles (en anglais *comprehensible input*), le filtre affectif. Krashen estime que, par analogie avec l'acquisition de la langue maternelle (LM), les données linguistiques fournies à l'apprenant doivent être (presque) immédiatement comprises. L'acquisition doit s'effectuer dans un climat libre de stress. Pour ce faire l'enseignant va utiliser des supports iconiques et gestuels pour étayer son propos et le rendre compréhensible à la manière de la méthode directe : la filiation entre les deux approches semble évidente, même si Krashen ne l'évoque jamais. Krashen préconise de baisser le filtre affectif, à savoir la barrière émotionnelle qui peut surgir chez l'apprenant au moment où il s'efforce d'apprendre quelque chose. Le manque de confiance en soi, la crainte de perdre la face constituent des entraves à l'acquisition, qui seule garantit la maîtrise de la langue, l'apprentissage conscient et volontaire ne pouvant la garantir. La prémisse de base, à savoir que l'acquisition se fonde sur la graduelle maîtrise de la compréhension du langage, à l'instar de ce qui se passe dans l'acquisition de la LM, semble tout à fait légitime. Cependant on peut regretter que le discours utilisé pour fournir des données compréhensibles soit assez éloigné de la réalité discursive. La notion de données compréhensibles contrevient à l'essence même de l'activité de compréhension, car ce qui caractérise la majorité des situations de compréhension c'est précisément l'incertitude dans laquelle peuvent se trouver les interlocuteurs, lorsqu'à tour de rôle ils se retrouvent dans la situation d'auditeur. L'auditeur en LM, et *a fortiori* en langue étrangère, doit gérer un degré d'incertitude quant au contenu de ce qu'il entend, tant du point de vue propositionnel (« que dit mon interlocuteur ? ») que du point de vue intentionnel (« que veut-il dire ? où veut-il en venir ? pourquoi a-t-il dit cela ? »).

Le recours à des documents authentiques illustre parfaitement les difficultés inhérentes à la compréhension orale. Dans l'approche naturelle, l'étape de compréhension sert en définitive à l'acquisition d'un matériel linguistique qui pourra être réemployé en expression après une phase initiale où les apprenants sont invités à ne pas parler sauf à la demande expresse de l'enseignant. On le voit, en partant d'une prémisse correcte on peut aboutir à une conclusion insatisfaisante. En effet, la maîtrise de la langue orale demande certes une compétence en expression suffisante, mais également un niveau de compréhension élevé, sans quoi l'interaction ne pourrait dépasser un niveau conceptuel ou argumentatif rudimentaire.

APPROCHE RELATIONNELLE ■ Cette notion correspond à des pratiques de formation qui font appel à des techniques impliquant une interaction forte entre apprenants ou entre apprenants et formateurs. La psychodramaturgie linguistique et la dramaturgie relationnelle relèvent de cette approche. Il s'agit fondamentalement de permettre aux apprenants de s'engager dans une activité d'apprentissage où sont sollicitées avant tout leurs compétences créatives et imaginatives.

La psychodramaturgie linguistique a une double origine. D'une part le psychodrame (J.-L. Moreno) avec la spontanéité créatrice, les techniques du double, du miroir, du renversement de rôle, et d'autre part la dramaturgie, avec l'utilisation de masques, neutres et expressifs et des formes d'expression théâtrale (Dufeu, 1983, 1999).

La dramaturgie relationnelle est plus nettement liée à certaines traditions dramaturgiques : Augusto Boal et la pédagogie du jeu, de l'interaction et de l'expression dramatique, Jonathan Fox et son approche dramaturgique du récit de vie (Feldhendler, 1999). Les deux approches tentent de prendre en compte la totalité physique, affective et intellectuelle de l'apprenant et ont recours au changement d'identité, censée protéger l'apprenant. Elles n'ont pas de finalité situationnelle ou professionnelle particulière et se démarquent ainsi des orientations fonctionnalistes de l'approche communicative.

➢ PSYCHODRAME.

APPROCHE SYSTÉMIQUE ■ ➢ ANALYSE SYSTÉMIQUE, SYSTÈME.

APPROPRIATION ■ Le terme d'appropriation est employé comme hyperonyme par certains didacticiens qui souhaitent neutraliser la dichotomie acquisition/apprentissage. L'appropriation désigne l'ensemble des

conduites de l'apprenant, des plus conscientes et volontaires (ce que d'autres appelleraient apprentissage) aux moins conscientes (ce que d'autres appelleraient acquisition).
➢ Acquisition, Apprentissage.

APPROPRIÉ ■ Approprié se dit d'un énoncé conforme aux conditions pragmatiques et sociolinguistiques de la situation de communication où il apparaît, qui dépendent du statut et du rôle des interlocuteurs, des intentions de communication du locuteur et des attentes de l'interlocuteur. On parle également de conformité aux règles d'emploi. Dans la plupart des interactions naturelles, sauf en cas de volonté contraire des locuteurs, les énoncés émis sont appropriés aux fins de la communication. Dans les approches communicatives, on considère que le degré d'appropriation d'un énoncé prédomine sur la correction grammaticale. Ainsi une intonation impérative sur un énoncé comme « que voulez-vous ! » produit par un locuteur non natif dans un rôle professionnel d'accueil (banque, restaurant) peut avoir un effet négatif sur la communication, que n'a pas un énoncé mal construit mais porteur d'une intonation appropriée du type « *quoi voulez-vous ? » Dans le premier cas, c'est la notion même de service qui est remise en cause. De même, la demande d'un service un peu particulier (emprunter une voiture par exemple) ne peut se faire sans formules d'introduction préalables. La notion d'approprié rejoint ainsi les règles de cohérence des énoncés échangés lors d'une interaction. Le terme approprié complète de façon heureuse celui d'acceptable, dont la définition exclusivement linguistique porte sur la seule capacité d'interprétation sémantique des énoncés et néglige les aspects interactifs de la communication.
L'imbrication et la diversité des règles pragmatiques, socioculturelles, discursives, qui participent au caractère approprié d'un énoncé rendent impossible leur inventaire. À cela s'ajoute le fait que ces règles ne sont pas toujours explicitement formulables. Il en résulte que leur apprentissage doit s'appuyer sur l'observation des interactions dans lesquelles elles sont en jeu.
➢ Pragmatique.

APTITUDE ■ On désigne par aptitude les différentes « manières d'utiliser » la langue dans la communication, à savoir son utilisation en compréhension, en expression, à l'oral (écouter, parler) et à l'écrit (lire, écrire). Équivalent approximatif de l'anglais *linguistic skill* à l'origine, aptitude est peu à peu remplacé dans les discours didactiques par savoir-faire, capacité, habileté, voire compétence.
L'analyse des quatre aptitudes en termes de processus psycholinguistiques et de comportements pragmatiques fait bien apparaître que la distinction faite anciennement entre aptitudes passives (compréhension) et aptitudes actives (expression) n'est pas pertinente : toutes impliquent la mise en œuvre de processus mentaux de construction, et non de simple réception, de sens, et toutes aboutissent à des prises de décision pragmatiques. Elle révèle également, et permet de décrire, la spécificité distinctive de chacune des aptitudes et, partant, la nécessité d'un apprentissage distinct et spécifique pour chacune d'entre elles. Il est dès lors possible de dissocier ces apprentissages : dissociation des apprentissages de compréhension et d'expression, en termes de contenus et de progression, par exemple, et dissociation des apprentissages de l'oral et de l'écrit, en termes d'objectifs, par exemple.
➢ Compétence, Compréhension, Expression.

ARTICULATION ■ Articuler consiste à faire varier le degré (mode articulatoire) et l'endroit (lieu d'articulation) du rétrécissement du conduit vocal. Pour les consonnes, le mode se réduit en une opposition fermeture/petit passage de l'air en des lieux précis allant des lèvres au larynx. Pour les voyelles, seule la langue détermine la grandeur du passage

(l'aperture) dans des zones plus ou moins antérieures ou postérieures de la cavité buccale, le tout accompagné d'un orifice labial original.
➢ Phonétique, Prononciation.

ASSIMILATION ■ En psychologie piagétienne, l'assimilation est un concept complémentaire et inséparable de celui d'accommodation. C'est une conduite active par laquelle le sujet modifie les données extérieures du milieu et structure celui-ci. Il représente donc l'action qu'un sujet opère sur un objet pour absorber celui-ci (comme le fait une digestion pour un aliment : significativement on dit aussi, dans ce cas, assimilation), c'est-à-dire pour le transformer en lui imposant sa loi. L'accommodation, au contraire, traduit une supériorité de l'objet auquel le sujet doit s'adapter.
➢ Accommodation.

ATELIER ■ Un atelier est à la fois un lieu de travail et de création ; au sens propre, c'est la subdivision d'une entreprise où s'exécute un travail déterminé, un endroit où il se fabrique quelque chose au moyen d'outils. Le produit de ce travail, qui répond à des spécifications techniques, ne prend son sens que dans un ensemble complet, un collectif, un projet.
L'atelier pédagogique fonctionne comme un lieu d'élaboration du savoir, de construction et d'interaction où un groupe d'élèves ou d'étudiants gère son espace, son temps et ses moyens en fonction de règles générales, en vue de réalisations concrètes, dans un ensemble défini par des objectifs proposés par un animateur.
Dans l'apprentissage des langues où les compétences se définissent en termes d'expression et de réception tant à l'oral qu'à l'écrit, on trouve, dans certaines méthodes de français langue étrangère, la rubrique atelier d'écriture qui a remplacé le traditionnel passage à l'écrit où n'apparaissait aucune idée de créativité.
La conception de ces ateliers est davantage au service d'une procédure de recherche sur l'imaginaire, pour faire émerger du sens à partir de consignes très précises, plutôt que qu'un apprentissage traditionnel de l'orthographe et de la syntaxe ; elle vise, au fil des consignes d'écriture et de réécriture, à tirer les fils d'une réflexion sur la langue, en prenant en compte la pragmatique de l'écriture ; elle déclenche une recherche de la part de l'enseignant comme de l'apprenant, remettant en jeu le rapport didactique/pédagogie. Au sein de l'atelier, les propositions d'écriture, avec contraintes (par exemple raconter sa journée avec seulement des mots d'une syllabe, dédier un poème d'amour où n'apparaît jamais la voyelle A), permettent grâce à des jeux structurels, syntaxiques ou orthographiques une multiplicité d'expériences sur la manipulation de la lettre, de la syllabe, l'investigation du champ des mots, la sensibilisation à l'intertextualité. Cette pratique de l'écriture faussement spontanée est propre à révéler l'émergence de paroles singulières, à faire surgir l'interaction entre être intérieur et monde, au travers de thèmes ou de lectures référentielles (poèmes, contes, récits, mythes). Espace pédagogique d'expression, où il se fabrique de la langue et du texte, cet atelier permet, par l'apprentissage de l'écrit, un ancrage dans la subjectivité de chacun qui s'affirme en tant que sujet et construit son identité.

AUDIO-ORAL ■ La méthode audio-orale d'apprentissage des langues est apparue aux États-Unis durant la Seconde Guerre mondiale, en même temps que le *Basic English* et pour faire face aux mêmes besoins des armées alliées : faire apprendre rapidement les langues (spécialement l'anglais) à des troupes dont les idiomes d'origine étaient extrêmement divers. Les résultats obtenus en 1942-43 avec l'aide de Bloomfield (Université de Yale) ont poussé les spécialistes américains de linguistique appliquée, notamment ceux de l'Université de Michigan (Fries, Lado, Brooks, Politzer et quelques autres) à en systématiser les fondements. Fortement inspirée par les linguistiques structuralistes et distributionnelles

nelles (Zelling et Harris) et par la psychologie béhavioriste de l'apprentissage (Skinner), l'*Audio-Lingual Method* (A.-L. M.) visait à faire acquérir la maitrise d'automatismes dans la langue étrangère, essentiellement chez des débutants. Fondée sur la répétition, la base pédagogique des exercices est apportée par une gamme très variée d'exercices structuraux phonétiques, mais surtout syntaxiques, construits sur le schéma skinnérien :
Stimulus (modèle de départ) → Indice (incitateur de transformation) → Réponse (de l'apprenant) → Bonne réponse → Renforcement (répétition de la bonne réponse).
La diffusion de ces exercices a été largement favorisée par le recours aux enregistrements sur bande magnétique, souvent exploités en laboratoire de langues.
Pendant plus de quinze ans ces exercices structuraux se répandirent un peu partout dans le monde, et spécialement en Amérique du Nord et en Europe où ils furent souvent associés aux nouvelles méthodes d'enseignement des langues, notamment aux méthodes audiovisuelles.
La méthode audio-orale semble avoir donné des résultats chez les débutants motivés, mais elle a suscité de très vives critiques dans trois domaines :
• au plan linguistique les théories structuralistes s'intéressaient essentiellement aux aspects formels du fonctionnement de surface du langage, au détriment des contenus, et de la prise en compte de la parole en situation ;
• au plan psychologique, la conception du conditionnement externe par Skinner s'est révélée mécaniste et simpliste, et a été violemment combattue notamment par Chomsky (1959) ;
• au plan didactique on a pu observer que le transfert de l'acquis espéré de la salle de classe au monde extérieur était loin de s'opérer. D'autre part les aspects lourdement directifs, mécanistes et répétitifs de la méthode ont été vite rejetés par les enseignants et les apprenants issus des profondes transformations sociales de la fin des années 1960.

➢ Basic English, Béhaviorisme, Exercices structuraux, Laboratoire de langue, Linguistique appliquée, Méthode.

AUDIOVISUEL ■ Les méthodes audiovisuelles d'enseignement des langues sont apparues pour la première fois aux États-Unis, peu de temps après les méthodes audio-orales. Elles associaient des enregistrements sonores (sur bande magnétique) d'exercices, énoncés ou récits à des séquences d'images projetées sur un écran à partir de films fixes. C'est sous cette forme qu'a été réalisé au CREDIF, entre 1955 et 1962, le premier prototype européen de méthode audiovisuelle : *Voix et Images de France* (VIF), dont la mise au point et l'expérimentation allaient servir de base à l'élaboration progressive de la problématique SGAV (structuro-global audiovisuel), et de référence à la plupart des autres cours réalisés peu après par d'autres organismes (le centre audiovisuel de l'ENS de Saint-Cloud pour l'anglais, et le BEL, ancêtre du BELC pour le FLE), ainsi que par de nombreux auteurs et éditeurs.
Comme VIF, tous ces cours s'adressaient prioritairement à des débutants ; fortement axés comme lui sur l'apprentissage de l'oral, ils étaient construits à partir de dialogues enregistrés associés à des séquences d'images fixes destinées à faciliter la perception et la compréhension et, dans les meilleurs des cas, à illustrer les diverses composantes de la situation d'énonciation. Certains proposaient en outre des exercices en laboratoire de langues.
En dépit de la concordance apparente de ces choix de surface, l'extrême diversité des options méthodologiques (quand elles étaient explicitées) ne semble pas justifier qu'on puisse parler, comme certains historiens, de méthodologie audiovisuelle. C'est pourquoi, par exemple, la problématique SGAV a fini par mettre sous le terme d'audiovisuel non plus seulement le recours même motivé aux aides techniques, mais surtout la reconnaissance de l'importance, dans l'apprentissage de la communication en langue étrangère, de l'éducation à une perception prioritaire-

ment auditive et visuelle, interactive, de toutes les composantes intervenant dans la communication langagière (Rivenc, 2002).
Quoi qu'il en soit, les cours audiovisuels, sous leurs différentes formes, ont dominé les pratiques d'enseignement des langues jusqu'au milieu des années 1980.
Certains, comme Christian Puren (1988), ont pu déceler trois générations successives de méthodes, dont certaines ont su intégrer les apports successifs des nouvelles théories et approches linguistiques, psycholinguistiques, didactiques et socioculturelles.

➢ Audio-oral, BELC, CREDIF, Laboratoire de langues, Méthode, SGAV.

AUTHENTIQUE ■ La caractérisation d'« authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc.
L'entrée dans la classe de langue des documents authentiques, appelés également documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau 2 de la méthodologie SGAV. Elle répond au besoin de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de la civilisation ; depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative.
Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. À noter que, même dans cette perspective, l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé, etc.).
Le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié et didactisé. L'essentiel reste cependant que l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative.
Les documents authentiques, bien qu'ils aient l'inconvénient de vieillir très vite, constituent un matériel riche et varié et, par leurs atouts, se situent au centre du dispositif pédagogique.

➢ Document, Fabriqué.

AUTO-APPRENTISSAGE ■ ➢ Autodirigé.

AUTOCORRECTION ■ L'autocorrection est la prise en charge par l'apprenant du processus d'amélioration et de remédiation de son travail à partir de sa propre évaluation ou de celle de l'enseignant. On peut en donner pour exemple le va-et-vient dans la production d'un portfolio comportant des travaux d'un semestre.

➢ Auto-évaluation, Correction, Hétérocorrection, Remédiation.

AUTODIDACTE ■ On utilise le terme d'autodidacte pour désigner celui qui s'est instruit ou formé lui-même, seul et sans recours à autrui. L'autodidacte n'est pas allé « à l'école », n'a pas eu recours à un enseignant pour progresser dans le domaine où il se déclare autodidacte ; ce n'est pas un « enseigné » dans ce domaine. Autodidacte et autodidaxie ne sont donc pas des équivalents d'apprenant

autonome et d'apprentissage autodirigé, qui soulignent le fait d'un apprentissage pris en charge par l'apprenant, avec ou sans l'aide d'un enseignant.

➢ Apprenant, Autodirigé, Autonomie.

AUTODIDAXIE ■ ➢ Autodidacte.

AUTODIRECTION ■ ➢ Autodirigé.

AUTODIRIGÉ ■ Est qualifié d'autodirigé tout apprentissage pris en charge, c'est-à-dire défini, géré et évalué, par celui-là même qui réalise l'apprentissage, qui apprend. Son contraire, hétérodirigé, désigne un apprentissage fondé sur des décisions prises par autrui (enseignant, auteur de méthode, de programme multimédia, etc.).

Prendre en charge, ou diriger, guider un apprentissage signifie prendre des décisions raisonnées, préparées (avant, pendant et, pour certaines, après cet apprentissage), concernant les objectifs d'acquisition langagière qui seront visés, les moyens (contenus, méthodologie) qui seront mis en œuvre, la gestion du déroulement de l'apprentissage, l'évaluation des acquisitions réalisées au regard des acquisitions visées, et l'évaluation de l'apprentissage en tant que tel.

Dans le cas d'une prise en charge par l'apprenant, l'autodirection en question peut être partielle ou totale, évoluer dans le temps et en fonction du domaine d'apprentissage, être réalisée avec ou sans soutien (aide fournie par un conseiller dans la phase de préparation des décisions à prendre, par exemple), être individuelle ou collective.

L'apprentissage autodirigé constitue une démarche d'apprentissage alternative, c'est-à-dire différente, supplémentaire, et non exclusive de celle qu'offre l'enseignement « traditionnel ». Il donne à l'apprenant, pour peu qu'il ait acquis une capacité d'apprendre et qu'il ait accès à des ressources appropriées, la possibilité d'apprendre une langue sans avoir recours à une formation-instruction.

➢ Adaptable, Autonomie, Apprendre à apprendre, Centre de ressources.

AUTO-ÉVALUATION ■ L'auto-évaluation est une évaluation prise en charge par celui qui apprend, c'est-à-dire une évaluation dont l'apprenant détermine lui-même le champ, fondé sur les objectifs d'apprentissage qu'il s'était réellement fixés, les modalités (performances à prendre en compte, critères d'analyse de ces performances, et exigences-seuils de réussite à appliquer) et la finalité (à quoi va-t-elle servir ?). Il ne s'agit donc en aucun cas d'un simple transfert de responsabilité, l'apprenant ne faisant que ce que l'enseignant aurait fait.

C'est une évaluation interne, et donc non certifiante, qui permet à l'apprenant, d'une part, d'apprécier le résultat, en terme d'acquisition, de ses efforts d'apprentissage, et, d'autre part, de porter un regard critique sur son apprentissage en tant que tel pour déterminer le degré de pertinence de ses choix didactiques. Ces appréciations constituent le *feedback* dont s'alimente la gestion du processus d'apprentissage (objectifs, modalités, moyens à mettre en œuvre).

De même que l'évaluation externe par un enseignant exige que cet enseignant ait acquis des compétences professionnelles d'évaluateur, l'auto-évaluation implique que l'apprenant ait acquis la capacité de prendre en charge son évaluation. La formation à l'auto-évaluation fait donc partie intégrante de la formation à l'autonomie, et s'opère selon les mêmes procédures. Elle concerne, d'une part, les représentations de l'apprenant, sa culture d'apprentissage : qu'est-ce qu'une évaluation interne, à quoi sert l'évaluation, etc. Elle porte, d'autre part, sur les capacités techniques à acquérir : définition de critères d'analyse en lien avec les objectifs d'apprentissage ; détermination de seuils de réussite en accord avec ses exigences personnelles et les exigences imposées par l'utilisation sociale qu'il souhaite faire de ses acquis.

➢ Apprendre à apprendre, Autonomie, Évaluation, Portfolio.

AUTOMATISME ■ Dans une optique behavioriste, l'automatisation est le résultat obtenu par la répétition langagière du schéma stimulus-réponse. Cette attitude est évidemment favorisée par le développement de l'outillage technologique pour apprendre, la technologie ayant pour une de ses caractéristiques la stabilité d'humeur, c'est-à-dire le non-changement. Un automatisme, des automatismes se mettent ainsi en place. On peut cependant considérer que cela ne vaut que pour des besoins réduits et surtout pour des débutants.

➢ Behaviorisme, Exercices structuraux.

AUTONOMIE ■ Le terme d'autonomie a trois acceptions.

1. Dans la première, autonomie fait référence à la capacité de l'apprenant de prendre en charge son apprentissage. Est autonome un apprenant qui sait apprendre, c'est-à-dire qui sait préparer et prendre les décisions concernant son programme d'apprentissage : il sait se définir des objectifs, une méthodologie et des contenus d'apprentissage, il sait gérer son apprentissage dans le temps, et il sait évaluer ses acquis et son apprentissage. Un tel apprenant est pleinement en mesure de réaliser des apprentissages autodirigés. La capacité d'apprendre est constituée de savoirs et de savoir-faire :

• des savoirs : c'est-à-dire des représentations, des connaissances internalisées, d'une part sur ce qui est mis en œuvre dans toute pratique langagière communicative (qu'est-ce qu'une langue ? comment est-elle utilisée pour communiquer ? qu'est-ce que comprendre, s'exprimer ?), et, d'autre part, sur ce que signifie apprendre (qu'est-ce qu'un comportement d'apprentissage ? qu'est-ce que le processus d'acquisition ? quelles sont les caractéristiques d'un apprenant en tant qu'apprenant ? qu'est-ce que l'évaluation ? etc.) ;

• des savoir-faire : la capacité de mettre en œuvre ses savoirs sur ce qu'est une compétence langagière communicative et sur ce qu'est apprendre une langue au mom
l'on définit concrètement un progr
d'apprentissage particulier ;

La capacité d'apprendre doit être acc
c'est l'objectif visé par la formatio
apprenants (apprendre à apprendre).

2. Dans une seconde acception, le
d'autonomie est parfois utilisé en réf
à l'apprentissage. Un apprentissage en
nomie, ou autonome, désigne :

• soit, de manière restrictive, un apprent
indépendant, mené hors de la présenc
enseignant, et dans lequel la marg
manœuvre de l'apprenant est général
limitée à la possibilité de gérer dans le
l'enseignement qu'il s'administre lui-m

• soit, plus largement, un apprentissag
en charge par l'apprenant.

Pour lever l'ambiguïté, on préférera
dans le second cas, d'apprentissage auto
ou d'auto-apprentissage.

3. Enfin, dans les locutions autonomie li
tique, autonomie langagière, auto
communicative, le terme d'autonom
référence à la capacité de faire face, en
réel et de manière satisfaisante, aux oblig
langagières auxquelles on est confront
les situations de communication.

➢ Apprendre à apprendre, Autodirigé, Re
tation.

AUTONOMISATION ■ ➢ Apprend
apprendre.

AUTOSCOPIE ■ L'autoscopie est une
nique d'enregistrement par caméra
suivi du visionnage critique de sa
prestation pédagogique par un étudia
formation initiale ou par un enseign
formation continue. L'autoscopie peu
utilisée dans des formations autres que
enseignants et futurs enseignants (sp
acteurs, danseurs, politiciens).

➢ Micro-enseignement.

AVANCÉ ■ ➢ Niveau.

B

BAIN ■ ➢ Immersion.

BARBARISME ■ Un barbarisme est une production involontairement non conforme à la norme morphologique de la langue à un moment donné. Ainsi, certains mots qui sont considérés aujourd'hui comme des barbarismes ne l'étaient pas en ancien français (par exemple : *chevals* pour *chevaux*). Inversement, les néologismes exploitent volontairement les possibilités du système (par exemple : *solutionner*) avant de s'établir ou non dans la norme. Forme d'erreur morphologique plus ou moins occasionnelle, le barbarisme peut être un indice de l'état de l'interlangue de l'apprenant.
➢ Erreur, Faute, Solécisme.

BARÈME ■ Le barème est la table de notation élaborée par un évaluateur préalablement à l'évaluation de productions orales ou écrites. Cette table comprend une liste de critères (barème critérié) auxquels l'évaluateur attribue une certaine valeur, un certain nombre de points (barème pondéré) en fonction de ses objectifs d'évaluation. La fonction du barème est d'obtenir plus de fidélité (adéquation) dans les évaluations établies par différents évaluateurs.
➢ Évaluation.

BAS-HAUT ■ ➢ Compréhension.

BASIC ENGLISH ■ Dénomination courante mais erronée d'un programme mis au point en Angleterre entre 1923 et 1927 par deux logiciens, Ogden et Richards, en vue de construire une langue universelle susceptible d'être facilement apprise et parlée par tous ; BASIC est l'acronyme de *british american scientific international commercial*. C'est surtout son exploitation dans les armées alliées pendant la Seconde Guerre mondiale qui l'a promu comme « vocabulaire de base » en vue de l'apprentissage de l'anglais. En fait, la pauvreté et le caractère arbitraire de son vocabulaire, son absence de grammaire, interdisaient l'accès à l'usage d'un anglais courant, et ont contribué à dévaloriser l'idée même de sélection des contenus linguistiques à des fins didactiques.
➢ Audio-oral, Français fondamental.

BATTERIE ■ ➢ Exercice.

BÉHAVIORISME ■ Ce terme, qui apparait pour la première fois en 1913 dans un texte de Watson, lequel est considéré comme le père du béhaviorisme, désigne une théorie associationniste qui trouve son origine dans les critiques des théories introspectives de la

fin du XIXe siècle et qui propose, à l'image des études en psychologie animale où le recours au langage est impossible, d'étudier l'homme de façon objective, c'est-à-dire d'étudier expérimentalement les liaisons entre deux observables : les stimuli (S) et les réponses (R). L'objectif de l'étude de la relation S-R est de déterminer les lois générales du comportement, qu'il soit verbal, moteur ou glandulaire, en excluant les mécanismes intermédiaires ou internes de l'organisme et, de façon générale, tout ce qui touche à la conscience. Cette théorie considère qu'il y a une continuité phylogénétique et ontogénétique du comportement, c'est-à-dire que les lois issues de l'étude expérimentale permettent de comprendre l'adaptation de l'organisme à son milieu et donc à la fois l'évolution de l'homme au cours du temps et celle de l'enfant qui sont comprises comme des adaptations de l'organisme aux modifications du milieu. De ce fait, l'étude de l'animal et de l'homme ne peuvent être disjointes et l'enfant n'a pas de spécificité. Les différences se situent au niveau de la complexité des mécanismes comportementaux et au nombre d'habitudes déjà acquises mais pas à un niveau qualitatif (c'est pourquoi la plupart des recherches ont porté sur des rats, pigeons, etc.).

Les théories béhavioristes du début du XXe siècle se sont appuyées sur les travaux de la réflexologie des physiologistes russes (par exemple Bechterev, Pavlov) et ont rapidement débouché sur l'étude des modifications du comportement en fonction des modifications des stimuli, plaçant ainsi l'apprentissage au centre des recherches. Trois axes de recherches peuvent être distingués :

1. l'étude du conditionnement classique (ou conditionnement pavlovien) : un stimulus neutre devient un « stimulus conditionnel » (SC) (par exemple un son) lorsqu'il a été associé de façon répétée à un « stimulus inconditionnel » (SI) par exemple un élément nutritif, qui déclenche une « réaction réflexe » (RI), par exemple la salivation. Le SC a ainsi acquis une valeur de signal ;
2. l'étude du conditionnement opérant introduit par Thorndike et développé par Skinner : un organisme présente un comportement (par exemple appuyer sur un levier) si celui-ci est renforcé positivement (par exemple recevoir de la nourriture) ou négativement par l'environnement (par exemple éviter un choc électrique). Cette conception a été appliquée à des pratiques éducatives (enseignement appliqué par ordinateur) et thérapeutiques (thérapie comportementale cognitive) et a été élargie par Bandura aux effets de « l'apprentissage social » ou « apprentissage par observation », où la simple observation sur autrui des conséquences d'un comportement suffit à l'apprentissage de l'association S-R ;
3. l'étude des effets des variables intermédiaires entre S et R, telles les variables affectives (la motivation) ou cognitives (cartes cognitives) qui ont été réintroduites dès 1930 par les néo-béhavioristes (Hull, Tolman, etc.).

En didactique des langues, le béhaviorisme a connu l'apogée de son influence avec la méthode audio-orale, qui envisageait le langage comme un comportement comme un autre. Apprendre une langue étrangère devait donc relever de la mise en place d'habitudes et d'automatismes. Le moyen pédagogique le plus développé sur ce principe fut l'exercice structural. Cependant, certains chercheurs, comme Daniel Gaonac'h, doutent qu'une pédagogie strictement béhavioriste ait réellement existé.

Du point de vue théorique, le béhaviorisme a été très critiqué et a sans doute montré ses limites pour expliquer les mécanismes d'apprentissage complexe, telles la langue maternelle ou les langues étrangères, mais il a permis à la psychologie d'accéder au rang de science, ce qui lui était jusqu'alors refusé, et il lui a donné une méthodologie rigoureuse.
➢ Audio-oral, Exercice structural.

BELC (BUREAU POUR L'ÉTUDE DES LANGUES ET DES CULTURES) ■ Né BEL (Bureau d'études et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde) en 1959,

le BELC prit le nom sous lequel il a été le plus connu (Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) en 1965, lors de son rattachement comme section spécialisée au Centre international d'études pédagogiques (CIEP).

Créé pour préparer et encadrer les professeurs détachés, il était conçu pour remplir un rôle complémentaire à celui du CREDIF. Mais il fut aussi associé à la création de la revue *Le français dans le monde*, dont le premier numéro parut en mai 1961, et à l'histoire de la recherche et de la production en français langue étrangère. Guy Capelle, Denis Girard, Francis Debyser, Jean-Claude Mothe, Denis Bertrand, Marie-Laure Poletti en furent les directeurs successifs.

Le BELC a toujours organisé des formations enracinées dans une tradition d'innovation et de recherche et capitalisées dans des travaux largement diffusés. Les plus connues sont les stages longs d'un an, organisés jusqu'en 1993 et destinés aux orienteurs pédagogiques devenus ensuite attachés linguistiques. À la demande du ministère des Affaires étrangères la préparation à la coopération éducative et à la gestion de projets a pris alors le pas sur la formation proprement didactique en langue étrangère. Dès 1960, le BELC a aussi proposé des stages courts, ouverts au public étranger et français, et qui continuent à rassembler chaque année plus de 350 participants venus de plus de 70 pays étrangers.

Longtemps institution hors de « l'institution », le BELC a toujours cherché à assurer le lien entre les recherches fondamentales et les innovations concrètes. L'évolution du sigle BELC en 1992 (Bureau d'études pour les langues et les cultures) a correspondu à celle des recherches en didactique des langues, qui tiennent compte désormais des travaux sur la comparaison et la communication interculturelle, sur les théories du langage, se méfient de l'ethnocentrisme et s'interrogent sur la place du français dans le monde.

L'histoire méthodologique du BELC a connu plusieurs étapes :

• 1967-1969, ou les années « linguistique » : le BELC, moins lié à la méthodologie audio-visuelle que le CREDIF, développe alors des études en grammaire, en linguistique, en phonétique, en linguistique contrastive, et marque un intérêt grandissant pour la civilisation. Il élabore divers ensembles méthodologiques sur des projets locaux (*Pierre et Seydou, Frère Jacques*). C'est l'époque où, suivant l'évolution du public étranger, le ministère des Affaires étrangères décide de professionnaliser son action et ses agents à l'étranger en créant un corps d'animateurs et de conseillers pédagogiques.

• 1970-1976, ou les années « formation » : au cours de cette période charnière, on prend conscience de la relation pédagogique. La méthodologie ne peut plus être complètement autonome même si elle est à l'époque garantie par une science appliquée, la linguistique. C'est aussi l'émergence d'une sémiotique indépendante de la linguistique. Des équipes se constituent au BELC et se spécialisent autour de nouveaux domaines de recherche, l'analyse de discours, la sociolinguistique.

• 1977-1979, ou les années « communication » : quand les approches communicatives s'imposent en didactique des langues, le BELC va au-delà d'un renouveau strictement méthodologique. Il introduit des activités communicatives à forte implication personnelle, davantage centrées sur les productions linguistiques que sur le métalangage linguistique et méthodologique, tout en continuant à explorer la relation pédagogique.

• 1980-1990, ou les années « créativité » : la transition se fait sans rupture. Le style « atelier » pénètre toutes les activités et une dynamique de production à l'intérieur de la structure de formation débouche sur un très grand nombre de travaux de stage. Aboutissement des travaux du BELC sur la créativité, la simulation globale s'impose autant comme technique d'animation de classe que comme composante méthodologique de l'enseignement/apprentissage des langues. De nouveaux scénarios conçus pour

la formation linguistique professionnelle enrichissent la palette éditoriale à côté de l'immeuble, des îles, du cirque ou du village. Les activités se développent dans plusieurs champs : sciences du langage et anthropologie des contacts culturels, acquisition et intercompréhension dans les familles de langues, phonétique contrastive, problématique interculturelle dans le champ éducatif et construction des identités culturelles, interaction des différents langages dans l'apprentissage des langues, didactique de la littérature et des discours sociaux, créativité et techniques d'expression, communication interculturelle et création vidéographique.

• 1991-1997, ou les années « universitaires » : au tournant des années 1980, le FLE devient une discipline universitaire et le métier de professeur de FLE se professionnalise. La transformation majeure qui marque alors l'histoire de la spécialité est moins théorique ou méthodologique qu'institutionnelle : trente-quatre universités ouvrent en 1983 les premières « mention FLE » de la licence de lettres modernes ou de langue vivante, puis des maîtrises de FLE. La politique de formation prend en compte cette nouvelle dimension en offrant la possibilité de suivre un cursus universitaire dans le stage d'été.

Désormais pleinement intégré au CIEP, le BELC, continue à mettre son potentiel d'innovation et de recherche au service d'une politique de formation qui réponde aux évolutions du français langue étrangère dans ses dimensions professionnelles (les nouveaux métiers de la coopération internationale par exemple), disciplinaires ou méthodologiques (le français langue seconde en France, l'enseignement du FLE dans des aires culturelles spécifiques, l'enseignement en français de disciplines non linguistiques, l'intégration des TICE à l'enseignement des langues).

BESOIN ■ Les besoins sont d'une part les attentes des apprenants (ou « besoin ressenti ») et d'autre part les « besoins objectifs » (mesurés par quelqu'un d'autre que l'apprenant). Aucune des deux faces ne peut être éliminée. Les besoins se modifient au fur et à mesure que l'enseignement se déroule.

La prise en considération de la notion de besoin en FLE est entrée véritablement dans les préoccupations de la didactique des langues avec l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970. La centration sur l'apprenant a fait surgir toute une série de formulations concernant la notion de besoin. La liste en est toujours ouverte : besoins des apprenants, besoins langagiers, besoins spécialisés, besoins institutionnels, besoins d'apprentissage. Cette multiplicité de formulations témoigne tout à la fois de la difficulté à appréhender une notion très complexe et mouvante et de la vitalité de la didactique qui s'enrichit continuellement des apports d'autres sciences.

Cependant, l'analyse des éléments constitutifs avec lesquels la notion de besoin est en interaction s'avère finalement plus opératoire que la notion de besoin en tant que telle. L'approfondissement de la notion de « besoin des apprenants » renvoie aux notions de demande et d'objectif ; la notion de « besoins langagiers » à celles de situation de communication et actes de paroles ; « besoins spécialisés » à celles de publics spécifiques, domaine de spécialité et communication spécialisée ; « besoins institutionnels » à celles d'offre et politique de coopération et enfin « besoins d'apprentissage » aux sciences de l'éducation.

➢ APPROCHE COMMUNICATIVE, ACTES DE PAROLES, CENTRATION, FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.

BILINGUE ■ Pour l'homme de la rue, le bilingue est quelqu'un qui a une maîtrise parfaite de deux langues. Mais, confrontée à la réalité sociolinguistique, cette « définition » s'avère beaucoup trop restrictive et très peu réaliste. D'abord parce que nous sommes incapables de décrire ou de mesurer « une maîtrise parfaite » : aucun individu ne maîtrise tous les vocabulaires techniques, les genres, les variants régionaux ou stylistiques d'une seule langue, sans parler de deux : on ne

peut pas exiger d'un bilingue qu'il soit deux monolingues idéalisés dans un seul corps. D'autre part, le bilingue pratique en général une répartition fonctionnelle : il utilise une langue dans certaines situations (au travail, par exemple, ou pour écrire, ou pour discuter de certains thèmes ou avec certaines personnes) et son autre langue dans d'autres (au foyer, à l'église, etc.). Il lui arrive aussi de mélanger les langues (alternance codique, interférences) en utilisant toutes les possibilités de son répertoire langagier. À ce moment-là, il est impossible de comparer ses compétences de façon quantitative, et on préférera considérer comme « bilingue » toute personne qui emploie deux langues (« variétés linguistiques ») au cours de sa vie quotidienne, même si d'un certain point de vue il y a une asymétrie entre ses compétences dans les deux. Inévitablement, si l'on est habitué à parler une langue dans une situation ou sur un thème donné, on acquerra les savoirs linguistiques et communicatifs concernés dans cette langue, qui dans ce cas dominera l'autre. Cela explique pourquoi le bilingue n'est pas nécessairement un traducteur ou un enseignant de langues né.

Comme les conditions d'acquisition et d'emploi des deux langues varient selon de très nombreux paramètres, il ne peut pas y avoir une seule catégorie de bilingue : parmi les facteurs les plus importants on notera l'âge, les conditions d'acquisition (en famille, à l'école), les attitudes sociales de l'entourage envers le bilinguisme et chacune des deux variétés en question, les fonctions remplies par chaque variété, les rapports langues-cultures et langue-pensée, etc.

À partir du début du XIXe siècle en Europe, pour des raisons liées à l'essor du nationalisme et de l'idéologie de l'État nation, symbolisée et réifiée par une langue, le bilingue était souvent considéré comme suspect, une attitude légitimée par certains psychologues qui y décelaient des défaillances intellectuelles, morales et identitaires. En revanche, les recherches menées depuis une quarantaine d'années semblent indiquer que le bilingue jouit d'une souplesse cognitive relative. Probablement 60 % de la population mondiale est au moins bilingue.

➢ ALTERNANCE CODIQUE, DIGLOSSIE, RÉPERTOIRE VERBAL.

BILINGUISME ■ On entend par bilinguisme la coexistence au sein d'une même personne ou société de deux variétés linguistiques : on préfère parler de « variété » d'une part parce que « langue » est un concept politique plutôt que linguistique (« un dialecte avec ses propres forces armées ») et d'autre part parce que le changement linguistique s'opère de façon cumulative sur les plans géographique, social, fonctionnel et diachronique (« les dégradés dialectaux »), ce qui rend problématique la délimitation d'une « langue », et *a fortiori*, de deux. On peut trouver des situations de bilinguisme où les deux variétés sont considérées comme des langues indépendantes, (souvent parce qu'elles ont été standardisées), où l'une des deux est « langue », l'autre étant reléguée à une position inférieure (« dialecte », « patois », etc.) et où ni l'une ni l'autre n'est langue standard.

Le bilinguisme n'est pas rare. Si l'on accepte qu'il existe autour 6 000 « langues » dans le monde actuellement et 200 « pays », il est clair que, même en excluant certains cas extrêmes de multilinguisme, tels que l'Inde, la Nouvelle-Guinée ou le Cameroun, où on trouve des centaines de variétés sur une même superficie géopolitique, le pays statistiquement moyen est bi- ou multilingue. Il ne faut pas confondre bilinguisme sociétal officiel et bilinguisme effectif : il arrive que dans un pays officiellement bilingue, le nombre d'individus bilingues soit relativement réduit, et vice versa. Les variétés en question pouvant avoir des statuts et fonctions très différents, le bilinguisme, sociétal ou individuel, peut prendre des formes multiples.

➢ BILINGUE, DIGLOSSIE, PLURILINGUISME.

BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE ■ Ce concept est dû à René Richterich (1977). La biographie langagière d'une personne est l'ensemble des chemins linguistiques, plus ou moins longs et plus ou moins nombreux, qu'elle a parcourus et qui forment désormais son capital langagier ; elle est un être historique ayant traversé une ou plusieurs langues, maternelles ou étrangères, qui constituent un capital langagier sans cesse changeant. Ce sont, au total, les expériences linguistiques vécues et accumulées dans un ordre aléatoire, qui différencient chacun de chacun.

➢ PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES.

BOITE NOIRE ■ En électronique, ce terme désigne l'intériorité d'un système dont la structure n'est pas connue, contrairement aux causes de son déclenchement (les entrées) et à leurs conséquences (les sorties). En psychologie, ce terme est utilisé pour critiquer les conceptions théoriques du béhaviorisme, qui considère que l'esprit (ou organisme) ne peut être en soi un objet d'étude (car trop dépendant de la subjectivité des chercheurs) mais qu'il peut être appréhendé par l'étude de la liaison effectuée entre les mesures, qui sont par nature objectives, des entrées (stimuli) dans l'organisme et celles des sorties (réponses ou réactions).

➢ BÉHAVIORISME.

BOTTOM-UP ■ tr. bas-haut. ➢ COMPRÉHENSION.

BRAIN-STORMING ■ ➢ REMUE-MÉNINGES.

BRIBES ■ On appelle bribes les fragments de mots ou de groupes de mots formulés par les locuteurs qui font l'objet soit d'une reprise (exemple : « c'est un genre de… c'est un genre d'algue »), soit d'une modification (exemple : « la paroi elle a pas… elle est plus fine »). Ces phénomènes, dont il est souvent difficile d'interpréter le caractère intentionnel ou non, ont longtemps été traités comme des ratés. Ils constituent en fait les traces du travail de recherche et de construction progressive de la production orale mené par les locuteurs. Cette organisation progressive du discours à l'oral semble exister pour toutes les langues. On la retrouve également dans les brouillons des textes écrits.

➢ BROUILLON.

BROUILLON ■ Un brouillon est une production préexistant à une autre et qui prépare un écrit considéré comme final.

En linguistique, il permet des hypothèses sur l'énonciation scripturale (avant-textes). En didactique, il fonde la représentation de l'écrit comme un travail où les variantes (ratures) sont les traces d'une recherche. Associé à d'autres pratiques (rédaction conversationnelle, réécriture guidée, métadiscours), c'est un outil de facilitation et d'auto-évaluation.

➢ BRIBES.

BUT ■ But et objectif sont souvent confondus. Toutefois *but* relève plutôt du vocabulaire de la langue courante et convient pour des activités pédagogiques très partielles alors qu'*objectif* relève plutôt d'une terminologie éducative, avec une connotation plus large de résultat à atteindre pour satisfaire une demande. Dans les préfaces des méthodes de français de spécialité à partir des années 1980 on note une disparition progressive du mot but au profit du mot objectif.

➢ OBJECTIF.

C

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES ■ Le Cadre européen commun de référence pour les langues est un document de référence élaboré à l'initiative et au sein du Conseil de l'Europe, au titre des projets « Langues vivantes », et destiné, d'une part, à faciliter les échanges entre différents acteurs du domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et, d'autre part, à assister chacun de ces différents acteurs dans la réflexion et la prise de décision intéressant son propre domaine d'intervention.

Projeté à l'origine comme un instrument permettant de situer les uns par rapport aux autres des diplômes et certifications existants, le Cadre de référence a vite donné lieu à une extension de sa visée. Il propose un modèle général de type actionnel où situer la communication et l'apprentissage. De grandes catégories comme celles de compétences générales, de compétence à communiquer langagièrement, d'activité langagière, de domaine d'action structurent l'architecture générale du document qui consacre en outre des sections particulières à des notions comme celles de tâche, de stratégie, de texte; des développements concernent les conceptions de l'apprentissage et un chapitre porte sur le curriculum de langues en relation à la diversification et au plurilinguisme. Des développements importants sont consacrés à l'évaluation et le Cadre de référence comporte notamment des propositions d'étagement de la mesure des compétences selon six niveaux majeurs, pouvant donner lieu eux-mêmes à subdivisions et embranchements. Les descripteurs des différentes capacités considérées sont formulés en termes de « être capable de… ».

Le Cadre de référence, d'abord publié en anglais et en français, a donné lieu à des traductions dans d'autres langues. De portée plus générique que les niveaux-seuils, il constitue une sorte d'état des lieux ordonné des questionnements et options qui se présentent à tout décideur, s'agissant d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Il n'a pas de caractère prescriptif mais s'inscrit globalement dans le prolongement des travaux antérieurs du Conseil de l'Europe pour ce qui est des langues vivantes. Il est accompagné de guides s'adressant à diverses catégories d'usagers (concepteurs de programmes, auteurs de manuels, formateurs, enseignants, etc.).

Le Portfolio européen des langues, directement destiné aux apprenants et utilisateurs individuels, s'articule aux orientations générales du Cadre européen commun de référence pour les langues.

➢ Conseil de l'Europe, Échelle, Évaluation, Niveau, Portfolio européen des langues.

CANEVAS ■ ➢ Jeu de rôle, Simulation.

CAPITAL ■ Un capital est un concept sociologique, qui se caractérise par quatre composantes (sur le modèle du capital économique) : il est plus ou moins grand (c'est son volume : j'ai, par exemple, plus ou moins d'argent); il est plus ou moins diversifié (c'est sa structure : j'ai de l'argent mais aussi, par exemple, des propriétés et des biens divers); plus un capital est grand et diversifié, plus il a de facilités à grandir et à se diversifier encore (plus vous êtes riche, plus vous vous enrichissez facilement). Enfin un capital se gère individuellement : je peux librement le dépenser, l'épargner, en faire ce que je veux.

Le capital social est l'ensemble des gens qui vous connaissent et que vous connaissez : plus ou moins nombreux, plus ou moins divers, qui s'accumule plus ou moins facilement et que je gouverne moi-même comme je le souhaite.

Le capital culturel est l'ensemble des connaissances que je possède (mêmes remarques que précédemment), parmi lesquelles figurent par exemple les connaissances langagières (capital langagier), les connaissances pédagogiques (capital pédagogique), les connaissances sportives (capital sportif), etc. L'école enseigne le capital culturel, mais celui-ci ne suffit plus socialement et elle doit aussi enseigner le capital social (mettre en relation les apprenants avec des interlocuteurs, des fonctions qu'ils ne connaissent pas et dont ils auront besoin) au lieu de le stigmatiser.

Un capital, quel qu'il soit, est composé des trois « espèces de capital » ainsi décrites. Celles-ci peuvent être différentes les unes des autres. Par exemple, certains peuvent avoir un grand capital économique et un faible capital culturel; d'autres l'inverse. En général cependant la possession d'un grand capital social est lié à celle d'un grand capital culturel. Tout capital est en partie hérité familialement, en partie construit. Il va de soi que plus l'héritage est fort, plus le capital disponible est lui-même fort et susceptible de s'accroître. C'est un fondement majeur de l'inégalité sociale.

➢ Espérance pratique, Emblème, Légitimité, Champ, Classement, Habitus, Culture.

CAPITALISABLE ■ ➢ Unité capitalisable.

CAPTIF ■ Un public captif est celui qui est constitué une fois pour toutes, sur une période donnée, et ne changera pas. C'est le cas, par exemple, de tous les publics institutionnels qui préparent un même examen. Il est captif parce qu'il est contraint par sa situation d'apprenant, c'est-à-dire notamment obligé de suivre tel cours.

➢ Public.

CENTRATION ■ La notion de centration a surtout été utilisée dans la formule « centration sur l'apprenant » pour marquer un déplacement de focalisation dans la réflexion didactique. Au moment en effet où les méthodologies dominantes, telle la méthodologie audio-visuelle, sont mises en cause, au début des années 1970, comme insuffisamment respectueuses des caractéristiques des apprenants, l'attention se tourne vers ces derniers, considérés dans leurs besoins, leurs intérêts, leurs motivations. En relation au fameux « triangle didactique », le pôle « élève » passe pour avoir été négligé au profit des pôles « enseignant » et « objet/matériaux d'enseignement ». La centration sur l'apprenant se présente donc comme un recentrage sur le sujet, redéfini lieu de l'apprentissage et, complémentairement, comme une relative prise de distance à l'égard tant de l'objet langue que des constructions méthodologiques à visée générale, des méthodes et démarches pédagogiques.

Ainsi, le mouvement de bascule est net dans l'évolution des études, menées au Conseil de l'Europe (en particulier par R. Richterich puis L. Porcher) autour de la notion de « besoin » : alors que, dans un premier temps, on parle d'« analyse des besoins langagiers » en termes de contraintes externes des situations de communication, on en vient ensuite à

« l'identification des besoins » comme de tout ce qu'il convient de recueillir comme informations pour procéder à une véritable centration sur l'apprenant de l'assistance à l'apprentissage. Au demeurant, les textes produits au titre des projets « Langues vivantes » utilisent de manière récurrente la formule anglaise *needs oriented and learner centered*, qui ménage à la fois l'orientation en fonction des besoins et la centration sur l'apprenant.
La notion de centration implique qu'un agent ou une instance procède à cette centration et mette en place un dispositif permettant de placer en effet l'apprenant au centre du processus. Une étape supplémentaire est franchie avec des notions comme celle d'autoformation ou d'autodirection de l'apprentissage qui posent l'apprenant comme acteur et ne préjugent pas du type d'intervention susceptible de l'assister dans une démarche d'autonomisation.
Même si la centration sur l'apprenant reste largement à construire conceptuellement, le recours à cette notion (peut-être transitoire dans l'histoire de la didactique) aura en tout cas permis d'engager un mouvement de réflexion qui prend en compte les représentations, attitudes et stratégies des apprenants, ainsi que leurs caractéristiques sociologiques et culturelles.
➢ Apprenant, Besoin, Didactique.

CENTRE DE RESSOURCES ■ Un centre de ressources est un dispositif qui offre aux apprenants les moyens de réaliser des apprentissages autodirigés. Il se distingue donc fondamentalement du laboratoire de langues, dispositif d'enseignement en face à face ou à distance. Les premiers centres de ressources (années 1970 au CRAPEL) ont ainsi été mis en place pour fonder les prises de décisions concernant l'apprentissage sur une logique de création de son apprentissage par l'apprenant lui-même et non plus sur une logique de « consommation » d'enseignements construits à son intention.
La nature et le mode de fonctionnement des installations réalisant un tel dispositif peuvent être très variables mais impliquent nécessairement :
• que les ressources d'apprentissage mises à disposition autorisent l'apprenant à définir et à réaliser l'apprentissage spécifique qu'il souhaite personnellement poursuivre, que ces ressources soient donc non pré-adaptées ;
• que l'accessibilité à ces ressources permette une diversité de modalités d'utilisation : utilisation individuelle, en paires, en petits groupes ; utilisation par des apprenants de niveaux, rythmes, styles d'apprentissage différents et se fixant des objectifs variables et non prévisibles.
Pour qu'une installation « centre de ressources » puisse donner lieu à des utilisations conformes à sa logique de mise en place, ses usagers doivent nécessairement savoir apprendre en autodirection. Le dispositif doit donc comporter un accompagnement visant la formation à apprendre : stages préparatoires de formation, soutien par des conseillers durant les premières phases d'apprentissage de langue, documents d'aide. En ce sens, les centres de ressources constituent une offre d'apprentissage globale, visant non seulement l'acquisition de compétences langagières mais également le développement de l'autonomie.
D'autre part, son organisation matérielle doit, pour répondre au principe d'accessibilité multiple, comporter un système d'indexation (catalogage) des ressources informatif pour tous leurs utilisateurs potentiels (critères linguistiques et communicatifs pour la description des qualités intrinsèques des supports, critères méthodologiques pour les fiches « modes d'emploi »), et permettre la convivialité, l'apprentissage autodirigé n'impliquant nullement l'isolement.
➢ Adaptable, Adapté, Apprendre à apprendre, Autodidacte, Autodirigé, Autonomie, Dispositif.

CENTRE D'INTÉRÊT ■ Le centre d'intérêt est un critère thématique de classement et d'enseignement du vocabulaire. Par exemple : la salle de classe, la chambre de l'enfant, le corps humain, les saisons, le commerce, les

arts, défauts et qualités. L'apparition de ce concept en didactique des langues correspond à deux ruptures majeures simultanées : le passage de la forme au sens et de la langue à l'apprenant. L'expression apparait plus tardivement, mais le concept, emprunté à la rénovation pédagogique de l'enseignement primaire des années 1880 en France (la « leçon de choses »), donne aux méthodologues contemporains l'idée d'une « leçon de mots » formalisée par l'auteur de l'instruction officielle du 13 septembre 1890. Dans la méthodologie traditionnelle, la cohérence de chaque unité didactique est donnée par le point de grammaire qu'elle traite, la gradation est calquée sur celle de la grammaire latine, le traitement du lexique est secondaire et dépend de la forme (classement des mots selon leur nature et fonction grammaticales). Dans la méthodologie directe au contraire, on part de l'environnement immédiat et concret de l'élève (la salle de classe avec les objets et les actions qu'il peut y décrire et y effectuer), et on les élargit de manière concentrique à l'école, au village, à la campagne, à la ville, etc., les images puis les textes descriptifs prenant la relève des réalités concrètes immédiates comme supports d'enseignement.
➢ Direct.

CERTIFICATION ■ On appelle certification un examen donnant lieu à la délivrance d'un certificat ou d'un diplôme. Il s'agit d'un document écrit reconnu légitimement par une instance officielle, et statuant nominalement qu'un individu a présenté et réussi tout ou partie de cet examen. Le document indique généralement le niveau obtenu.
➢ Évaluation, Examen, Test, Unité capitalisable.

CHAMP ■ Un champ, concept d'origine sociologique, est un ensemble social délimité (professionnel ou générationnel par exemple). Il est caractérisé par un enjeu (ce qu'il y a à gagner au final : il peut évidemment s'agir d'argent mais aussi de mille autres réalités : pouvoir, prestige, etc.) et par des positions (que tiennent, bien sûr, des individus) qui valent les unes par rapport aux autres et sont plus ou moins proches de l'enjeu, donc plus ou moins hautes hiérarchiquement. Il y a par conséquent dans un champ deux types de combats permanents : celui qui oppose les agents qui veulent atteindre l'enjeu ; celui qui oppose chacune des positions entre elles pour éliminer l'autre ou le plus souvent atteindre une autre position plus haute, plus dominante, c'est-à-dire plus proche de l'enjeu. C'est la lutte des positions qui constitue la vie du champ : elles combattent l'une contre l'autre pour atteindre l'enjeu. Par conséquent un champ se divise toujours en dominants et dominés : les premiers cherchent à conserver leur domination ou à l'accroître ; les autres à la conquérir. Les dominants imposent les règles de la légitimité (c'est-à-dire les préférences et les gouts acceptables). Leur vraie victoire est lorsque les dominés acceptent « spontanément » leurs valeurs imposées et les adoptent pour eux-mêmes. Tous les acteurs d'un champ ont évidemment des intérêts communs (et c'est ce qui fait la cohérence de celui-ci). Ils ont aussi des intérêts propres, celui de s'élever d'un rang dans la hiérarchie.
➢ Capital, Classement, Culture, Emblème, Espérance pratique, Habitus, Légitimité.

CIEP (CENTRE INTERNATIONAL D'ÉTUDES PÉDAGOGIQUES) ■ Le Centre international d'études pédagogiques, établissement public sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, est, depuis sa création en 1945, un lieu de rencontres internationales et d'échanges entre les langues, les cultures et les systèmes éducatifs.
Le français langue étrangère s'y est développé dans le cadre plus global d'une réflexion sur l'éducation et de partenariats avec de nombreuses associations internationales qui avaient ou ont encore leur siège au CIEP.
Au fil des années, se sont développées des formations « à la carte » en didactique du français langue étrangère ou seconde, langue

d'enseignement et langue de travail, et une expertise dans les domaines de la formation et de l'aide à l'élaboration de manuels ou de programmes.
En 1985, la création par le ministère de l'Éducation nationale des diplômes nationaux pour étrangers non francophones, le DELF (diplôme d'études en langue française) et le DALF (diplôme approfondi de langue française) ont fait du CIEP un des lieux importants du développement des certifications en français pour les étrangers. Le TCF (test de connaissance du français) est venu compléter ce dispositif en 2001.
➢ BELC, DELF, TCF.

CIVILISATION ■ Une civilisation est un mode d'être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérences et de contradictions. Elle se définit surtout par différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures).
➢ CULTURE.

CLASSE ■ Le terme de classe (du latin *classis* : division, catégorie, groupe), utilisé par diverses sciences (sociologie, linguistique, etc.), a connu en pédagogie de nombreuses définitions qui peuvent se regrouper, en dehors de sa valeur locative, autour de trois acceptions de base : le mot désigne soit le cours lui-même (par exemple, la classe de français), soit le degré des études suivies (classe préparatoire, élémentaire, etc.) ou le niveau auquel appartient ce cours (une classe de débutants), soit le groupe de travail qui associe des apprenants autour d'un enseignant pour réaliser des tâches communes en vue d'objectifs à atteindre.
Lieu privilégié des interactions entre professeur et élèves et entre élèves, la classe crée artificiellement des conditions d'appropriation de savoirs et de savoir-faire. Elle est le lieu par excellence de toutes les interventions pédagogiques et l'espace de la co-construction du savoir.
D'un point de vue didactique, on peut définir la classe comme un concept méthodologique marqué par la compression des paramètres d'appropriation :
• une compression de l'espace, puisque c'est un lieu technique caractérisé par sa localisation (école, collège, lycée, université, centre de langue, etc.) et par sa configuration qui correspond souvent à des choix méthodologiques ou techniques (configurations traditionnelle, audiovisuelle, de laboratoire de langue, en fer à cheval, etc.) ;
• une compression du temps, variable en fonction des cultures scolaires : le nombre de séances, choisi par l'institution et déterminant un type d'enseignement (intensif ou extensif), et la durée des séances, influent sur le choix d'une méthodologie ;
• une compression disciplinaire, fondée sur des représentations culturelles, idéologiques et méthodologiques, qui définit, par des choix, des contenus d'enseignement et d'apprentissage (instructions officielles, programmes, syllabus, référentiels, etc.) déterminant le savoir à acquérir et à enseigner.
➢ NIVEAU.

CLASSE BILINGUE ■ Classe dans laquelle une ou plusieurs disciplines non linguistiques (histoire, mathématiques, arts plastiques, etc.) sont dispensées pour tout ou partie de leur horaire, dans une langue qui n'est pas la langue habituelle de scolarisation dans le pays considéré. Cette expression recouvre une grande diversité de situations : les variations peuvent porter sur le volume horaire, sur le nombre de langues en présence, sur les disciplines concernées, sur les niveaux de scolarisation. Par exemple, dans le cadre de l'Agence universitaire de la francophonie (AUF), cette expression renvoie à un programme implanté dans quatre pays (Vietnam, Laos, Moldavie, Cambodge) qui touche tous les niveaux de scolarisation de la maternelle à l'université et qui associe l'enseignement de disciplines scientifiques en français à celui de la langue nationale. Cette expression générique peut aussi être synonyme de classe d'immersion.
➢ IMMERSION.

CLASSEMENT ■ Le classement est un concept d'origine sociologique. À chaque instant nous classons les gens que nous connaissons et, donc, les jugeons, émettons à leur propos une évaluation, c'est-à-dire les classons et leur conférons une identité. Eux aussi font de même à notre égard. Nous sommes classeurs et classés. Nous sommes même classés par la manière dont nous classons (nous attribuons, par exemple une identité à quelqu'un selon les jugements qu'il porte sur telles pratiques : films, livres, aliments, vêtements). Or, la distinction (être capable de ne pas confondre et de juger comme jugent les instances de légitimation ; être capable d'être jugé comme quelqu'un d'adéquat) est le fondement du jugement que la société porte sur nous. En résumé, nous sommes tous « des classeurs classés par nos classements ».
➢ CAPITAL, CHAMP, CULTURE, ESPÉRANCE PRATIQUE, HABITUS, LÉGITIMITÉ.

CNDP ■ Le Centre national de documentation pédagogique, créé en 1954, forme avec les centres régionaux un réseau national d'établissements publics à caractère administratif placé sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Le Centre national assure le pilotage et la coordination de ce réseau dont la vocation est multiple : documentation, édition et diffusion sur tous supports, animation pédagogique, formation, expertise en ingénierie éducative. Chargé de gérer et de développer les ressources éducatives et leur usage, il concourt également à promouvoir les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ainsi que l'éducation artistique et l'action culturelle. Une ouverture au public étranger est assurée par le biais d'une mission aux relations internationales. Depuis le 26 mars 2002, le nom de SCEREN (Services Culture, Éditions, Ressources pour l'Éducation Nationale) s'est substitué à l'appellation de « réseau CNDP ».
➢ CRDP.

CNED ■ Premier opérateur européen et du monde francophone, quatrième opérateur mondial pour l'enseignement à distance, le Centre national d'enseignement à distance est un établissement public français sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Il a pour mission de dispenser des formations à distance de la scolarité élémentaire à l'enseignement supérieur, en formation initiale ou en formation professionnelle continue ainsi qu'en éducation permanente. Il a été créé en 1939 pour scolariser les élèves ne pouvant fréquenter un établissement scolaire du fait de la Deuxième Guerre mondiale et il s'est successivement appelé Centre d'enseignement par correspondance ou Centre de télé-enseignement. Implanté depuis 1993 sur le site du Futuroscope dans la région Poitou-Charentes, le CNED dispense à travers huit instituts environ 3 000 formations. Cela représente 400 000 inscrits dans 200 pays, dont la moitié au niveau de l'enseignement supérieur et 80 % d'adultes, et plus de 1 500 en FLES.
Créé en 1996, le Département de français langue étrangère et seconde (FLES) offre une cinquantaine de formations à distance, articulées en deux secteurs : l'enseignement du français, réparti en six niveaux correspondant au Cadre de référence recommandé par le Conseil de l'Europe, et la formation initiale et continue des enseignants de FLE en collaboration avec l'Université Stendhal-Grenoble 3 et avec l'Alliance française de Paris.
La formation à distance se caractérise par des dispositifs de formation articulant des contenus disponibles sur différents types de supports (fascicules imprimés, cassettes audio et vidéo, cédéroms) et des services d'accompagnement pédagogique diffusés par de multiples vecteurs de communication : depuis le courrier postal en passant par le téléphone, la télécopie, la vidéoconférence interactive ou les réseaux télématiques et Internet. Le département FLES développe également des produits multimédias en ligne, aussi bien pour l'évaluation des compétences que pour l'apprentissage du français, pour l'entrainement aux certifica-

tions, pour lire et s'informer en français ou pour apprendre les nuances de la rédaction. Toutes les formations disposent de services Internet (messageries pour le tutorat, forums de discussion et journaux de formation).
Le département FLES organise aussi, en collaboration avec l'École du CNED pour l'ingénierie de la formation à distance, des stages sur la conception et la gestion de dispositifs de formation à distance pour le FLES.
Enfin, le CNED et plusieurs établissements d'enseignement supérieur développent des campus numériques, et notamment le projet CANUFLE, un cursus universitaire de FLE à distance complètement numérisé.

CODE ■ Le terme code a été d'abord utilisé en linguistique structurale (Jakobson) pour parler de la grammaire. Cet emploi a été ensuite critiqué en arguant que, si on peut parler de code en sémiologie pour des systèmes de représentation finis, stables et souvent seconds voire artificiels (le code du morse par exemple), il est impropre de l'utiliser pour parler des langues naturelles dont les caractéristiques partagées sont d'être naturelles, en variation synchronique et diachronique, et non totalement maitrisables ni par les sujets parlants, ni par les grammairiens qui tentent de les décrire. Même s'il existe incontestablement une intention de communication préalable, la production langagière n'est donc pas un encodage dans une langue donnée d'un message ayant une première existence non linguistique, mais la construction dans l'interaction d'un message qui, dans sa forme comme dans sa signification, reste sensible aux conditions de son énonciation comme aux caractéristiques de la langue qui le constitue. De même la compréhension, à l'oral ou à l'écrit, n'est pas un simple décodage mais une interprétation complexe au cours de laquelle interviennent les caractéristiques de la situation de réception, les apports en informations et les représentations du récepteur.
Dans un autre contexte, celui de la sociolinguistique et de la didactique des langues maternelles, le terme a été à nouveau l'objet de fortes discussions à propos du couple code restreint/code développé proposé par le sociologue britannique B. Bernstein qui désignait ainsi les manières de parler, de coder les perceptions culturelles de la réalité, propres respectivement aux classes populaires et aux classes moyennes-supérieures anglaises. Il montrait les conséquences de cette différence au moment de l'intégration scolaire des enfants de ces deux groupes dans des écoles animées par des membres des classes moyennes et fondées sur les valeurs sociolinguistiques de cette classe.

CODE-SWITCHING ■ ➢ Alternance codique.

COGNITIF ■ ➢ Cognition, Cognitivisme.

COGNITION ■ Ce terme (issu du latin *cognitio*, connaissance) désigne l'ensemble des activités perceptives, motrices et mentales mobilisées dans le traitement de l'information en provenance de l'environnement. À l'origine de ces activités, se trouve l'architecture cognitive constituée d'éléments responsables, entre autres, de la conservation des connaissances et des croyances, des décisions d'action, de l'élaboration des représentations et de la régulation de l'action. Les fonctionnements de ce système cognitif permettent que l'information entrante (*input* en anglais) soit sélectionnée, encodée, structurée, stockée et récupérée. La perception et l'attention jouent un rôle central dans le déroulement de ces opérations. Des activités cognitives telles que le raisonnement, le calcul, le langage, etc. impliquent également un tel traitement de l'information. La mise en œuvre des mécanismes et processus cognitifs issus de l'architecture cognitive est fondée sur l'élaboration de représentations mentales, c'est-à-dire de structures cognitives transitoires. Ces dernières permettent la conservation de l'information reçue et ses utilisations ultérieures pour l'action.
Non prises en compte par l'associationnisme et le béhaviorisme, les activités cognitives ont

fait l'objet de nombreuses propositions théoriques, depuis les travaux pionniers de Piaget et de Vygotski. On peut penser, par exemple, que la formulation des thèses piagétiennes sur l'accommodation et l'assimilation comme moments de l'autorégulation de l'enfant lors de son développement cognitif constitue l'une des premières propositions majeures pour expliquer le dynamisme développemental de l'enfant, et aider par là même à l'émergence d'une pensée cognitiviste. De même, l'intérêt du gestaltisme pour la façon dont les sujets perçoivent et structurent les situations ou le cognitivisme social vygotskien, qui a insisté sur les relations de tutelle entre enfant et adulte, ont contribué à la compréhension de la genèse des représentations mentales. Ces premiers travaux ont ouvert la voie au cognitivisme des années 1970.
Les activités de communication verbale et d'apprentissage linguistique reposent sur la mise en œuvre de connaissances mondaines, de croyances, de représentations conceptuelles et de représentations linguistiques, déclaratives et procédurales, ainsi que sur le traitement spécifique de l'information grammaticale, lexicale, sémantique et pragmatique. Ces mécanismes et processus mentaux ont largement focalisé l'intérêt de la recherche en psychologie. La psychologie du langage et la psycholinguistique proposent depuis les années 1960 des modèles pour rendre compte des processus mentaux engagés dans la production, dans la compréhension, dans l'acquisition des langues et dans la communication verbale.
Parmi ces propositions, les modèles cognitifs symboliques défendent souvent une conception modulariste du système cognitif, envisagé comme un ensemble de sous-systèmes fonctionnellement distincts, chacun caractérisé par les représentations dont ils traitent et par les procédures qu'ils mettent en œuvre à cette occasion. Le module « langage », tout comme celui qui régule la vision ou l'audition, présente des particularités. L'école chomskyenne de linguistique adhère à une telle vision modulariste et symbolique de l'activité de langage, qui s'accompagne également du postulat d'innéité de la faculté de langage. Dans cette perspective, les règles et les hiérarchies arborescentes dégagées par la théorie ont réalité cognitive et enrichissent notre compréhension des rapports entre langue et pensée.
Certaines modélisations subsymboliques (connexionnistes) des activités cognitives engagées dans la communication verbale développent plutôt une vision holistique du traitement cognitif langagier. En d'autres termes, aucun domaine de la cognition, ou de son substrat anatomique, n'est particulièrement lié à tel processus cognitif. Elles contestent l'existence de représentations, c'est-à-dire de structures mentales où les informations sont associées. Ces modélisations ont été conduites également à remettre en question la réalité cognitive et le bien-fondé des règles formulées par certaines théories linguistiques. Les grammaires cognitives (celle de Langacker par exemple), qui ont recours à la sémantique du prototype et à des images mentales idéalisées, s'inscrivent volontiers dans ces modélisations non modularistes. Ces grammaires tentent de rendre compte des relations entre la conceptualisation de l'expérience non verbale à communiquer et les formes linguistiques à partir de schèmes conceptuels qui relèvent du cognitif tout autant que du langagier.
➢ Cognitivisme, Mémoire.

COGNITIVISME ■ En psychologie générale contemporaine, le cognitivisme est le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des fonctions complexes d'acquisition des connaissances (ou fonctions cognitives), au nombre desquelles le langage. Ce paradigme postule l'existence de représentations mentales, objet des processus cognitifs.
➢ Cognition, Psychologie.

COHÉRENCE ■ La notion de cohérence, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, relève du champ de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours et a inspiré fortement les travaux en didactique des langues ; elle est à distinguer de la notion de cohésion, avec laquelle elle est souvent confondue.

M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976) ont, les premiers, défini les contours de ces notions en spécifiant ce qui constitue les discours comme textes et en analysant comment un écrit est cohérent de deux façons au moins : cohérent en regard du contexte institutionnel et cohérent par rapport à lui-même, et donc cohésif. Ainsi, la notion de cohérence a une signification plus large que celle de cohésion en ce qu'elle met en jeu les contextes situationnels et autres configurations sémantiques abordant les discours par les composants de leurs significations sociales et communicationnelles. La notion de cohésion, elle, renvoie davantage aux fonctionnements internes (syntaxique, lexical, etc.) et aux organisations propres des textes. C'est également ce que reprend et précise J.-M. Adam (1999), lorsqu'il indique que si l'étude de la cohérence engage des hypothèses pragmatiques sur la visée du texte liées à sa pertinence situationnelle, l'étude de la cohésion, elle, est plutôt attentive à la progression thématique et aux marques d'organisation du texte. Ces marques de cohésion sont autant d'indices d'une cohérence à construire par la compréhension et l'interprétation des textes.

La didactique des langues s'est très tôt approprié ces recherches dans le domaine de la compréhension et de la production écrites : affranchie du formalisme des grammaires de textes et de l'ambition des typologies de textes, elle peut aujourd'hui resituer dans une démarche proprement didactique l'examen de ces différents facteurs d'unification des textes et des discours que sont les anaphores, les connecteurs et autres isotopies. L'intérêt est alors d'aider les apprenants à comprendre et à produire des écrits dans un cadre supérieur à celui de la phrase et qui articule les caractéristiques internes des textes aux pratiques discursives des genres dans lesquels ils s'inscrivent. Il s'agit en effet de s'intéresser aux conditions d'énonciation des discours et aux contraintes qu'elles font peser sur les textes produits ; éloignée d'une approche strictement formelle, l'approche de la cohérence intéresse la didactique et la méthodologie des langues en ce qu'elle permet d'aborder les fonctionnements et les contextes des genres de discours produits.

➢ Contexte.

COHÉSION ■ ➢ Cohérence.

COMMUNICATIF ■ Attesté notamment à partir des années 1970 dans des expressions telles que compétence communicative (à quoi tendra à se substituer compétence de communication) et approche(s) communicative(s). L'adjectif communicatif, qui se répand là où on aurait attendu, en français, communicationnel, renvoie à des formulations de l'anglais, telles que *communicative competence* ou *communicative approach*. C'est un indice notable de l'origine des notions considérées.

L'insistance sur la communication n'est pas nouvelle : elle caractérisait déjà l'argumentaire de la méthodologie audiovisuelle et, sous d'autres formes et désignations, celui de la méthodologie directe. Les nouveautés liées au communicatif sont toutefois patentes.

La notion de compétence communicative, dont l'origine est généralement attribuée au linguiste anthropologue Dell Hymes, se situe directement en regard et en complément de celle de compétence linguistique, introduite par Noam Chomsky : il s'agit, dans une perspective plus sociolinguistique, de manifester que la capacité à communiquer langagièrement ne se réduit pas à une connaissance des formes et des règles linguistiques mais suppose aussi une maîtrise des conventions d'utilisation, socialement et pragmatiquement définies. La compétence communicative est aussi caractérisée comme intériorisée par le sujet communiquant, comme une sorte de « grammaire » interne de la communication adéquate et efficace ; « grammaire » non pas innée et communément partagée, mais construite dans l'interaction sociale et sociologiquement différenciée. En outre, la compétence communicative n'est pas posée comme simple connaissance, mais aussi comme disposition à agir, à s'engager dans une performance communicative.

Communicatif renvoie ainsi, dans les usages didactiques de la notion de compétence communicative, à une conception de la communication enrichie par les apports de la sociolinguistique, de la pragmatique, voire de la philosophie austinienne du langage (théorie des actes de parole et de leur valeur performative).

➢ Acte de parole, Approche communicative, Communicationnel.

COMMUNICATION ■ Le terme communication n'est pas à l'origine une notion ou un concept scientifique. Il appartient au vocabulaire usuel et veut désigner une fonction à première vue évidente des langues : les langues sont des instruments de communication.

En sciences du langage, la notion de communication a été l'objet d'une première théorisation par Roman Jakobson. Reprenant la théorie de la représentation de Karl Bühler et la théorie mathématique de l'information des ingénieurs Shannon et Weaver, Jakobson conçoit la communication comme un transfert d'information. Son fameux schéma s'attache ainsi à montrer la circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur, via un canal, au moyen d'un code. Même si le message se réfère à quelque chose, au monde, au contexte, une telle conception de la communication est peu dialectique ou dynamique. Elle correspond, selon Yves Winkin (1981), à un modèle « fondé sur l'image du télégraphe ou du ping-pong ». Elle s'oppose aujourd'hui à une autre conception de la communication où l'information s'élabore, s'échange et se négocie entre des partenaires dans le cadre d'une interaction sociale. Toujours selon Winkin, on passe du modèle du télégraphe à celui de l'orchestre.

La communication est de fait un objet que se partagent nombre de spécialistes. Dans sa conception la plus large, elle définit un domaine d'investigation (les sciences de l'information et de la communication) ; dans un sens très restreint, elle qualifie l'une des raisons d'être du langage (la fonction de communication ou référentielle, chez Jakobson).

En sémiologie, la communication est comprise comme un système multicanal où interviennent, outre les codes verbaux, les codes kinésiques (les gestes), proxémiques (gestion sociale de l'espace), et techniques que l'homme fabrique (écritures, langages informatiques, etc.).

En anthropologie, la communication est un comportement social soumis à des rites et des contraintes, et pouvant éventuellement dysfonctionner et donc faire l'objet de diagnostics et de remédiations. Les travaux de Gregory Bateson et de Paul Watzlawick, et plus généralement les recherches du « collège invisible » de Palo Alto illustrent ce point de vue. La communication emprunte ici ses modèles de description à la sociologie, l'ethnologie et la psychanalyse. Ces travaux ont nourri la sociolinguistique et imposé à la didactique des langues la notion de compétence de communication, qu'on rattache à Dell Hymes. Cette compétence désigne l'adéquation d'un message (verbal ou non) échangé entre des sujets dans une situation sociale donnée. D'où la synergie entre ces travaux et la pragmatique du langage ordinaire (Austin) et l'importance actuelle du courant interactionniste.

En didactique des langues, l'évolution des conceptions de la communication implique de s'intéresser non seulement à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur mais aussi à l'interprétation, et aux effets produits sur celui-ci. On insiste dorénavant sur le rôle actif du récepteur, car la communication

humaine dépend largement de son activité interprétative. À son tour, il peut devenir émetteur et c'est donc finalement la conception de la communication comme un aller-retour, un échange, que l'on retient.
Les didacticiens des langues ont donc échafaudé des stratégies pour favoriser des situations de communication en classe de langue. Dépassant la simple mise en oeuvre de documents dits authentiques, qu'on pourrait naïvement croire à elle seule capable de simuler une situation de communication authentique, la didactique des langues actuelle favorise des activités qui permettent une communication la moins artificielle possible en classe, au-delà des rituels propres à la communication en situation d'enseignement et d'apprentissage : simulations globales, jeux de rôles, travaux collectifs, etc. On préconise de varier les supports (manuels, images, son, TICE, etc.) et on privilégie le recours aux médias, symbole de communication par excellence. Les progressions ne sont plus établies en termes strictement linguistiques, mais en termes d'actes de communication, inspirés du niveau-seuil (approche fonctionnelle.)
➢ Approche communicative, Interaction.

COMMUNICATIONNEL ■ Dans son sens littéral, communicationnel (néologisme dû à Habermas) signifie « qui ressortit à », ou « qui se réclame de » la communication. À ce niveau, communicationnel ne se distingue pas de communicatif. La distinction s'opère au niveau épistémologique, quand communicationnel caractérise un positionnement, un modèle, un paradigme au sens de Thomas Khun (1970), où la communication trouve une place prépondérante dans l'explication des faits culturels et provoque un déterminisme supérieur, voire indépendant du déterminisme social. La médiologie développée par Régis Debray en est un exemple. Communicationnel est un concept qui appartient en propre aux sciences de l'information et de la communication. En didactique des langues, il se contente d'être un qualificatif valorisant les matériels ou les activités pédagogiques qui favorisent la participation et l'interaction chez les apprenants.
➢ Approche communicative, Communicatif, Communication.

COMPÉTENCE ■ Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle.
Chomsky a introduit la notion de *compétence linguistique* pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaitre les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue – phonologie, morphologie et syntaxe – dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociales de production de la parole (ou « performance », en termes chomskyens ; voir aussi l'opposition saussurienne entre « langue » et « parole »). Si l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est formulé en termes de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maitrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux, etc.
Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de *compétence communicative*, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. On parle d'autre part, en psycholinguistique, de compétence textuelle. En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à

la maitrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches communicative ou notionnelle-fonctionnelle par exemple.
Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une *compétence socioculturelle*. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques. Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression « didactique de langues-et-cultures étrangères ».
➢ Aptitude.

COMPORTEMENT ■ Le comportement est la manifestation extérieure, évidente et repérable, d'une action d'apprentissage ou d'enseignement. Pour un professeur il s'agit de rendre visibles et perceptibles par l'apprenant les manières effectives dont il procède. La façon dont il se comporte en classe est constituée de l'ensemble de ses paroles, de ses gestes, de ses déplacements, dont il lui faut impérativement s'assurer que les élèves les ont bien saisis.
Le comportement d'un apprenant participe de la même analyse. Il est composé d'actes repérables, extériorisés, soumis à la perception de tout un chacun. On ne parle pas ici de la manière de se tenir mais des stratégies qu'il met en œuvre pour l'apprentissage d'un concept langagier (compréhension et expression). Son but est d'atteindre le comportement langagier adéquat, c'est-à-dire compréhensible par tous. Il cherche sans doute d'abord à imiter, mais se forge progressivement une conduite qui exprime sa manière de s'exprimer. Bien entendu il n'y a plus aujourd'hui, au-delà de la théorie béhavioriste, à se borner au pur comportement langagier. De multiples autres formes sont apparues, à travers notamment des conduites pédagogiques encore parfois identifiées comme non conventionnelles : jeux de rôle, saynètes, théâtre, sketchs, jeux divers, chansons. Le comportement d'un étudiant et d'un professeur dans la classe est aujourd'hui beaucoup plus global et diversifié qu'autrefois. De même les comportements, c'est-à-dire les actions langagières effectives, sont bien moins rigides et prédéterminées qu'auparavant dans la mesure où l'objectif n'est plus (sauf dans des professions rarissimes) de pratiquer comme un natif mais de comprendre et de se faire comprendre de manière socialement acceptable. Le comportement jugé adéquat tend à ne plus être une correction académique, mais une capacité à communiquer sans difficultés. C'est pourquoi aussi le béhaviorisme, ou psychologie du comportement, tient une place nettement moins importante qu'auparavant dans l'enseignement/apprentissage d'une langue. Il s'agit moins d'une démarche à suivre que d'un résultat à obtenir, aussi bien pour le professeur que pour l'élève, mais surtout pour celui-ci, malgré les pressions multiples de l'institution académique (examens, contrôle, modèles imposés, etc.).

COMPRÉHENSION ■ La compréhension est l'aptitude résultant de la mise en œuvre de processus cognitifs, qui permet à l'apprenant d'accéder au sens d'un texte qu'il écoute (compréhension orale) ou lit (compréhension écrite). Il faut distinguer l'écoute et la lecture, qui sont des pratiques volontaires, des processus cognitifs, largement involontaires.
L'écoute et la lecture conduisent, en fonction de l'objectif poursuivi, à percevoir soit de manière exhaustive tous les éléments du texte (discrimination orale et écrite), soit de manière sélective certains de ces éléments (écoute ou lecture sélective), pour mener à une compréhension qui peut porter sur la totalité du texte (totale) ou sur une partie de ce texte (partielle), et qui peut être globale ou détaillée. Étant donné toute la diversité des manières d'aborder et de comprendre un texte oral ou

écrit, ce que l'on nomme « sens » du texte n'est ni unique ni monolithique. Le sens que l'apprenant découvre dans le texte n'est que l'un des multiples sens possibles de ce texte.
Du point de vue des processus cognitifs mis en jeu, la compréhension peut être décrite de deux manières : le processus sémasiologique, ou bas-haut, consiste à discriminer des formes, les segmenter, et à interpréter le sens à partir de ces segments. Ce processus est en conséquence très dépendant de la discrimination des formes. Le sens que l'auditeur ou le lecteur dégage du texte est conçu comme émanant du texte et allant vers l'auditeur ou le lecteur, d'où l'appellation bas-haut. L'autre processus, dit onomasiologique, ou haut-bas, consiste à faire des prévisions hypothétiques de contenus et de formes, et à chercher des indices dans le texte pour les vérifier. L'auditeur ou le lecteur utilise, pour faire ses prévisions, des connaissances de différents ordres : référentielles, sociolinguistiques, sociopsychologiques, linguistiques, socioculturelles. Le sens du texte est donc construit par l'auditeur ou le lecteur à partir de ses hypothèses, d'où l'appellation haut-bas. Le modèle descriptif de la compréhension qui rassemble aujourd'hui les chercheurs est un modèle qui intègre les deux processus : l'auditeur/lecteur utilise majoritairement le processus onomasiologique, et a recours au processus sémasiologique lorsque le premier est inopérant.
Du point de vue pragmatique, la compréhension d'un texte oral ou écrit constitue un événement ancré dans une situation communicative qui, par conséquent, se caractérise par plusieurs éléments : l'auditeur/le lecteur, son projet d'écoute/de lecture, le locuteur ou le scripteur. Premièrement, l'auditeur/le lecteur est un être dont les caractéristiques permanentes de personnalité psychologique et affective, de passé d'apprentissage, de style cognitif, sont uniques. En outre, il est dans un état momentané, et variable, de fatigue, santé, disponibilité intellectuelle et affective. Deuxièmement, l'auditeur/le lecteur a un projet d'écoute/de lecture. Il écoute/lit pour une bonne raison : pour s'informer (comprendre un phénomène naturel, économique, linguistique, etc.), pour agir (apprendre à faire fonctionner un appareil, réaliser une recette de cuisine, réaliser une activité sportive, etc.), pour s'intégrer dans un groupe social ou pour se distraire (lire ou écouter une histoire romanesque, un reportage, une chanson, etc.). Troisièmement, l'auteur du texte à comprendre est une individualité qui a son identité psychosociale, a une intention communicative, est intégré dans une situation de production, et produit un discours à caractéristiques linguistiques, référentielles et culturelles uniques. Du point de vue didactique, il est nécessaire de prendre en compte les aspects psycholinguistiques, cognitifs et pragmatiques de la compréhension. Les objectifs de travail pour améliorer les capacités de compréhension sont définis en fonction des situations communicatives visées (apprendre à savoir lire un article scientifique spécialisé, écouter un guide touristique, etc.) et pour développer des savoir-faire de compréhension variés (apprendre à mobiliser des connaissances extralinguistiques, linguistiques, culturelles et pragmatiques ; apprendre à faire varier sa manière d'écouter en fonction de l'objectif poursuivi). L'enseignant ou l'apprenant définit toujours un ou des objectifs communicatifs d'écoute ou de lecture, choisit pour travailler des documents authentiques, afin d'assurer la pertinence des caractéristiques situationnelles de l'événement communicatif (langue que les usagers natifs utilisent dans le type de situation visé, identité et rôle des locuteurs ou scripteurs bien définis, intention communicative de production du texte oral ou écrit bien décelable, existence de références culturelles et pragmatiques, etc.), choisit des tâches de compréhension qui sont pertinentes dans les situations visées. C'est en fonction de ces mêmes critères que la capacité de compréhension s'évalue.
➢ Expression.

CONCEPTUALISATION ■ Fondée sur les principes du constructivisme (Piaget), la conceptualisation est une activité de résolution de problème, particulièrement utilisée en grammaire comme l'ont illustré les travaux de Besse et Porquier (1984). L'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus (lexical, grammatical, discursif, etc.) et à tirer de son observation des règles de fonctionnement. Les méthodes communicatives récentes utilisent fréquemment cette activité.

CONDITIONNEMENT ■ ➢ Béhaviorisme.

CONDUITE DE CLASSE ■ On appelle conduite de classe l'action de mener, guider, diriger un groupe d'apprenants. Le fonctionnement de la classe, son déroulement, le type d'activités ou d'exercices, les démarches, l'organisation des échanges, les prises de paroles ont beaucoup évolué et de toute façon sont étroitement liés aux conditions d'enseignement : on ne « conduit » pas de la même façon une classe de 15 apprenants et une classe de 80-100. À la rigueur de la méthodologie SGAV où tout est programmé, préparé, a succédé une méthodologie où l'enseignant a une plus grande liberté dans la construction et le déroulement du cours et une plus grande créativité, au moins pour les groupes restreints. De son côté, l'apprenant apprend à apprendre, il devient plus autonome et l'enseignant tient davantage compte de ses motivations, de ses besoins et de ses stratégies d'apprentissage. On oppose moins maintenant directif à non directif, une conduite directive étant nécessaire à certains moments de la classe pour permettre une meilleure créativité.
➢ Directivité, Pédagogie des grands groupes.

CONNAISSANCE ■ La connaissance est un savoir dont on peut « administrer la preuve », c'est-à-dire que l'on est capable de démontrer et, donc, de transmettre à un autre individu par un discours réglé, c'est-à-dire explicatif et explicable selon des règles rationnelles. Quelqu'un qui sait sait pourquoi il sait et est capable d'en rendre compte (en grec *logon didonai*). En cela, la connaissance se distingue nettement de la *doxa*, qui est une opinion et une conviction (dont le propre consiste en ce que l'individu les confond avec une connaissance). Dans la *doxa* on ne sait pas qu'on sait, on croit qu'on sait.
Il est possible, bien entendu, et c'est capital, de savoir qu'on croit et donc de présenter sa conviction comme une certitude et non pas comme une vérité démontrée. Pour qu'il y ait connaissance il faut donc qu'il y ait raison, démonstration et partage possible entre personnes qui possèdent la rationalité en commun.

CONNAISSANCE PARTAGÉE ■ Une connaissance partagée est celle qui est comprise et maîtrisée pareillement par des individus différents et qui, de ce fait, facilite la communication entre eux (tel énoncé acquiert la même signification pour tous).
➢ Connotation, Culture, Dénotation.

CONNOTATION ■ La connotation est un système de sens seconds qui se greffe sur le système de sens premiers (dénotation) du signe linguistique : cette propriété peut affecter le signifié comme le signifiant, être le résultat d'une opération individuelle ou partagée par une ou plusieurs communautés, être le fruit d'un imaginaire personnel, collectif (mythe) ou d'une culture, être associée à un contexte socioculturel ou non, exprimer des caractéristiques ponctuelles ou générales. L'appréhension correcte des connotations culturelles est une des difficultés majeures dans l'apprentissage d'une langue étrangère.
➢ Compréhension, Dénotation, Sens, Traduction.

CONSCIENTISATION ■ La conscientisation est le fait de prendre conscience d'un fait, d'un événement quel que soit son nombre d'occurrences auparavant. Le processus de conscientisation suppose que ce fait était enfoui dans l'inconscient, par exemple quand l'apprenant est exposé à un fait linguistique (une récurrence de genre, une terminaison

de déclinaison ou de conjugaison, etc.). Lorsque cette conscientisation se produit, l'individu identifie clairement les phénomènes auxquels il s'est trouvé confronté. Prendre conscience s'apparente à une identification, point de départ vers la compréhension.
En didactique des langues, cette conscientisation peut être occasionnée par plusieurs phénomènes, positifs ou négatifs, de transfert ou d'interférence. Un transfert positif ne favorise pas ou peu la conscientisation des opérations linguistiques puisque l'apprenant opte pour le comportement le plus facile : il reproduit de façon naturelle et inconsciente son système maternel. Par contre, lorsqu'il s'agit d'interférence négative, le frein amène l'apprenant à se questionner sur l'échec du transfert et à partir de là à identifier un fonctionnement particulier de la langue. À travers cette analyse contrastive et en relevant les zones d'interférences et de transferts négatifs, l'apprenant prend conscience que son système linguistique maternel ressemble ou pas à celui d'une autre langue.
Un autre exercice favorise la conscientisation : l'analyse d'erreurs. L'identification se produit à travers la correction d'autrui, l'apprenant constate son erreur. La conscientisation s'opère, au sens de compréhension, lorsque l'apprenant analyse l'origine de son erreur. Cependant l'étape de la conscientisation demeure un instant éphémère, vite relayé par un temps de réflexion et d'analyse plus approfondi. La conscientisation est un état permanent car l'apprenant, en s'exprimant en langue étrangère, mobilise toutes ses compétences et ses connaissances, a conscience sans cesse d'user des outils linguistiques.

CONSEIL ■ ➢ Enseignant.

CONSEIL DE L'EUROPE ■ Créé en 1949, au début de la guerre froide, le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale regroupant à l'origine 10 pays d'Europe de l'Ouest et en rassemblant 44 en 2002, sur l'ensemble du continent. Instrument de concertation, notamment dans le domaine des droits de l'homme et du citoyen (Cour européenne des droits de l'homme), le Conseil de l'Europe a pour organes principaux un comité des ministres des Affaires étrangères et une assemblée parlementaire. Sa gestion est assurée par un secrétariat général.
Le Conseil de la coopération culturelle, créé au sein du Conseil de l'Europe dans les années 1950, œuvre notamment pour l'éducation et la recherche. C'est dans ce cadre que les actions intéressant les langues vivantes ont été réalisées dès 1960.
L'influence majeure du Conseil de l'Europe dans le domaine date toutefois surtout des années 1970, avec la série des projets « Langues vivantes » poursuivis, sous la coordination de J. Trim, jusqu'à la fin des années 1990. Cette période a vu le développement du modèle notionnel-fonctionnel, l'élaboration des niveaux-seuils, les travaux sur l'identification des besoins et la centration sur l'apprenant, la diffusion des principes de l'apprentissage autodirigé. Elle a abouti à la préparation du Cadre européen commun de référence pour les langues et au lancement du Portfolio européen des langues.
Dans d'autres secteurs du Conseil que la section des langues vivantes, ont été suscités des échanges d'expériences pour ce qui concerne l'accueil linguistique des migrants et la scolarisation de leurs enfants, avec une insistance particulière sur les dimensions interculturelles. Des études ont par ailleurs été menées sur l'éducation à la citoyenneté européenne, cependant qu'était rédigée une Charte des langues régionales et minoritaires visant au respect des droits linguistiques de groupes et communautés parlant d'autres langues que la ou les langues nationales des pays.
Suite à l'ouverture du Conseil de l'Europe vers les pays d'Europe du centre et de l'Est après 1989, un accord entre différents pays membres a permis la mise en place à Graz, en Autriche, d'un Centre européen pour les langues vivantes (CELV) qui organise des rencontres et anime des projets internationaux resserrant les liens entre des responsables et spécialistes des langues de pays auparavant peu en contact les uns avec les autres.
C'est dans cette dynamique générale, où le respect et la valorisation du plurilinguisme sont pensés comme enjeu culturel, patrimonial et politique, que la section « langues vivantes » du Conseil de l'Europe est devenue, en 2002, Division des politiques linguistiques.
➢ Cadre européen commun de référence, Niveau-seuil, Portfolio européen des langues.

CONSIGNE ■ Discours visant la réalisation d'une tâche. Comprendre une consigne pose que l'apprenant en dénote les informations explicites (données et stimulus), qu'il en repère les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) afin de se former une représentation correcte de la tâche et de mettre en œuvre une procédure de réalisation. Une consigne peut être refusée ou détournée en raison d'un conflit culturel concernant le thème ou le type d'activité.
➢ Activité, Exercice, Tâche.

CONSTRUCTIVISME ■ Cette théorie considère que le développement, qu'il soit biologique, psychologique ou social, procède de la construction d'organisations données d'une relative stabilité qui se succèdent dans le temps : à sa naissance, un sujet se présente comme une sorte de *tabula rasa*, ne possédant aucune capacité et se construira essentiellement à partir de capacités héréditaires simples par les influences environnementales et l'éducation. L'individu autonome développe des compétences par degrés successifs de complexification ou de simplification.
En psychologie génétique, la position épistémologique de Piaget est constructiviste en ce qu'elle propose une troisième voie pour dépasser l'opposition entre innéisme et empirisme dans le processus d'acquisition des connaissances. Celles-ci ne résultent pas d'une simple copie de l'organisation du monde extérieur, et ne sont pas uniquement déterminées passivement par les contraintes externes, comme le défend l'empirisme ; elles ne se trouvent pas non plus déposées dans notre esprit par une forme d'immanence ou de transcendance comme le soutenait l'innéisme. Le développement est ainsi constitué des réactions des enfants aux sollicitations de l'environnement. Celui-ci est donc acteur de son développement. Piaget insiste sur l'activité organisatrice du sujet ; l'action a ainsi un rôle prépondérant dans l'élaboration des processus cognitifs. La connaissance que l'enfant construit de son environnement ne se base pas seulement sur des perceptions et des enseignements mais surtout sur des découvertes qu'il fait en agissant sur les objets. De ce fait le langage est considéré lui aussi comme un objet cognitif participant aux progrès du développement de l'intelligence. Dans cette perspective opposée à celle de Chomsky, il n'est qu'une manifestation parmi d'autres de l'accès à la fonction symbolique et à la représentation. Il est objet de connaissance, d'enseignement et de découverte. Dans une optique constructiviste ce qui importe donc, c'est l'étude des liens entre développement cognitif et développement linguistique dans lesquelles les fonctions de représentation et de traitement de l'information sont privilégiées. La recherche de principes structuraux sous-jacents à la langue de l'enfant permet de décrire des stades successifs d'acquisition en particulier de la structuration grammaticale. Il existe également des modèles constructivistes de l'apprentissage. Ceux-ci sont fondés sur l'activité de l'élève. On parle alors d'un apprentissage par construction de la réponse ou apprentissage constructiviste lorsqu'il est tenu compte du rôle joué par l'apprenant dans l'établissement de la relation entre situation et réponse. Cette orientation privilégiée par Piaget l'a été également par Vygotski, puis Bruner. L'existence d'une activité mentale de réaménagement des données ou d'élaboration d'une représentation est une des conditions primordiales d'un tel apprentissage.
➢ Acquisition, Apprentissage, Innéisme, Mentalisme, Psychologie.

CONSTRUIT ■ ➢ Fabriqué.

CONTEXTE ■ La notion de *contexte* désigne généralement l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place, alors que la notion de *cotexte* renvoie davantage à l'environnement verbal des unités dans le jeu des renvois internes au texte. Dans l'enseignement des langues, il est important de distinguer entre contexte homoglotte (par exemple : l'enseignement du français en France) et contexte hétéroglotte (par exemple : l'enseignement du français au Japon). De même que pour les notions de cohérence et de cohésion, les notions de contexte et de cotexte se situent à la croisée de la linguistique textuelle et de l'analyse des discours, en ce qu'elles prennent à la fois en compte les dimensions interne et externe des énoncés produits.
Si la notion de contexte est une notion importante en didactique des langues, c'est qu'elle s'identifie principalement à l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est alors féconde. L'étude des contextes peut ainsi être plus ou moins étroite (cadrage communicatif) ou large (cadre institutionnel et social global) en fonction des objectifs méthodologiques et didactiques définis.
➢ Cohérence, Hétéroglotte.

CONTINUUM ■ Lorsque les unités d'un ensemble sont discontinues, on les appelle des unités discrètes : elles ne peuvent se substituer l'une à l'autre et sont soit identiques soit différentes. Ainsi en est-il, par exemple, de la suite des nombres ou, en musique, des notes de la gamme. Mais lorsque le doigt glisse sur les cordes d'un violon on obtient avec l'archet un son continu et progressivement ascendant ou descendant qui forme un continuum que les musiciens appellent le continuum des hauteurs.
Ces notions sont utilisées par les linguistes pour caractériser les signes linguistiques qui sont des signes discrets, distincts les uns de autres et qui ne peuvent être que présents ou absents, deux d'entre eux étant nécessairement identiques ou différents.
Cependant lorsqu'on décrit les variables attestées dans une communauté linguistique, (ex : les différentes réalisations de la nasalité dans l'ensemble francophone) ou les contacts entre deux ou plusieurs langues (ex : les créoles par rapport à la langue standard), on peut parler de continuum, constitué par l'ensemble de ces variables.
Le recours à la notion de continuum se justifie ici par la volonté d'intégrer la variation dans la théorie. On peut ainsi considérer comme formant un continuum les variations qui vont des formes linguistiques socialement valorisées à celles qui sont socialement dévalorisées.
Autres exemples : l'opposition, classique en didactique des langues, entre oral et écrit, peut se décrire soit en termes de systèmes radicalement distincts, soit en termes de continuum organisé en fonction des variations de situations de communication.
De même, la description de la diversité des écrits peut introduire une discontinuité entre des catégories d'écrits, par exemple entre écrits fonctionnels et écrits littéraires, ou s'attacher, au contraire, à définir un continuum à partir des caractéristiques communes à toute production d'écrit et à inventorier la nature des variations qui rendent compte de cette diversité.
D'une façon générale, le recours à la notion de continuum dans la démarche didactique se justifie par le souci de ne pas introduire d'oppositions tranchées qui pourraient constituer un obstacle à l'apprentissage et de rechercher les transitions (de l'oral à l'écrit, du familier au soutenu, de l'erreur à la norme) permettant à l'apprenant de progresser.
➢ Écrit.

CONTRAT ■ Convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent envers une

ou plusieurs autres personnes à faire ou à ne pas faire quelque chose (article 1101 du Code civil), le contrat est la traduction juridique de la liberté du vouloir, l'expression de l'accord de deux volontés qui se reconnaissent et se respectent mutuellement. Cette notion a été définie par Rousseau, pour qui le contrat est indispensable à une vie en société.
Toute situation pédagogique implique un contrat implicite ou explicite. Dans ce second cas, établir un contrat signifie reconnaître la liberté de pensée et d'adhésion des individus présents dans la classe. Il s'agit d'établir ensemble un cadre commun qui régit l'ensemble des relations entre les individus. Ce cadre doit expliciter les règles construites par la classe et pour la classe, acceptées par tous car respectueuses de chacun. Dans le contrat de classe, doivent donc être négociés les rôles, les modes d'interactions, les limites de la liberté individuelle, les buts communs, les valeurs et les moyens de les exprimer. Le contrat concerne aussi les objectifs des travaux en fonction des intérêts des individus, les moyens pédagogiques, les étapes, le partage des tâches, les modalités d'évaluation et d'auto-évaluation.
Sur le plan social et relationnel, l'élaboration d'un contrat commun permet la prise de conscience et le respect de la liberté individuelle de chacun. La construction des règles de vie de la communauté qu'est la classe favorise la socialisation grâce à l'expérience de la responsabilité, mais aussi la clarification des points de vue, l'écoute d'autrui, la confiance et l'échange. En effet, le fait de définir ensemble des règles communes permet d'une part leur explicitation, d'autre part la prise de conscience de l'altérité et de l'égalité.
Sur le plan cognitif, la négociation des manières d'accomplir une activité permet une prise en compte des représentations de chacun et la co-construction du sens. Établir un contrat de classe implique une pédagogie non directive dans laquelle le rôle de chaque individu est négocié et non imposé.
On appelle aussi contrat didactique le contrat implicite qui lie en situation naturelle le natif et le non-natif désireux d'apprendre la langue en question.
➢ Acquisition, Apprentissage.

CONTRÔLE (I) ■ Pour qu'un enseignement où le comportement tient une place importante se développe, il lui est nécessaire de disposer d'un outillage de contrôle. Celui-ci possède deux composantes essentielles.
• Un élément externe, tout d'abord, qui fait partie soit du matériel soit du processus d'apprentissage. Le professeur doit, par exemple, écouter la prononciation par chaque élève de la séquence-modèle pour en déceler la nature, donc les insuffisances et, en dernier ressort, les rectifier.
• Un autre mode de contrôle est cependant indispensable, c'est celui que l'apprenant se fabrique peu à peu en comparant ses manières de procéder avec les manières adéquates (données soit par l'enseignant soit par une machine qui, elle, répète toujours les mêmes énoncés) : tel est ce qui est dénommé, notamment depuis Krashen, la théorie du moniteur, c'est-à-dire le modèle que chaque apprenant s'est fabriqué à son propre usage. C'est avec cet outil qu'il contrôle la validité de ce qu'il dit et que, notamment, il repère ses progrès ou ses stagnations. Il pourra en repérer la cause et lui apporter une solution s'il maîtrise adéquatement son propre moniteur, c'est-à-dire son instance interne, personnelle de contrôle. L'autocontrôle est, de toute façon, indispensable au développement des capacités de l'apprenant, même s'il lui faut, parfois, recourir au contrôle externe.
Il est clair dans ces conditions que, dans une pédagogie moderne, la première étape de l'enseignement/apprentissage consiste en ce que l'apprenant (avec, bien entendu l'enseignant) construise correctement son propre « moniteur » de manière adéquate à ses objectifs. Il n'est pas rare, en effet, que l'apprenant se trouve moins bien pourvu qu'il ne le croit pour déterminer ce qu'il vise à atteindre en termes d'expression courante.

Dès lors aussi, la compétence la plus difficile à acquérir et qui est donc la priorité de tout apprentissage/enseignement (priorité désigne à la fois le point le plus important et le premier chronologiquement) est la capacité à comprendre l'oral. La compréhension est de toute façon première par rapport à la production (et sans lien nécessaire avec celle-ci), mais c'est là que le moniteur interne à chaque apprenant doit être le plus vigilant et le plus adéquat. D'une manière générale il convient méthodologiquement de considérer qu'on ne sait jamais tout d'un apprenant. On a ainsi longtemps désigné par « boîte noire » le contenu qu'il y a dans la tête de l'apprenant, c'est-à-dire ce qui est proprement insaisissable dans son fonctionnement. Les manières de procéder sont en partie inconnues, même de lui, et l'on ignore ce qui se passe dans la boîte noire qui constitue à la fois son identité et son secret. C'est pourquoi l'apprentissage béhavioriste déclarait fermement négliger, parce qu'impossible à saisir, le contenu de cette boîte.

CONTRÔLE (II) ■ Le mot est issu de l'ancien français *contre-rôle*, où il désignait un registre de comptabilité tenu en double exemplaire, permettant ainsi une vérification. Le mot garde aujourd'hui cette connotation de vérification à une conformité, généralement celle de la norme. Il est associé à l'évaluation sommative qui constitue précisément une vérification de la conformité des productions des élèves à l'objectif d'enseignement fixé par l'enseignant.
➢ Évaluation.

CONVERSATION ■ La conversation a longtemps été considérée comme la forme prototypique des interactions verbales (Kerbrat-Orecchioni, 1987,1996). Son étude est aujourd'hui devenue centrale en pragmatique. La conversation en tête à tête et à bâtons rompus apparaît alors comme le type interactionnel le plus général mais aussi le plus facile à aborder dans le cadre des sciences du langage car le plus exclusivement verbal. Son étude vise à dépasser une pure théorie des actes de langage isolés (Austin, Searle) pour étudier leurs possibilités de combinaison dans des interactions authentiques. Cette étude centrale peut être complétée par l'analyse d'autres conversations, fictionnelles celles-là, comme celles que l'on trouve dans les romans, le théâtre ou les méthodes d'enseignement des langues étrangères.
Ce n'est que dans un second temps que le terme s'est spécialisé après que certains auteurs ont tenté de créer une typologie des genres interactionnels. Dans la situation actuelle, les cibles de l'analyse conversationnelle se sont diversifiées, la conversation devenant une borne d'un continuum complexe qui se déploierait sur plusieurs axes, trouvant à une autre de ses extrémités le polylogue (variation quantitative, incluant le dilogue, le trilogue, etc.), ou l'interaction finalisée (variation qualitative 1), ou encore l'interaction praxéologique impliquant des entités non langagières – actions, objets, outils (variation qualitative 2).
La conversation peut être aussi considérée comme un texte ou un discours polygéré répondant à des règles de cohésion et de cohérence comme le discours monologal.
L'analyse conversationnelle désigne une méthode d'approche des interactions issue de l'ethnométhodologie, qui s'oppose en particulier à une autre se réclamant de l'analyse du discours (Moeschler, 1996).
En didactique des langues, le terme s'est institutionnalisé dans les méthodes directes avec les classes de conversation (souvent dévolues dans l'enseignement scolaire des langues aux assistants de langue natifs), qui désignent les moments de la classe de langue où la parole est donnée aux élèves afin qu'ils réutilisent librement sur des thèmes de leur choix les matériaux linguistiques qu'ils ont appris précédemment (et qui éventuellement leur ont été présentés dans un premier temps sous la forme d'un dialogue). Le genre classe de conversation d'obédience SGAV s'oppose aussi aux jeux de rôles, plus contraignants et caractéristiques de la méthodologie communicative.

CORPUS (I) ■ On appelle corpus un ensemble de données collectées par enregistrement, par observation directe, par questionnaire ou entretien, et réunies pour décrire et analyser un phénomène. En didactique des langues on peut ainsi étudier le processus d'acquisition en se fondant sur les performances enregistrées d'apprenants ou cerner les représentations et les attitudes des apprenants et des enseignants en analysant les réponses recueillies par des questionnaires.
➢ Empirique, Enquête, Entretien, Grille, Questionnaire.

CORPUS (II) ■ La notion de corpus s'inscrit dans une approche sociolinguistique du phénomène francophone. Elle est utilisée dans la plupart des grilles d'analyse des situations linguistiques actuellement en usage au sein de l'espace francophone, en vue de l'établissement d'une typologisation des situations de francophonie, mais aussi pour la recherche de stratégies nouvelles et adaptées aux besoins des locuteurs francophones en matière d'aménagement linguistique, quelles que soient les situations. On parle désormais de corpus pour désigner des ordres de fait concernant :
• le volume de production linguistique réalisé en français et le pourcentage par rapport à d'autres langues en usage dans chaque situation étudiée ;
• la nature de la compétence linguistique des locuteurs du français et de leur compétence de communication (modes d'appropriation, compétences diverses : unilingues, bilingues, diglottes actifs ou passifs, etc.).
Les éléments constitutifs du corpus sont donc les suivants :
• l'ensemble des données statistiques et géolinguistiques nécessaires à toute description sociolinguistique ;
• le mode d'appropriation du français (acquisition *vs* apprentissage) ;
• la production langagière (le corpus proprement dit) ;
• la compétence en français ;
• la véhicularisation *vs* vernacularisation du français, selon les situations.
Les données fournies dans le cadre de la description du corpus tel qu'il vient d'être défini ne sont que des estimations destinées à permettre l'établissement de types de situation de francophonie allant du Tchad à l'Ontario, en passant par la communauté française de Belgique et l'île Maurice. Elles ont l'immense avantage de pouvoir répondre très rapidement aux problèmes concrets posés au premier chef par les pays du Sud où l'on doit prendre en compte toutes les données concernant l'état des rapports des langues entre elles pour définir une politique linguistique réellement adaptée aux besoins et aux objectifs réellement accessibles.
C'est ainsi que les études conduites à la fois sur le status (c'est-à-dire le degré d'officialité d'une langue dans un État et ses usages institutionnels) et sur le corpus, notamment dans un certain nombre d'États africains, ont permis de mettre en évidence un constant déficit du corpus par rapport au status. Cette distorsion, caractéristique de la plupart des États du Sud où le français est langue officielle, met en relief l'inefficacité des actions de développement et la nécessité d'assurer au français une diffusion adaptée comme l'exigerait le droit d'accès à « leur » langue des peuples dits francophones ayant le français comme seule langue officielle : langue de l'éducation, langue de la justice, langue de l'administration, etc.
➢ Status.

CORRECT ■ Souvent employé comme synonyme de grammatical pour qualifier un énoncé conforme à la grammaire de la langue, correct s'en différencie par son ambivalence et son caractère subjectif. La distinction entre le plus et le moins correct s'appuie en effet sur des jugements de valeur qui réfèrent à une norme subjective susceptible de fortes variations. Pour juger du caractère correct d'un

énoncé, on ne peut s'en remettre aux seuls jugements des locuteurs car il existe un fort décalage entre les formes que les locuteurs produisent, celles qu'ils croient produire et celles qu'ils pensent qu'il devraient produire. On ne peut pas non plus s'en remettre aux seuls jugements des grammairiens, qui constituent une catégorie limitée de locuteurs que la didactique des langues a trop longtemps privilégiés. L'observation des pratiques langagières authentiques est une réelle alternative. On y relève des formes qui s'écartent du modèle canonique, mais qu'on ne peut considérer comme déviantes. Un énoncé comme « ma mère, le salon, c'est de la moquette » doit être considéré comme grammaticalement bien formé. C'est une forme que les apprenants sont susceptibles de rencontrer assez fréquemment et qui présente un intérêt certain pour la communication orale. Les productions langagières orales révèlent également des formes plus décalées par rapport aux structures normatives, mais qui ne sont ni le fait de locuteurs malhabiles, ni liées à des productions spontanées dans des situations de communication familières : par exemple « il y en a qu'on peut s'en servir », énoncé par un président d'université dans une réunion de travail. Ces « incorrections », que tout locuteur natif peut commettre, ne sont pourtant le plus souvent entendues ni par ceux qui les produisent ni par leurs interlocuteurs. Soumises au jugement de ces mêmes locuteurs, elles seraient qualifiées d'incorrectes. C'est donc bien à une norme subjective, idéalisée par rapport aux pratiques langagière, que renvoie la notion de correct : est correct ce que l'on croit conforme à l'usage ou au bon usage. La notion s'analyse donc en terme de continuum et non selon des opposition tranchées. En didactique des langue, elle est en outre modulable selon le degré d'intelligibilité d'un énoncé : un énoncé dont la structure n'est pas totalement conforme aux règles canoniques mais qui ne pose aucune difficulté de compréhension peut être jugé correct selon les conditions de communication dans lesquelles il est produit.

➢ Approprié, Grammatical.

CORRECTION ■ Le terme de correction recouvre trois acceptions.

1. L'acte de rectifier une (des) production(s) lors de certaines activités (on parle par exemple de phonétique corrective), ou encore les connaissances déclaratives, les affirmations, les hypothèses, etc., d'un apprenant de langue étrangère ou d'un locuteur non natif.
2. L'acte d'effectuer une évaluation qualitative ou quantitative (avec éventuellement des rectifications formelles et des commentaires rectificatifs et évaluatifs) sur des productions d'apprentissage, dans le cadre de devoirs, d'examens, de tests ou de cours informels (« corriger un devoir »).
3. Le caractère « correct » (acceptable, approprié) d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et des critères linguistiques ou sociolinguistiques.

Dans sa première acception, la correction revêt des formes très diverses : immédiates ou différées, individuelles ou collectives, rectificatives ou inductives. On distingue en particulier l'autocorrection (par l'apprenant lui-même, de façon spontanée ou incitée), la correction mutuelle (d'un apprenant par un ou des autres, de façon spontanée ou préréglée), la correction par l'enseignant. Les principes et les pratiques de correction, qui impliquent souvent le jugement de correction (acception 3) renvoient aux théories de l'apprentissage, à la pédagogie de l'erreur, ainsi qu'aux dispositifs spécifiques d'enseignement à distance et de nouvelles technologies.

➢ Interaction, Erreur.

CORRESPONDANCE ■ La correspondance est un échange de courriers, de messages électroniques, de cassettes audio ou vidéo, prenant la forme de messages, de lettres, de reportage, de dossier, etc. Elle concerne des individus, des groupes d'élèves, des classes, des établissements, ou des réseaux de classes.

Souvent mis en place par l'institution scolaire la correspondance permet de mettre en place une communication réelle entre apprenants de langues différentes (apports culturels, linguistiques et communicatifs).

D'autre part, la lexie « enseignement par correspondance » a longtemps désigné ce qu'on appelle aujourd'hui la formation ouverte et à distance (FOAD).

➢ FOAD, Périscolaire.

CORRIGER ■ ➢ Correction.

COTEXTE ■ ➢ Contexte.

COURS ■ Le terme de cours recouvre trois significations.

1. Suite de séances d'enseignement/apprentissage : « suivre un cours de FLE de 50 h », « s'inscrire dans un cours par correspondance ».
2. Chacune des séances d'enseignement/apprentissage portant sur une ou des matières indéterminées, sur l'ensemble ou sur une partie d'une matière déterminée : « avoir/faire cours du lundi au jeudi », « avoir cours de français de 9 h à 10 h », « faire un cours de grammaire ».
3. Manuel fournissant les supports et l'appareillage didactique nécessaires à un ensemble de séances d'enseignement/apprentissage sous forme de « leçons » ou « unités didactiques » : le fameux *Mauger bleu* s'intitulait *Cours de langue et de civilisation françaises* (Hachette, 1953).

Pris dans les sens 1 et 2, le mot « cours » désigne parfois les contenus d'enseignement (on parlera ainsi d'un « cours intéressant » ou d'un « cours trop dense ») ou encore la transmission de ces contenus par l'enseignant (on dira ainsi à un enseignant stagiaire qui a expliqué longuement un point de grammaire qu'il n'aurait pas dû « faire un cours de grammaire », mais demander aux apprenants eux-mêmes de conceptualiser).

COUT ■ Le cout est constitué par l'ensemble de ce à quoi revient un produit, ce qu'il faut fournir (en argent, en efforts, etc.) pour l'obtenir. Ainsi pour une entreprise (d'enseignement ou autre) il faut inscrire dans le cout le paiement des enseignants, mais aussi le prix de revient des bâtiments et des machines (investissement et fonctionnement). Pour un individu, le cout d'un enseignement est constitué de ce qu'il doit débourser (en argent) mais aussi en temps (y compris le transport par exemple), en travail, etc. Un cout doit être évalué en fonction de sa rentabilité, c'est-à-dire de l'efficacité que le destinataire en attend. Pédagogiquement le couple cout/rentabilité est capital pour l'élève et l'enseignant et on a fondamentalement tort de ne jamais le prendre consciemment en compte.

➢ Offre, Produit.

CRAPEL ■ Le Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues de l'université Nancy 2 a été créé en 1969 par le ministère de l'Éducation nationale. Il constitue une composante de l'UFR des sciences du langage de l'Université. Ses équipes de recherche regroupent des chercheurs de statut universitaire, linguistes, anglicistes ou francisants de formation, des doctorants français ou étrangers ainsi qu'un important service de documentation. Les missions du CRAPEL se situent dans les domaines de la recherche, de la formation continue en langue et de la formation initiale et continue des formateurs de langue.

Les recherches conduites sont de type recherche-action collective : les projets, pris chacun en charge par une équipe de chercheurs travaillant en interaction constante, sont issus des actions de formation en langue ou de formation de formateurs entreprises par le CRAPEL, doivent contribuer à faire évoluer la problématique et la méthodologie de ces actions et intègrent nécessairement des expérimentations de terrain. Elles se situent dans les domaines de la didactologie des langues et des cultures étrangères et de la didactique du FLE, de l'anglais et de l'espagnol.

Les thèmes de recherche sur lesquels ont porté et portent les principaux travaux du CRAPEL sont : l'autonomie et l'apprentissage autodirigé ; la méthodologie et les outils de l'enseignement/apprentissage ; le processus d'acquisition ; la dimension culturelle de l'apprentissage ; l'apprentissage et les technologies de l'information et de la communication éducatives ; l'innovation et son introduction dans les structures éducatives.
Parmi les concepts théoriques, et leurs applications méthodologiques, sur lesquels est fondée la notoriété nationale et internationale du CRAPEL figurent ceux d'apprendre à apprendre, de conseiller d'apprentissage, de centre de ressources, d'apprentissage intégré des langues étrangères, d'apprentissage spécifique et dissocié des savoir-faire langagiers, de compréhension orale/écrite, de document authentique.
Les actions de formation en FLE, en anglais et en espagnol du CRAPEL concernent des publics d'adultes de tous les secteurs d'activité professionnelle et de tous niveaux de qualification. Les formations qui leurs sont proposées sont de type « enseignement/apprentissage de groupe », « apprentissage autodirigé individuel ou collectif avec soutien », « apprentissage intégré de deux langues avec enseignement de groupe ». Elles sont mises en place « à la demande » et leurs objectifs/contenus/déroulements sont donc définis en fonction des besoins/attentes des apprenants concernés.
Les enseignants-chercheurs du CRAPEL interviennent en formation initiale (deuxième et troisième cycles et IUFM) et en formation continue (stages de didactique du FLE pour professeurs étrangers de français et des stages de formation au rôle de conseiller et à la mise en place de centres de ressources).
Le CRAPEL publie une revue scientifique annuelle, *Mélanges CRAPEL*, où sont consignés les résultats de recherche et les comptes rendus d'expérience des équipes ainsi que les textes des exposés faits par les chercheurs aux réunions scientifiques auxquels ils participent. Certains numéros de la revue, spéciaux, s'organisent autour de thèmes particuliers. Il publie également des matériels didactiques : cours de compréhension orale/écrite du FLE, cours de français du tourisme, cours multimédia et multilingue pour les métiers du bois, etc. Les chercheurs du CRAPEL publient enfin des articles dans les grandes revues scientifiques en langue française et en langue anglaise du domaine et des études dans les publications du Conseil de l'Europe.

CRDP ■ Les Centres régionaux de documentation pédagogique, implantés dans chaque académie, font partie du réseau CNDP, devenu SCEREN (Services culture, éditions, ressources pour l'Éducation nationale) en mars 2002. Ce réseau est composé du Centre national de documentation pédagogique (CNDP), de 31 centres régionaux (CRDP), de 85 centres départementaux (CDDP) et de nombreux centres locaux (CLDP). Si les centres régionaux participent aux missions nationales du réseau, ils assurent également un service de proximité auprès des acteurs et usagers du système éducatif et interviennent dans le cadre des politiques académiques définies par les recteurs. Ces centres assurent également une présence à l'étranger, y compris dans le domaine du FLE, en développant des actions de coopération éducative internationale, soit à la demande d'organismes français, soit à la demande d'institutions éducatives étrangères.
➢ CNDP.

CRÉATIVITÉ ■ Dans la théorie standard de Chomsky, la créativité est la capacité de fabriquer des énoncés en nombre infini à partir de règles finies et intériorisées. En didactique des langues, les méthodes pour débutants, du fait de l'importance qu'elles donnaient à la répétition, ou à des exercices n'impliquant qu'une seule réponse correcte conforme à un modèle donné, n'ont longtemps fait aucune place à cette créativité. C'était méconnaître que la communication sans créativité condamne les échanges à la platitude et à l'utilisation d'une langue tellement neutre, banale et

si prévisible qu'une machine peut remplacer un énonciateur humain comme, dans une gare, l'achat d'un billet à un distributeur automatique.
C'est à partir de la fin des années 1970 que le BELC, Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger, a proposé d'introduire à tous les niveaux de l'enseignement du FLE l'utilisation de techniques de créativité dans la classe de langue. Ces techniques concernent aussi bien la production orale qu'écrite et ont pour but d'intégrer à l'apprentissage les motivations expressives et les ressources d'invention de chaque apprenant, mais aussi du groupe classe tout entier. Elles revêtent de nombreuses formes : jeux de langage, matrices de phrases et de textes courts, supports pour l'écriture de contes, d'intrigues policières, de romans d'amour, récits arborescents interactifs, aide à la recherche d'idées, simulations globales, etc.
➢ JEU DE RÔLES, THÉÂTRE.

CREDIF ■ Le CREDIF, Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français, a été créé en 1959 et dissous en 1996. Il succédait à sa création au Centre d'étude du vocabulaire élémentaire qui avait été installé en 1951, à l'École normale supérieure de Saint-Cloud, pour procéder aux recherches conduisant, sous la direction du linguiste G. Gougenheim, à l'élaboration du « français fondamental ».
Pendant près de quarante ans, le CREDIF a été, avec le BELC, un des principaux centres de référence pour le français langue étrangère. À sa vocation première de recherche linguistique orientée vers la définition de contenus d'enseignement, il a, sous l'impulsion de P. Rivenc, directeur adjoint du Centre jusqu'en 1965, ajouté des fonctions multiples qui lui conférèrent une polyvalence certaine et un rôle important dans le dispositif français de politique linguistique : fonction de conception et de réalisation de méthodes novatrices, relevant initialement de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV), telles que *Voix et Images de France* et *Bonjour Line* ; fonction de formation continue d'enseignants pour le français langue étrangère par des stages de courte ou longue durée ; fonction d'expertise et d'intervention dans des contextes d'enseignement du français à des étrangers, tant hors de France qu'en France.
Dès la fin des années 1950, le CREDIF est sollicité par les ministères compétents pour des actions tournées non seulement vers les pays autres mais aussi vers l'accueil d'étudiants et stagiaires étrangers en France (langues dites « de spécialité »), ou l'insertion linguistique de travailleurs immigrés (notamment pour la gestion de cours d'alphabétisation). Les années 1960 voient une intense activité du Centre, une augmentation de ses effectifs (jusqu'à une soixantaine de personnes, fonctionnaires relevant de l'enseignement supérieur ou d'autres ordres d'enseignement, personnels sous contrat) et une intégration officielle à l'École normale supérieure de Saint-Cloud. Après P. Rivenc, M. Dabène accompagne activement cette évolution jusqu'en 1973.
Au cours des années 1970 puis 1980, le Centre, tout en maintenant les différentes fonctions qui sont siennes (avec notamment la réalisation d'ensembles pédagogiques comme *De vive voix* ou *Archipel*), diversifie encore ses lieux d'intervention : enseignement fonctionnel du français, contrats avec des entreprises pour la formation continue en français oral et écrit, études et développement de travaux pour l'accueil linguistique des migrants et de leurs familles, formation de formateurs dans ces mêmes secteurs. L. Porcher, directeur du CREDIF de 1974 à 1977, ouvre nombre de ces nouveaux chantiers, avec l'appui de J. Cortès qui lui succédera à la direction. Des liens sont établis avec le Conseil de l'Europe tant pour ce qui est des projets « Langues vivantes » (réalisation de *Un niveau-seuil*, contribution à la mise en œuvre des approches communicatives notionnelles-fonctionnelles) que pour les initiatives et recommandations relatives aux migrants, à la scolarisation de leurs enfants et aux dimensions interculturelles de telles situa-

tions. Dans cette même phase, les membres du Centre contribuent très régulièrement aux publications du domaine, à la réflexion et aux débats qui accompagnent le développement de la didactique des langues (apports aux revues *Le français dans le monde* et *Études de linguistique appliquée*, au *Dictionnaire de didactique des langues*, aux collections spécialisées, dont « Essais » et « LAL », créées et dirigées par le Centre). Le CREDIF engage aussi, à partir d'un projet de L. Porcher et avec le concours de J. Peytard, une ambitieuse enquête sociolinguistique sur les variétés orales et écrites du français contemporain, enquête donnant lieu à la publication des *Cahiers du français* des années 1990.

Après 1985, le paysage de la didactique du français langue étrangère se transforme notablement, du fait en particulier de l'universitarisation des filières de formation (mention de licence, maîtrise FLE). Le CREDIF (où M. Garabédian, H. Besse, D. Coste assurent tour à tour la direction) participe à cette évolution (mouvements de ses enseignants-chercheurs, conventions interuniversitaires), mais cette nouvelle dynamique affecte sa position dans le domaine, à un moment où ses autres fonctions de formation, d'expertise et d'élaboration de matériaux pédagogiques se trouvent souvent en décalage avec les évolutions de politique linguistique des ministères ou les exigences du marché éditorial.

L'ouverture sur l'Europe (coordination des projets Lingua de la Commission européenne, participation à la préparation, au Conseil de l'Europe, du Cadre européen commun de référence pour les langues) est aussi pour le CREDIF des années 1990 une orientation plus affirmée vers des recherches et propositions didactiques portant sur le plurilinguisme, cependant que le centre développe des travaux touchant à l'usage des technologies de l'information et de la communication dans l'apprentissage des langues.

Mais, à l'intérieur d'une École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud préparant une délocalisation à la fois nécessaire et risquée hors de la région parisienne et rompant de plus en plus avec la recherche et la formation en éducation, le CREDIF et d'autres centres « historiques » de l'ENS, perçus comme des composantes polyvalentes à l'excès, sont dissous par la direction à partir de 1996. Depuis, l'ENS a été délocalisée à Lyon (ENS Lettres et Sciences humaines).

CRÉOLE ■ Nom donné à diverses langues nées au cours des colonisations européennes des XVIIe-XVIIIe siècles. Il existe ainsi des créoles à base française, anglaise, portugaise, etc. Si on a longtemps placé l'origine des créoles dans un pidgin, une autre hypothèse est avancée depuis une vingtaine d'années : ils seraient le résultat de l'évolution accélérée (avec grammaticalisation et restructuration) de variétés orales d'une langue européenne, pratiquées pour les échanges communicatifs entre colons et esclaves, hors de toute pression normative mais au contact constant et sous l'influence de diverses autres langues. Certains chercheurs s'interrogent donc sur l'existence d'un type créole, qui caractériserait d'autres langues de contact, nées en dehors du cadre strict des colonisations des XVIIe et XVIIIe siècles. L'analyse des structures linguistiques des créoles intéresse la didactique des langues car on a souligné des ressemblances entre certaines structures des créoles et les productions de locuteurs en situation d'apprentissage.
➢ PIDGIN.

CROYANCES ■ Les croyances, tout comme les valeurs, les représentations et les comportements, sont partie prenante de la définition d'une culture et des traits distinctifs auquel toute société s'identifie (Cadre européen commun de référence, 1998). Mais peut-on décrire scientifiquement ce qui est marqué aussi par la foi ou la subjectivité ? Cette question est le plus souvent éludée en didactique des langues. Deux positions coexistent : d'une part le principe du respect des croyances, particulièrement religieuses, et d'autre part le principe ethnographique qui veut que toute croyance

soit abordée comme une construction culturelle qui doit être distinguée de la conviction personnelle, pour pouvoir reconnaître l'existence de ce que l'on ne partage pas.

CULTURE ■ Culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est, écrit le sociologue, « la capacité de faire des différences », c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres) ; légitimer des distinctions consiste à élever ses propres préférences, ou celles de son groupe, au rang des préférences les meilleures, celles qui dominent toutes les autres, celles par rapport auxquelles s'établit la hiérarchie des valeurs.

Plus on est cultivé, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'instaurer ; ou, réciproquement, plus fines sont les distinctions qu'on est capable de repérer, plus on accède à un rang culturel élevé. Par exemple, en bas de l'échelle de la culture, on commence par ne pas confondre Balzac et Platini, puis un peu plus haut, Balzac et Stendhal, puis, encore plus haut, Eugénie Grandet et le Père Goriot, puis, au-dessus, chacune des filles du Père Goriot, etc.

On remarque que dans l'apprentissage il en va de même et que, dans ces conditions, il est possible d'acquérir une culture, de l'améliorer, de l'élever, etc. Plus on apprend en effet, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'opérer. Avant de savoir lire, une page n'est qu'une série de taches noires et blanches, puis, un peu au-dessus, on apprend à distinguer les lettres entre elles, puis on est en mesure de distinguer les mots, les synonymes, les phrases, etc. C'est ici que l'on voit le mieux qu'augmenter un capital culturel (par exemple en y ajoutant une connaissance) c'est aussi, nécessairement, transformer l'organisation de celui-ci, c'est-à-dire la manière dont il est configuré, c'est-à-dire aussi la manière qu'un individu a de penser et de sentir, incomparable à tout autre.

La capacité d'établir des différences, donc, est en partie héritée. C'est pourquoi existe une culture cultivée, celle des dominants qui imposent leurs propres distinctions comme les meilleures et même les seules valides (et d'ailleurs, à cet égard, l'école relaie la culture cultivée parce c'est celle-ci qu'elle privilégie et qu'elle contribue à légitimer). Les cultures sont classées hiérarchiquement.

Et pourtant, il faut y insister, au sein d'une vaste culture, coexistent des cultures plus petites mais qui fonctionnent selon le même schéma. Il faudrait toujours parler de cultures au pluriel parce qu'elles interfèrent dans un même ensemble. Il n'y a, dans ces conditions, pas de culture pure, mais des cultures métissées « tatouées, tigrées, arlequinées ». Le mélange est la condition ordinaire d'une culture et celle-ci se définit toujours comme une entité plurielle.

Il existe, par exemple, au sein de la société française, des cultures étrangères, distinctes les unes des autres, mais bel et bien cultures entières, des cultures spécifiques qui résultent du mélange entre cultures nationales et cultures étrangères parce que les pratiques culturelles du pays où l'on vit déteignent toujours plus ou moins sur les cultures d'origine et réciproquement ; il y a, en outre, les cultures professionnelles (chacun sait que les enseignants ont une culture propre, distincte de celle des ouvriers, ou des cultures rurales, etc.).

S'ajoutent à ces catégories, les cultures générationnelles, de plus en plus importantes, notamment pour les systèmes scolaires. Désormais la culture des enfants de onze ans est radicalement différente de celle des quatorze ans, elle-même complètement distincte de celle des gens de vingt ans. Un gros problème pédagogique se trouve ainsi posé : comment continuer à être un bon enseignant quand on a cinquante ans (et la culture qui va avec) et qu'on s'adresse à des jeunes de seize ans ? Et puis, après la vie active, il existe désormais des cultures du troisième âge qui, de plus en plus, se manifes-

tent par le goût des voyages, celui des langues vivantes, celui de la danse et aussi celui du jeunisme. Mais, à coup sûr, la « culture des vieux » est bel et bien une partie essentielle et singulière de notre société.
Il faut prendre en compte les cultures religieuses dont il n'est nul besoin de souligner l'importance aujourd'hui, les cultures régionalistes (celle des gens du Nord n'est pas celle de l'Est ou celle du Sud) ; les cultures de groupe, passions collectives qui peuvent finir par jouer un rôle dans le fonctionnement social lui-même : voir aujourd'hui, en France, l'exemple des chasseurs ; les cultures invisibles (la passion de l'aquariophilie, ou celle de l'ornithologie), au sein desquelles, comme partout ailleurs, fonctionnent les critères de distinction.
Dans un ensemble donné ou chez un individu, ces différentes composantes se mêlent ; s'entrelacent et certaines personnes appartiennent évidemment à plusieurs d'entre elles, c'est même notre cas à tous. Il s'agit bien au total d'un amalgame, d'un mélange et pour cette raison, on tend désormais à parler de pratiques culturelles plutôt que de culture, car des actions et des choix y sont impliqués et traduisent des appartenances actives.
Enfin, il convient de souligner que les langues sont de part en part marquées de culture et que, là encore, ceux qui savent opérer les plus nombreuses distinctions sont plus cultivés que les autres. Que l'on songe, par exemple, à ce qu'apporte à la connaissance et à la maîtrise d'un mot la connaissance de son étymologie. La culture langagière, enfin, reste parmi les plus hautes.
Les membres indigènes d'une culture ont acquis celle-ci de l'intérieur, naturellement, par inculcation, souvent sans s'en apercevoir. Les étrangers qui doivent apprendre cette culture (comme c'est toujours le cas dans l'enseignement des langues) sont évidemment contraints de l'apprendre de l'extérieur, c'est-à-dire de situer les uns par rapport aux autres les divers éléments de la culture qu'ils acquièrent. Ils sont obligés donc de reconstruire les éléments que les natifs ont acquis spontanément. Il faut impérativement que la didactique des langues intègre cette différence qui est presque toujours négligée.
➢ Acculturation, Altérité, Capital, Classement, Décentration, Déculturation, Emblème (I), Habitus, Interculturel.

CURRICULUM ■ Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants. Le terme latin *curriculum* renvoie de manière transparente à la « carrière » où l'on exerce un cheval : c'est bien un parcours qui est proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phases d'apprentissage, exercices, obstacles et moments d'évaluation où il est fait appel à sa capacité réflexive. (Notons que *cursus* n'a pas pris en français la même extension, désignant seulement un cycle ou un ensemble d'études.) La notion affecte toute expérience d'apprentissage d'un individu, quel que soit le domaine concerné, et dépasse, donc, le cadre de la didactique des langues.
Même si les didacticiens admettent des définitions plus ou moins larges et mettent l'accent sur tel ou tel point, cette action de rationalisation peut être vue comme un ensemble de processus pertinents de prises de décision, visant à susciter des expériences planifiées et guidées d'apprentissage (Johnson, 1989.) Le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation. Il peut prendre un caractère multidimensionnel (LeBlanc, 1995) et des formes spécifiques aux langues en tant que disciplines scolaires, ces formes étant déterminables pour chaque langue et chaque contexte d'enseignement (Lewy, 1991). Son analyse ne peut donc se limiter aux paramètres didactiques, mais doit être historique, sociale et éducative. Au vu de l'écart observable

entre les prescriptions officielles, inscrites dans les programmes, et les pratiques de classe effectives, on a distingué, à côté de ce curriculum officiel ou formel, un curriculum réel, résultat des choix opérés en classe et des objectifs atteints par les apprenants. Le concept a pu être affiné : curriculum projet, puis institutionnel, induit par la négociation politique et sociale ; curriculum construit, donc finalisé ; curriculum produit, c'est-à-dire réellement mis en œuvre, et enfin reçu (par l'apprenant) et évalué.
Dans un sens différent, on a vu dans le curriculum un parcours éducationnel propre à l'apprenant (Forquin). Ainsi se constitue une biographie langagière de celui-ci, dont un outil pédagogique comme le Portfolio de langues, par exemple, vise à dessiner les contours. On est fondé alors à parler de curriculum explicite (ou prescrit par l'institution) et de curriculum caché, non académique et non mesurable (Vallance, 1971). On imagine qu'une partie des difficultés rencontrées lors du parcours d'apprentissage est imputable à des épisodes antérieurs non élucidables, voire non repérables, par l'enseignant et *a fortiori* le méthodologue. La discontinuité entre les temps et les formes d'apprentissage en langues n'est pas sans incidence sur l'élaboration individuelle du curriculum, sur laquelle jouent aussi des représentations et des attitudes personnelles. Il y a, au-delà de l'apprentissage d'une seule langue, à organiser une construction et une gestion intégrée du répertoire plurilingue de l'apprenant. Dans le continuum où s'inscrit la trajectoire acquisitionnelle, on examinera, en particulier, cette économie des rapports entre langue maternelle et langues étrangères, mais aussi des rapports des langues étrangères entre elles, de leur réalité formelle et de leur image, qui les font voir, selon l'individu, comme proches ou distantes, difficiles ou faciles, etc. L'enjeu est de taille, en particulier dans le cas du français langue seconde.
Cette multiplicité et cette complexité des parcours amènent la didactique actuelle à parler de scénarios curriculaires (Coste, 1995), en fonction de paramètres spécifiques à l'apprenant, suggérés et rendus possibles par le dispositif et diversifiés par le profil sociocognitif, les besoins, aptitudes, stratégies, expériences, etc. À cet égard, une autonomisation de l'apprenant peut contribuer à lui donner la possibilité d'intervenir sur son parcours. Et cette modélisation, visible dans les outils didactiques – manuels et méthodes – eux-mêmes (surtout quand y intervient l'apport de technologies modernes, moins captives) conduit résolument la didactique vers une individualisation de l'enseignement.
La place grandissante prise par les études curriculaires, à l'interface du didactique, des sciences de l'éducation, de la planification et de l'aménagement linguistiques, se justifie par l'importance de la notion : l'élaboration du curriculum et sa mise en œuvre « coiffent » la réflexion didactique, car elles l'orientent, à travers la « construction méthodique d'un plan éducatif » (Legendre, 1988). Elles donnent aux éléments d'un dispositif institutionnel, à ses objectifs (explicitement définis), moyens, tâches, et (de façon déterminante) à son évaluation rigoureuse, leur cohérence et leur pleine signification. Elles contribuent aussi à une théorisation de l'enseignement, plus que jamais nécessaire dans le champ du français, langue maternelle, seconde, étrangère.
Ce concept de curriculum, issu du monde anglo-saxon, ne s'impose pas sans discussion à tous les didacticiens européens.
➢ Biographie langagière, Programme, Référentiel, Syllabus.

CURSUS ■ Ce terme désigne un parcours de formation se déroulant sur plusieurs années.
➢ Curriculum, Programme.

D

DÉBIT ■ C'est la vitesse à laquelle chaque locuteur parle. Elle se calcule, soit par syllabes/seconde soit par mots/minutes (par phonèmes/seconde chez les phonéticiens). Le débit est différent selon la situation de communication dans laquelle se trouve le locuteur et selon le locuteur lui-même. En didactique, le plus important est moins de reconnaitre un débit rapide d'un débit lent ou moyen que de repérer les variations du débit à l'intérieur d'un discours. Ce sont les phénomènes d'accélération (augmentation de la vitesse) ou de décélération (ralentissement) imprimés par le locuteur à son discours qui apportent une charge informationnelle supplémentaire et que l'auditeur doit savoir interpréter.
➢ Phonétique, Prosodie, Syllabe.

DÉBUTANT ■ ➢ Niveau.

DÉCENTRATION ■ La décentration est la capacité à se mettre à la place d'un autre, pour voir le monde comme il le voit, sans pour autant renoncer à la façon dont on le voit soi-même. Chacun dans son rapport à l'extérieur est centré sur soi, qu'il le veuille ou pas, qu'il le sache ou non. La décentration consiste à considérer qu'un autre point de vue est possible, *a priori* ni meilleur ni pire. Il s'agit donc d'admettre la pluralité, l'altérité tout en conservant son identité singulière. Il y a trois décentrations :

• la décentration ethnographique est celle qui fait qu'on voit le monde selon sa culture d'appartenance et qu'on est tenté de croire, sans même le vouloir nécessairement, qu'elle est la meilleure et même la seule. Cet ethnocentrisme est à combattre par l'acceptation, décentrée donc, d'autres visions du monde, d'autres habitudes culturelles ;

• la décentration sociocentrique consiste à lutter contre la tendance de chacun à considérer que son appartenance sociale (générationnelle, par exemple, ou professionnelle) est la meilleure. Les enseignants, par exemple, ont le penchant de penser que *leur* définition de la culture est la définition de *la* culture ;

• la décentration égocentrique vise à sortir de la croyance que son propre point de vue est le seul possible, le plus juste. L'enfant sort de l'égocentrisme justement quand il comprend que d'autres points de vue que le sien existent. Au total, ce qui importe, c'est que la décentration ne consiste nullement à adopter la position de l'autre, mais à la comprendre et à l'admettre en l'intégrant à sa propre position (sans nécessairement modifier celle-ci).
➢ Altérité, Culture, Interculturel.

DÉCLARATIF ■ ➢ Savoir.

DÉCODAGE ■ ➢ Code.

DÉCULTURATION ■ La déculturation est la perte, l'oubli, l'effacement de sa propre culture, soit parce que ses valeurs sont dominées par une culture dominante qui conduit peu à peu à abandonner sa culture singulière, soit parce qu'on finit par perdre ses enracinements culturels sans s'apercevoir de leur cohérence et de leur valeur. La déculturation est le renoncement à une appartenance culturelle qu'on veut faire disparaitre (par volonté d'intégration) ou qu'on laisse disparaitre par domination.
➢ Culture, Interculturel.

DÉDUCTIF ■ Dans un raisonnement déductif (ou déduction) les conclusions sont dégagées à partir de données de départ par des successions d'opérations logiques sans intervention d'informations complémentaires. Le raisonnement déductif va du général au particulier. Il peut ainsi partir du principe pour aller aux conséquences ou d'une définition pour en dégager des propriétés, ou encore aller des propriétés générales aux propriétés particulières. Les syllogismes sont un des exemples de déduction. Par exemple si « tous les A sont B, tous les B sont C, donc tous les A sont C ». La déduction est généralement considérée comme le modèle du raisonnement rigoureux en opposition à d'autres formes de raisonnement comme l'induction. Cette forme de raisonnement convient plus particulièrement aux élèves à partir de 14-15 ans lors de l'avènement du stade de développement cognitif, qualifié précisément d'hypothético-déductif par Piaget.
➢ Inductif.

DELF – DALF (DIPLÔME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANCAISE – DIPLÔME APPROFONDI DE LANGUE FRANCAISE)
■ Créés par l'arrêté ministériel du 22 mai 1985, ce sont les premiers diplômes de langue française à valeur nationale. Modifiés par l'arrêté du 19 juin 1992, puis par l'arrêté du 22 mai 2000, ils se présentent aujourd'hui sous la forme de 10 unités capitalisables réparties de la manière suivante :

• le DELF 1er degré, comprenant 4 unités (de A1 à A4), correspond à l'acquisition des compétences fondamentales en français ;
• le DELF 2e degré, comprenant 2 unités (A5 et A6), correspond à un approfondissement de ces compétences ;
• le DALF, comprenant 4 unités, dispense du test linguistique d'accès à l'université française.

Il importe de signaler que toute personne peut se présenter au DELF, même si elle n'a suivi aucun cours auparavant ni n'est titulaire d'aucun autre diplôme.
À l'intérieur de chaque diplôme, les unités peuvent être passées et obtenues indépendamment l'une de l'autre. Elles peuvent être présentées par le candidat sans aucune limitation de temps et dans l'ordre qui lui plaît. Chaque unité acquise l'est définitivement. L'obtention d'une unité est sanctionnée par une attestation de réussite. Une fois additionnées, les unités obtenues permettent la délivrance du diplôme correspondant. Il est possible, si l'on souhaite présenter directement le DELF 2e degré, de passer un test de contrôle qui dispense du DELF 1er degré (mais n'a évidemment pas en soi valeur de diplôme), de même un test d'accès au DALF dispense du DELF 2e degré.
Ces diplômes sont à la fois décentralisés et centralisés :

• décentralisés parce que les épreuves sont conçues, passées et corrigées dans chaque pays. Chaque centre d'examen dispose ainsi d'une marge d'adaptation à la réalité locale, tant pour l'élaboration des sujets que pour le rythme et les dates des sessions d'examens, ou pour la promotion des certifications auprès des organismes locaux (établissement d'enseignement, administrations, entreprises, etc.) ;
• centralisés parce que la commission nationale, dont le président est le directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres, assure l'harmonisation de ces certifications entre les différents centres d'examen à l'étranger :
– elle autorise l'ouverture d'un centre d'examen et habilite les jurys ;

– elle donne son accord aux sujets d'examens qui lui sont soumis avant chaque session, en indiquant le cas échéant les modifications nécessaires ;
– elle centralise les résultats et délivre les diplômes définitifs (pour les diplômes passés à l'étranger ; en France, ce sont les rectorats qui délivrent les diplômes) ;
– elle entretient un dialogue permanent avec les différents centres à l'étranger, en s'efforçant de tenir compte de leurs suggestions, des difficultés rencontrées, et de fournir tous les outils pédagogiques et administratifs nécessaires à la gestion de ces examens.
Une session centralisée a été mise en place en mai-juin 2002. Ce bouleversement fondamental de l'architecture de l'examen semble répondre à une demande importante, mais ne remet pas en cause la correction et la passation des oraux qui restent locales.
Les certifications mettent l'accent sur les savoir-faire plus que sur les savoirs linguistiques, considérés comme des objectifs intermédiaires. Sans distinguer de façon totalement systématique les quatre compétences, elles comportent des épreuves de compréhension et de production orales et écrites, en croisant deux ou trois compétences dans certaines épreuves (A3).
Les certifications du DELF et du DALF permettent en particulier de :
• valoriser des apprentissages de courte durée : un étudiant qui ne consacre qu'une centaine d'heures à l'apprentissage du français peut ne passer par exemple que l'unité A1, dont il conservera le bénéfice même s'il interrompt ensuite un certain temps l'étude de la langue ;
• s'adapter à des stratégies de formation différentes : formation intensive ou extensive, formation dans le cadre d'un établissement ou autoformation ;
• prendre en compte la mobilité possible des étudiants, qui peuvent passer chacune des unités dans des pays différents.

DEMANDE ■ ➢ Offre.

DÉNOTATION ■ On appelle dénotation la désignation d'une chose (ou d'un fait ou d'une propriété) par un signe ou un ensemble de signes qui permettent de la nommer et de la montrer dans sa réalité : cette relation repose sur une convention qui associe sans ambiguïté un signe, linguistique ou non, à une réalité du monde. La dénotation renvoie donc au domaine référentiel : parmi les six fonctions linguistiques, la fonction dénotative (ou référentielle) joue un rôle essentiel dans la communication.
➢ Connotation.

DESTINATAIRE ■ Le couple de termes destinateur/destinataire (celui qui émet l'information/celui qui la reçoit) désigne, à l'époque structurale de la linguistique, chez Jakobson par exemple, les partenaires de la communication. Il permet de mieux indiquer que ne le fait le couple émetteur-récepteur l'interaction existant à l'oral entre ces deux rôles qui se présupposent et se conditionnent l'un l'autre.
La question implicitement posée est celle de la participation active du destinataire à l'activité communicative lors de l'interaction orale. Considéré longtemps comme simple cible passive, le destinataire est progressivement considéré comme un partenaire actif qui, par ses réactions diverses pendant la production du message oral qui lui est destiné, va guider le destinateur, voire même l'aider en lui soufflant le mot juste. Il devient ainsi un colocuteur voire un co-énonciateur (T. Jeanneret). Dans le cadre d'autres théories, le couple de mots pourra être encore précisé en énonciateur/énonciataire.
➢ Allocutaire.

DESTINATEUR ■ ➢ Destinataire.

DIAGNOSTIC ■ L'évaluation « diagnostique » repose sur deux conceptions différentes. Pour les psychométriciens, elle se limite très souvent aux dépistages des élèves en difficulté dans des domaines spécifiques d'apprentissage tels que

la lecture et les mathématiques. Il s'agit alors d'identifier les causes d'un problème à partir de l'analyse des résultats de tests diagnostiques standardisés administrés par des spécialistes. Pour les éducateurs, l'évaluation des apprentissages regroupe trois fonctions liées à trois types de décision : la fonction *sommative* au terme des apprentissages, la fonction *formative*, liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace, et la fonction *diagnostique*. Celle-ci, complémentaire à l'évaluation formative est une démarche visant l'identification des causes persistantes des faiblesses et des difficultés des apprenants même après avoir été soumis à un enseignement correctif. Elle demande une intervention et une remédiation individualisée.
➢ Remédiation.

DIALECTE ■ On appelle dialecte une variété régionale ou sociale d'une langue donnée. Chaque dialecte présente des caractéristiques phonétiques, lexicales et morphosyntaxiques propres par rapport à la langue officielle du pays où il est implanté. En France, l'école de la République a longtemps dévalorisé les dialectes (et même les langues régionales), ne reconnaissant que la variante devenue nationale autoritairement.
➢ Créole, Langue, Lingua Franca, Norme, Patois, Pidgin, Sabir.

DIALOGUE ■ Hyperonyme renvoyant à la forme la plus commune de la communication interpersonnelle, dialogue désigne aussi bien la conversation, le débat, l'entretien que les dialogues des œuvres de fiction, etc. Il constitue l'instrument privilégié de l'interaction verbale et désigne parfois un idéal de discours et de relation tel qu'on peut l'inférer d'expressions du type « homme de dialogue » ou « dialogue des cultures ».
Les approches du dialogue sont aussi diverses que l'objet est hétéroclite : pour l'analyse conversationnelle (issue de l'ethnométhodologie nord-américaine), il est un système organisé, une structure alternée constituée de tours de parole et d'échanges, sur fond de règles dépendantes de la culture d'origine des locuteurs. Dans une vision plus psychosociale, il est la trace d'un processus finalisé et ouvert de co-construction des sujets, des significations et des contextes. Pour la didactique, il est autant un outil qu'un objet : outil fabriqué lorsqu'il constitue la trame des méthodes et se décline en genres multiples ; objet lorsqu'il se confond avec les activités des situation d'apprentissage. Il est alors plus ou moins guidé (comme dans les simulations), toujours évalué, spontané parfois. Enfin, les praticiens utilisant les approches communicatives s'attachent à évaluer les dialogues des méthodes à plusieurs niveaux, selon leurs objectifs pédagogiques : leur naturalité (distance plus ou moins forte avec les pratiques langagières des locuteurs natifs), leur adéquation au cursus (complexité, progression, contenus grammaticaux, évaluation), leur acceptabilité au regard des normes (quel français enseigner ?), leur contenus culturels. Des dialogues de la génération SGAV, masquant parfois mal des exercices structuraux et des procédés de liste, aux dialogues des approches communicatives, pouvant se rapprocher d'une conversation naturelle, ce support privilégié a connu bien des avatars. L'accent est mis aujourd'hui sur les activités susceptibles de déclencher des dialogues réels dans la classe (travaux de groupe).
➢ Conversation, Interaction.

DIDACTICIEL ■ Un didacticiel est un programme informatique destiné à un enseignement assisté par ordinateur.

DIDACTIQUE ■ Par son origine grecque (*didaskein* : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius, XVIIe siècle).
En sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à

des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. Toutefois, la didactique des langues (DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux (Cicurel) :

• la DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ;

• le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline.

Dans une première approche, on peut dire que la didactique est issue de la pédagogie qui en est la plus ancienne et la plus courante dénomination. Mais dans les années 1970, ce terme qui concerne à l'origine l'enseignement aux enfants est apparu à beaucoup au mieux comme une sorte de philosophie de l'éducation ou comme une psychologie appliquée, et au pire comme un art d'enseigner sans véritable ambition scientifique.

Aujourd'hui encore l'accord est loin d'être fait entre chercheurs sur l'appartenance épistémologique de la DDL et, par conséquent, de celle de la didactique du français langue étrangère et seconde. Fait-elle partie des sciences de l'éducation ou des sciences du langage ? Dans ce dernier cas, peut-elle être autre chose qu'une linguistique appliquée ? Peut-elle enfin être une discipline autonome au sein des sciences humaines ?

Soutenue par tout un courant de pensée, l'appartenance de la DDL aux sciences de l'éducation est confortée par l'important héritage qu'elle a recueilli de la tradition de la philosophie de l'éducation occidentale. D'autre part, les universités anglo-saxonnes et d'Amérique du Nord placent le plus souvent dans les facultés d'éducation les études générales sur l'enseignement et sur l'apprentissage des langues. Ces études sont généralement connues sous le nom d'études sur le curriculum.

En France, au niveau secondaire et maintenant primaire, l'enseignement des langues est fortement imprégné des sciences de l'éducation notamment par le biais des IUFM. Mais l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde, parce qu'il a jusqu'à une date récente très peu été pris en compte à ces niveaux, s'est développé de manière plus autonome.

La didactique du français comme langue étrangère a aussi connu des développements originaux par rapport aux autres didactiques du fait de la spécificité des publics d'apprenants visés et de la relative marginalité des institutions au sein desquelles elle s'est développée pendant la plus longue partie de son encore courte histoire (CREDIF, BELC). Les publics visés ont en effet surtout été des publics non scolaires ou des publics scolaires situés dans d'autres institutions éducatives que l'Éducation nationale française. Cette caractéristique lui a permis d'opérer plus librement que les didactiques travaillant sur des disciplines correspondant à des programmes et à des examens officiels.

La didactique du FLE a été longtemps très marquée par les sciences du langage. En effet pendant une bonne partie du XXe siècle, la linguistique a su produire des modèles si élaborés que beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues ont pu penser que, l'objet linguistique étant commun, l'application de ces modèles à l'enseignement pouvait fournir une réponse à la fois efficace et scientifiquement garantie. C'est cette époque qu'on a appelée celle de la linguistique appliquée. Le déclin, en France du moins, de cette expression correspond à la baisse de l'influence de la linguistique en sciences humaines.

Dès lors, pour beaucoup de chercheurs (M. Dabène, E. Roulet, L. Porcher par exemple) c'est l'établissement de concepts propres et l'acclimatation raisonnée de concepts issus de disciplines de référence qui peuvent seules la légitimer. Dès 1977, R. Galisson proposa de remplacer linguistique appliquée par didactique des langues étrangères, mais il fallut encore bien des années pour que la didactique se détache réellement de la linguistique, dont elle ne peut être conçue comme une des applications, sinon des sciences du langage avec lesquelles elle garde encore des liens privilégiés. La divergence fondamentale de la DDL avec la linguistique se situe dans l'orientation de ses modèles vers les problèmes posés par l'enseignement et l'apprentissage, qui ne sont pas dans le champ d'investigation des linguistes.

Toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. Mais l'enseignement du français ne saurait lui-même être saisi comme un ensemble homogène, et la première distinction utilisée est fondée non pas sur la langue mais sur l'apprenant. Si celui-ci s'est approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation, on le dira locuteur de langue maternelle (LM). Si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère ou seconde (LS). Cette différence est prise en compte par deux sous-ensembles de la didactique du français : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue seconde (DFLES). Mais la DFLM entretient des liens de nature didactique et non pas linguistique avec la didactique des autres langues maternelles et il en va de même de la DFLES avec la didactique des autres langues étrangères. C'est pourquoi la DFLES est aujourd'hui plutôt conçue comme un sous-ensemble de la didactique des langues étrangères et secondes que comme un sous-ensemble d'une hypothétique didactique du français. D'un point de vue social et institutionnel, cette DFLES a développé depuis les années 1960 un véritable champ, marqué en particulier par un positionnement universitaire certes dominé mais bien réel. Mais si cette discipline ne veut pas abandonner des pans entiers de son vaste domaine d'investigation, elle doit maintenant savoir sortir de la confrontation entre les sciences de l'éducation et les sciences du langage pour se poser en tant que discipline autonome. Dans cette perspective on peut concevoir son organisation en trois niveaux :

• le niveau métadidactique, à la fois descriptif et spéculatif. C'est à ce niveau que s'effectue la production des concepts propres et la transposition des concepts issus des disciplines de référence dans le but d'établir un système conceptuel cohérent, qui détermine les méthodes d'enseignement et tente de décrire les phénomènes d'apprentissage ;

• le niveau méthodologique, dont l'objet est d'une part le paramétrage théorique maximum de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'autre part la production d'une série organisée de principes d'action ;

• le niveau technique enfin où s'élabore un ensemble de pratiques et où se mettent en œuvre les technologies disponibles.

➢ CURRICULUM, DIDACTOLOGIE, LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, MÉTHODOLOGIE, PÉDAGOGIE.

DIDACTISATION ■ La didactisation est l'opération consistant à transformer ou à exploiter un document langagier brut pour en faire un objet d'enseignement. Ce processus implique généralement une analyse prédidactique, d'essence linguistique, pour identifier ce qui peut être utile d'enseigner.

➢ AUTHENTIQUE, DOCUMENT, FABRIQUÉ.

DIDACTISER ■ ➢ DIDACTISATION.

DIDACTOLOGIE ■ Deux séries de faits et une nécessité pédagogique ont motivé la création de ce terme (Pochard, 1981) et de la lexie « didactologie des langues et des cultures » (Galisson, 1986) :

• la phase descriptive de la didactique ne peut se faire sans la mise en place d'un cadre d'analyse constitué de catégories abstraites (descripteurs) ;

• si l'on admet l'existence de didactiques spécifiques (FLE, FLM, FLS par exemple), il faut disposer d'un cadre descripteur commun à ces didactiques pour pouvoir en dégager les caractéristiques transversales et spécifiques ;

• les discours de formation, en France en par-

ticulier, s'adressent à de futurs acteurs dont la situation d'intervention est indéterminée. Pour pouvoir s'adapter, ils doivent disposer d'un système de repères didactologiques.
La didactologie est donc la construction d'un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'intervention didactiques (démarche dialectique).
➢ DIDACTIQUE.

DIFFUSION ■ Le substantif *diffusion* implique en apparence une expansion sans agressivité de la langue et de la culture, termes qui lui sont le plus généralement associés.
Historiquement cependant, exception faite du XVIIe siècle où c'est le rayonnement de la pensée, relayé il est vrai par les armées révolutionnaires, qui a conditionné celui de la langue, la diffusion du français a été à la fois la résultante et la condition d'une volonté d'influence politique ou économique : l'extension du français à la Renaissance a été le fruit et l'assise d'une unification politique; les conquêtes coloniales se sont soldées par une extension du français en Afrique dite francophone. Et ce sont les lendemains de la Seconde Guerre mondiale qui ont conduit la France à inscrire explicitement la diffusion de la langue et de la culture dans les missions de l'État, et plus particulièrement du ministère des Affaires étrangères. Cette volonté a connu nombre de visages et bien des aléas : priorité au linguistique, au scientifique, à l'économique, au culturel, tous ces aspects ont reçu tour à tour les faveurs du pouvoir, sans être jamais totalement dissociés, tant ils apparaissent comme mutuellement constitutifs.
La dépendance du linguistique par rapport au contexte culturel, économique et scientifique est devenue de plus en plus évidente et la défense de la langue seule apparaît généralement comme un combat d'arrière-garde. Une langue ne peut s'imposer à l'extérieur des territoires où elle est langue maternelle, sans le biais des entreprises, des médias, des scientifiques et des artistes qui donnent un sens à sa diffusion.
Ainsi, l'extension de l'anglo-américain n'a été que le fruit d'une extension « par ailleurs ». Mais son utilisation est devenue corollairement une condition de diffusion de la pensée et le médium des échanges économiques, y compris dans des domaines où des pays non anglophones sont aujourd'hui au premier plan. Cependant, la diffusion massive de l'anglais a fait perdre à cette langue de son ancrage territorial pour la faire devenir en quelque sorte une « langue de nulle part ». Sans constituer un frein à son expansion, ce constat en accuse les limites. Même le monde économique est aujourd'hui conscient que la méconnaissance des langues est un handicap à la négociation commerciale. Dans ce contexte, la diffusion du français retrouve sa légitimité, à égalité il est vrai avec d'autres langues, le combat pour la promotion d'une langue s'effaçant aujourd'hui devant la défense du plurilinguisme.
Il y a mieux : Internet permet désormais à des langues cantonnées à un territoire de connaître une diffusion internationale, même réduite. Il n'est donc pas exclu que ces technologies nouvelles qu'on disait uniformisantes contribuent en fait à la diversité culturelle et linguistique.

DIGLOSSIE ■ Pour parler des phénomènes de contact de langues, le terme de bilinguisme a été longtemps le seul disponible. Mais il présente l'inconvénient de ne pas pouvoir distinguer l'aspect individuel du phénomène social. Pour éviter cette ambiguïté, la sociolinguistique américaine a développé le concept de diglossie (Ferguson, 1959). L'idée majeure est celle d'une répartition relativement harmonieuse et non conflictuelle des langues en situation de diglossie. Mais cette vision a vite été jugée trop statique. Le concept de diglossie a donc évolué par une prise en compte des aspects conflictuels opposant nécessairement deux langues en présence dès lors qu'elles n'ont pas le même statut dans la société et qu'elles occupent des fonctions inégalement valorisées.
➢ BILINGUISME.

DIRECT ■ L'adjectif désigne le principe que l'on commence à appliquer systématiquement à l'enseignement institutionnel des langues à la fin du XXe siècle, et qui consiste à ne pas passer, pour la compréhension et l'expression en langue cible, par « l'intermédiaire » de la langue source, c'est-à-dire par la traduction. Trois spécialistes français, Laudenbach, Passy, et Delobel, le définissent de cette manière en 1898 : « Les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue. » Ce principe, qui s'inspire du modèle empirique de la « méthode naturelle » ou « maternelle », s'oppose au principe indirect de la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction », dans laquelle on considérait au contraire que parler une langue étrangère était traduire inconsciemment et instantanément en langue étrangère une pensée forcément conçue en langue maternelle. Le principe direct donne son nom à la « méthodologie directe » française des années 1900-1910. Il y est appliqué au vocabulaire, désormais enseigné dès la première heure de classe uniquement en langue cible par la désignation et la description des objets, le commentaire en temps réel des actions réalisées en classe, les images et tous autres procédés directs possibles tels que la synonymie et l'antonymie, l'hyperonymie et l'hyponymie, la définition, le geste, le mime, le mouvement, l'exemple, la situation ou le contexte. Il y est étendu à la grammaire (enseignée désormais de manière inductive par les exemples, sans passer comme auparavant par l'intermédiaire de la règle), aux textes (appréhendés dans un premier temps de manière globale, sans passer par l'intermédiaire de la compréhension de chaque phrase) et à la littérature (enseignée par les textes des auteurs, sans passer par l'intermédiaire de résumés théoriques préalables sur le genre, le mouvement littéraire, la vie et l'œuvre de l'auteur). Parce qu'elle permet aux apprenants d'appliquer immédiatement leur intuition à des réalités concrètes, cette méthode directe est supposée garantir la mise en œuvre des méthodes actives dans l'enseignement des langues.
➢ CENTRE D'INTÉRÊT, MÉTHODE, MÉTHODOLOGIE.

DIRECTIVITÉ ■ On nomme directivité l'attitude de l'enseignant qui s'appuie sur une certaine représentation de la répartition des rôles au sein de la classe. Dans cette perspective, l'enseignant possède le savoir, prodigue les connaissances, tandis que les élèves rendent des travaux et essaient de produire des résultats.
L'enseignant définit seul les différentes composantes de la situation didactique : les objectifs, les moyens d'y parvenir, les contenus, les évaluations. Cette approche suppose une obéissance des élèves et une soumission aux choix préétablis par l'enseignant.
➢ NON-DIRECTIVITÉ.

DISCOURS ■ Bien que l'un et l'autre puissent être utilisés dans le domaine de l'oral et dans celui de l'écrit, discours s'oppose souvent à texte. On peut considérer le texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même (on est alors dans l'approche de la « grammaire de texte », ou de la « linguistique textuelle »). En revanche, on parlera de discours à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé (on se situe alors dans l'« analyse du discours »).
Le terme « discours » est défini différemment dans de nombreux courants : genres et formes de l'art oratoire dans la tradition rhétorique; approche syntaxique d'un ensemble de phrases successives chez Z. Harris (1952); propriétés structurales, lexique et idéologie dans la première génération française de l'analyse du discours (années 1960); polyphonie, relation interlocutive et structuration dans la génération la plus récente (à partir des années 1980), qui marque le retour en force du sujet et la vigueur d'une approche structu-raliste. Le sujet du discours (l'énon-

ciateur) est certes contraint par les formes du genre et les cadres sociaux dans lesquels s'inscrit obligatoirement son discours, mais il contribue à transformer de manière permanente ces cadres et ces genres : de déterministe, l'approche est devenue constructiviste, en quatre décennies.
Dans le domaine français de l'analyse du discours, on considère que les travaux d'E. Benveniste ont fondé la linguistique de l'énonciation (années 1960) : la langue, système sémiotique virtuel, s'oppose au discours, instance dans laquelle se réalise la langue. Ce discours du sujet est marqué par des indices (personnels, spatiaux et temporels : moi, ici, maintenant) qui ne peuvent être interprétés qu'en contexte, c'est-à-dire dans la situation d'énonciation. De plus, les modalités de phrase (interrogative, assertive, injonctive, exclamative) permettent d'identifier le point de vue de l'énonciateur sur le contenu de son message. À ces modalités formelles s'ajouteront ultérieurement, dans de nombreuses typologies, les modalités expressives, puis intersubjectives, qui permettent d'accéder à la subjectivité de l'énonciateur et d'identifier le type de relation qu'il établit avec son interlocuteur (ou son lecteur).
On ne parle plus aujourd'hui d'analyse *du* discours, mais d'analyses *de* discours ; cette approche plurielle est bien illustrée en didactique par la diversité des genres de textes abordés en relation avec le contexte de leur production : conversations, entretiens, débats, consultations, interrogatoires, articles de presse, publicités, textes dits « de spécialité », fragments épistolaires, petites annonces, recettes, posologies et autres modes d'emploi.
On peut aisément montrer, par l'examen attentif des méthodes d'apprentissage du FLE, que la prise en compte effective de cette pluralité des genres de discours a été plus précoce et rapide chez les didacticiens que chez les linguistes, ceux-ci s'étant montrés très réticents à l'égard des notions venues de la pragmatique.
➢ Interaction, Parole, Polyphonie, Texte.

DISCRET ■ ➢ Continuum.

DISCRIMINATION ■ La discrimination est la perception distinctive de phonèmes ou de graphèmes.
➢ Compréhension.

DISCURSIF ■ ➢ Discours.

DISPONIBLE ■ Le terme de « vocabulaire disponible » a été choisi lors de la réalisation du français fondamental pour désigner les mots usuels et nécessaires dans les situations de la vie quotidienne, mais dont la fréquence est faible et instable car leur apparition dans le discours est liée aux circonstances de l'acte de parole. Ils sont cependant disponibles dans la mémoire du locuteur et leur degré de disponibilité peut être établi par des enquêtes spéciales organisées par thèmes, qui viennent compléter les enquêtes de fréquence.
➢ Français fondamental, Fréquence.

DISPOSITIF ■ Dans un sens général ou courant, dispositif est équivalent à système. C'est un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée, éventuellement pédagogique (Foucault). Un dispositif ne se construit pas dans l'urgence, dans l'immédiateté : il suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser, voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée. La nécessité de passer par une analyse préalable lie la notion de dispositif à celle de modélisation du travail, conçu comme un trajet, un processus de fabrication. Le dispositif doit s'analyser à deux niveaux : le niveau de l'application, de l'utilisation effective certes, mais aussi le niveau de la conception. C'est à ce niveau préalable que le dispositif doit sa pleine relation à l'outil, cet artefact

technique que l'homme sait concevoir pour réaliser une opération difficile ou complexe, sait fabriquer avec plus ou moins de dextérité, sait et même doit préparer avant d'en avoir l'usage (par exemple, en pédagogie, le cartable du professeur). À un niveau de complexité plus élevé, on peut dire que le tutorat est un dispositif d'assistance et de guidage de l'apprenant. À l'inverse, l'ordinateur n'est pas en tant que tel un dispositif, même s'il peut être convoqué dans un dispositif (par exemple dans le tutorat avec forum).
La notion de dispositif, longtemps discrète, tend à se développer en didactique des langues avec la diffusion des nouvelles technologies (ou TICE). D. Peraya (1998) voit dans un dispositif la nécessaire interaction entre trois niveaux : technologique, sémiologique et pragmatique, (dispositif TSP). Cette acception, dans laquelle les technologies concernées sont les technologies de l'information et de la communication, pose la question des rapports entre la pédagogie et les sciences de la communication. Il s'agit de savoir si l'élaboration des savoirs passe par la médiatisation, par le développement des outils de communication, voire des machines, si elle conduit à la mise en retrait de la médiation humaine avec des apprenants et des enseignants et si, finalement, on s'achemine vers une société « communicationnelle ». Liée le plus souvent à la médiatisation, la notion de dispositif sera ainsi convoquée pour qualifier les systèmes technologiques d'enseignement et d'apprentissage qui se développent aujourd'hui, notamment en ligne.
➢ Centre de ressources, Communicationnel, FOAD.

DOCIMOLOGIE ■ Terme proposé par Henri Piéron en 1922, la docimologie désigne une science qui a pour objet l'étude des systèmes de notation appliqués lors des examens. Elle concerne essentiellement le rapport entre l'appréciation des examinateurs et la traduction de cette appréciation en points. La docimologie étudie les écarts de notes entre correcteurs, l'application des barèmes, les échelles de notes, l'intercorrélation entre examinateurs et la précision des correcteurs. Elle cherche à atténuer dans toute la mesure du possible le rôle du hasard dans les notations attribuées.
➢ Barème, Évaluation.

DOCUMENT ■ Conformément à son étymologie (latin *documentum* : leçon, exemple, qui sert à instruire), document désigne tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique. Longtemps cantonné au texte ou au dialogue (littéraire ou fabriqué), le matériel pédagogique s'est enrichi dans les années 1970 avec l'introduction des documents dits authentiques ; le terme document s'est alors imposé pour recouvrir la variété des supports.
Un document peut être fonctionnel, culturel, authentique ou fabriqué ; il peut relever de différents codes : scriptural, oral ou sonore, iconique, télévisuel et électronique. Mais, utilisé à des fins pédagogiques, il résulte d'un choix méthodologique qui lui assigne, dans la séquence didactique dans laquelle il est inséré, une place, une fonction (sensibilisation, structuration, entrainement, évaluation ou autoévaluation) ainsi que des objectifs généraux ou spécifiques de formation (compréhension/expression, écrit/oral, corpus pour appréhender le vocabulaire, la grammaire, la civilisation, etc.).
➢ Authentique, Fabriqué, Support.

DOUBLE VACATION ■ Dans les situations de pénurie immobilière ou lorsque le nombre d'élèves est trop important, on appelle double vacation l'utilisation d'un même local scolaire par deux groupes-classes au cours de la même journée (une classe le matin, une classe l'après-midi).
➢ Pédagogie des grands groupes.

DOUÉ ■ Être « doué » est une représentation courante mais sans fondement scientifique, chez les apprenants comme chez les enseignants, de ceux qui acquerraient les langues rapidement et facilement, c'est-à-dire sans travail d'apprentissage. Un tel don, populaire-

ment nommé « bosse » (« Il a la bosse des maths »), est pour certains une capacité innée, pour d'autres une capacité acquise liée à la langue maternelle (le don des Slaves pour les langues serait dû à l'étendue des fréquences acoustiques couvertes par leurs systèmes phonologiques) ou au multilinguisme précoce (cas des enfants de certaines régions d'Afrique) ou encore à l'environnement socio-linguistique (cas des Scandinaves).

DRAMATISATION ■ En méthodologie audiovisuelle, la dramatisation est une technique systématisée, qui vise la mise en action par les élèves du dialogue de la leçon : après l'avoir mémorisé, les élèves le rejouent. Ils sont censés ainsi s'identifier aux personnages, et s'approprier leur langage par imitation.
Dans une acception plus récente, la dramatisation est une interprétation plus ou moins fidèle d'un dialogue de méthode ou bien encore d'un récit dont les apprenants imaginent la suite en endossant les personnages. Même si le rôle est prescrit et le dialogue imposé, on laisse aux étudiants la liberté de changer les répliques de façon à éviter l'exercice de pure mémorisation. Aujourd'hui en effet, les activités de simulation ou de jeu de rôles visent moins la répétition d'éléments prédéterminés, et permettent de s'entrainer de façon plus personnelle, plus riche et plus variée aux situations de communication.
➢ Jeu de rôle, SGAV, Simulation, Théâtre.

DRILL ■ tr. exercice.

DYSLEXIE ■ La dyslexie est un trouble spécifique du développement se traduisant par une difficulté durable d'acquisition de la lecture. Ce trouble apparait chez des enfants d'intelligence normale, exempts de troubles neurologiques, sensoriels, psycho-affectifs et malgré une scolarisation normale. Ce trouble se manifeste aussi en langage oral, sur le versant expression. C'est généralement un trouble d'origine constitutionnelle.
Le dyslexique a une représentation phonologique déficitaire sur le plan paradigmatique : l'absence, dans son système phonologique, de certaines oppositions pertinentes dans la langue entraine des phénomènes d'interférence dont l'expression est discrète à l'oral et massive à l'écrit. Sur le plan syntagmatique, le dyslexique a une représentation globale du mot dit : il peut difficilement découper la chaine sonore en phonèmes, dont il se représente mal l'ordre et qu'il a du mal à identifier et à manipuler.
La dyslexie peut également présenter une composante visuelle : l'enfant confond des lettres qui se ressemblent sur le plan du graphisme, a des difficultés pour découper la chaine écrite, a une vision globale du mot écrit.
On distingue deux types de dyslexies : une dyslexie phonologique où le déficit atteint essentiellement la conversion graphème/phonème, l'enfant parvenant à une lecture globale ; et une dyslexie de surface où l'enfant déchiffre mais parvient difficilement à la lecture directe. La dyslexie s'accompagne généralement de dysorthographie.
L'argumentaire dyslexique est à manier avec précaution en didactique, dans la mesure où l'origine des difficultés éventuelles d'un apprenant peut avoir des sources multiples.
➢ Dysorthographie.

DYSORTHOGRAPHIE ■ La dysorthographie est un trouble spécifique du développement se traduisant par une difficulté durable d'acquisition de l'orthographe. Elle apparait chez des enfants d'intelligence normale, exempts de difficultés sensorielles et psycho-affectives et malgré une scolarisation normale. La dysorthographie accompagne généralement les troubles dyslexiques.
Le stock lexical orthographique est sous-spécifié, avec un flou sur les graphes correspondant aux phonèmes sujets à confusion et une grande variabilité.
La conscience morphologique et la conscience syntaxique sont également déficitaires, entrainant une difficulté à la fois dans l'orthographe dite d'usage et dans l'inscription des accords.
➢ Dyslexie.

E

ÉCHANGE ÉDUCATIF ■ L'échange éducatif international est une rencontre qui permet un partage scolaire, culturel et affectif. Favorisant la compréhension d'un autre univers, l'acceptation de la différence, la décentration, il pose les prémices d'une véritable éducation interculturelle et mériterait d'être institutionnalisé pour permettre à tous (élèves, enseignants, personnels administratifs, etc.) de bénéficier de ses effets. L'échange éducatif doit être mis en place au moyen d'une pédagogie particulière : la pédagogie des échanges. Toutes les étapes de l'échange doivent être travaillées minutieusement, à savoir sa préparation, son accompagnement, son évaluation et son suivi. Ce n'est qu'à cette condition que l'échange sera réellement bénéfique. En effet, certains séjours à l'étranger, insuffisamment préparés, peuvent avoir des effets inverses à ceux qui étaient attendus.
➢ Éducation comparée, Interculturel, Périscolaire.

ÉCHANTILLON ■ Un échantillon est une partie d'un ensemble statistique. Il doit être avant tout représentatif et comprendre un nombre de sujets nécessaire et suffisant aux besoins de la recherche. Sa taille est fonction du nombre de questions de recherche, des variables à examiner, du volume de la population ciblée, du caractère macroscopique ou microscopique de l'approche. Par exemple, une recherche qui porte sur la compétition entre l'anglais et le français en Europe nécessite un échantillon plus étoffé que celle qui étudie le même objet au sein de la communauté scientifique française.
➢ Enquête, Entretien, Questionnaire.

ÉCHANTILLONNAGE ■ ➢ Échantillon.

ÉCHEC SCOLAIRE ■ Cette notion est apparue à la fin des années 1950 en relation avec l'allongement de la scolarité et l'unification du système éducatif. L'explication par les dons ou le handicap socioculturel a fait place à l'étude des processus qui, dans l'école, transforment des difficultés cumulatives en échecs. La prévention et la remédiation portent surtout sur le rapport au savoir et la pédagogie différenciée. Il existe aussi en France des réseaux d'aide aux enfants en difficulté et, depuis 1981, des zones d'éducation prioritaires.
➢ Pédagogie différenciée, Remédiation.

ÉCHELLE ■ Le terme d'échelle décrit une hiérarchie de compétences ou de difficultés (exemple : l'échelle orthographique Debois-Buysse). Selon une démarche définie lors du symposium de Rüschlikon en novembre 1991, « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe », le Cadre

européen commun de référence du Conseil de l'Europe a proposé en 1996 une échelle de niveaux sur laquelle devraient s'aligner les différentes certifications de langues.
L'échelle définit six niveaux :
• C2 Maîtrise, utilisateur expérimenté (anglais *Mastery*) ;
• C1 Autonome, utilisateur expérimenté (anglais *Effective operational*) ;
• B2 Avancé, utilisateur indépendant (anglais *Vantage*) ;
• B1 Seuil, utilisateur indépendant (anglais *Threshold*) ;
• A2 Survie, utilisateur élémentaire (anglais *Waystage*) ;
• A1 Exploration, initiation, utilisateur élémentaire (anglais *Breakthrough*).
Cette échelle de niveaux correspond à un étalonnage et à un découpage de capacités classées par aptitudes (production, réception, interaction, médiation, traduction) selon des descripteurs positifs, observables et brefs. Elle constitue un référentiel commun aux différentes langues.
La définition de ces niveaux s'inscrit dans un courant de travaux anglo-saxons notamment ceux de Langcred (*language credits credibility*) et ceux de l'association ALTE (Association des organisations de certifications de langues en Europe).
➢ Cadre européen commun de référence, Évaluation, Niveau.

ÉCLECTISME ■ En philosophie, on donne le nom d'éclectisme à l'école de Potamon d'Alexandrie. Celui-ci jugeait de meilleure méthode de choisir dans différents systèmes certains de leurs éléments, sous réserve que ceux-ci soient conciliables entre eux, plutôt que la création d'un système entièrement nouveau. Cette position n'est pas à confondre avec le syncrétisme, qui se définit par l'acceptation de la fusion des doctrines sans souci particulier de cohérence.
Ces définitions peuvent éclairer les usages faits du terme éclectisme en didactique des langues. Dans des moments où une méthodologie dominante tend à proposer un modèle unique et réputé cohérent de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, l'éclectisme (alors souvent confondu avec le syncrétisme) a mauvaise presse. En revanche, à des moments d'incertitude méthodologique ou d'absence d'une théorisation d'ensemble, l'éclectisme peut apparaître comme aussi utile que légitime, si on refuse le syncrétisme flou.
Plus fondamentalement et suivant en cela les propositions de C. Puren (qui se réfère lui-même aux analyses – de portée beaucoup plus générale – d'Edgar Morin), il est permis d'estimer que le domaine de la didactique des langues, et singulièrement de la didactique scolaire, est d'une telle complexité et fait intervenir des facteurs d'ordres tellement différents qu'aucun système descriptif ou interprétatif ne peut en rendre compte de manière satisfaisante, voire risquerait de fausser dangereusement l'analyse et les modes éventuels d'intervention dans l'enseignement. Dans une telle perspective, l'éclectisme se trouve positivement valorisé : la didactique, dans l'incapacité d'édifier un système nouveau, n'a d'autre option que l'emprunt aux divers systèmes de leurs meilleures propositions.
Les questions auxquelles on a alors à faire face, en relation à ce que peuvent être les emprunts aux systèmes de disciplines « contributoires », ne sont pas minces : à quels systèmes emprunter ? Comment déterminer quelles thèses sont les meilleures ? Selon quels critères les estimer conciliables ? Des choix d'ensemble sont nécessaires, des options théoriques globales ne peuvent être évitées, même si elles tiennent alors aussi de l'hypothèse ou du pari, dans un contexte d'intervention donné. Sauf à se résigner à une conception éclatée de la didactique des langues dont chaque secteur de spécialisation mettrait en place ses propres cohérences théoriques locales.

ÉCRIT ■ Utilisé comme substantif, ce terme désigne, dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisée par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.
Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature : du billet glissé à son voisin, dans les lieux où la parole est interdite ou moins sécurisante, à la lettre qui franchit l'espace et le temps ; de l'inscription sur support fixe aux écrits évanescents des écrans cathodiques, de la feuille qui s'envole au livre qui se conserve, etc.
De ce point de vue, les écrits sont plus ou moins diversifiés, selon les cultures. Cette diversité se manifeste au moins à deux niveaux :
• le niveau de la matérialité graphique : les écrits sont multiformes. L'espace traditionnel de l'écrit imprimé, figuré par le livre, éclate en supports, en formats, en graphies de toutes sortes. Si l'on prend en compte l'écrit manuscrit, cette diversification est encore plus grande ;
• le niveau des typologies : qu'il s'agisse des types de discours (publicitaire, politique, journalistique, littéraire, scientifique), des genres de discours (affiches, pamphlets, éditoriaux, faits divers, reportages, vulgarisation, compte rendus, roman, théâtre, etc), la production écrite des sociétés ayant une longue tradition d'écriture donne l'impression d'un grand foisonnement.
Dans tous les cas, ce foisonnement se caractérise par une attention particulière portée au signifiant graphique : bien des écrits se lisent comme des images et sont le résultat d'une véritable création graphique de plus en plus mise à la portée des non-professionnels grâce aux traitements de textes.
Ce foisonnement se caractérise aussi par l'éclatement des frontières entre l'ordre de l'oral et l'ordre du scriptural : le vieil adage « les paroles s'envolent, les écrits demeurent » n'est plus tout à fait d'actualité, même si l'écrit conserve fondamentalement ses fonctions de preuve et de conservation de l'ordre social, à travers les lois, règlements, attestations, etc. Il est aussi instantané et éphémère, abolissant les distances dans le même temps (courrier électronique), permettant une sorte de face-à-face aveugle avec un partenaire connu ou non, se situant délibérément dans l'instance du dialogue (écrits publicitaires, textos) alors que l'ordre de l'oral a conquis, de son côté, le droit à la permanence et à la conservation. La diversification des écrits sociaux peut être interprétée de ce point de vue comme la reconquête du domaine traditionnel de l'écrit et de ses fonctions par les aspirations dialogiques qui constituent les fondements de toute activité langagière.
Face à cette diversité, les représentations sociales dominantes de l'écrit restent plus uniformes. Dans les sociétés où l'essentiel du patrimoine culturel et des connaissances se transmettent sous cette forme, il est, dans les représentations du sens commun, le lieu de fonctionnement de la norme et des modèles linguistiques. Lire signifie le plus souvent lire un livre, quelle que soit, par ailleurs, sa consécration culturelle. Lire le journal, chercher un renseignement dans une encyclopédie, ne sont pas des activités généralement perçues comme des activités légitimes de lecture. Écrire reste associé, dans les représentations sociales, à une activité réservée aux professionnels, en particulier aux écrivains, une attention particulière étant accordée à la forme et au style.
➢ Discours, Scriptural, Texte.

ÉCRITURE ■ ➢ Écrit.

ÉDUCATION ■ On parle d'éducation quand il y a intervention humaine volontaire pour diriger dans un sens moral ou social le développement de l'enfant ou de l'adolescent, plus rarement de l'adulte. Le terme possède deux autres acceptions : une dimension sociale, dans le sens de « bonnes manières », et une dimension politique, comme système régissant la formation des individus (« éducation nationale »). Souvent opposé à instruction ou à enseignement, le

terme admet de multiples ramifications : éducation civique, fonctionnelle, physique, spécialisée, permanente, etc.
➢ INSTRUCTION, ENSEIGNEMENT, FORMATION, PÉDAGOGIE.

ÉDUCATION COMPARÉE ■ L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales et nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives mais aussi pragmatiques. Elle est essentielle dans la mise en place des politiques éducatives, mais aussi dans la prise de conscience individuelle, grâce aux échanges internationaux, des différences éducatives, culturelles et éthiques.
➢ ÉCHANGE ÉDUCATIF, INTERCULTUREL.

EFFICACITÉ ■ L'efficacité se mesure au degré d'atteinte des objectifs visés. Elle se fonde sur des facteurs multiples : motivation et âge de l'apprenant, temps consacré à l'apprentissage, connaissances d'autres langues, qualité des supports et des activités utilisés, qualité de l'encadrement enseignant, validité des choix didactiques, représentations sur les langues et leur apprentissage. Aucun dispositif (méthode, cours ou session intensive) ne peut se prétendre efficace de par sa nature même.

ÉLÈVE ■ ➢ APPRENANT.

ÉLÈVE NOUVELLEMENT ARRIVÉ ■ ➢ PRIMO-ARRIVANT.

EMBLÈME (I) ■ L'emblème est la croyance commune à une ou des valeurs qui définissent un groupe. Ce par quoi, par exemple, se retrouvant à l'autre bout du monde, deux personnes d'une même appartenance langagière se reconnaissent parce qu'elles partagent des données communes (qui sont pourtant, en elles-mêmes, arbitraires). L'emblème est un signe extérieur de communauté.
➢ STÉRÉOTYPE.

EMBLÈME (II) ■ ➢ GESTE.

ÉMETTEUR ■ Le couple de termes émetteur/récepteur désigne les partenaires de la communication dans une conception de la communication comme – simple – transfert d'informations. En tant que telle elle a été critiquée par la suite explicitement ou implicitement par un changement des termes utilisés (destinateur/destinataire).
➢ DESTINATAIRE, INFORMATION, LOCUTEUR.

ÉMOTION ■ L'émotion est ce par quoi un acteur social réagit malgré lui. C'est une sensation affective et irrationnelle qui provoque, par exemple, la sympathie ou l'antipathie pour un cours, un aspect de l'enseignement ou de l'apprentissage, une découverte, etc. Elle peut donc constituer une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition. L'un des buts non dits de l'enseignement est de parvenir à maitriser ses émotions sans pour autant les supprimer.
➢ AFFECTIVITÉ.

EMPAN ■ Dans son sens courant, empan désigne la distance comprise entre l'extrémité du pouce et celle du petit doigt écarté au maximum. Cette notion de distance ou d'intervalle est utilisée dans différents domaines. En neurologie, on parle d'empan mnésique pour désigner la quantité limitée d'informations qui peuvent être retenues dans la mémoire à court terme pour une période restreinte. Dans l'activité de lecture, on parle d'empan visuel pour désigner le nombre de signes graphiques perçus durant chaque fixation de l'œil.
Dans la lecture à haute voix, l'empan œil-voix désigne l'intervalle entre ce que la voix prononce et ce que l'œil perçoit en avant.
➢ LECTURE.

EMPATHIE ■ ➢ DÉCENTRATION.

EMPIRIQUE ■ Est qualifié d'empirique ce qui est fondé sur les données de l'expérience.

Les données empiriques sont les données concrètes (par exemple des productions d'apprenants, des témoignages d'enseignants) recueillies à des fins d'analyse dans un protocole.
➢ CORPUS.

EMPIRISME ■ On appelle empirisme la conception philosophique qui considère les connaissances comme le résultat des données de l'expérience. Bien qu'elle n'en ait guère fait mention, cette conception intéresse la didactique des langues par l'importance accordée à l'interaction sociale, le refus du dogmatisme, le doute fondamental et la méthode inductive. Elle est à situer au regard de modèles qui minorent le rôle de l'expérience au profit de celui du développement de dispositifs innés neurobiologiquement inscrits.
➢ CONSTRUCTIVISME, INNÉISME.

EMPRUNT ■ L'emprunt consiste dans le passage d'un élément (phonologique, morphologique ou lexical) d'une langue à une autre et son étude ressortit au domaine de l'aménagement linguistique. Phénomène de contact, l'emprunt est collectif, ce qui le distingue de l'interférence. Les emprunts lexicaux sont les plus fréquents et les plus significatifs. Ils peuvent être utilisés à peu près tels quels dans la langue emprunteuse, sans adaptation (on peut alors parler de xénisme) ou au contraire adaptés dans leur graphie ou leur phonétisme. Le refus d'intégration phonique observé par certains locuteurs est généralement la manifestation d'un désir de distinction, voire d'une espèce de snobisme.
Il arrive très souvent que l'emprunt ne soit pas considéré comme un enrichissement, mais comme la marque d'une détérioration et la manifestation d'une aliénation linguistique.
➢ ALTERNANCE CODIQUE, XÉNITÉ.

ENCODAGE ■ ➢ code.

ENDOLINGUE ■ ➢ EXOLINGUE.

ÉNONCÉ ■ L'énoncé est, comme son nom l'indique, le produit de l'énonciation qu'on nomme aussi acte locutoire. Ce terme neutre présente l'avantage de ne pas anticiper sur la (bonne) forme grammaticale qu'il est censé prendre. Il désigne cependant *a priori* l'unité de base du discours. En tant que tel il permet de remplacer la notion de phrase, peu adaptée à l'analyse des discours oraux en particulier. Suivant les auteurs et les théories qu'ils défendent, il est redéfini comme intervention ou acte (Roulet), ou comme clause (Berendonner).
➢ DISCOURS, ÉNONCIATION, PHRASE, TEXTE.

ÉNONCIATION ■ Pour Emile Benveniste (1970), l'énonciation est « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » ; c'est l'acte qui produit l'énoncé. Malgré ce caractère individuel, l'énonciation peut être étudiée en tant que système. Les théories oscillent entre une conception restreinte (linguistique) et une conception élargie (discursive) de l'énonciation.
• La conception restreinte : la linguistique observe surtout les traces du procès d'énonciation dans l'énoncé. Ce sont des éléments appartenant à la langue, mais dont le sens varie d'une énonciation à l'autre : pronoms personnels de la première et deuxième personne, temps des verbes, verbes performatifs, modalités, déictiques, référence, etc. Ces traces énonciatives ne peuvent être interprétées que par rapport à la situation d'énonciation. Les différentes formes que revêt la présence de l'énonciation permettent une typologie des discours. La linguistique énonciative d'Antoine Culioli considère que ce n'est que dans l'énonciation que l'on peut observer ce qui constitue le langage humain.
• La conception élargie : l'énonciation est posée comme une activité entre deux protagonistes, locuteur et allocutaire, dans laquelle le locuteur se situe par rapport à ce dernier, à son énonciation, à l'environnement social

(ou situation d'interaction) et aux énoncés antérieurs et à venir. Il accomplit un acte de langage à l'égard de l'allocutaire, qui, à son tour, se doit de réagir de façon appropriée, en fonction des règles sociales. L'énonciation relève ici d'une étude totale (ethnolinguistique) du comportement dans la société.
La didactique du FLM et du FLE a adopté les théories de l'énonciation et des actes de langage comme références complémentaires. Le fait qu'énonciateur et allocutaire se « mettent en texte » mutuellement a donné lieu à la notion d'interaction langagière : d'une part les élèves apprennent par conséquent à repérer les traces des interlocuteurs et à se poser dans leurs propres énoncés, et d'autre part les dialogues des méthodes de langues essaient de se rapprocher du monde réel (Moirand, 1990). Certaines grammaires récentes se réclament également de l'approche énonciative (Lévy, 2000).
➢ Acte de langage, Énoncé, Interaction.

ENQUÊTE ■ L'enquête de terrain est l'élément différentiel entre linguistique et sociolinguistique. Il existe trois types d'enquête :
• l'observation participante : l'enquêteur fait partie prenante du réseau d'interactions des membres du groupe qu'il étudie. Cette méthode a été brillamment illustrée par les travaux de Gumperz (sociolinguistique interactionnelle) ;
• l'observation directe : enregistrement objectif des événements au moment où ils se produisent ;
• l'entretien directif, semi-directif, ou non directif ;
• le questionnaire.
L'enquête de terrain est un élément central de la recherche en didactique des langues.
➢ Corpus (I), Échantillon, Questionnaire.

ENSEIGNANT ■ Toute société, pour assurer sa survie, doit se doter de moyens pour transmettre sa culture et le savoir, dans le sens le plus large du terme. Les modalités de ce processus de transmission peuvent varier énormément, mais une des plus usuelles est la création par répartition du travail d'une catégorie de personnes spécifiques dont le rôle est la gestion et le transfert des savoirs du groupe, et plus généralement d'inculquer ses valeurs et croyances identitaires aux enfants et aux nouveaux membres. Les manifestations locales et ponctuelles de ce rôle varient surtout en fonction de l'image de la personne (l'adulte compétent prototypique dont la reproduction est l'objectif principal), l'économie et les formes de transactions épistémiques des membres de cette société, et enfin la théorie populaire ou modèle culturel de l'apprentissage auquel ils souscrivent. Pour rendre compte de la variabilité du rôle, les anthropologues emploient de nombreux termes, souvent empruntés à la langue du groupe étudié : initiateur, gourou, pédagogue, enseignant.
Dans le monde occidental, les représentations sociales du rôle de l'enseignant et les pratiques éducatives qui le manifestent ont toujours été, et restent fortement marquées par la maïeutique socratique : l'enseignant, par interrogations successives, amène ses élèves vers la lumière. Son savoir et son rôle lui confèrent un prestige et un pouvoir considérables que l'on retrouve dans l'ambiguïté de termes tels que discipline (à la fois la matière et le droit d'imposer sa volonté) ainsi que sujet, autorité. Ces représentations ont été renforcées au cours du XIXe siècle par le modèle capitaliste (l'enseignant est contremaître, celui qui surveille, fait travailler) et au début du XXe siècle par le béhaviorisme (en contrôlant les comportements des élèves, il fait apprendre). Il est pertinent de noter que même dans le discours technique des revues de psychologie et de didactique, enseigner et apprendre restent synonymes jusqu'aux années 1970. En France, le substantif « apprenant » ne fait son apparition dans le dictionnaire qu'à la fin des années 1980, et la définition fournie est révélatrice : « quelqu'un qui suit un enseignement ».
Toutefois, depuis la Seconde Guerre mondiale, sous l'impulsion d'approches psychologiques

humanistes et constructivistes, de théories d'éducation sensibles aux idéologies sociopolitiques et de recherches empiriques sur l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères, on assiste à une reconfiguration progressive des rôles de l'enseignant, de l'apprenant et de l'école que l'on peut résumer dans les expressions *centration sur l'apprenant*, *autonomie*, ou *apprentissage autodirigé*. On préconise un nouveau rôle, et l'on cherche un nouveau nom pour quelqu'un qui n'est plus la source unique de tout savoir mais qui crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage, qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation, etc.).
Pour traduire cette modification radicale du rôle de l'enseignant, on utilise toute une série de termes : aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc. pour en retenir deux, provisoirement au moins : conseil (dans les pays anglophones, on à tendance à préférer *adviser*) et animateur. Leurs objectifs sont identiques, mais la nature et le cadre de leur intervention dans le programme d'apprentissage peuvent prendre des formes différentes : dans la pratique, le conseil travaille par entretien individuel, alors que l'animateur intervient auprès d'un groupe, la plupart du temps dans une salle de classe. Le conseil intervient surtout dans et par le discours interactif et essaie de faire évoluer la réflexion, les représentations, la métacognition ; l'animateur intervient plutôt au niveau socioculturel, organise les activités du groupe et y participe, veille aux problèmes relationnels.
➢ Apprenant, Autonomie, Centration, Identité, Rôle.

ENSEIGNEMENT ■ Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIIe siècle, action de transmettre des connaissances. Dans cette acception, il désigne à la fois le dispositif global (enseignement public/privé, enseignement primaire/secondaire/supérieur) et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à chaque discipline (enseignement du français, des langues, des mathématiques, etc.).
En France, pendant la période médiévale, l'enseignement faisait, à travers les écoles ecclésiastiques, partie de l'activité monastique, et se développa dans une perspective d'évangélisation. On y enseignait, selon les recommandations d'Alcuin, les sept arts libéraux : le *trivium* (grammaire, rhétorique, dialectique) et le *quadrivium* (géométrie, arithmétique, musique, astronomie). À la fin du Moyen Âge, les universités (médecine, art, droit) se développèrent. On y parlait le latin et l'exercice privilégié était la dispute (discussion d'une question et défense d'un point de vue personnel, à partir des règles de la dialectique aristotélicienne). L'enseignement resta sous la responsabilité de l'Église jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, avec les collèges jésuites (interdits en 1762), et les « petites écoles » chrétiennes. Dès la Renaissance, cependant, avec les collèges royaux, indépendants de l'Université et de l'Église, l'enseignement passa pour une part sous l'autorité civile. Les programmes évoluèrent avec le retour aux textes de l'Antiquité, la pratique de l'explication de texte (la *praelectio*) et l'enseignement de la langue grecque. La Révolution française, avec Condorcet, affirma le droit à l'instruction et à l'éducation et, même si elle ne parvint pas à transformer le dispositif d'enseignement, ouvrit la voie à ce qui deviendra, à la fin du XIXe siècle, le service public d'éducation, centré sur un enseignement laïc, gratuit (loi du 16 juin 1881) et obligatoire, fondé sur des valeurs républicaines. L'enseignement des langues vivantes a été introduit dans l'enseignement officiel français en 1840.
La coupure entre enseignement primaire et enseignement secondaire se dessina dès l'époque de Jules Ferry, le primaire ayant vocation à instruire les classes populaires, le secondaire étant voué à la formation des

élites (appuyée sur la culture générale, le latin et la rhétorique). En ce qui concerne l'enseignement du français, les conséquences sont claires : le primaire vise en priorité des apprentissages instrumentaux (maitrise de la lecture et de l'orthographe), alors que le secondaire, et tout particulièrement le lycée, développe des enseignements littéraires et culturels (explication de textes, dissertation). Dans le dernier quart du xxe siècle, la démocratisation de l'enseignement secondaire amena à relativiser cette coupure, et l'on assiste avec les programmes mis à jour depuis 1996, tant dans le primaire que dans le secondaire, à une réorganisation de l'enseignement du français : il est conçu, de la maternelle au lycée, dans une double perspective, langagière et culturelle. Le futur citoyen doit, en effet, au terme de sa scolarité, maitriser l'oral et l'écrit et partager les éléments d'une culture commune, conditions nécessaires à son intégration dans le groupe social et à son développement personnel.

L'enseignement s'organise en fonction des champs disciplinaires, comme en témoignent les programmes. Dans la mesure où les savoirs savants, produits par la recherche fondamentale, et les savoirs enseignés, mis au point dans le cadre de la pédagogie, évoluent historiquement, l'enseignement ne peut être coupé de la recherche. Il doit adapter constamment ses objets aux nouvelles données scientifiques pour répondre au mieux aux exigences de formation et aux finalités éducatives que la société lui assigne. Ainsi, dans l'enseignement du français langue maternelle, la place et les soubassements théoriques de la grammaire, les approches du lexique et de l'orthographe, la fonction et la définition de la littérature enseignée ont connu, dans le dernier quart du xxe siècle, des évolutions importantes.

Mais l'enseignement du français doit aussi être envisagé en dehors de la structure de scolarisation française : le français enseigné comme langue étrangère, dans le cadre de systèmes éducatifs nationaux différents, parfois par le biais de structures privées comme les Alliances françaises, avec le soutien inégal de politiques de coopération entretenues par l'État français, connait des situations très variables. Par ailleurs, l'appartenance de certains pays à la francophonie et les situations de bilinguisme héritées de la colonisation française ont conduit à identifier des situations spécifiques désignées sous le nom d'enseignement du français langue seconde (Cuq, 1991).

L'enseignement du français langue étrangère s'est appuyé, jusqu'au milieu du xxe siècle, sur les méthodes dites grammaire-traduction. Dans la deuxième moitié du xxe siècle, les approches béhavioristes et les travaux des linguistes ont conduit à la mise en place de méthodes d'inspiration structuraliste, héritières des méthodes naturelles, fondées sur une approche mécaniciste de l'apprentissage et construites autour de l'objet enseigné : la langue. À la fin des années 1970, les approches communicatives se sont imposées, à partir d'une analyse de la communication en actes de paroles, par la prise en compte de la dimension cognitive de l'apprentissage et par la centration de la démarche sur le sujet apprenant. Dans ces approches successives, les places respectives de la grammaire (restreinte dans les approches communicatives) et de la littérature (pratiquement éliminée dans les méthodes structurales) font l'objet de débats récurrents.

Dans une perspective didactique, on oppose aujourd'hui l'enseignement à l'apprentissage. En principe, et conformément à la tradition historique, dépendent de l'enseignement les aspects essentiellement liés aux choix méthodologiques, pédagogiques, et à la formation des enseignants. Cependant, dans la mouvance de la centration sur l'apprenant et de son autonomisation, les recherches récentes en didactique des langues étrangères s'intéressent au moins autant à ce qui dépendrait en principe de l'apprentissage. Les recherches sur l'enseignement proprement dit reposent sur le postulat, contesté par certains, que l'appropriation d'une langue étrangère par un individu peut être facilitée par l'action d'un tiers et sur la transmissibilité des connaissances linguistiques et culturelles. L'enseignement ne peut donc plus aujourd'hui être conçu seulement comme une transmission de savoir : l'accent est davantage mis sur les moyens méthodologiques qui sont fournis à l'apprenant pour construire ses propres savoirs. Il peut donc être défini comme une tentative de médiation organisée, dans une relation de guidage en classe, entre l'apprenant et la langue qu'il désire s'approprier (Cuq et Gruca, 2002).

➢ Apprentissage, Enseignant, Enseignement-apprentissage, Didactique, Méthodologie, Pédagogie.

ENSEIGNEMENT À DISTANCE ■

➢ Formation ouverte et à distance.

ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ■

L'association de ces deux termes, courante comme un raccourci pratique dans la littérature didactique, tente néanmoins de faire exister dans une même lexie deux logiques complémentaires, celle qui pense la question de la méthodologie et de la méthode d'enseignement, et celle qui envisage l'activité de l'apprenant et la démarche heuristique qui la sous-tend. La notion d'enseignement-apprentissage reste ambiguë dans la mesure où elle ne doit pas laisser croire à un parallélisme artificiel entre deux activités qui se construisent sur des plans différents. Son utilisation doit rendre compte de l'interdépendance des deux processus.

➢ Apprentissage, Appropriation, Enseignement, Guidage.

ENTRETIEN ■ En sociolinguistique, l'entretien (ou interview) – au cours duquel le chercheur sollicite la parole chez son interlocuteur pour recueillir des pratiques linguistiques – n'est pas à classer dans les méthodes d'observation indirecte. En effet, étant donné que les données de la situation d'observation sont connues du sujet, même si celui-ci n'en connait pas le but exact, l'entretien est bien une méthode d'observation interactive, ce qui le distingue des autres moyens d'investigation à la disposition du sociolinguiste (questionnaire, observation participante et observation directe).

En didactique, l'entretien permet de recueillir des données relatives aux représentations, aux attitudes et aux pratiques des différents acteurs.

ENVIRONNEMENT ■ Dans son acception didactique c'est un mot relativement nouveau, bien que Freinet lui-même l'ait employé couramment. D'une manière globale il s'agit de tout ce qui entoure un enseignement et un apprentissage, c'est-à-dire, par conséquent, de l'ensemble des conditions qui interviennent dans le déroulement de ceux-ci et exerce une influence sur eux.

• Il y a d'abord, bien entendu, l'environnement social, qui, lui-même, peut se décomposer logiquement en deux constituants :

– l'environnement mondial, auquel tous les apprenants se trouvent soumis à travers la fréquentation des médias (et accessoirement le développement des voyages). C'est lui, notamment, qui suscite le désir d'apprendre telle ou telle langue ;

– l'environnement local (dont les médias font aussi partie) qui touche tout ce qui entoure l'apprenant : sa famille, ses amis, ses pairs, les modes, les séductions, la valorisation plus ou moins grande d'un apprentissage des langues.

• Existe ensuite l'environnement scolaire, c'est-à-dire le contexte dans lequel se situe le processus de transmission. Les conditions varient en effet selon qu'on apprend le français langue étrangère, par exemple, dans une classe multilingue ou dans une classe monolingue, dans un pays étranger ou dans un pays francophone, en ayant recours au multimédia ou non, avec un centre de documentation (ou un centre de ressources) ou sans, en autonomisation ou sous la férule rigide d'un enseignant académique.

• Il faut enfin donner une place capitale à l'environnement culturel, c'est-à-dire d'abord aux composantes de la société dans laquelle on a été élevé et qui nous a inculqué des valeurs et des manières de procéder. On n'apprend pas le français de la même façon au Japon ou au Brésil, en Italie ou en Zambie. L'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères n'a pas pour but de contraindre les élèves à changer d'identité, mais doit au contraire s'adapter à eux. On peut dire que, trop souvent, l'apprentissage du français langue étrangère a été, de manière inappropriée et arrogante, gouverné par ce que la France appelait avec une totale inadéquation « le modèle français ».

ÉPI- ■ On trouve parfois employé seul ce préfixe d'origine grecque (sur)utilisé, en particulier dans épilinguistique (Gombert), pour désigner une activité métalinguistique, non consciente, s'opérant sans utilisation d'un métalangage spécialisé.
➢ ÉPILINGUISTIQUE.

ÉPILINGUISTIQUE ■ L'activité épilinguistique est définie comme une activité de nature inconsciente qui joue un rôle prépondérant dans la mise en place d'une compétence en langue seconde, et qui se différencie de l'activité métalinguistique qui, elle, est consciente. Elle est fondée sur l'observation du fait que l'apprenant d'une langue seconde dispose de bonne heure d'une intuition lui permettant de faire une différence entre ce qui est ou non grammaticalement possible dans cette langue. Si cette observation est plus aisée dans le cadre de l'apprentissage en milieu guidé, en raison même de la stabilité du dispositif pédagogique de la classe de langue, l'activité épilinguistique est tout aussi présente dans l'apprentissage d'une langue seconde en milieu naturel, au travers des hypothèses de nature non conscientes et systématiques à l'œuvre dans la construction de l'interlangue. Cette construction peut ainsi être considérée comme une activité épilinguistique, dans laquelle les habitudes grammaticales de la langue première ne constituent pas un principe d'explication suffisant, puisqu'il peut exister une différence importante entre les explications métalinguistiques formulées par l'apprenant au sujet d'une forme, et son emploi en discours.
Le concept d'activité épilinguistique est également utilisé en sociolinguistique avec un sens différent, puisqu'il sert à rendre compte – au travers de différentes traces ou marques émergeant dans les interactions – du rapport du locuteur aux pratiques linguistiques, qu'il s'agisse des siennes ou de celles des autres.
➢ ÉPI-, INTERLANGUE.

ÉQUILIBRÉ ■ ➢ BILINGUE, BILINGUISME.

ERREUR ■ écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère. Pour comprendre leur origine, les didacticiens ont aussi adopté une attitude comparative, qu'il s'agisse, antérieurement aux premiers manuels de grammaire du français, des « Manières de langage » (W. de Bibbesworth, 1296, par ex.) ou, plus tard, des traités descriptifs à finalité pédagogique (Palsgrave, 1532, pour la première grammaire destinée aux Anglais ou C. Mauger, fin du XVIIe-début du XVIIIe siècle) qui comparaient des microsystèmes de la langue maternelle à ceux d'une ou plusieurs langue(s) étrangère(s).
Cette perspective n'intégrait pas la part active du sujet dans la production des erreurs ; la dynamique subjective sera mise au premier plan par Henri Frei d'abord (1929) puis par le courant de l'analyse des erreurs selon des perspectives différentes (S.P. Corder, R. Porquier). Les principes de régularisation des microsystèmes grammaticaux et d'analogie (par exemple : « c'est lui » *vs* « *voilà lui », « vous *faisez »), comme ceux d'économie (« la chambre *que je dors ») et d'expressivité (« j'ai vu sa *caricature », pour « son visage ») sous-tendent l'ensemble de ces analyses. Sur la base de ces principes, on distingue plusieurs mécanismes psycholinguistiques à l'œuvre dans la production des apprenants : attraction (par exemple : « l'enfant qui observait les oiseaux *souriaient »), alignement (« il parle *à lui », sur « il pense à lui »), isolation ou dissociation (« les enfants, au loin, *arrivait »), invariabilité (« j'*ai parti »).
L'approche cognitive considère l'erreur comme une étape dans la structuration progressive de l'interlangue et comme l'indice d'une dynamique d'appropriation du système. Deux points de vue s'articulent ; le premier, immanentiste, privilégie le traitement des informations linguistiques par un ensemble d'invariants cognitifs (organisation linguistique en thème et rhème, double articulation, fonctions, marques spatiales, aspectuelles et temporelles, déixis...) et d'opérations cognitives abstraites (inférence, catégorisation, comparaison, hypothèse, transfert, généralisation...) constitutifs de l'interlangue. Le second, interactionniste, sans occulter la dimension cognitive de l'apprentissage, l'intègre dans une dynamique affective et relationnelle ; il met en évidence des comportements de régulation et de construction des performances : activités métalinguistiques, corrections, reformulations, etc.
Selon qu'on privilégie le système abstrait interne ou l'activité interactionnelle, l'erreur relève de deux interprétations. Dans le premier cas, il y a défaillance des opérations cognitives ; dans le second, la qualité et la quantité des interactions ne permettent pas à l'apprenant d'intérioriser de manière satisfaisante les fonctionnements linguistiques.
Le traitement pédagogique de l'erreur (conceptualisation et correction) vise à améliorer la compétence linguistique communicative et culturelle des apprenants.
➢ ACQUISITION, CORRECTION, FAUTE, FOSSILISATION, HYPERCORRECTION, INTERFÉRENCE, INTERLANGUE.

ESPÉRANCE PRATIQUE ■ Concept d'origine sociologique, l'espérance pratique est ce à quoi on aspire comme profit d'une action quelconque, par exemple celle d'apprendre une langue. Que vais-je pouvoir faire, concrètement (et non pas vaguement), avec cet apprentissage ? Que suis-je en droit d'attendre ? Employé seul, espérance a une valeur plutôt spiritualiste, tandis qu'espérance pratique consiste plutôt dans les biens concrets qu'on espère.
➢ ACCULTURATION, CAPITAL, CHAMP, CLASSEMENT, HABITUS, LÉGITIMITÉ.

ÉTHIQUE ■ En éducation, l'éthique est l'ensemble des principes et des valeurs fondamentales auxquelles se réfère un acteur. En didactique des langues et des cultures, la conscience et la compétence éthique permettent de repérer dans le champ de la réflexion épistémologique les idéologies qui justifient l'action et de distinguer celles qui sont nécessaires et positives (par exemple celles qui favorisent une meilleure compréhension d'autrui et la lutte contre les intolérances), de celles qui sont invalidantes ou négatives (par exemple, celles qui ne tiennent compte que des rapports de force et de domination).

ETHNOCENTRISME ■ Terme créé et défini par le sociologue américain William G. Summer (1906), en référence au regard satisfait que chacun peut poser sur ses valeurs, ses modèles, ses attitudes et ses comportements à l'intérieur de son propre groupe. Ce groupe devient ainsi le centre de toutes choses et l'unique référence, à partir de laquelle s'évaluent, se comparent, se mesurent tous les autres groupes.
À l'opposé de cette conception, l'anthropologie culturelle a introduit l'idée de relativité des cultures et de leur impossible hiérarchisation *a priori*. En effet nous avons tendance à considérer comme « universels » voire « naturels » des schèmes de perception, de cognition et de croyances qui nous viennent en réalité de l'environnement dans lequel nous avons été éduqués. Par exemple, des termes aussi

ordinaires que « vrai », « normal », « naturel », « logique », voire « bon sens » doivent être constamment interrogés.
En classe de langue, l'ethnocentrisme est une attitude toujours prête à apparaître dans les comportements et dans les discours des apprenants et de l'enseignant, notamment à propos des habitus culturels (par exemple : la façon de faire la queue sur le marché, la façon de conduire, etc.). Mais l'ethnocentrisme peut aussi se manifester dans les manières de corriger ou d'évaluer les productions des apprenants. La pratique de la « réciprocité des perspectives » préconisée par A. Shütz et l'application de la méthode de l'observation participante sont probablement les meilleurs moyens de l'éviter.
La didactique des langues a donc tout intérêt à intégrer ce concept. En effet, une attitude relativiste est de mise pour l'enseignant, qui doit être constamment conscient du poids de l'ethnocentrisme sur ses schémas de pensée, ses interactions exolingues et ses enseignements, et doit être encouragée chez l'apprenant pour lui permettre d'appréhender correctement les habitus du groupe social dont il tente de s'approprier la langue.

ETHNOGRAPHIE DE LA COMMUNICATION ■ L'ethnographie de la communication est une discipline sociolinguistique fondée en 1962 par Dell Hymes et John Gumperz, en réaction aux tendances mentalistes de la linguistique générative (la compétence linguistique de Chomsky). Selon l'anthropologue et sociolinguiste Dell Hymes, la parole étant avant tout sociale, son étude nécessite des approches ethnographiques (anthropologiques) aussi bien que des approches linguistiques. La compétence de communication englobe la simple compétence linguistique : la parole est une des composantes de la communication, mais il faut tenir compte des autres composantes en synergie et surtout étudier la langue en contexte social. Hymes représente ces composantes par l'acronyme SPEAKING, où chacune des lettres signifie : S : la composante spatiotemporelle ; P : les participants, E : les intentions et les buts ; A : les actes verbaux et non verbaux ; K : les tonalités (registres de langue) ; I : les instrumentalités (présentation de soi, emblèmes) ; N : les normes ; G : le genre ainsi défini.
Chaque membre d'une communauté linguistique possédant un répertoire verbal qu'il actualise selon les circonstances socioculturelles qui l'entourent (Gumperz, 1972), plusieurs critères doivent guider l'ethnographe de la parole : la grammaticalité, la disponibilité culturelle, l'appropriété sociologique et la fréquence des occurrences observées. Exemples :
• disponibilité culturelle : frapper des mains pour annoncer son arrivée chez quelqu'un est culturellement disponible dans certains pays d'Afrique, mais ne l'est pas devant la porte d'un appartement parisien où l'on doit généralement sonner ;
• appropriété sociologique : en France, le tutoiement est réservé aux relations paritaires, tandis que le vouvoiement marque une relation de distanciation ou de hiérarchie. Le fait de dire « il » en s'adressant à quelqu'un (le iloiement) est certes disponible, mais n'est approprié que dans des situations de communication très spécifiques (par exemple : vendeur parlant à un client au marché, serveuse d'un petit restaurant s'adressant à un consommateur). S'adresser à quelqu'un en utilisant « on » est réservé à des relations interpersonnelles infantilisantes (« on a pris son médicament ? », pourra dire une infirmière à son patient) ;
• occurrence : pour une étude discriminatoire de la variété verbale entre groupes d'appartenances distincts, une expression très utilisée (« vous n'êtes pas un tout petit peu gêné... ? »), et une expression moins souvent attestée (« mes hommages, madame ») sont différenciées par leur degré de fréquence d'emploi.
L'ethnographie de la communication met l'accent sur les phénomènes para-verbaux (la voix, l'intonation, les accents), sur les phénomènes mimo-gestuels et kinésiques, sur le langage du visage et des yeux, sur la proxémie entre participants, sur le langage du corps, en un mot sur tout ce qui est significatif dans l'interaction.
Les ethnographes de la communication, comme les anthropologues culturels (Bateson, 1951), cherchent à élucider la signification complexe de tout message : le contenu et la relation. À la suite de l'école de Palo Alto, ils estiment que la relation possède une dimension métacommunicative importante, puisqu'elle renseigne le partenaire sur la manière dont il doit lire le message. De proche en proche, l'ethnographie s'interroge sur les traces, dans la communication, des relations divisées en trois classes : les relations catégorielles (sexe, âge, stigmates) ; les relations structurelles (statuts, rôles, définition et redéfinition des places ou positions au cours des interactions, poids de variables telles que le pouvoir/la solidarité, la distance/l'intimité, le rang de l'imposition) ; les relations personnelles.
L'ethnographie de la communication s'intéresse à des thèmes comme les termes d'adresse dans une communauté linguistique, les rituels et les routines de la conversation, l'insulte entre pairs, la politesse, les exclamations à valeur phatique, le rire et le sourire dans différentes situations de communication, les dysfonctionnements dans les communications interculturelles, le relevé des traces de la construction de la relation interpersonnelle dans une grande variété d'interactions dont bien entendu la classe de langue.
À la suite de M. Saville-Troike (1982), l'ethnographie de la communication s'interroge sur ce que doit savoir un locuteur compétent pour communiquer de façon appropriée dans une communauté linguistique particulière, et sur les moyens qu'il met en œuvre pour acquérir cette compétence : certaines méthodologies de la didactique des langues (les approches communicatives, par exemple) lui sont ainsi largement redevables.

ETHNOLINGUISTIQUE ■ L'ethnolinguistique étudie les rapports étroits entre la culture et la langue. Plus précisément, elle envisage la langue en tant qu'expression d'une culture, et en relation avec les situations de communication. Elle aborde la façon dont la langue découpe la réalité ainsi que la vision du monde qui en découle pour chaque culture. Par exemple, « la mort » qui est au féminin en français donne lieu à des représentations anthropomorphiques très différentes de celles de la culture allemande où *Der Tot* est du genre masculin. L'anglais possède *sheep* et *mutton* pour différencier l'animal qui broute dans les prés de la viande vendue à l'étal. Le français n'offre que « belle-mère » pour se référer soit à la mère du conjoint, soit à la nouvelle femme du père, tandis que l'anglais présente deux termes bien distincts.
La tendance actuelle, en France, à la féminisation des noms de profession (Madame la Ministre), dire une « technicienne de surface », par opposition à « une femme de ménage », la manière de se référer par glissement de sens aux mots tabous (« gorge » pour « sein »), le foisonnement d'images des créations argotiques ou autres, tout cela intéresse au plus haut point l'ethnolinguiste pour qui chaque modification lexicale reflète obligatoirement une vision culturellement transformée du référent.
L'ethnolinguistique se préoccupe aussi des problèmes de communication entre les groupes linguistiques variés qui forment une même nation (Suisse, Belgique, pays d'Afrique, etc.). À tous ces titres, elle est donc une des disciplines de référence de la didactique des langues d'aujourd'hui.

ÉTRANGER ■ > CULTURE, LANGUE, XÉNITÉ.

ÉTUDE DE CAS (I) ■ L'étude de cas est une pratique pédagogique qui vient des établissements de formation commerciale et de gestion (jeu d'entreprise) et qui a été adaptée à la didactique du français de spécialité, plus particulièrement le français du tourisme et des affaires. L'étude de cas place l'apprenant dans une situation la plus proche possible de la réalité professionnelle et lui donne l'occa-

sion, en accomplissant une série de tâches différentes, de mobiliser l'ensemble de ses connaissances professionnelles, culturelles et langagières.

➢ JEU DE RÔLE, SIMULATION.

ÉTUDE DE CAS (II) ■ En didactique des langues, l'étude de cas est une méthodologie de recherche de type qualitatif.

ÉVALUATEUR ■ ➢ ÉVALUATION.

ÉVALUATION ■ L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ. On lui reconnait quatre étapes :

• *l'intention* : elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre ;

• *la mesure* : elle comprend le recueil de données par le biais d'observations, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation et l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes ;

• *le jugement* : il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir ;

• *la décision* : elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages. Il peut s'agir de passer à une autre séquence d'apprentissage si tous les élèves ont réussi les apprentissages visés ou de mettre en œuvre divers types d'activités répondant aux besoins des élèves : activités correctives en fonction des difficultés ou faiblesses des élèves qui se situent en dessous du seuil minimal de performance, activités de renforcement pour les élèves se situant à un niveau minimal, activités d'enrichissement pour les élèves ayant atteint le niveau cible, ou activités complémentaires pour les élèves démontrant une performance optimale. Elle vise aussi à statuer sur les acquis au moment de faire des bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisées afin d'accéder à la classe supérieure (Lussier, 1995).

Selon les buts visés, l'approche d'évaluation peut être normative ou critérielle ;

• *l'approche normative* est basée sur une approche psychométrique de l'évaluation qui insiste sur la maximisation des différences individuelles. Elle est une modalité d'évaluation où la performance de l'élève se traduit par un résultat de mesure, quantifié sous la forme d'une note brute, d'un score en pourcentage ou d'un score standardisé. Elle permet de situer chaque élève, au moyen d'un rang, d'un centile (pourcentage d'individus dans un groupe de 100 ayant obtenu un score égal ou inférieur) ou d'un stanine (échelle à neuf scores-étalons numérotés de 1 à 9) et de le situer par rapport à la moyenne de son groupe ou d'un groupe de référence. Elle vise à distinguer le élèves forts des élèves faibles. Les questions dans un test sont formulées en ce sens. On retrouve un éventail de questions, de difficiles à faciles, sans lien avec l'atteinte spécifique d'objectifs d'apprentissage ;

• *l'approche critérielle* est une démarche visant à déterminer le niveau de performance langagière atteint par un élève face à des objectifs d'apprentissage visés par des programmes d'études, que ces objectifs soient définis en termes de compétences, d'habiletés, de situations de communication, de fonctions langagières, etc. Pour déterminer le degré d'atteinte de tels objectifs, on élabore des échelles d'évaluation visant à évaluer les composantes linguistique, discursive, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle telles que définies dans les modèles de la compétence de communication. On définit aussi des critères d'acceptabilité de la performance, un critère de performance étant une caractéristique que l'on se donne pour juger de la performance des élèves par rapport au développement des habiletés langagières. Enfin, puisqu'il s'agit de définir le niveau de qualité à partir duquel on considère une performance langagière comme réussie, il faut déterminer un point de césure, défini à partir des objets d'apprentissage, qui permet de déterminer le niveau de performance jugé comme non acceptable ou acceptable (jugement dichotomique). Il est possible de qualifier ce jugement en termes de niveaux insuffisant, minimal, cible et optimal. Une mesure critérielle demande aussi de bien spécifier le domaine de l'instrument de mesure. Il faut assurer la cohérence entre chaque item de l'instrument et les critères fixés pour chacun des objets d'apprentissages évalués. Une telle mesure doit nous dire non seulement quel élève a besoin d'un enseignement correctif, mais aussi en quoi il en a besoin. *A posteriori*, elle pourra même nous donner une information normative en nous renseignant sur le nombre d'objectifs réussis par l'ensemble des élèves.

On reconnait à l'évaluation des apprentissages deux fonctions principales liées à deux types de décision impliquant l'enseignant dans la salle de classe : la fonction sommative et la fonction formative.

• *La fonction sommative* est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maitrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages. De Landsheere (1974) mentionne qu'il peut s'agir d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'attitudes ou de capacités. Elle a une portée externe, orientée vers la société, lorsqu'elle sert à prendre des décisions relatives à la sanction des études. Elle a une portée interne, lorsqu'elle est orientée vers le cheminement dans le système scolaire, la prise de décisions relatives au passage à la classe supérieure et l'orientation des élèves à moyen terme.

• *La fonction formative* est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correctif efficace. Du point de vue cognitif, elle doit donner le moyen de faire évoluer les représentations de l'élève, de construire ses connaissances, de vérifier pas à pas ce montage pour l'aider à optimaliser ses stratégies d'apprentissage (Bonniol et Vital, 1997). On lui associe trois nouveaux noms pour spécifier l'orientation choisie : *évaluation formatrice*, centrée sur celui qui est en formation ; *évaluation-réajustement*, visant à limiter l'écart entre un référentiel et un comportement ; *évaluation-régulation* pour donner un sens aux évaluations en lien avec leur référentiel. Elle peut être proactive, interactive et rétroactive (Allal, 1988). Elle mène à l'auto-évaluation, un agent de régulation, et débouche sur une troisième fonction, l'évaluation diagnostique, qui demande une intervention individualisée et différenciée.

Depuis les récents développements de la métacognition et de l'apport du socio-constructivisme, il est de mise d'aborder une autre dimension, dite écologique, de l'évaluation. Celle-ci découle d'une pédagogie différenciée, selon laquelle l'apprentissage est un processus actif, constructif, qui repose sur la communication et l'interaction exercées en contexte social, et caractérisé par la

diversité des expériences pour permettre aux élèves de construire de nouvelles significations à partir de leurs connaissances antérieures. Elle se centre sur les processus cognitifs dans l'apprentissage et s'intéresse désormais à l'analyse des processus mentaux du traitement de l'information, puisque la recherche a montré qu'il existe divers modes d'acquisition des langues étrangères ou secondes et divers profils de compétence langagière (Springer, 2000). L'accession à une régulation réfléchie des apprentissages s'avère essentielle. Il s'agit pour l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, des savoirs, des savoir-faire et des attitudes nécessaires à une situation de communication. L'évaluation des compétences dont il doit disposer en milieu naturel demande une évaluation en situation authentique (Wiggins, 1993) : il s'agit d'évaluer des compétences langagières liées à un niveau de performance attendu. L'évaluation se veut dynamique, interactionnelle et par conséquent plus authentique.

L'évaluation authentique devient une modalité d'évaluation pragmatique axée sur la performance visant à évaluer les habiletés langagières dans des situations contextualisées tirées de la vie courante. Elle se centre tant sur les processus que sur les produits de l'apprentissage, c'est-à-dire sur l'habileté de l'élève à mettre en œuvre les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réaliser des tâches intellectuellement significatives, simples et complexes, et sur son habileté à intégrer ce qu'il sait faire. On désigne par « performance » l'accomplissement efficace d'une tâche langagière en utilisant un ensemble intégré de connaissances. La mesure de performances complexes est possible en regroupant les habiletés langagières en habiletés-synthèse pour graduer le niveau de complexité des situations d'évaluation et des tâches demandées aux élèves. Ces tâches peuvent être du domaine cognitif et proposer divers niveaux de complexité (repérer, réorganiser, comparer, analyser, apprécier, estimer). Elles peuvent demander l'évaluation des attitudes et des comportements du domaine affectif et, plus récemment, l'évaluation d'une compétence interculturelle. Ces derniers domaines restent à développer de même que l'évaluation des processus.

L'évaluation authentique est donc caractérisée par l'enchâssement obligatoire et constant de l'évaluation dans l'apprentissage, la prise en compte de l'authenticité des situations d'évaluation et la transdisciplinarité. En évaluation formative, elle mène à des bilans individuels et à l'élaboration de dossiers d'apprentissage (portofolios) personnalisés, à l'utilisation de grilles d'observation par les enseignants et par les pairs, à la complétion de grilles d'auto-évaluation par les élèves. La notation devient autant l'utilisation de cotes et de critères d'évaluation que l'expression de résultats de mesure. En évaluation sommative, elle vise l'adaptation des instruments pour mieux cerner les divers aspects des apprentissages. Les items sont soigneusement définis en fonction de la spécification du domaine de l'instrument, de critères d'évaluation et de standards de performance. De plus, l'information aux parents veut renseigner autant sur le cheminement des apprentissages (dossier d'apprentissage/portfolio) que sur le bilan des apprentissages (bulletin de type critériel).

➢ CERTIFICATION, DIAGNOSTIC, DOCIMOLOGIE, EXAMEN, PORTFOLIO, TEST.

ÉVEIL AU LANGAGE ■ L'éveil au langage est une démarche de mise en contact des élèves avec des langues diverses, dans l'optique de favoriser chez eux une ouverture aux langues et à ceux qui les parlent, de construire ou de consolider des stratégies de passage interlinguistique et de mieux se préparer à apprendre à apprendre une langue étrangère.

La démarche s'inscrit dans une perspective de didactique intégrée fondée sur le décloisonnement des disciplines, sur la transversalité et sur la construction de compétences de type plurilingue, à partir de modèles de développement des capacités langagières en langues maternelle et étrangères appuyés sur les

répertoires des apprenants et sur la nécessité de recourir à des démarches de réflexion translinguistique dans la facilitation des passages d'une langue à d'autres.

Historiquement, ce travail est rattaché aux approches regroupées sous le terme de *Language Awareness*, qui ont été développées en Angleterre à partir des années 1970 par Eric Hawkins (Hawkins, 1987; James et Garrett, 1992) pour remédier au double échec éducatif constaté dans l'apprentissage de l'écrit et dans celui des langues étrangères, et pour répondre au nouvel enjeu que constituait alors l'introduction à l'école de l'enseignement des langues d'origine. Pour Hawkins et son équipe, il faut reconstruire pour les apprenants les cohérences qui manquent à leurs apprentissages autour d'une réflexion linguistique, prise en charge par l'ensemble des enseignants et susceptible d'établir les ponts transdisciplinaires entre l'enseignement de la langue scolaire, des langues parlées en famille, et des langues étrangères apprises à l'école. Le langage et la réflexion sur le langage (ou conscience linguistique, en anglais *awareness of language*) constituent le point commun et le lien nécessaire entre ces différents enseignements.

Inspirées de ces premiers travaux, les démarches, que l'on connait aussi sous les noms d'éveil aux langues ou d'éveil au langage et ouverture aux langues à l'école (EOLE), visent à développer chez les apprenants une meilleure compréhension des phénomènes en jeu lorsque l'on parle ou que l'on écrit, dans sa langue maternelle, ou dans une autre langue. Loin toutefois de s'inscrire dans des perspectives de remédiation, elles s'ouvrent potentiellement à l'ensemble des publics scolaires, des plus jeunes aux plus âgés, et s'inscrivent directement dans les orientations européennes d'ouverture au plurilinguisme et à la pluralité, en favorisant l'accès à des langues diverses, en encourageant la mise en place de représentations positives des langues et de leur apprentissage, et en permettant chez les apprenants la valorisation et la construction de compétences plurilingues.

Les objectifs principaux et les contenus se déclinent autour de thèmes clefs, pour faire découvrir à l'apprenant :

- l'originalité de la communication et du langage humains, par l'exploration préliminaire de la communication animale ou de la communication humaine non verbale;
- le fonctionnement du langage et son rôle, en explorant les systèmes linguistiques familiers à l'enfant ou en partant à la découverte de systèmes inconnus;
- les facteurs sociaux qui entourent les langues en usage;
- les différences des fonctionnements et des usages entre langue parlée et langue écrite;
- la diversité des langues et des cultures pour aborder la réflexion sur l'apprentissage des langues étrangères, en explorant les similitudes et les différences entre l'acquisition de la langue familiale, et l'apprentissage scolaire d'une langue avec laquelle on n'entretient pas (ou peu) de contacts préalables.

Les activités didactiques proposées cherchent, à travers des tâches précises, à faciliter chez les apprenants la compréhension de la diversité des langues dans le monde, de leur caractère historique (« familles de langues »), des contacts que les langues entretiennent entre elles (« emprunts ») et des liens entre leurs usages et les rapports sociaux, tout en favorisant la réflexion sur les fonctionnements du langage, les stratégies de communication, et celles d'apprentissage. La mise en œuvre de ces activités entraine la réactivation de connaissances pour analyser et interpréter des environnements linguistiques nouveaux. Elles mettent en jeu un travail de découverte et de manipulation de faits langagiers dans des systèmes connus et inconnus des apprenants, la stimulation d'hypothèses sur les fonctionnements linguistiques, et la mise en œuvre de ces hypothèses dans des environnements diversifiés. Ces savoir-faire trans- et interlinguistiques sont constituants de la compétence plurilingue, et font partie des savoir-faire fondamentaux nécessaires pour favoriser l'apprentissage des langues, qu'il s'agisse de la meilleure maitrise

de la langue maternelle que de l'appropriation d'autres systèmes linguistiques.
➢ CONCEPTUALISATION, PLURILINGUISME, SENSIBILISATION.

ÉVITEMENT ■ ➢ STRATÉGIE.

EXAMEN ■ On entend par examen une procédure servant à évaluer le niveau de compétence ou de connaissance d'un individu dans un domaine donné, par l'administration d'une série d'épreuves organisées et notées par des jurys locaux, régionaux ou nationaux. Dans le cas d'un examen de langue, ces épreuves seront orales et ou écrites.
➢ BARÈME, CERTIFICATION, DOCIMOLOGIE, NOTATION.

EXEMPLE ■ En didactique des langues comme en lexicographie, on appelle exemple une phrase, un fragment d'énoncé ou un texte qui sert à expliquer, illustrer, prouver, préciser, éclaircir, compléter les informations données concernant le sens et l'emploi d'un mot, d'une unité de signification ou d'une règle de grammaire. Les exemples servent de modèles. En lexicographie, certains dictionnaires modernes ne donnent que de simples exemples et d'autres préfèrent des citations extraites d'œuvres littéraires, qui semblent être de meilleurs modèles.
L'enseignant se sert souvent d'exemples sous forme de petit corpus, notamment en grammaire, pour que les apprenants trouvent la règle jusqu'alors inconnue grâce à leur esprit logique dans une démarche inductive.

EXERCICE ■ Bien que ce terme soit souvent employé au même sens qu'activité d'apprentissage, l'exercice renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique. Au sein d'un ensemble construit d'activités, l'exercice est conçu pour répondre à une difficulté particulière. Même si, par ses origines historiques, le terme est souvent relié au travail grammatical, on peut l'utiliser pour désigner l'ensemble des travaux d'apprentissage linguistique et communicatif. Il n'est pas aisé d'en évaluer l'efficacité en vue de l'acquisition, étant donné la multiplicité des facteurs qui influencent celle-ci. Les paramètres qui interviennent dans l'élaboration d'un exercice sont complexes (théories de l'apprentissage, descriptions linguistiques et communicatives, cadre méthodologique), ce qui rend toute typologie discutable. On peut distinguer les exercices suivant la phase de l'apprentissage dans laquelle ils s'insèrent, suivant le type de tâche qu'ils demandent, selon leur caractère guidé ou moins guidé, individuel ou collectif, ou encore, comme ici, suivant leur nature et leurs objectifs.

1. *Exercices plutôt dédiés à l'entrainement en compréhension orale ou écrite :*
• les questionnaires (questions ouvertes ou fermées, grilles, QCM, vrai/faux, classements);
• les textes à trous (ou textes lacunaires) : en écoutant un document oral, l'élève doit retrouver des mots ou des expressions effacées sur une transcription (suivant l'objectif d'apprentissage, les lacunes peuvent porter sur des énoncés plus ou moins importants ou sur des mots du même champ lexical). Une aide peut être apportée par une liste des mots manquants (dans l'ordre ou dans le désordre, avec ou sans distracteur) ou par leur définition. Dans le texte « à coquilles » il convient de corriger des erreurs laissées exprès dans la transcription d'un document oral, ou dans un texte écrit. Dans le « test de closure » il faut retrouver des éléments manquants, mais les effacements sont aléatoires (par exemple un mot sur cinq);
• les exercices de prédiction : l'élève doit combler des pauses ménagées dans le document sonore;
• les exercices de reconstitution (puzzle) et d'appariement, où des mots, des éléments de phrases, des énoncés, des segments de textes, des titres, des documents, des résumés, des images, doivent être remis en ordre (reconstitution) ou associés les uns aux autres (appariement). Ces exercices peuvent comporter des éléments distracteurs pour compliquer la tâche de l'apprenant;

• le résumé, le compte rendu, la synthèse, l'explication de texte et le commentaire de texte (ces deux derniers étant traditionnels en français langue maternelle) sont des exercices qui font jouer à la fois l'aptitude de compréhension et celle d'expression. La traduction (version) fait intervenir l'expression dans une autre langue que le document en langue cible.

2. *Exercices plutôt dédiés à l'entrainement en expression orale :*
• les repérages et l'observation de corpus (enrichissement lexical, listes de réalisation d'actes de parole, de comportements sociaux, etc.), la conceptualisation grammaticale, ou sociolinguistique (étude de la variation communicative en fonction des paramètres de la situation de communication), le remue-méninges sont des exercices de découverte qui permettent d'observer le fonctionnement du discours;
• les exercices structuraux, les simulations (visant à utiliser des actes de parole ou des tournures lexicales ou grammaticales prévues d'avance), les reformulations sont des exercices permettant d'automatiser les comportements langagiers et discursifs des élèves;
• les jeux de rôles, le théâtre, les jeux, les résolutions de problèmes, les discussions et débats, l'exposé sont plutôt des activités d'utilisation, situées communicativement.

3. *Exercices plutôt dédiés à l'entrainement en expression écrite*
Aux exercices traditionnels en France que sont la traduction (thème), la rédaction, la dissertation, s'ajoutent des exercices qui visent soit la réécriture soit l'écriture :
• la réduction d'un texte (à la différence du résumé, le texte de départ n'est pas reformulé : on en supprime les éléments moins importants) ou son amplification (augmentation du volume d'un texte sans le dénaturer; développement suivant un schéma plus complexe à partir d'éléments donnés);
• la transformation de texte : changement de genre (passage d'une prise de notes à un texte rédigé; transformer un récit en dialogue ou en scénario, et inversement); changement de point de vue (changement de modalité, appréciative, dépréciative, neutre, d'un commentaire; adoption du point de vue d'un autre personnage d'un récit; transformation d'une thèse dans un texte argumentatif);
• la réparation de textes (imaginer le début, un passage ou la fin d'un texte), exercice qui implique d'obéir aux contraintes de la cohérence textuelle;
• les matrices de textes : canevas (déroulement du texte, par exemple un récit); guidage par des images ou des bruits; imposition de contraintes comme la longueur, une liste de mots à utiliser, l'usage d'une structure de base, le pastiche, l'amorce à poursuivre, l'utilisation de tournures syntaxiques ou sémantiques précises.

4. *Exercices à visée métalinguistique :*
conceptualisation, comparaison.
➢ ACTIVITÉ, COMPRÉHENSION, CONCEPTUALISATION, EXERCICES DE REFORMULATION, EXERCICE STRUCTURAL, JEU DE RÔLE, QUESTION, QUESTION À CHOIX MULTIPLES, REMUE-MÉNINGES, SIMULATION, TÂCHE, TRADUCTION.

EXERCICE À TROUS ■ ➢ EXERCICE, EXERCICE STRUCTURAL.

EXERCICE DE RÉEMPLOI ■ Les exercices de réemploi visent à faire créer par les élèves, à l'oral comme à l'écrit, de nouveaux énoncés à partir d'éléments linguistiques ou communicatifs déjà observés et mémorisés. Ils visent à favoriser la capacité à produire personnellement des messages. En méthodologie audio-orale, l'exercice de réemploi cherche à faire improviser de nouveaux dialogues à partir des répliques des dialogues de base, mais a beaucoup de traits communs avec les exercices structuraux (répétition, forte contrainte lexicale ou structurale, manipulation formelle des structures aux dépens du sens et de la communication). En méthodologie SGAV, les exercices de réemploi renvoient aux phases d'exploitation/fixation et transposition/appropriation, et peuvent être dirigés (exer-

cices structuraux), semi-dirigés (description et commentaire d'images, commentaire de dialogue et des personnages, résumé-récit), ou libres (transposition, expression libre).
Il s'agit, en fin de parcours, d'inscrire la production des élèves en situation de communication, mais le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané se fait difficilement. Aujourd'hui, le terme de réemploi est moins utilisé : l'assouplissement des unités didactiques, la prise en compte accrue des parcours d'acquisition individuels des apprenants, l'importance donnée à l'aisance dans la production orale font que l'on vise moins qu'autrefois à faire produire par les élèves des énoncés contenant des éléments prédéterminés.
➢ AUDIO-ORAL, EXERCICE, SGAV.

EXERCICE DE REFORMULATION ■ On nomme ainsi un exercice qui vise à faire exprimer les contenus d'un document de départ (documents oraux ou écrits, authentiques, ou productions d'élèves) en utilisant des tournures différentes. Celles-ci peuvent renvoyer à des savoir-faire prosodiques, grammaticaux, lexicaux, textuels ou communicatifs. Cet exercice permet de travailler le passage écrit/oral, la réécriture, l'aisance orale, l'adaptation aux paramètres de la situation de communication, ou encore la correction collective de productions d'apprenants.
➢ EXERCICE.

EXERCICE DE RÉPÉTITION ■ La répétition de modèles, en vue d'un apprentissage mécanique du vocabulaire, de structures grammaticales ou d'habitudes articulatoires, a longtemps été conçue comme une condition fondamentale de l'apprentissage. L'exercice de répétition en série est une des formes des exercices structuraux. Même si la répétition joue un rôle dans la mémorisation, on pense aujourd'hui qu'acquérir consiste moins à répéter la même action qu'à modifier le comportement grâce à une activité structurante.
➢ EXERCICE, EXERCICE STRUCTURAL.

EXERCICE DE SUBSTITUTION ■ L'exercice de substitution est une forme d'exercice structural : les élèves, à partir d'un énoncé fourni, opèrent des substitutions, c'est-à-dire remplacent un élément de la structure étudiée, ce qui entraine ou non une modification d'accord. Les exercices à trous (choisir entre plusieurs mots, mettre un mot à la forme correcte) en sont une variante. Exemple sans accord : c'est vous que je cherche (item) : que je veux voir (stimulus) = c'est vous que je veux voir. Exemple avec accord : vous allez au marché (item); nous, les étudiants, Jean Louis, tu (stimulus) = nous allons au marché, les étudiants vont au marché, etc.
➢ EXERCICE STRUCTURAL, PARADIGMATIQUE.

EXERCICE DE SUPPRESSION ■ ➢ EXERCICE DE TRANSFORMATION.

EXERCICE DE TRANSFORMATION ■ L'exercice de transformation est une forme d'exercice structural : les élèves transforment des phrases qui présentent un même schéma structural (variation syntagmatique). On peut distinguer des transformations par addition (l'insertion d'un élément, par exemple ajout de « c'est... qui... », « beaucoup de... »); des transformations par réduction (la suppression d'un élément entraine une modification de la construction, par exemple la pronominalisation : « je vais au marché » = « j'y vais »); des transformations suivant une procédure indiquée par un modèle (forme exclamative, interrogative, négative; voix passive/active; style direct/indirect; réunion de deux éléments en une seule phrase par une subordination ou une coordination).
➢ EXERCICE STRUCTURAL.

EXERCICE STRUCTURAL ■ L'exercice structural, que l'on peut catégoriser en exercice de répétition, de substitution et de transformation, invite l'élève à manipuler de façon guidée et intensive des structures grammaticales et articulatoires. L'énoncé qui par transformation ou substitution sera modifié

est appelé item; l'élément qu'il convient de supprimer, d'ajouter ou de substituer est le stimulus. La répétition de la même manipulation dans chaque exercice, et le caractère systématique et intensif de ce travail, font que l'on parle de séries ou de batteries d'exercices. Les exercices structuraux sont inspirés d'une théorie linguistique, la linguistique distributionnelle. Cette dernière représente la langue comme un ensemble de structures manipulables d'une part suivant un axe horizontal (l'axe syntagmatique) où des opérations de transformation permettent de repérer les régularités combinatoires, et, d'autre part, suivant un axe vertical (l'axe paradigmatique), où la substitution permet de segmenter et de classer la phrase en unités définies en fonction de leur entourage.
La conception des exercices structuraux est aussi issue d'une théorie psychologique de l'acquisition, le béhaviorisme. Une seule bonne réponse est attendue, qui doit être répétée, d'où une manipulation systématique et intensive (multiplication des items, homogénéité des constructions étudiées). La répétition de réponses correctes doit selon cette théorie assurer une meilleure mémorisation, une meilleure automatisation, et accroitre la motivation (le renforcement). L'acquisition doit obéir à une progression pas à pas (en anglais *step by step*), graduée, qui ne doit pas décourager les élèves. Les laboratoires de langue, où les exercices sont enregistrés en magnétophones double piste (une pour les consignes, une pour la réponse des élèves éventuellement corrigés par un moniteur) permettent ce type de travail. Les exercices structuraux, qui se trouvent au cœur de la méthodologie audio-orale (centrée sur la langue orale et la prononciation), ont obtenu un vif succès dans les années 1960-1970, sous l'effet positif de facteurs théoriques (le béhaviorisme, le distributionnalisme) et techniques (les laboratoires de langue). Ils sont économiques en métalangage (l'enseignant n'explique pas de règle) et ils évitent l'emploi de la langue maternelle (conçue à l'époque comme un obstacle à l'acquisition d'une langue étrangère). Ces orientations ont, dans le public et chez les enseignants, durablement influencé les présupposés relatifs à l'enseignement des langues étrangères.
Les exercices structuraux ont aujourd'hui perdu une grande partie de leur prestige : l'apprentissage de la langue ne peut être ramené à celui d'un ensemble de structures; les batteries d'exercices répétitifs sont ennuyeux pour les élèves; les tâches de l'exercice structural et le comportement langagier ordinaire sont de nature différente; la notion de progression grammaticale est remise en cause; le béhaviorisme est une théorie de l'acquisition aujourd'hui largement discréditée.
➢ AUDIO-ORAL, AUTOMATISME, BÉHAVIORISME, EXERCICE, EXERCICE DE RÉPÉTITION, EXERCICE DE SUBSTITUTION, EXERCICE DE TRANSFORMATION, LABORATOIRE, PARADIGMATIQUE, PROGRESSION, STRUCTURE, SYNTAGMATIQUE.

EXOLINGUE ■ La notion de communication exolingue renvoie initialement (Porquier 1978, 1984) à celle qui s'effectue par des moyens langagiers autres qu'une langue maternelle commune aux interlocuteurs, par opposition à la communication endolingue, qui s'effectue dans une langue commune aux interlocuteurs. La distinction exolingue/endolingue ne doit pas être confondue avec la distinction homoglotte/hétéroglotte.
La notion de communication exolingue réfère non seulement à la façon dont un locuteur communique dans une langue qui lui est langue étrangère, ou non maternelle, mais également à la façon dont un locuteur natif communique, dans sa propre langue maternelle, avec un interlocuteur non natif (de la même langue) et donc à la façon dont communiquent entre eux des locuteurs ne disposant pas d'une langue maternelle commune. Ce type de communication implique adaptation réciproque et coopération. La communication exolingue n'est (sauf à en réduire totalement le principe et la portée) ni la façon dont un non-natif communique avec

un natif, ni la façon dont un natif communique avec un non-natif, mais bien la façon dont s'effectue et se conduit de façon duelle la communication en pareil cas.
Cette conception a été élargie (De Pietro 1988) aux situations impliquant des inégalités, des disparités ou des asymétries, quant aux moyens langagiers, entre les participants, y compris dans le cas ou ceux-ci auraient une langue maternelle commune, comme lors d'échanges entre expert et non-expert d'un domaine quelconque. Cela implique également de prendre en compte la dimension bilingue de ces situations, en particulier lorsque les partenaires partagent, de façon le plus souvent inégale (mais éventuellement égale) une compétence bilingue (ou plurilingue) mise en œuvre dans l'interaction. La communication exolingue se caractérise alors dans tous les cas par la situation commune et réciproque impliquant les participants, par les moyens langagiers et éventuellement autres (paraverbaux, coverbaux) mis en œuvre dans cette situation, et par le déroulement même de l'interaction co-construite. La situation est en outre constituée et dimensionnée par les représentations qu'en ont les participants, et pas seulement par les langues qu'ils maitrisent peu ou prou respectivement et qui s'y trouvent utilisées.
La communication exolingue se trouve concrétisée dans une grande variété de situations, elles-mêmes instaurées dans une diversité de contextes (micro-contextes ou macro-contextes; Py et Porquier 2003), parmi lesquels les contextes d'apprentissage/enseignement, y compris la classe de langue elle-même.
➢ Hétéroglotte, Interaction.

EXPLICATION ■ En didactique des langues, le terme d'explication renvoie soit à l'activité de l'enseignant, soit à une phase (ou à un moment) de la leçon ou de l'unité didactique, soit à une séquence, éventuellement très courte, d'interaction. Mais il implique plus largement les processus de compréhension mis en œuvre dans l'apprentissage et les interactions visant ou impliquant l'élucidation du sens : expliquer, s'expliquer et se faire expliquer, comprendre et (se) faire comprendre ce qui fait obstacle ou malentendu, mais aussi négocier progressivement le sens selon l'enjeu de l'interaction.
La problématique de l'explication est circonscrite, prioritairement, par trois questionnements : *qu'est-ce que* (« qu'est-ce que ça veut dire ? », « qu'est-ce que tu veux dire ? »); *comment* (« comment dit-on… » ?, « comment fait-on pour… » ? « comment ça marche ? »); *pourquoi* (« pourquoi ainsi ? », « pourquoi cela ? ») – c'est-à-dire soit par anticipation sur des questions latentes, soit par réponse à des questions explicitement posées. L'explication revêt des formes très diverses, dans le cadre du discours explicatif et des situations explicatives (Charaudeau et Maingueneau, 2002) et est construite de façon interactive.
L'explication, du point de vue de l'enseignant ou du locuteur natif ou plus expert, revêt au moins trois aspects :
1. l'élucidation du sens (d'un mot, d'une unité lexicale, d'un énoncé, d'un fait ou d'un indice culturel);
2. l'explicitation de règles ou de modes de fonctionnement (« comment ça marche »), correspondant aux questionnements « pourquoi ? » et « comment ? » d'apprenants;
3. l'exposé explicatif visant à introduire de nouveaux savoirs.
Dans les trois cas, non disjoints, on distingue divers procédés (ou techniques) distincts ou complémentaires selon les cas :
• l'explication par équivalence intralinguistique ou interlinguistique (synonymie, glose, définition, traduction, etc.), par association entre signe linguistique et image (« image-signe » ou « image-situation », image codée ou non codée), par geste, mimique, monstration d'objets, etc.;
• l'explication par inférence contextuelle ou situationnelle;
• l'explication par commentaire métalinguistique (utilisant éventuellement l'un des deux procédés précédents);
• l'explication par schémas ou procédés métagraphiques (tableaux, etc.).

Ces procédés peuvent se combiner de façons très diverses.
Une partie de ces principes et de ces pratiques sont illustrés (sous la forme de préceptes, de conseils, de directives ou d'exemples) dans les manuels de langue étrangère, mais la plupart des pratiques, dans leur extrême diversité interactive, sont observables dans les classes de langue ou dans des contextes diversifiés d'apprentissage, ainsi que dans les interactions ordinaires en milieu dit non guidé ou « naturel ». Les processus d'explication sont inséparables des processus de compréhension qu'ils anticipent ou auxquels ils s'adaptent.
➢ Compréhension.

EXPLICITE ■ La distinction entre explicite (on parle de connaissance, de grammaire, de savoir explicites) et implicite conduit à parler également de connaissance ou de grammaire explicitée, dans la mesure où les connaissances dites explicites ne sont le plus souvent qu'une formalisation de connaissances préalablement implicites. Ainsi, des connaissances grammaticales, qui peuvent être d'abord reçues sous une forme explicite par des apprenants, sont issues de l'explicitation (par des linguistes ou par des enseignants) de connaissances implicites.
➢ Implicite.

EXPLOITATION ■ Dans la méthodologie SGAV, ce terme désigne la première étape du deuxième moment de la leçon : phase capitale de l'acte pédagogique, elle consiste à faire réemployer les éléments nouveaux présentés qui ont été au préalable expliqués et mémorisés. Le réemploi des structures acquises se déroule généralement dans des contextes et des situations variés, mais analogues à ceux qui sont à l'origine de la présentation, et vise l'appropriation des différentes composantes lexicales, grammaticales, intonatives, gestuelles, pragmatiques de ces formes tout en les intégrant aux acquis antérieurs (pratique du discours indirect entraînant les variations morphologiques et syntaxiques, l'expression de la modalisation). L'exploitation grammaticale renvoie à la systématisation des régularités morphologiques et syntaxiques et à la manipulation de celles-ci sous la forme d'exercices structuraux pour l'essentiel.
Le terme a connu une nette évolution et, s'il désigne toujours une étape fondamentale dans l'apprentissage des langues, il porte sur l'ensemble des domaines et constitue le point d'orgue de l'intervention pédagogique puisqu'il englobe toutes les tâches à accomplir et les activités à réaliser en vue d'une appropriation plus active de la langue étrangère.
➢ Moments, Réemploi, SGAV.

EXPOSITION ■ Exposition (en anglais *input*) se dit de l'environnement langagier de l'apprenant et se distingue de la saisie (en anglais *intake*). Ce à quoi l'apprenant est exposé peut être constitué d'interactions en face à face, de discours de tous genres, authentiques ou didactiques, sonores ou écrits, et constitue l'apport de données à partir duquel l'apprenant va saisir celles qui l'intéressent, et qui constituent le matériau que traite l'acquisition. Le débat n'est pas clos pour déterminer s'il faut une exposition riche, simplifiée ou adaptée pour favoriser la saisie et l'acquisition.
➢ Acquisition, Saisie.

EXPRESSION ■ L'expression, sous sa forme orale et écrite, constitue avec la compréhension orale et écrite un objectif fondamental de l'enseignement des langues, bien que l'importance relative accordée à la mise en place de ces quatre aptitudes (en anglais *skills*, ou « habiletés ») ainsi que les moyens pour y parvenir aient varié selon les courants méthodologiques.
Les activités de la classe de langue qui développent la compétence d'expression visent tous les types de production langagière et incluent, sans toutefois s'y limiter, le développement de la fonction émotive/expressive du langage.
➢ Aptitude, Compétence, Fonctions du langage.

EXTENSIF ■ ➢ Intensif.

F

FABRIQUÉ ■ Cette caractérisation désigne tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle relève donc du concept de progression qui, avec la méthodologie SGAV, a été en étroite relation avec les données du français fondamental. À l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française.

➢ Authentique, Document, Progression.

FACE ■ La face est définie comme la valeur sociale positive que l'individu revendique, dans une situation donnée, au travers d'une ligne de conduite conforme aux attentes sociales des autres individus. D'abord mis en valeur dans les recherches en anthropologie, le concept de face est devenu, par la suite, un des concepts fondamentaux de l'analyse des interactions. Partant de l'idée que toute interaction revêt un caractère menaçant pour la face de chacun des partenaires d'un échange, et que perdre la face est une expérience douloureuse, cette analyse a développé l'idée selon laquelle chaque locuteur (par un travail de figuration) fait en sorte que, au cours d'une interaction, personne ne perde la face, et que l'échange se déroule ainsi dans une certaine harmonie (même si celle-ci n'est que feinte) fondée sur l'observance d'un ensemble de comportements verbaux et non verbaux. Par la suite, ces comportements liés au maintien de la face ont été appréhendés dans une perspective générale des échanges, à partir d'un rapprochement entre le concept de face et celui de politesse, conçue non comme une suite de formules d'échange, mais comme un ensemble de règles présidant au fonctionnement des interactions. Une distinction peut être alors faite entre face positive et face négative, la première renvoyant aux images valorisantes que l'individu essaie de donner de lui-même, alors que la seconde renvoie à l'espace personnel, aux sens corporel, matériel, spatial, temporel et affectif. En privilégiant la notion d'acte de langage, cela permet de mettre en lumière quatre types d'actes menaçants pour les faces positive et négative : les actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit (tel un aveu ou une excuse), les actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit (telle une critique ou une injure), les actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit (tout engagement allant à l'encontre de l'intégrité de l'espace personnel du locuteur) et les actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit (toute menace

de l'espace personnel de l'interlocuteur). Il est également possible de mettre à jour des actes flatteurs qui semblent, à première vue, avoir un effet positif pour la face des locuteurs. Cependant, il est difficile d'être ici aussi catégorique par rapport à l'attribution d'une valeur *a priori* et unique de cet acte, car un acte flatteur peut en même temps constituer un acte menaçant. Ainsi, complimenter quelqu'un sur sa tenue vestimentaire est un acte flatteur pour la face positive de chacun des partenaires de l'échange, le complimenteur se présentant comme quelqu'un qui est attentif aux autres, tandis que le complimenté est reconnu pour son bon goût en matière de vêtements ; toutefois, ce compliment représente en même temps un acte menaçant pour la face négative du complimenté, dans la mesure où il peut être interprété comme une tentative d'ingérence dans son espace personnel. Par rapport à cette complexité et à cette pluriformité des faces, les recherches en conversation exolingue préfèrent mettre l'accent sur le fait que la conversation, en tant que construction interactive, nécessite que chaque locuteur fasse preuve d'un ensemble de compétences (tant au niveau des contenus qu'à celui de leur construction interactive) qui définissent la « face conversationnelle positive », la « face conversationnelle négative » renvoyant au rôle conversationnel conçu comme territoire (tel le droit pour le locuteur d'aller jusqu'au bout de l'activité qu'il a entreprise). Est alors menace de la face conversationnelle positive toute activité remettant en cause les compétences conversationnelles du locuteur, et menace pour la face conversationnelle négative toute tentative visant à l'empêcher de mener à bien son rôle conversationnel (interruption, empêchement de prendre la parole…).

➢ Conversation, Ethnographie de la communication, Exolingue, Interaction.

FACE-À-FACE ■ Le face-à-face est la posture qui, dans la communication, caractérise une situation d'énonciation où les interlocuteurs sont placés les uns en face des autres et se voient (par exemple les débats télévisés, les tables rondes). En didactique, face-à-face désigne une situation pédagogique usuelle où l'enseignant et les apprenants se font face dans une classe. Le face-à-face caractérise un enseignement *in situ*, en présentiel, et tend à favoriser une pédagogie frontale de transmission des connaissances. Il peut alors définir un modèle traditionnel d'enseignement, le modèle transmissif, où l'enseignant, de par son statut, a le pouvoir et le contrôle des connaissances et où l'apprenant est passif.

FAUTE ■ La première perspective systématique dans l'analyse des productions fautives a été la grammaire des fautes de Henri Frei (1929) qui concevait les phénomènes fautifs comme des procédés de réparation des irrégularités de la langue selon les deux grandes tendances de l'économie et de l'expressivité. Le terme de faute, en partie en raison de sa charge connotative, a laissé place à celui d'erreur. On distingue ordinairement les erreurs de compétence (récurrentes et non susceptibles d'autocorrection) et les erreurs de performance (occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur). Au plan des méthodologies d'enseignement, la faute a été successivement conçue comme une injure au bon usage (approches traditionnelles), comme une « mauvaise herbe à extirper », une atteinte au système de la langue et une carence (méthodes audiovisuelles de perspective béhavioriste) ou comme l'indice d'une dynamique d'appropriation de la langue étrangère (approches communicatives, analyses d'erreurs). Cette dernière position méthodologique relève d'une conception constructiviste et cognitiviste de l'interlangue.

➢ Erreur, Interlangue.

FAUX-AMI ■ Cette expression consacrée désigne les mots de même étymologie et de forme semblable ayant des sens partiellement ou totalement différents (par exemple en espagnol *constipado* = en français *enrhumé*).

Ce phénomène est parfois provoqué par un aller-retour d'emprunts, dans le cas de langues en contact (par exemple en wolof *boolu* (issu de bol) = en français *cuvette*).

FAUX-DÉBUTANT ■ ➢ Niveau.

FEED-BACK ■ ➢ Rétroaction.

FIGURINE ■ ➢ Tableau de feutre.

FILM ■ ➢ Image.

FIXATION ■ Le terme de fixation désigne un des moments de l'unité didactique audio-visuelle. On entend par là le processus au cours duquel les savoirs sont internalisés et les savoir-faire automatisés. Les activités par lesquelles l'enseignement tente de favoriser ce processus comportent des exercices de divers types, une certaine récurrence des activités, et une exposition suffisante à la langue, notamment à l'oral, qui synthétise les acquisitions et impose à l'apprenant la contrainte du temps réel.
➢ Activité, Progression, SGAV, Unité didactique.

FOAD ■ ➢ Formation ouverte et à distance.

FOCALISATION ■ En didactique des langues, le terme de focalisation est principalement employé dans l'expression « focalisation sur la forme ». Rejoignant une tradition d'enseignement plus européenne, plusieurs didacticiens anglo-saxons opposent en effet la focalisation sur la forme à des méthodes qui accordent priorité à la communication. Ce singulier (*focus on form*) distingue cette attention particulière portée à la forme des énoncés produits par les apprenants de l'enseignement de la grammaire proprement dite (*focus on forms*).

FOCUS ■ ➢ Focalisation.

FONCTION ■ Le terme fonction est central en sciences du langage, jusqu'à devenir sous ses formes dérivées adjectivale ou nominale l'intitulé de l'école française de linguistique structurale créée par André Martinet (fonctionnalisme, linguistique fonctionnelle). La fonction dont il est alors implicitement question est celle de communication. En sciences du langage, on s'intéresse autant aux fonctions grammaticales, syntaxiques des unités regroupées autour du verbe et constituant la phrase, qu'aux fonctions du langage à un niveau plus global (Jakobson) qui développent et précisent la fonction de communication.
En Grande-Bretagne et en Australie s'est aussi développé le courant de la *Fonctionnal Grammar* animé par M.A.K. Halliday. Celui-ci s'est intéressé à trois grandes fonctions à l'œuvre lors de toute prise de parole : la fonction idéationnelle (qui généralise la fonction référentielle de Jakobson en lui donnant comme objet l'action sociale en cours), la fonction interpersonnelle (qui globalise fonction expressive et fonction conative) et la fonction textuelle (qui insiste sur le rôle des genres dans la communication humaine).
La pragmatique a développé à son tour la notion de fonction illocutoire, initiative (question, ordre) ou réactive (réponse, évaluation...).
En didactique, la méthodologie notionnelle-fonctionnelle s'intéresse aux fonctions du langage que l'apprenant aura à mettre en œuvre dans les situations de communication auxquelles il sera confronté.
➢ Acte de parole, Fonctionnel, Fonctions du langage, Illocutoire.

FONCTIONNEL ■ La lexie français fonctionnel a désigné successivement le français scientifique et technique (1960) puis le français de spécialité. Dans les années 1970 (*Niveau-seuil*, Conseil de l'Europe), il désigne à la fois une langue (de spécialité), une pédagogie sur objectifs (enseignement fonctionnel du français), un public (étudiants et jeunes chercheurs) et une volonté politique (attribution de moyens financiers avec obligation de résultats).
➢ Fonction, FOS, Notionnel.

FONCTIONS DU LANGAGE ■ L'étude du langage connait deux grandes orientations : celle, classique, qui s'intéresse hors contexte au code lui-même, au système d'unités et de règles qui permettent au sujet parlant de créer des énoncés chargés de signification ; mais aussi celle qui s'intéresse à l'utilisation de ce code en situation. La pragmatique contemporaine découle de cette orientation. L'étude des fonctions du langage est donc proche des directions de travail des sociologues et des ethnologues et c'est dans le cadre de cette dernière discipline que Malinowski a développé les premières considérations sur les fonctions du langage.
Cette réflexion a été relayée plus tard par Roman Jakobson à l'occasion de son travail sur la poétique (discipline spécialisée dans l'étude de l'usage artistique du langage). Afin de situer la fonctions langagière visée par la littérature (qu'il nomme fonction poétique) par rapport aux autres fonctions du langage, Jakobson mit au point un schéma de la situation de communication à six éléments (destinateur, destinataire, message, code, canal, référent) qui, vulgarisé, a eu un énorme succès en dehors de la perspective artistique visée par l'auteur.
La proposition de Jakobson consiste à mettre en rapport une fonction langagière particulière avec chacune des composantes de la situation. Le couplage proposé est le suivant :
destinateur ⟷ fonction émotive
destinataire ⟷ fonction conative
message ⟷ fonction poétique
code ⟷ fonction métalinguistique
canal ⟷ fonction phatique
référent ⟷ fonction référentielle
Suivant les intentions communicatives du destinateur, c'est tel ou tel élément qui est visé et donc telle ou telle fonction qui est privilégiée. En situation de classe de langue il est bien évident que la fonction métalinguistique devient première, le contrat didactique entre les participants impliquant que l'un peut demander des renseignements métalinguistique, que l'autre doit en fournir et que tout ce qui se passe est censé révéler des facettes particulières du fonctionnement de la langue étudiée. Jakobson ajoutait que dans les faits il s'agit chaque fois d'une hiérarchisation différente des fonctions qui restent toutes manifestes mais d'importance inégale.

FORMATION ■ La formation désigne l'action de former, c'est-à-dire de développer les qualités, les facultés d'une personne sur le plan physique, moral, intellectuel et professionnel mais aussi le résultat de ce processus. Dès le milieu du XIXe siècle, alors que se dégage une conception macro-économique de l'éducation, l'État cherche à justifier l'investissement consenti et l'utilité sociale de la formation des citoyens dans le maximum de bien-être que la population considérée retire de cet investissement (par exemple, en France, les lois Ferry de la fin du XIXe siècle). D'abord lié à l'idée de création par imitation, le sens du terme se recentre donc autour du développement par organisation, c'est-à-dire par la mise en relation de deux types de facteurs (par exemple, cout et résultats). La généralisation de l'utilisation de ce terme en économie dans la seconde moitié du XXe siècle confirme l'extension de cette conception surtout, en France, à partir de la loi de 1971 sur la formation professionnelle des adultes. Actuellement vient s'ajouter un troisième élément sémantique, celui de transformation. Cette fonction nouvelle de la formation repose pour l'essentiel sur l'idée de processus permanent. Il n'existe pas de formes (sociales, professionnelles, éducationnelles) *a priori* achevées, mais des processus en cours de réalisation : comme l'enfant est un être en devenir, l'adulte n'est pas un être professionnellement achevé ; il doit intégrer, s'approprier des compétences nouvelles, s'enrichir, se modifier par des apports constants. On parle désormais de formation tout au long de la vie comme les Anglo-Saxons l'ont fait dès 1938 (Forquin, 2002). Comprendre la nécessité de former, puis concevoir, réaliser et évaluer la formation devient donc une nécessité.

L'économie de la formation, la formulation des objectifs, des niveaux de compétences à atteindre, l'analyse des besoins et l'élaboration raisonnée des réponses semblent être l'une des façons de codifier ces questions tout en respectant la logique de transformation et les processus qu'elle induit. En même temps que la formation s'intègre progressivement dans les processus de production (de compétences, de biens et de services), le terme se diversifie : la formation générale ou académique centrée sur les savoirs s'oppose à la formation professionnelle centrée sur les compétences et orientée sur la pratique d'un métier. La formation initiale, censée poser les bases de la formation générale de l'individu, est de plus en plus souvent complétée par un système de formation continue (voire permanente) censée accompagner l'individu tout au long de sa vie professionnelle. Par ailleurs, la « société pédagogique » dans laquelle nous vivons exige de la part de tous les acteurs et usagers de la formation la mise au point de dispositifs de plus en plus sophistiqués fondés sur la recherche scientifique et aussi sur les recherches de terrain menées dans le monde de la formation professionnelle.

Mais la difficulté de la formation tient peut-être à la nature même de la question à traiter. En effet on remarque que si l'on enseigne quelque chose à quelqu'un, on forme quelqu'un à quelque chose. Cette distinction syntaxique met le doigt à la fois sur la difficulté et la contradiction de l'opération. La difficulté se situe dans la transitivité de la phrase : le quelqu'un, objet direct, en formation devient sujet, c'est-à-dire acteur. C'est en tout cas à cette condition que l'orientation générale, les objectifs opératoires recherchés et la finalité même de toute action de formation seront respectés. Le formé, sujet de la formation dans les nouveaux savoirs et les nouvelles compétences qu'il acquiert, se pose en même temps en objet irréductible de l'acte de former puisqu'il devient l'égal du formateur auquel l'opposent les nouvelles compétences acquises.

On peut distinguer trois modèles de formation des professeurs :

- la formation à..., qui correspond à une logique de contenus et de méthodes : formation disciplinaire et didactique ;
- la formation de..., logique psychologique correspondant à la formation personnelle ;
- la formation pour..., logique socio-économique correspondant à la formation professionnelle.

Dans le contexte du FLE, il n'existe pas de modèle unique de formation des enseignants et l'on retrouve à des degrés divers ces trois types de formation. La compétence professionnelle d'un enseignant est alors composée d'un certain nombre d'éléments décrits couramment sous la forme de profil. Un profil est le plus souvent un ensemble de savoirs complété par des compétences professionnelles et/ou des capacités personnelles, souhaitées ou réelles, requises en fin de formation initiale et jugées nécessaires à l'exercice du métier. Ce niveau de savoirs et de compétences nécessaires est validé par une certification (concours, examen) extrêmement variable d'un pays à l'autre et exigée pour le recrutement.

Mais la validation des savoirs et des compétences ainsi que le processus de formation qui y conduit sont le produit d'une certaine « culture du système éducatif » du pays en question. Or, selon le moment, l'état de la société ou du système éducatif, les données de base de la formation professionnelle d'un enseignant sont extrêmement différentes voire en totale opposition d'un pays à l'autre. Elles peuvent également être totalement bouleversées dans un même pays à l'occasion de changements importants. On pourrait dire que le seul élément stable commun à la formation pédagogique des professeurs de FLE est la connaissance de la langue elle-même : encore faudrait-il relativiser la stabilité de cet élément par les différents modèles d'apprentissage de la langue, qui ont prévalu dans chaque cas et que l'on retrouve à l'état latent dans les modèles d'enseignement développés dans chaque pays.

La formation professionnelle d'un professeur de FLE (continue mais aussi initiale) supposerait l'existence de données initiales communes à tous et composant un système de références communes. Or c'est loin d'être le cas et constitue même souvent, au cours des sessions de formation, un obstacle à ce que l'on pourrait appeler l'appropriation par le professeur en situation de formation professionnelle des éléments de compétence à acquérir : on constate souvent une grande différence voire même une contradiction entre les éléments de compétences acquises en formation et leur utilisation en classe.

Il semble que l'approche empirique de la formation professionnelle laisse souvent de côté les questions telles que les problèmes de compétences réelles, le questionnement sur le positionnement des professeurs à l'intérieur des systèmes, les liens entre formation initiale et continue, et enfin les conceptions et les représentations que l'on se fait de la formation dans un pays en liaison avec la « culture éducative » du pays en question. Or, le professeur de FLE est avant tout un professeur de telle nationalité et de telle culture éducative qui enseigne le français. Si la discipline est commune, l'identité professionnelle est diverse et est constituée par des constructions de savoirs et de compétences propres. C'est pourquoi à la question : « Quelle doit être la formation du professeur de FLE ? », on pourrait substituer celles-ci : « À partir de quelle situation de départ peut-on envisager de proposer des ensembles de compétences à acquérir ? », « Quelles sont les procédures qui permettent de décrire et définir ces situations de départ ainsi que ces ensembles ? », et « Vers quelles modifications des identités sociales et professionnelles doit-on aller pour espérer l'amélioration dans les systèmes d'enseignement prévue au départ ? »

Plus généralement, des expressions comme « il a la vocation », « elle sait s'y prendre » posent la question de savoir si la compétence professionnelle peut être objet de formation, si elle peut s'acquérir ou reste le simple produit de l'expérience. Si la compétence professionnelle s'acquiert, ne se heurte-t-on pas à une situation inextricable en raison de la diversité des situations de départ, les changements réels étant seulement le produit des changements chronologiques naturels (les réformes éducatives successives rendues nécessaires et qui finissent par s'imposer avec le temps) ? Si tel n'est pas le cas et si on veut faire jouer à la formation son véritable rôle d'amélioration des systèmes d'enseignement et d'apprentissage du français, c'est désormais en terme de gammes, modalités et variétés de supports qu'il faut traiter la question de la formation. Les gammes sont les référentiels sans cesse renouvelés, répétés, qu'il faut remettre en chantier afin d'assurer la dynamique d'un système. Les modalités d'action reposent quant à elles sur le relationnel, le relatif, le projet. Une fois les principes posés et acceptés, la dynamique propre du dispositif doit tendre vers la résolution qualitative des opérations de formation. Cela n'exclut pas tensions et refus mais la remédiation doit gommer les aspérités de la progression de l'ensemble. Enfin, la variété des modalités d'action implique d'écarter d'emblée les remèdes à « large spectre », les solutions toutes trouvées et les recettes, au profit de l'affinage de solutions qui sans cesse doivent se situer entre esprit de finesse et esprit de géométrie, sans préférence pour l'un ou pour l'autre.

FORMATION DES APPRENANTS ■

➢ APPRENDRE À APPRENDRE.

FORMATION OUVERTE ET À DISTANCE (FOAD) ■ Des appellations, des sigles différents sont en concurrence pour désigner un même domaine : enseignement à distance (EAD) semble céder le pas et formation ouverte et à distance (FOAD) s'imposer. La FOAD est un dispositif de formation et d'enseignement s'adressant à un public résidant dans des lieux multiples, souvent éloignés de l'établissement prestataire, et ayant générale-

ment des contraintes professionnelles, familiales ou de santé. Elle englobe l'enseignement à distance destiné aux enfants ne pouvant fréquenter un établissement scolaire sur leur lieu de résidence (par exemple les fameux cours de Vanves, le télé-enseignement universitaire et les formations professionnelles destinées aux adultes et proposées dans les catalogues des organismes spécialisés comme le CNED).

Deux évolutions sont aujourd'hui sensibles :

• la première est liée à l'intégration didactique des nouvelles technologies, laquelle permet d'une part une médiatisation des ressources, et d'autre part l'élaboration de nouvelles formes de tutorat. Avec les cédéroms, il est proposé généralement des outils de formation en autonomie. Le cédérom est davantage un support d'autodidaxie que d'enseignement à distance, lequel exige un rapport si possible suivi entre l'apprenant et l'enseignant, rapport rendu possible sous Internet. D'où le succès des formations en ligne, de l'E.Formation (ou *E.Learning*). Avec l'E.Formation, l'apprenant accède à un site spécialisé, consulte ou télécharge des contenus, des exercices, des corrigés, des consignes de tâches, et reçoit aussi d'un tuteur humain des évaluations et des consignes personnalisées. Ce tutorat a un cout significatif, d'où les multiples solutions proposées par les organismes de formation, solutions allant du « modeste » courriel à l'exigeant « salon de discussion » synchrone, en passant par le forum asynchrone ;

• la seconde évolution insiste sur la souplesse : une formation à distance doit être « ouverte » et doit s'adapter à des situations multiples, où l'on peut organiser des périodes de regroupements des inscrits, où l'on peut également proposer une formation de façon modulaire, l'inscrit ayant la possibilité d'accéder à une partie d'un programme et selon son temps disponible. La FOAD, corollairement, tend à atténuer l'opposition entre la formation initiale et la formation continue, tant les publics concernés sont mêlés.

La notion de distance est relative et sa nature doit être prise en compte dans l'élaboration des dispositifs de formation. Elle peut être petite au sens strictement géographique du terme et autoriser des regroupements ponctuels comme cela se pratique de façon usuelle dans les formations dites en alternance. En revanche, une formation FLE à distance diffusée à l'échelle du monde entier ne peut proposer ces formes de regroupements et connait pleinement l'épreuve de la distance géographique. L'intégration des nouvelles technologies pourrait atténuer ce déséquilibre, mais à l'inverse le renforcer, quand la distance géographique vient se conjuguer avec les inégalités économiques, qui peuvent limiter ou interdire à certains l'accès à ces nouvelles technologies. La notion de distance n'est donc pas réductible à sa seule dimension géographique.

FORME ■ Dans son acception générale, le mot forme est utilisé pour désigner des unités linguistiques. On peut opposer les formes régulières, que tout locuteur peut composer (exemple : *parlerez*), aux formes irrégulières (qu'il faut avoir entendues, par exemple : *dites*). La phrase présente elle aussi différentes formes (forme verbale personnelle, infinitive, participiale, nominale). Dans une acception saussurienne la forme est synonyme de structure. Les relations entre la forme et le sens sont au cœur de la problématique sémantique.
➢ FOCALISATION, SÉMANTIQUE, STRUCTURE.

FOS ■ ➢ FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

FOSSILISATION ■ Si on définit l'interlangue comme une grammaire intériorisée en construction, marquée par son instabilité, sa perméabilité et son caractère transitoire (incluant donc des formes fautives), la fossilisation apparaît comme une réalisation figée, non adéquate aux règles du système. Elle affecte soit la forme, aux niveaux de la phonétique (par exemple le [œ] réalisé [e] par certains hispanophones), de la segmentation (« un *noiseau »), de la morphosyntaxe (« beaucoup *des choses », « quelque chose de *bonne »), soit le sens (par exemple « payer cash » figé dans l'acception de « payer en cachette »). D'un point de vue fonctionnel, la fossilisation peut être comprise comme la persistance d'habitudes articulatoires ou grammaticales (rigidité linguistique) de la langue maternelle ou comme le sentiment du locuteur de disposer d'un outil adéquat et suffisant pour s'intégrer efficacement dans les interactions qui lui sont familières. Enfin, elle peut apparaitre comme l'image d'une incapacité ressentie à progresser plus avant dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Des points de vue psychologique et sociolinguistique, la fossilisation peut témoigner soit d'une résistance à incorporer la langue étrangère vécue comme menaçante pour l'image de soi (par exemple le [y] perçu par certains italophones comme un son comique ou féminin), soit comme la manifestation défensive d'une identité, de façon exclusive (« je ne suis pas français, moi ! ») ou inclusive (refus d'adopter la prononciation des termes anglais circulant en français, refus marquant l'intégration à un groupe de pairs) ; dans les deux cas, la fossilisation est une forme de minoration par le sujet d'une langue perçue comme dominante. Les différentes positions subjectives qui rendent compte du phénomène de fossilisation se combinent le plus souvent dans la réalité des pratiques d'appropriation d'une langue, qu'elle soit langue seconde ou langue étrangère.
➢ ERREUR, FAUTE, INTERLANGUE.

FRANÇAIS ■ Le sens de l'adjectif « français » (qui concerne la France et les Français) a, par le passé, été longtemps confondu avec ce qu'il est aujourd'hui convenu de désigner par le qualificatif plus précis, mais au sens beaucoup plus général, de « francophone ». On a donc longtemps assimilé l'image de la France et de sa culture à celle de sa langue (souvent appelée « langue de Molière ») et inversement, les valeurs d'une civilisation singulière, celles d'un pays particulier, étant confondues avec les qualités attribuées à une langue et à une littérature prestigieuses, répandues dans le monde entier, largement soutenues par une politique coloniale, ou même simplement culturelle, de type assimilationniste.
Aujourd'hui encore, des expressions comme « école française », considérée par les linguistes et les sociolinguistes spécialistes du « français d'Afrique » comme un africanisme, prête à confusion puisqu'elle désigne, dans toute l'Afrique francophone, non pas une école consulaire comme il en existe presque partout à l'étranger (hors de France), mais un système éducatif conçu selon le modèle français de la IIIe République (l'école de Jules Ferry) et utilisant le français comme seule langue d'enseignement. Dans ce sens-là, « française » s'oppose à « coranique », que l'on trouve dans « école coranique », expression désignant l'école religieuse musulmane où les enfants des pays musulmans vont apprendre le Coran, généralement avant de fréquenter « l'école française », à partir de six ou sept ans. Au Québec, un Canadien « français » est, encore aujourd'hui, un francophone, de la même manière qu'un Canadien « anglais » est un anglophone. On peut néanmoins signaler que l'adjectif « français » tend de plus en plus, parce que c'est la réalité partout en Afrique, à être aujourd'hui remplacé par « francophone », par exemple pour désigner les programmes de littérature en cours dans les universités littéraires africaines et malgaches. On ne parle plus désormais de « littérature française », mais bien de « littérature francophone ». Cette évolution naturelle qui se veut une ouverture à l'ensemble de la francophonie est aussi en passe de se généraliser dans les universités françaises.

FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ ■ ➢ FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.

FRANÇAIS FONDAMENTAL ■ Vocabulaire et grammaire d'initiation au français langue étrangère réalisé par le CREDIF entre 1952

et 1954 sous la direction de G. Gougenheim, A. Sauvageot et R. Michéa, assistés par P. Rivenc. Fondé sur les résultats d'enquêtes statistiques effectuées d'abord (et pour la première fois dans le monde) sur des discours parlés recueillis en situation à l'aide de magnétophones, il a permis d'établir une liste de fréquence du vocabulaire général le plus usuel, ainsi que des termes grammaticaux et de quelques structures syntaxiques très employées dans les échanges oraux. Ce premier travail a été complété par une série d'enquêtes destinées à apporter un vocabulaire concret, dit disponible, groupé autour de 16 centres d'intérêt.

Après examen des résultats bruts, et quelques ajouts parfois discutables, la commission du français fondamental a retenu, pour un début d'apprentissage, un vocabulaire de 1 475 mots ou expressions. De son côté, la sous-commission de la grammaire, présidée par Émile Benveniste, a présenté un ensemble de 152 propositions, fondées pour la plupart sur des usages constatés par la statistique, et esquissant une première grammaire de la parole, simplifiée mais ouverte à des enrichissements progressifs.

Le CREDIF a publié un peu plus tard un *Français fondamental, deuxième degré* apportant un vocabulaire et une grammaire permettant « d'exprimer des notions plus étendues, par la parole et par la plume, d'aborder la lecture des journaux et des livres » (Préface). Pour cela les auteurs avaient exploité les reliquats d'enquêtes antérieures, puisés dans le *French Word Book* de G. Vander Beke (1935), procédé au dépouillement méthodique de revues, de journaux, et enquêté sur le vocabulaire psychologique.

En linguistique, le français fondamental fut la première tentative d'exploration scientifique de la communication parlée, objet devenu banal mais dont la première représentation objective suscita des réactions surprenantes, parfois très violentes. Les enquêtes jetaient les premières lueurs sur une grammaire de la parole débarrassée des préjugés normatifs qui, à contre-courant des linguistiques structuralistes dominantes, allait ouvrir la voie aux approches pragmatiques. En didactique, au-delà de quelques inévitables polémiques, le français fondamental permit aux enseignants, aux auteurs de manuels et aux concepteurs de programmes de réagir contre les abus d'une inflation désordonnée des contenus linguistiques de l'apprentissage, de se rapprocher sans complexes des usages dument constatés, et surtout d'accorder enfin à la communication parlée la place et l'importance qu'elles méritent. Il a ainsi facilité la création et le développement de méthodologies nouvelles, exploitant grâce au recours aux technologies audiovisuelles les plus récents apports de la linguistique de la parole.

➢ BASIC ENGLISH.

FRANÇAIS GÉNÉRAL ■ On désigne par français général le français usuel tel qu'on le trouve dans les méthodes de FLE et destiné à tous les publics, c'est-à-dire les publics non spécialisés. La notion de français général a émergé en même temps que celle de français sur objectif spécifique, par un effet de nécessaire complémentarité. Son objectif reste global, « enseigner le français », ses contenus concernent plutôt la vie quotidienne, et sa démarche vise à une répartition équilibrée entre oral et écrit, étude des faits de langue et approche de la civilisation.

➢ FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.

FRANÇAIS INSTRUMENTAL ■ ➢ FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.

FRANÇAIS LANGUE SECONDE ■ L'expression français langue seconde (FLS) désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques (français appris aux populations rurales allophones en France à la fin du XIXe siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 1960 environ). Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou partie de leur scolarité dans cette langue. Les publics concernés peuvent être des apprenants nouvellement arrivés dans un pays majoritairement francophone (France, Suisse, Belgique, Canada), en vue d'y être scolarisés. Un enseignement spécifique du français leur est dispensé dans des structures d'accueil qui assurent la transition entre une première approche du français comme langue étrangère et le français utilisé comme langue de scolarisation. Mais relèvent aussi de cette catégorisation des publics d'élèves scolarisés dans les pays de l'aire francophone, quand ces pays ont conservé, en tout ou partie, l'usage du français dans leur système éducatif. D'autres cas de figure peuvent aussi être envisagés, celui des élèves créolophones dans les DOM/TOM, comme celui des élèves scolarisés dans un certain nombre de filières bilingues dans le monde. On parle également de français langue seconde pour les adultes migrants s'installant en France et pris en charge par divers organismes de formation pour adultes. La dénomination « langue seconde » est cependant loin de correspondre en tous pays à ces usages. La Suisse, le Canada, par exemple, l'utilisent pour désigner des langues qui en France seraient qualifiées d'étrangères.

En contexte scolaire, les démarches pédagogiques qui organisent ces apprentissages ne sont pas pleinement stabilisées. Les élèves doivent en effet accéder dans un délai très court à un niveau de compétence qui leur permette de suivre un certain nombre d'apprentissages dispensés en français, sans pouvoir toujours bénéficier des ressources d'un usage extrascolaire de la langue, dans le milieu familial ou dans l'environnement social proche. La fragilité des acquis, associée à des besoins langagiers élaborés, où l'écrit occupe une place importante, appelle des solutions pédagogiques originales qui procèdent par emprunt aux méthodologies en usage en FLE et en FLM, selon des dosages variés en fonction des publics concernés.

En contexte moyennement ou faiblement francophone, la classe sera le lieu principal d'élaboration et de mise en pratique d'une compétence en français, ce qui se traduit par une interpénétration constante des activités centrées sur la maîtrise de la langue (exercices de systématisation, activités de réflexion sur la langue) et de celles portant sur la maîtrise des discours, dans un certain nombre de champs de compétence (savoir lire, savoir écrire, savoir s'exprimer à l'oral), d'où une plus forte densité des apprentissages. Il suffit pour s'en persuader d'observer une page d'un manuel utilisé en FLS. Il n'existe pas, dans ce domaine, de choix méthodologiques aussi nettement tranchés qu'en FLE. Un certain empirisme prévaut où sont associés activités de communication et travaux d'écriture dans la tradition scolaire la plus classique. La relation langue/culture s'opère selon des voies particulières. Les littératures francophones sont le plus souvent, mais non exclusivement, sollicitées pour assurer la transition entre une langue, le français, et des cultures, celles du Maghreb ou celles d'Afrique noire, par exemple. La prise en compte de la langue d'origine des élèves ou de la langue officielle du pays dépend de la place et de la valorisation de cette langue dans le système éducatif du pays.

➢ LANGUE ÉTRANGÈRE, LANGUE MATERNELLE.

FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES ■ Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures.

Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations

dument identifiées de communication professionnelles ou académiques. Il s'est développé en Amérique latine, dans les années 1970, sous le terme de français instrumental, visant prioritairement le public étudiant ayant à développer une compétence de lecture de textes spécialisés. À la même période, on a vu se mettre en œuvre en France des programmes de français de spécialité dans des établissements scientifiques recevant des publics étrangers pour lesquels les cours de langue étaient construits à la carte, en fonction des besoins propres aux étudiants de ces établissements.

Par opposition à l'enseignement des langues tel qu'il existe dans le système scolaire (secondaire ou même primaire) et qui se caractérise par un objectif large (apprendre le français) et une modalité d'apprentissage extensive (quelques heures par semaine durant plusieurs années), le FOS se caractérise par deux paramètres essentiels : des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités (quelques mois plutôt que quelques années). Ces données induisent une démarche méthodologique propre. La première étape consiste à procéder à l'analyse des besoins, c'est-à-dire à recenser les situations de communication cibles et les discours qu'elles comportent. C'est cette analyse qui sert de référence à la construction du programme d'enseignement. Celui-ci repose sur la collecte de données langagières authentiques, sélectionnées, traitées et transformées en supports de formation linguistique.

On peut considérer qu'il existe deux formes de mise en œuvre du FOS :

• la première, celle qui peut être considérée comme la forme idéale, suppose l'élaboration d'un programme au cas par cas. Chaque demande de formation implique la construction d'un programme spécifique en fonction de l'analyse des besoins menée pour le public concerné. Cela suppose que le public apprenant ait un objectif professionnel ou universitaire très clair, et que l'on puisse définir précisément à quelles situations il doit être préparé ;

• la seconde, plus large, s'intéresse non pas à un groupe d'apprenants dument identifié mais s'attache globalement à une profession ou une discipline. Elle en recense la variété des situations de communication, les différents types de discours oraux et écrits qui y sont présents, et constitue à partir de cela un matériel pédagogique. Celui-ci joue le rôle d'une méthode de langue centrée sur une spécialité et couvrant un spectre assez large pour répondre aux attentes d'un public diversifié. C'est ainsi que sont nés des ouvrages sur le français de l'hôtellerie, le français médical ou encore le français des affaires. Cette seconde forme est partiellement généraliste dans sa démarche dans la mesure où la diversification des situations et des compétences visées remplace la stricte sélection des situations-cibles que l'on trouve dans un programme destiné à un public précisément identifié. Elle l'est également parce que nombre de candidats à une formation de ce type ne sont pas motivés par des besoins professionnels avérés mais par un intérêt thématique. Tel apprenant s'inscrit à un cours de français médical non pas parce qu'il a un objectif professionnel mais parce qu'il est médecin et préfère perfectionner ses connaissances en français sur un thème qui l'intéresse.

Le passage du terme français de spécialité, le plus ancien, à celui de français sur objectifs spécifiques, adopté à la fin des années 1980 et calqué sur le terme anglais *English for specific purpose*, a permis de détacher cette notion didactique d'un lien systématique avec une discipline donnée. Si la démarche concerne fréquemment une spécialité professionnelle ou universitaire, elle concerne également l'acquisition de compétences langagières transversales communes à de nombreuses disciplines.

➢ Français général.

FRANCITÉ ■ C'est dans le discours qu'il prononce à l'Université Laval (Québec) le 22 septembre 1966 que L.S. Senghor emploie pour la première fois le terme de francité. Définissant la francophonie comme culture, il l'assimile à un mode de pensée et d'action, une certaine manière de poser les problèmes et d'en chercher les solutions, mais toujours par référence à l'homme. Faisant de la francophonie une communauté spirituelle, une noosphère autour de la terre, L.S. Senghor en vient à assimiler la francophonie à la civilisation française. Et c'est l'esprit de cette civilisation, c'est-à-dire la « culture française », qu'il appelle francité. La francité n'est donc pas la langue mais la culture.

FRANCITUDE ■ Les occurrences de « francitude » sont extrêmement rares et l'on peut considérer ce terme, formé à partir du croisement entre « francité » et « négritude », comme un synonyme du premier, désignant l'ensemble des caractères propres à la civilisation française. « Francitude » contribue à développer un paradigme très productif (Senghor parle de « malégassitude » pour désigner la culture malgache et l'on connait aujourd'hui la « migritude » pour désigner l'identité du migrant). Mais, de la même façon que Senghor considère la négritude comme un simple aspect de l'africanité (Rome, 1962), on pourrait penser que la francitude est une appropriation africaine des valeurs censées être contenues dans la francité.

FRANCOGRAPHIE ■ La francographie, français écrit (celui de la littérature et notamment de la littérature africaine), est distincte de la francophonie. À travers l'ensemble des phénomènes qui constituent ce qu'il est convenu d'appeler l'africanité de l'œuvre, elle se caractérise par une volonté de libération de la situation de tutelle dans laquelle ont été trop longtemps cantonnés les écrivains d'Afrique. Mais la francographie ne se décrit pas seulement en termes d'écart par rapport à un usage central. C'est, d'abord, l'ambition de faire entendre au plus grand nombre de lecteurs une voix singulière : celle de l'Afrique.

➢ Francophonie.

FRANCOPHONE ■ Si francophone, d'un point de vue étymologique, signifie bien « qui parle français », il n'en est pas moins extrêmement difficile d'évaluer objectivement le nombre et le niveau de compétence des locuteurs. Nombreux sont les États francophones, c'est-à-dire ayant le français pour langue officielle, qui se refusent à organiser des enquêtes susceptibles de faire apparaître le caractère très souvent illusoire de ce qualificatif. Force est donc de constater qu'il n'existe pas de données démolinguistiques fiables permettant une évaluation réelle et précise du nombre de francophones dans le monde. On est même en droit de s'interroger sur la définition du seuil minimum de compétences linguistiques à partir duquel un locuteur peut être réputé francophone. De nombreux observateurs ont néanmoins l'habitude de distinguer trois grandes catégories de locuteurs francophones dans le monde :

– les francophones de naissance ;
– les francophones d'éducation et de culture ;
– les francophones de l'étranger traditionnel.

C'est la deuxième catégorie, dont l'exemple-type est fourni par l'Afrique noire, qui pose le plus de problèmes. On peut proposer de répartir les francophones d'éducation et de culture selon les cinq niveaux suivants :

• Niveau 1. Oralité simple (écoute et compréhension de la radio, capacité de répondre à des questions simples).
• Niveau 2. Lecture d'un journal. Écriture simple.
• Niveau 3. Lecture d'ouvrages simples. Compréhension d'un film en français.
• Niveau 4. Pratique aisée d'un français correct.
• Niveau 5. Pratique de type universitaire.

La confusion qui règne dans l'évaluation du degré de francophonie des locuteurs, savamment entretenue par les détracteurs comme par les défenseurs du concept de francophonie, est encore aggravée par celle qui s'établit souvent entre « français » et « francophone ». C'est ainsi, par exemple, que les lycées francophones d'Istanbul, en Turquie, sont généralement désignés sous l'étiquette

de « lycées français », alors que ce sont des établissements privés turcs depuis plus de soixante-dix ans. À l'inverse, l'apparition de l'adjectif « francophone », de préférence à « française », pour qualifier les programmes de littérature en vigueur en Afrique, par exemple, va bien dans le sens d'une ouverture de la francophonie à tous ses partenaires, sans idée de suprématie franco-française.

➢ FRANÇAIS.

FRANCOPHONIE (I) ■ Inventé par le géographe Onésime Reclus (1880), le terme de francophonie (avec un *f* minuscule) renvoie d'abord à une notion linguistique. Elle correspond à l'adjectif « francophone » et désigne :
– le fait de parler français ;
– l'ensemble des hommes et des peuples qui utilisent le français comme langue maternelle, langue seconde, langue officielle, langue de communication internationale, langue de culture, voire, aujourd'hui en Afrique, langue partenaire.

Le terme de francophonie s'est parfois chargé d'un sens presque religieux, sinon mystique, en particulier lorsqu'il a été utilisé pour caractériser la solidarité issue du partage de valeurs universelles censées véhiculées par la culture et la langue françaises. La francophonie, dans l'esprit de certains de ses promoteurs comme dans celui de la plupart de ses détracteurs, a longtemps été confondue avec la littérature de la France hexagonale voire septentrionale dans ses représentations les plus classiques (siècle des Lumières, Académie française, cartésianisme, rationalité, etc.), sous-tendue par une conception très élitiste de la norme, fondée sur l'imitation des modèles littéraires les plus consacrés. À cette représentation figée d'une francophonie très conservatrice, mais non exempte d'une certaine générosité chez nombre de ses chantres, a toujours été liée l'idée que la France, à travers sa langue et sa culture, était chargée d'une mission civilisatrice auprès des peuples du monde entier, qui se manifesta très longtemps par une politique de type assimilationniste.

Cette idéologie jacobine de type colonial, voire néo-colonial, s'est longtemps manifestée, à l'intérieur comme à l'extérieur des frontières hexagonales, par un certain impérialisme culturel. Elle est aujourd'hui récusée par tous ceux qui, au sein de l'espace francophone, notion plus floue mais plus féconde que celle de francophonie, ont en partage la pratique du français et tiennent à conserver cet héritage de l'histoire et de la pensée humaine sans pour autant renoncer à leurs langues, à leur culture et à leur identité. Tous les locuteurs du français, à un titre ou à un autre, mais surtout ceux qui ont connu le joug de la colonisation (sous toutes ses formes) revendiquent désormais le droit de s'approprier une langue qui est devenue leur propriété : appropriation lexicale (par les néologismes), rhétorique (par le recours à des procédés originaux de métaphorisation), phonique (par les emprunts comportant des sons inconnus du français standard), etc. À la notion galvaudée d'universalité a donc succédé celle de diversité à la fois linguistique et culturelle au sein d'un espace pluriel, l'espace francophone, dans lequel le français est en contact avec d'autres langues et d'autres cultures, mais sur un pied d'égalité et dans un esprit de compréhension mutuelle. C'est le sens nouveau que les uns et les autres, aujourd'hui, semblent vouloir donner à la solidarité francophone, face à l'anglicisation et aux risques que peuvent faire courir aux hommes et à la liberté les phénomènes de la mondialisation.

Notion aux contours flous ou bien institution aux desseins parfois ambigus, à la croisée des chemins tortueux de la politique, de l'économie, de l'histoire et du dialogue des cultures, la francophonie n'émergera des limbes de son origine que le jour où tous ceux qui la constituent se seront donné les moyens de vivre pleinement leur diversité.

FRANCOPHONIE (II) ■ C'est en 1970 à Niamey, avec la création de l'Agence de la

coopération culturelle et technique (ACCT), transformée plus tard en Agence de la Francophonie puis aujourd'hui en Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), que l'idée politique de francophonie, lancée par Senghor, Diori et Bourguiba, acquit sa première base institutionnelle. Le 20 novembre 1970, 21 gouvernements devenaient les membres fondateurs de l'ACCT : les pays de l'OCAM (moins le Congo-Kinshasa), la Belgique, le Canada (dont le Québec, le Nouveau-Brunswick, l'Ontario et le Manitoba), la France, le Luxembourg, le Mali, Monaco, la Tunisie et le Vietnam du Sud. L'objectif de l'ACCT, exposé dans une charte signée par tous les États fondateurs, ne consistait pas seulement à développer le français, mais à apporter un soutien à toutes les langues et cultures des pays membres. La langue de travail de l'ACCT est le français.

Aujourd'hui, la Francophonie (avec un *F* majuscule) est une institution internationale (Organisation internationale de la Francophonie, désormais OIF) bien structurée depuis 1997, date de l'entrée en application de la nouvelle Charte de la Francophonie adoptée à Marrakech le 18 décembre 1996 par la Conférence des ministres des Affaires étrangères. La motivation de cette Charte fut de donner à la Francophonie sa pleine dimension politique en la dotant de nouvelles institutions. Celles-ci sont constituées :

• de la Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage (appelée Sommet), qui se réunit tous les deux ans afin de définir les orientations de la Francophonie ;

• de la Conférence ministérielle de la Francophonie (CMF), composée des ministres des Affaires étrangères des pays membres du Sommet. Elle veille à l'exécution des décisions arrêtées par le Sommet ;

• du Conseil permanent de la Francophonie (CPF), composé des représentants personnels des chefs d'État et de gouvernement chargés de la préparation et du suivi du Sommet.

Le secrétaire général est élu pour quatre ans par les chefs d'État et de gouvernement ; il est le président exécutif du CPF et le plus haut responsable de l'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF). Il assure trois grandes missions : promouvoir la visibilité de l'OIF sur la scène internationale ; mettre en œuvre la politique internationale ; animer et coordonner la politique de coopération multilatérale.

L'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), ex-ACCT, est l'opérateur principal des programmes décidés par le Sommet. L'AIF contribue au développement de la langue française et à la promotion des langues et des cultures des partenaires. Elle encourage la connaissance mutuelle entre les peuples et la Francophonie et favorise le dialogue des cultures et des civilisations.

L'Agence universitaire de la Francophonie (AUF), TV5, l'Université Senghor d'Alexandrie et l'Association internationale des maires francophones (AIMF) sont les quatre autres opérateurs du Sommet et concourent, dans leurs domaines respectifs, à la réalisation des objectifs de la Francophonie.

L'Assemblée parlementaire (APF) est l'Assemblée consultative de la Francophonie.

La Charte de la Francophonie reconnaît également l'importance des organisations internationales non gouvernementales comme le Forum francophone des affaires (FFA), la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF), etc.

Actuellement 51 États et gouvernements sont membres de la Francophonie : Albanie, Belgique, Bulgarie, Burkina Faso, Burundi, Cambodge, Cameroun, Canada, Canada-Nouveau-Brunswick, Canada-Québec, Cap-Vert, Centrafrique, Communauté française de Belgique, Comores, Congo, Côte d'Ivoire, Djibouti, Dominique, Égypte, France, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée-Équatoriale, Haïti, Laos, Liban, Luxembourg, Macédoine, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Moldavie, Monaco, Niger, République démocratique du Congo (ex-Zaïre), Roumanie, Rwanda, Sainte-Lucie, São Tomé e Príncipe, Sénégal, Seychelles, Suisse, Tchad, Togo, Tunisie, Vanuatu, Vietnam.

La Lituanie, la Pologne, la République tchèque et la Slovénie sont des États observateurs.
Entre 1986 et 1999, ce sont huit Sommets qui ont été organisés. La solidarité Nord-Sud en matière de formation, le développement des nouvelles technologies, le dialogue Nord-Sud dans tous les domaines (politique, économie, culture, etc.), la diversité culturelle, le respect des droits de l'homme, la jeunesse, les défis de la mondialisation, le développement des technologies de l'information et le développement durable ont été les grands thèmes de ces rencontres.
Parallèlement à ce développement institutionnel de la Francophonie, il faut encore noter que plus de 600 associations francophones ont été recensées dans le monde entier.
Les récents changements institutionnels de la Francophonie devraient permettre une meilleure efficacité des actions entreprises en fonction des besoins réels des francophones.

FRÉQUENCE ■ Notion qui, dans les enquêtes de linguistique quantitative, fait référence au nombre de fois qu'une unité (lexicale, syntaxique, grammaticale, phonétique, etc.) a été relevée dans un corpus donné. Dans un programme tel que le français fondamental, les mots recueillis au magnétophone dans les interviews ont été classés par fréquences décroissantes. La Commission a établi un seuil de sélection; tous les vocables dont la fréquence était égale ou supérieure à ce seuil ont été, dans un premier temps, considérés comme fréquents.
➢ DISPONIBLE, FRANÇAIS FONDAMENTAL.

G

GÉNÉRALISATION ■ ➢ ERREUR.

GENRE ■ ➢ GENRES DE TEXTES, TYPES DE TEXTES.

GENRES DE TEXTES ■ Le classement des textes peut se faire en types uniquement ou en types et en genres, opposant des types abstraits généraux et des genres, constitués par des mélanges de types et caractérisant des phénomènes plus ancrés dans la réalité (Adam, 1985). Dans la typologie des textes et discours, on peut ainsi distinguer des types comme le narratif, le descriptif, l'argumentatif, etc. et des genres, caractéristiques de l'institution littéraire comme le conte, la nouvelle, etc., qui mêlent moments descriptifs et moments narratifs. D'autres institutions comme la presse par exemple utiliseront à un moment donné un autre éventail de genres. Alors que les types abstraits seraient *a priori* stables diachroniquement et synchroniquement, les genres varieraient d'une manière très sensible en fonction des époques et des cultures comme le montrent les genres littéraires ou scolaires.
Bien que la question des typologies des textes et des discours reste ouverte scientifiquement, les notions de genre et de type sont cependant intéressantes dans la pratique de la classe de langue où il importe de pouvoir classer les documents authentiques par exemple pour mieux maitriser la diversification de l'expérience discursive que l'on propose aux élèves.
➢ TEXTE, TYPES DE TEXTES.

GESTALT THEORIE
■ La Gestalt Theorie (de l'allemand *Gestalt* : structure, forme) ou psychologie de la forme est née en Allemagne au début du XXe siècle en réaction contre les théories associationnistes qui prédominaient au siècle précédent. Elle préconisait une appréhension des phénomènes des plus simples jusqu'aux plus complexes dans leur globalité car, si les éléments sont dissociés de leur ensemble, ils perdent toute signification. Elle repose donc d'une part sur la notion d'une totalité organisée : le tout est plus que la somme des éléments constitutifs, en conséquence elle récuse la démarche analytique qui fait perdre de vue l'ensemble et met l'accent sur la notion de structure et sur les aspects de configuration. Elle repose d'autre part sur la distinction entre la figure et le fond. D'abord appliquée à la perception, la Gestalt Theorie s'est appliquée ensuite à la psychologie puis à d'autres sciences humaines et sociales comme la sociologie, l'anthropologie et la médecine.
Dans le domaine de la perception elle a dégagé des lois d'organisation et de structuration perceptive qui orientent l'activité du

sujet, comme par exemple dans la loi de proximité : les éléments spatialement ou temporellement proches tendent à se grouper dans une même configuration. Notre champ perceptif s'organise spontanément sous la forme d'ensembles structurés et signifiants ou « bonnes formes » (fortes et prégnantes). Ainsi, la perception d'une totalité (comme un visage) ne peut se réduire à la somme des stimuli perçus, de même qu'une partie dans un tout est autre chose que cette même partie isolée ou incluse dans un autre tout.

La Gestalt Theorie a été ensuite appliquée à l'ensemble de la psychologie, le psychisme humain étant également considéré comme une unité fonctionnelle qui doit être appréhendée dans sa globalité et sa totalité. Elle s'applique donc à l'ensemble des phénomènes psychiques, qu'ils soient intellectuels, mnésiques ou affectifs. La Gestalt Therapie quant à elle s'intéresse à l'étude de l'être humain et de ses activités, qu'il s'agisse de diagnostic ou de traitement, et elle prend en compte l'ensemble de la personne, son histoire, son milieu, ses rapports avec l'entourage. Il est notable que la Gestalt Theorie met en évidence que, chez un individu, le psychologique l'emporte sur l'explication logique. On a beau savoir que le bâton, qui apparait cassé lorsqu'il est plongé sous l'eau, ne l'est pas réellement, il n'en reste pas moins qu'on continue à le voir cassé. Ainsi un élève qui a en lui une représentation « gestaltiste » prégnante ne sera pas en mesure de la modifier même s'il comprend qu'on lui a expliqué qu'une autre représentation est la seule juste. Les gestalistes se sont aussi intéressés aux processus intellectuels en jeu dans l'apprentissage. Ils ont combattu une conception progressive de l'apprentissage artificiellement quantitative : apprendre, ce n'est pas seulement accumuler des connaissances.

GESTE ■ La compétence de communication englobe nécessairement une ou plutôt des compétences gestuelles : la reconnaissance des mimiques et des mouvements corporels (épaules, mains, etc.) et l'intégration d'attitudes fondamentales (telles que la surprise, le doute, l'ignorance, l'évidence, l'impuissance), l'interprétation et la production volontaire des emblèmes gestuels et la perception et l'usage inconscient des configurations non verbales récurrentes qui accompagnent l'argumentation.

La reconnaissance en contexte significatif des mimiques ainsi que des gestes et des attitudes évoqués ci-dessus et leur pratique par des exercices appropriés encouragent le sujet apprenant en langue étrangère à exprimer très vite et économiquement ses réactions à un événement, à une affirmation ou à un comportement d'un interlocuteur.

Les emblèmes, ou selon la terminologie de Cosnier (1982) les quasi-linguistiques, que des conventions fortes régissent, font partie du lexique d'une langue puisqu'ils peuvent se substituer à un mot ou à une expression et que leur sens précis est reconnu par l'ensemble d'un groupe appartenant à une même culture. C'est ainsi qu'en français l'on peut exprimer son exaspération par les expressions verbales « en avoir par-dessus la tête », « ras-le-bol », « jusque-là », accompagnées d'un geste de la main qui dessine par un mouvement transversal le niveau d'exaspération atteint. Ce geste, comme l'expression, souligné parfois par un souffle ou un rictus, peut fonctionner seul et est alors interprété au même titre que le signe verbal. Ainsi l'emblème conduit à l'expression imagée qu'il illustre concrètement. Autre exemple : dans le geste qui peut accompagner l'expression « avoir des œillères » ou s'y substituer, en allusion au cheval qui ne peut voir de côté lorsqu'on lui a mis des œillères, les mains levées, rigides, sont légèrement avancées de part et d'autre des yeux, figurant ainsi l'étroitesse de vue. Sur le plan didactique, on comprend que l'apprentissage conjoint de l'expression imagée et du geste laisse une double empreinte favorisant la mémorisation. De plus, le geste est un outil de choix pour une prise de conscience des

différences culturelles, puisqu'il a été façonné à partir de comportement singuliers : ainsi dans le Kurdistan, pour parler de quelqu'un qui flatte ou qui cherche à plaire à un supérieur, on peut faire le geste suivant : tenant une cuillère imaginaire à la main, on fait semblant de la tourner dans une carafe remplie de yaourt. Ce geste tire son origine du temps où les paysans offraient véritablement du yaourt à l'agha (chef de village). En français, pour la flatterie, l'expression « manier l'encensoir » et le geste qui peut l'accompagner tirent, eux, leur origine de la messe.

Les gestes d'argumentation dans une culture donnée peuvent être considérés comme des répliques renvoyant à des types à configurations constantes, mais on les distingue des emblèmes du fait qu'ils sont plus rarement utilisés indépendamment de la parole et que le producteur n'est généralement pas conscient de les émettre, et même capable de les reconnaitre indépendamment du discours et de la situation dans lesquels ils sont produits. En français, on rectifie, paume contre l'extérieur, l'index levé pour « relever, redresser » l'erreur ; on renvoie à un autre aspect des choses par un mouvement de la tête, baissée ou tournée sur le côté droit ou gauche.

Un travail constant d'éveil à la perception d'abord grossière d'attitudes de base comme l'ouverture (mains ouvertes vers l'extérieur), l'emphase (index levé), la défense (paume vers l'extérieur), puis la découverte progressive de figures argumentatives plus précises comme l'explication, l'objection, la rectification, la restriction, le renchérissement, etc., et enfin l'utilisation de la face non verbale de connecteurs argumentatifs tels que « quand même », « d'ailleurs » ou « par ailleurs » pour en saisir concrètement le sens, rendent peu à peu conscients les sujets apprenants du caractère à la fois verbal et non verbal de l'argumentation dans l'oralité.

Qu'il s'agisse de l'expression des mimiques et des attitudes fondamentales dont il a été question plus haut, des emblèmes et des gestes d'argumentation, il est bien évident qu'ils sont des acquis incorporés au fil du temps chez le locuteur natif, alors qu'elles dépendront chez l'alloglotte de son degré d'intégration dans la communauté dont il désire épouser la langue et la culture. Un enseignement basé sur une vision du langage plus large que celle, uniquement verbale, qui a prévalu jusqu'à maintenant, peut cependant amener l'étudiant étranger à être attentif à ces comportements non verbaux, à en saisir les enjeux linguistiques, culturels et même cognitifs, et peut-être à y « prêter un corps favorable ».

➢ KINÉMIQUE, KINÉSIQUE.

GESTUALITÉ ■ ➢ GESTE.

GESTUEL ■ ➢ GESTE.

GLOBAL ■ ➢ SGAV.

GRAMMAIRE ■ Sans prétendre à l'exhaustivité, on distinguera les acceptions suivantes.

1. Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut ainsi dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue.
2. Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement.
3. Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. On parlera par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative.
4. Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou de règles ponctuelles et transitoires de nature hétérogène.

La didactique des langues est directement concernée par les acceptions 2 et 4, qui peuvent en partie se recouper : l'enseignement de la grammaire pédagogique (acception 2) se donne pour objectif le développement de la grammaire intériorisée en cours d'élaboration par l'apprenant (acception 4). Elles ne se recouvrent cependant pas : les savoirs exposés dans les grammaires pédagogiques sont nécessairement approximatifs et lacunaires ; ils ne peuvent rendre compte des processus dynamiques et pluridimensionnels en jeu dans la construction de la grammaire intériorisée de l'apprenant.

Dans l'acception 2, le savoir linguistique est présenté comme un ensemble d'éléments rassemblés dans un ouvrage et comportant le plus souvent une catégorisation des unités, des exemples et des règles plus ou moins explicites pour construire des énoncés.

Dans l'histoire de la didactique des langues, la nature de ces règles a servi à différencier les acceptions 2 et 3 : la grammaire pédagogique, par ses objectifs de transmission de la norme, s'attacherait essentiellement aux règles prescriptives de type « dites, ne dites pas » ; la grammaire spéculative s'attacherait aux règles descriptives, c'est-à-dire, comme pour toute théorie scientifique, susceptibles d'être confirmées ou infirmées. Certaines grammaires spéculatives ont longtemps exclu de leur description des énoncés pourtant prononcés couramment par les locuteurs. Toutefois cette opposition tend à être remplacée aujourd'hui par une analyse en termes de continuum et il n'y a pas de genre pur : toute grammaire pédagogique comprend des règles d'usage qui décrivent la langue et des règles de bon usage.

Dans l'approche communicative, et en réaction à l'accent mis auparavant sur la seule compétence linguistique, l'apprentissage de la langue suppose non seulement l'appropriation par l'apprenant de règles d'usage permettant de former des phrases correctes, mais aussi de règles d'emploi régissant le caractère approprié de ces phrases aux fins de la communication.

Cette dernière approche implique :

- un élargissement quantitatif et qualitatif du concept de grammaire à la dimension discursive qui recouvre la cohésion des formes linguistiques (liens formels entre les phrases) et la cohérence des actes illocutoires (lien sémantique entre les actes exprimés) ;
- une approche onomasiologique (du sens aux formes) au travers des catégories notionnelles et fonctionnelles, qui permet la saisie des opérations conceptuelles en jeu dans la production langagière ;
- le caractère hétérogène des savoirs linguistiques intériorisés (acception 1 et 4) constitués nécessairement, mais non exhaustivement, de règles d'usages et de règles d'emploi.

Toutefois, aucun consensus ne se dégage aujourd'hui à propos de la délimitation du concept de grammaire, qui pourrait englober encore d'autres domaines, comme le montre le terme de grammaire de l'interaction utilisé dans certaines approches pragmatico-énonciatives.

Il n'y a pas non plus d'accord sur l'utilité même d'enseigner la grammaire. Pour les tenants de son enseignement, la construction par l'apprenant d'une représentation métalinguistique de la langue cible favoriserait l'acquisition de cette dernière. Le rôle de l'enseignant serait de guider la construction de cette représentation. Cet enseignement aurait par ailleurs une fonction éducative plus générale de prise de conscience par les apprenants des caractéristiques de leur propre langue. Mais quelle doit être la nature de cet enseignement ? Doit-il être implicite ou explicite ? Faut-il adopter une démarche inductive (des exemples à la règle), une démarche déductive (de la règle aux exemples), aboutir à une formulation de la part des apprenants par des exercices de conceptualisation ?

Pour d'autres, le processus de construction grammaticale, étant de nature individuelle, non prédictible et transitoire, dépend de nombreux facteurs parmi lesquels les règles intériorisées de la ou des langues que l'apprenant connait déjà : un tel processus ne peut tirer bénéfice d'un enseignement qui se

caractérise, et ce quelle que soit la démarche adoptée, par sa nature pré-programmée, par des progressions collectives et des règles systématiques et exhaustives.

➢ Conceptualisation, Correct, Explicite, Implicite, Intériorisé, Interlangue, Locuteur, Règle.

GRAMMATICAL ■ La notion de grammatical renvoie à la conformité d'un énoncé à la composante morphologique ou syntaxique d'une langue. Elle permet donc de distinguer ce qui est possible ou grammatical, de ce qui est impossible ou agrammatical. Tout sujet parlant est à même d'émettre des jugements de grammaticalité sur les énoncés produits dans sa langue maternelle, mais certaines théories formalistes ont amené à des jugements très restrictifs. Ainsi un énoncé comme « moi c'est pareil » s'est vu attribuer une grammaticalité douteuse, alors qu'il appartient au système de la langue française, est aisément compréhensible et assez courant. Il vaudrait mieux réserver le terme d'agrammatical aux seuls énoncés impossibles du type « *aime je pâtes » qui renvoie à la norme objective partagée par tous les locuteurs d'une même langue, et permet des jugements nets sur les productions des locuteurs non natifs. Pour des distinctions de nature plus subjective, on utilisera l'opposition correct/incorrect.

➢ Correct, Locuteur natif, Norme.

GRAMMATICALISÉ ■ ➢ Grammaire.

GRAPHÈME ■ Le graphème est une unité graphique polyvalente dont le rôle varie selon les types d'écritures. Dans le système français, le graphème a en premier lieu une valeur phonique : il correspond alors à un phonème donné. Le graphème a aussi un rôle sémantique et peut exercer d'autres fonctions que la simple transcription des sons du français : marque grammaticale (ex : le *-s* du pluriel), marque de dérivation ou de distinction (ex : le *-t* de *chant* établit une relation avec le verbe *chanter* et distingue *chant* de *champ*).

➢ Graphie, Idéogramme, Orthographe.

GRAPHIE ■ Dans l'écriture du français, le niveau phonogrammique est important, mais d'autres niveaux, gouvernés par le principe idéographique, interfèrent avec lui et jouent un rôle important dans la perception visuelle de la signification. Un même graphème peut présenter dans un mot simultanément plusieurs valeurs. Dans *chant* et *champ*, la consonne finale muette marque le lien avec les deux séries lexicales (*champêtre*, *chanteur*) comme morphogramme et par là même contribue à la distinction de deux homophones (logogramme).

➢ Graphème, Idéogramme, Orthographe.

GRILLE ■ Une grille est un tableau servant, en fonction de critères sélectionnés, à répertorier, catégoriser, classer des données recueillies sur le terrain. On en distingue plusieurs sortes.

1. Les grilles d'analyse de contenus : en ethnographie de la communication, Dell Hymes (1973) propose de travailler sur deux types de grille :

- des grilles étiques, essentiellement descriptives : présentation et transcription des composantes d'une situation de communication (situation, participants, intentions, finalités, actes verbaux et non verbaux, tonalités, instrumentalités, normes) ;
- des grilles émiques, principalement analytiques : elles servent à découvrir les rapports, les relations, les structures que les composantes précédemment décrites entretiennent entre elles. La grille émique met en valeur le statut, les rôles, les places et les positions mutuelles des acteurs sociaux en interaction. Quatre carrés convergeant vers un centre où se place l'objet d'étude forment une grille qui facilite la corrélation et l'intégration des éléments de la communication étudiée.

Pour analyser la compétence de communication, Hymes met ainsi en corrélation les moyens de la parole, la voix ou compétence individuelle des locuteurs, les attitudes, valeurs, croyances et opinions du groupe étudié, l'économie de la parole ou normes interactionnelles observées.

2. Les grilles d'observation de classe : ce sont des tableaux comprenant les différentes entrées sur lesquelles l'observateur désire se pencher. Par exemple, si l'observateur travaille sur les productions orales des apprenants, il pourra établir un grille ayant pour entrées : productions spontanées (échanges de politesse, détournements du rituel de classe, intervention spontanée sur un thème), productions guidées (reformulations ou formulations en suivant un modèle), mais aussi répétitions, réemplois et autocorrections. Sous chacune de ces entrées, il notera les énoncés appropriés recueillis en classe.
3. Les grilles d'évaluation : ce sont des tableaux qui comprennent des entrées se référant aux :
• compétences de communication de l'apprenant (respect des codes socioculturels attendus, registres de langue) ;
• compétences discursives et textuelles (cohérence et cohésion) ;
• compétences linguistiques (lexique, phonétique et morphosyntaxe).
Un barème de notation est fixé pour chacune de ces trois entrées, en fonction de l'objectif que vise le test ou l'examen. Selon l'approche pédagogique et selon le niveau des apprenants, une de ces trois entrées peut être privilégiée.
4. Les grilles d'évaluation de manuels : ce sont des tableaux, parfois augmentés de commentaires, qui comprennent des entrées se référant aux diverses composantes d'un manuel de langue (fiche signalétique, public visé, organisation pédagogique, contenus linguistiques et culturels, références théoriques). Bien qu'elle permette d'objectiver le regard porté sur la masse des informations observées, la grille est un outil à manier avec précaution car elle peut parfois conduire à des interprétations déformées ou faussées, voire à des décontextualisations de la situation observée.
➢ Corpus (I), Évaluation.

GROUPE ■ ➢ Classe, Pédagogie des grands groupes.

GUIDAGE ■ On appelle guidage la partie du contrat didactique qui incombe à l'enseignant dans la relation de classe : l'enseignant y est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. Dans cette perspective, l'enseignant n'est pas conçu comme le détenteur d'un savoir à transmettre mais comme un médiateur entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage. La disparition progressive du guidage conduit l'apprenant à l'apprentissage autodirigé (Anderson, 1999).
➢ Autonomie, Classe, Contrat didactique.

GUIDANCE ■ ➢ Guidage.

GUIDÉ ■ ➢ Guidage.

H

HABILETÉ ■ ➢ Aptitude, Compétence, Savoir-faire.

HABITUS ■ L'habitus est un concept sociologique et représente « la grammaire générative de nos comportements », c'est-à-dire l'ensemble des dispositions et des principes qui gouvernent et déterminent nos gouts et nos préférences. Ceux-ci ne sont pas le fruit du hasard, mais celui de choix inconscients dont nous avons hérité et qui conduisent sans nous nos jugements. L'essentiel des habitus est hérité et, en outre (à cause de cela), nos divers habitus qui guident nos gouts (vestimentaires, alimentaires, littéraires, musicaux, etc.) sont liés entre eux et entretiennent des relations de ressemblance qui font d'eux des sortes de réseaux. Si on enseigne de manière contraire aux habitus d'une culture dominée, les élèves ne comprendront rien ; c'est que les habitus ne sont pas uniquement individuels, mais aussi culturels (d'appartenance à une culture), les deuxièmes agissent évidemment sur les premiers. Un habitus d'appartenance sociale contribue à déterminer un habitus individuel. Les habitus des élèves sont la vraie source de ce qu'ils retirent d'un enseignement, parce qu'ils constituent le filtre à travers lequel les apprenants traduisent pour eux-mêmes ce qu'ils entendent ou lisent.
➢ Capital, Champ, Classement, Culture, Espérance pratique, Légitimité.

HAUT-BAS ■ ➢ Compréhension.

HÉTÉROCORRECTION ■ On appelle hétérocorrection une procédure utilisée en parallèle avec l'autocorrection dans le traitement des causes des erreurs des apprenants. Mise en valeur avec le développement de la métacognition, elle favorise la conscientisation de l'apprenant dans ses propres démarches cognitives, la construction de ses connaissances et de leur réutilisation fonctionnelle en contexte d'action. L'élève n'est plus seul à objectiver ses apprentissages (autocorrection) ou à interagir avec les autres élèves pour se corriger (correction par les pairs ou correction mutuelle). L'enseignant intervient directement dans l'organisation des connaissances de l'élève, principalement lors des phases d'acquisition des connaissances procédurales considérées comme l'apprentissage des savoir-faire en contexte d'action.
➢ Autocorrection, Métacognitif.

HÉTÉRODIRIGÉ ■ ➢ Autodirigé.

HÉTÉROGLOTTE ■ On entend par apprentissage en milieu (ou environnement, ou contexte) hétéroglotte le cas où la langue étrangère est apprise dans le milieu linguistique d'une ou d'autre(s) langue(s) (par exemple, l'apprentissage du français au

Japon, ou du japonais en France), et par milieu homoglotte celui qui coïncide avec la langue apprise (par exemple l'apprentissage du français en pays francophone, ou du japonais au Japon). La distinction homoglotte/hétéroglotte renvoyant au milieu linguistique, il n'y a pas de sens à parler de « milieu exolingue » ou de « contexte exolingue » (Dabène 1994).
➢ EXOLINGUE.

HEURISTIQUE ■ Quel que soit le savoir, une démarche heuristique est une démarche de découverte. En didactique des langues, on qualifie d'heuristique une technique d'enseignement visant à faire découvrir à l'élève le fonctionnement d'un fait de langue par un échange de questions et de réponses amenant progressivement vers la solution. Cette démarche centrée sur l'apprenant, à qui on demande de jouer un rôle actif dans son apprentissage, requiert de l'enseignant des capacités d'attention à l'objectif recherché, d'adaptation du questionnement en fonction de l'apprenant, d'analyse et d'évaluation rapides et justes des réponses données.

HOLISME ■ Le holisme correspond à un type d'enseignement des langues qui essaye de prendre en compte la totalité de l'apprenant, à la fois ses compétences analytiques et de raisonnement et ses possibilités imaginatives et créatrices. La dimension physique et kinesthésique est également prise en compte, particulièrement par le recours à des techniques de relaxation.

HOLISTIQUE ■ ➢ HOLISME.

HOMOGLOTTE ■ ➢ HÉTÉROGLOTTE.

HUMANISME ■ On appelle humanisme la philosophie qui met au-dessus de tout l'humanité d'un homme, ce qu'il y a d'également humain en chacun de nous quelles que soient nos appartenances extérieures (religion, nationalité, couleur de peau, etc.). Du coup l'humanisme est aussi ce qui différencie l'homme de tout être vivant : l'attachement à des valeurs, qui, comme l'explique clairement T. Todorov, ne relèvent pas d'une démonstration pure, d'un calcul scientiste, mais d'une interprétation où se trouvent protégés les droits d'une subjectivité, qui se développe jusqu'à l'endroit exact où naît celle de l'autre.

HYPERCORRECTION ■ Cette notion relève pour l'essentiel d'une perspective sociolinguistique (Labov). Elle témoigne de la volonté du sujet de s'ajuster à la norme en tentant de produire des formes de prestige qu'il ne maîtrise pas. Il se marque par là même comme appartenant à une strate sociale inférieure. Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, elle correspond à une prévalence du projet correctif sur le projet expressif et se traduit par une réalisation grammaticale fautive (par exemple : fausses liaisons, emplois erronés du subjonctif, substitution de « è » ouvert à « é », etc.). De façon générale, l'hypercorrection témoigne d'un imaginaire de la langue dominante, c'est-à-dire de la tentative du sujet de s'identifier par son langage à la communauté idéale de ceux qui « parlent bien ». Elle n'est qu'un cas particulier de l'alignement sociostylistique du locuteur qui aspire à s'intégrer dans un groupe valorisé ou à s'élever socialement. Si l'alignement et l'hypercorrection témoignent des rapports du sujet aux groupes et à son image sociale, l'hyperexpressivité est à la fois la marque d'une appropriation partielle et subjective du langage et le procédé par lequel le locuteur tente de singulariser son discours en cherchant à lui conférer une force expressive le plus souvent fautive (exemples : « *c'est très délicieux, trop beaucoup »).
➢ ERREUR.

HYPOTHÈSE ■ ➢ ACQUISITION, COMPRÉHENSION.

IDENTITÉ ■ Notion transversale aux sciences humaines, l'identité a été étudiée en psychologie, particulièrement en psychologie sociale, mais aussi en sociologie et en ethnologie. C'est donc à ces trois niveaux (l'individu, le groupe, la société) qu'elle détient un intérêt pour l'enseignement et l'apprentissage des langues, qui jouent un rôle important dans la formation puis la dynamique identitaire. Pour ne prendre qu'un seul exemple pour chaque niveau :

• au niveau de l'individu, l'exposition à une ou des langues contribue à ancrer le sujet dans une situation sociofamiliale particulière ;
• au niveau du groupe, les spécificités régionales ou générationnelles des pratiques discursives permettent de cimenter un groupe de locuteurs, d'affirmer son identité et par là même de le distinguer des autres groupes de locuteurs ;
• au niveau des sociétés, enfin, les identités nationales se sont construites dans un travail collectif prenant appui sur le développement des langues nationales.

Les sciences humaines s'interrogent donc sur la façon dont la langue et le discours, compris dans leurs dimensions sociale, historique, politique, etc. participent à la construction des identités collectives et sur la façon dont se négocient les langues, les frontières, et à travers elles les appartenances.

Ainsi, l'identité est conçue comme le résultat de constructions et de stratégies ; elle est toujours en évolution et en recomposition, d'où la notion de « dynamiques identitaires » qui vaut aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui des sociétés (voir par exemple la construction actuelle d'une identité européenne qui s'inscrit en superposition des identités nationales concernées).

Dans une société donnée, l'enseignement et l'apprentissage des langues a souvent lieu dans le contexte des rapports majorité/minorité. Des locuteurs d'une langue minoritaire apprennent la langue de la majorité ou vice versa, et le contexte entourant l'apprentissage ou l'usage de la langue étrangère ou seconde s'avère, dans ces situations, intimement lié à la dynamique identitaire des groupes. Le statut de la langue cible, le prestige du groupe qui la parle et le cadre d'apprentissage sont aussi des éléments qui interviennent dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les attitudes et les comportements à l'égard d'une langue étrangère ou seconde peuvent ainsi être influencés par le statut de la langue et du groupe qui la parle. D'où la nécessité de concevoir et d'utiliser des outils méthodologiques assurant la prise en compte du contexte sociolinguistique dans lequel évoluent les usagers de cette langue étrangère ou seconde.
➢ LANGUE SECONDE, REPRÉSENTATION.

IDÉOGRAMME ■ Dans une écriture idéographique, le signe écrit représente globalement une unité significative ; il s'agit d'un signe-mot qui renvoie au sens et non au son. Un principe idéographique sous-tend également une écriture alphabétique comme celle du français. C'est ainsi que Nina Catach a introduit la notion de logogramme ou « figure de mot », pour une unité graphique plus grande que celle de graphème ou que celle de morphogramme, et qui recoupe celle de mot graphique. Le logogramme n'est pas un idéogramme : le son est noté mais on y trouve plus que le son. Le supplément d'information est en général puisé dans les lettres étymologiques et historiques.
➢ Graphème, Graphie, Orthographe.

IDIOLECTE ■ L'idiolecte correspond à l'utilisation particulière d'une seule langue par un individu. Il se distingue de l'interlangue d'un apprenant par son caractère stabilisé et durable alors que celle-ci représente un état instable et provisoire, une étape intermédiaire dans l'appropriation d'une langue cible.
➢ Interlangue, Répertoire verbal.

IDIOME ■ Le terme peut être utilisé comme synonyme de langue. Il désigne ainsi tout outil de communication linguistique, et ce quel que soit son statut social, usité par une communauté. Il est toutefois généralement plus englobant que langue, qui a tendance, dans le sens commun, à ne référer qu'à des idiomes correspondant à des structures étatiques, nationales ou administratives.
➢ Langue.

IDIOSYNCRASIQUE ■ Une conduite ou un comportement idiosyncrasique renvoie à l'organisation singulière des données linguistiques en fonction des orientations cognitives ou affectives de chaque sujet parlant. S.-P. Corder (1971) a défini l'interlangue comme un dialecte idiosyncrasique d'une langue cible pour signifier par ce terme que l'interlangue, n'étant pas parlée par un groupe social, représente un phénomène individuel, instable et variable. Bon nombre d'erreurs commises par de jeunes enfants ou des apprenants relèvent de comportements idiosyncrasiques.
➢ Interlangue.

ILLETTRÉ ■ ➢ Alphabétisation, Illettrisme, Lecture, Littératie.

ILLETTRISME ■ L'illettrisme concerne les adultes ou les jeunes adultes, alphabétisés dans le cadre de l'école, qui sont sortis du système scolaire sans avoir atteint, en langue première, un niveau minimal de compétences en lecture et en écriture mais en ayant acquis des aptitudes élémentaires. Celles-ci les distinguent des analphabètes qui n'en possèdent aucune. L'UNESCO parle d'analphabétisme fonctionnel alors qu'en France on préfère le terme d'illettrisme. Si l'analphabétisme est plutôt le problème des pays les moins développés, l'existence d'adultes illettrés dans les pays industrialisés, après au moins une douzaine d'années d'école obligatoire, est perçue comme une anomalie sociale. En France, on parle d'illettrisme pour les francophones, quelle que soit leur nationalité ou celle de leurs parents, c'est-à-dire pour des personnes qui ont effectué l'ensemble ou l'essentiel de leur scolarité dans le système scolaire français.
En compréhension écrite, le niveau-seuil des compétences en langue première est atteint lorsqu'une personne est en mesure de lire et de comprendre le sens d'un document courant, à caractère professionnel, administratif, culturel ou d'information générale comme un article de la presse locale par exemple. En expression écrite, le niveau-seuil est atteint lorsqu'une personne est en mesure de rédiger un texte simple, en rapport avec sa vie professionnelle ou quotidienne, qui soit intelligible, adapté au lecteur et à la situation de communication.
En deçà de ce seuil, on parle d'illettrisme mais le niveau des compétences maitrisées

peut varier sensiblement. De fait, il s'agit d'un continuum de compétences qui s'échelonne de la lecture de quelques mots par les uns, à celle, superficielle, d'un texte court et simple par les autres ; en expression écrite, la limite inférieure du continuum est l'écriture de mots courants ou d'énoncés très simples, tandis que la limite supérieure est la rédaction dysorthographique et non structurée, mais intelligible, d'un texte court.
Pour rendre compte de cette hétérogénéité, on peut parler d'insécurité scripturale plutôt que d'illettrisme, terme trop réducteur de la réalité. Mais cette insécurité va au-delà de l'écrit : elle est, plus largement, linguistique et culturelle. Les rapports au langage et au savoir des personnes en insécurité à l'écrit, leurs habitus interactionnels et leurs façons de dire le monde sont, d'une certaine façon, décalés et inopérants dans une société dominée par la culture de l'écrit.
➢ Alphabétisation, Écrit, Insécurité, Littératie.

ILLOCUTOIRE ■ Le philosophe J.-L. Austin a montré dès 1962 que les énoncés n'ont pas seulement pour fonction de décrire ou transmettre des informations, mais permettent d'accomplir des actions et de les réussir sous certaines conditions. L'énonciateur accomplit simultanément trois actes : locutoire (formuler un énoncé pourvu d'une signification), illocutoire (accomplir intentionnellement un acte en énonçant), perlocutoire (modifier le monde par les effets de cet accomplissement).
➢ Acte de parole, Perlocutoire, Pragmatique.

IMAGE (I) ■ ➢ Représentation.

IMAGE (II) ■ L'image occupe une place importante en didactique des langues : des dictionnaires imagés aux cédéroms en passant par les films fixes, elle n'a cessé d'être l'un des auxiliaires de l'apprentissage des langues et tout un courant didactique s'est intéressé au recours à l'image en vue d'exploiter mieux avec les apprenants leur épaisseur sémiotique et culturelle. Du point de vue méthodologique, on distingue l'image fixe, l'image animée, et aujourd'hui l'image numérique.
• *L'image fixe :* les dessins des méthodes, des films fixes, les photos peuvent servir divers objectifs selon les supports et les orientations méthodologiques choisis. L'image peut par exemple illustrer un référent du signe linguistique et permettre ainsi la présentation et la compréhension directes de celui-ci sans passer par du métalangage. C'est le cas dans les dictionnaires imagés, dans certaines méthodes mais aussi dans des cédéroms notamment pour public jeune. Des dessins plus riches ou des photos serviront de leur côté à faciliter l'accès à une situation de communication et à la compréhension des échanges langagiers qui s'y déroulent.
• *L'image animée :* les images animées, mobiles ou en mouvement de la télévision, de la vidéo ou du cinéma permettent évidemment par rapport aux précédentes de présenter plus d'éléments de la situation de communication, que ceux-ci concernent le statut et le rôle des personnages, leurs mimiques et leurs gestes, le lieu où ils parlent et le thème de la conversation. De ce fait, les images animées ont pu être utilisées à travers de véritables méthodes (télévisées ou vidéo), ou bien dans des documents fabriqués dans lesquels la pédagogisation est moins forte, ou encore dans des documents télévisés dits authentiques.
• *Les images numériques :* appelées aussi nouvelles images, les images numériques sont de plus en plus présentes dans les supports multimédias et dans les environnements électroniques. On distingue celles qui proviennent de l'informatisation des systèmes d'acquisition analogiques (photos, dessins), de celles qu'on appelle images de synthèse et qui sont créées entièrement à l'aide de l'ordinateur. En termes d'apprentissage, elles présentent de nouvelles potentialités puisqu'elles permettent à l'usager d'intervenir sur elles de différentes façons (interactivité).
➢ Authentique, Document, Fabrique.

IMMERSIF ■ ➢ IMMERSION.

IMMERSION ■ Au départ, l'apprentissage d'une langue en immersion (bain linguistique) désignait un stage intensif au cours duquel toutes les activités de l'école et de la vie avaient lieu dans la langue cible. Depuis, le terme désigne le fait d'enseigner des matières scolaires dans une autre langue que la langue maternelle. L'approche immersive est née au Canada, et s'est répandue sous des formes diverses dans d'autres pays.

Au Canada, l'enseignement du français par immersion remonte au début des années 1960, quand le Québec commence à mettre en place la revalorisation du français. Sous la pression de parents anglophones jugeant l'enseignement du français donné à leurs enfants insuffisant à favoriser leur insertion à la communauté francophone, des classes bilingues sont créées dès 1963. L'exemple le plus connu est « l'expérience de Saint-Lambert » (1965), qui sera abondamment étudiée par W. Lambert et R. Tucker, psychologues à l'Université McGill (Montréal). L'implantation de l'immersion, promue par l'association Canadian Parents for French (CPF), va ensuite se développer de façon spectaculaire en Ontario et dans d'autres provinces canadiennes.

Dans les écoles anglaises du Canada, l'enseignement du français langue seconde (FLS) est normalement dispensé de 20 à 50 minutes par jour durant pratiquement toute la scolarité. L'immersion est une autre forme d'enseignement du FLS dans laquelle les élèves apprennent à lire et écrire ou suivent tout ou partie de leurs cours en français plutôt que dans leur langue maternelle. L'immersion peut être précoce ou longue (de la maternelle à la 8e ou 12e année), moyenne (de la 4e ou 5e à la 12e année), tardive ou courte (de la 6e ou 7e à la 12e année) ou bien partielle (quelques matières seulement). Le pourcentage des cours donnés en français diminue progressivement et ne dépasse souvent pas 50 % dans les dernières années du secondaire. Les programmes d'enseignement immersif, ouverts généralement à la demande des parents, ne sont pas offerts dans toutes les écoles ; souvent taxés d'élitisme, ils ne touchent qu'environ 10 % de l'ensemble des élèves. Tout en visant l'acquisition des connaissances dans les matières scolaires, l'immersion au Canada veut rendre les élèves fonctionnellement compétents en français et les amener à comprendre la culture des Canadiens français. Il n'y a pas d'enseignement formel de la langue, celui-ci se faisant de façon indirecte. Les principaux objectifs sont la compréhension et l'expression orales (sans correction systématique des erreurs) et la compétence communicative.

Si au Canada l'immersion se fait en français pour les anglophones du Québec et des autres provinces, elle prend ailleurs des caractères déterminés par divers paramètres, selon la situation sociolinguistique du pays, le statut de la langue enseignée, l'objectif poursuivi.

Dans des pays à deux ou plusieurs langues nationales comme la Belgique ou la Suisse, l'immersion signifie l'enseignement dans une ou plusieurs de ces langues. Ailleurs, elle peut consister en une formation à la langue nationale ou officielle, dans un but d'intégration des minorités (c'est le cas aux États-Unis), ou de valorisation de la langue et de la culture nationales (Catalogne, Eire, Pays de Galles, Écosse), ou d'efficacité politique et administrative (pays des ex-champs coloniaux). Ailleurs, au contraire, l'immersion se pratique dans une des langues régionales ou minoritaires, dans le but de sécuriser l'apprenant par le lien avec sa langue familiale ou d'origine (Australie, Finlande), ou de valoriser les langues régionales (France). Enfin l'immersion peut simplement viser un enrichissement culturel par l'apprentissage d'une langue étrangère : on trouve ces situations un peu partout, par exemple aux États-Unis, en France, en Allemagne, au Vietnam.

La notion d'immersion recouvre donc des situations très diverses : langue majoritaire ou minoritaire, langue maternelle des enfants ou langue seconde ou encore étrangère, enseignement complètement bilingue ou consistant en un petit nombre d'heures dans la langue. De plus l'enseignement immersif fait l'objet d'appréciations contrastées : l'immersion a permis la sauvegarde ou le développement de certaines langues comme en témoigne le succès rencontré en Catalogne ou au Pays de Galles, et a été jugée globalement positive, au Canada ou en Belgique. Mais plusieurs questions font débat au Canada même : le niveau de maîtrise atteint en langue seconde, le nombre d'erreurs résiduelles et fossilisées, l'évaluation des résultats contrastée et contradictoire, le rapport entre langue et culture enseignée, les méthodes pédagogiques, le profit qu'en tirent les élèves socialement défavorisés. Toutefois, les difficultés rencontrées en Afrique francophone, par exemple, tiennent aussi bien à des questions d'effectif scolaire, de formation des enseignants, de méthodologie qu'au choix de la langue d'enseignement.

➢ BILINGUISME, CLASSE BILINGUE.

IMPLICITE ■ La distinction entre explicite et implicite, à propos de connaissance, de savoir ou de grammaire, provient en premier lieu de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique (Gaonac'h, 1987). Elle correspond partiellement à la distinction, dans d'autres domaines que le langage, entre savoirs procéduraux et savoirs déclaratifs.

On entend par grammaire implicite (ou connaissance implicite de la grammaire) la compétence grammaticale d'un locuteur (en langue première ou étrangère) indépendante ou distincte de connaissances métalinguistiques explicitant le système de cette grammaire. La majorité des énoncés produits par un locuteur natif, aussi instruit soit-il, utilisent ou manifestent des règles dont il n'a pas conscience et qu'il serait incapable de décrire ou d'expliquer. Ainsi, un francophone natif, qui dit « il va partir » sait inconsciemment que des formes telle que « *il ira partir » ou « *il est allé partir » sont agrammaticales en français mais ne serait sans doute pas en mesure de fournir spontanément quelque règle qui puisse l'expliquer.

On entend par grammaire explicite la représentation ou la formulation descriptives et explicatives de règles et de fonctionnements de la langue, au moyen de catégories métacognitives et métalangagières (par exemple, pour le cas évoqué ci-dessus, le verbe aller, comme « futur » proche, n'est utilisé qu'au présent et à l'imparfait de l'indicatif).

La distinction explicite/implicite concerne alors en premier lieu, du point de vue de la psycholinguistique de l'acquisition, la nature de la compétence langagière d'un individu, et des deux modes de connaissance qui la constituent (Bialystok, 1978). La nature et la part respective des connaissances implicites et explicites, et leurs interrelations même, varient, entre autres, selon les contextes, les étapes et les niveaux d'acquisition.

En didactique des langues, la distinction implicite/explicite fonde, de très longue date (Besse, 2000), une diversité d'options méthodologiques, privilégiant, selon les cas, une approche « implicite » de la langue (SGAV, immersion, simulation, etc.), une approche « explicite » (méthodologie « grammaire-traduction », par exemple) ou des approches mixtes intégrant, sous des formes diverses, l'une et l'autre. Ainsi, la « grammaire explicitée » prend par exemple la forme d'activités de conceptualisation

➢ CONCEPTUALISATION, EXPLICITE.

INACCEPTABILITÉ ■ ➢ APPROPRIÉ.

INDICE ■ Un indice est un élément, formel ou non, linguistique ou extralinguistique, que l'apprenant cherche à repérer dans un texte ou une situation pour vérifier les hypothèses qui doivent le conduire à la compréhension du message.

➢ COMPRÉHENSION.

INDIVIDUALISATION ■ L'individualisation est une démarche qui consiste à prendre en

compte les spécificités de chaque apprenant dans la définition des contenus ou des pratiques d'enseignement, afin d'assurer une meilleure adaptation de l'enseignement à son destinataire, en termes d'efficacité et de motivation.
Cette offre de formation prend en compte l'hétérogénéité du groupe, par opposition à une formation standardisée. La prise en compte de la singularité de l'apprenant peut se faire à partir d'une ou plusieurs caractéristiques, selon les facteurs jugés importants pour un apprentissage réussi. L'individualisation peut privilégier les aspects psychosociocognitifs de l'apprenant (styles cognitifs, personnalité, identité sociale, conditions d'apprentissage, etc.) ou les aspects techniques et organisationnels qui font varier les modalités d'apprentissage et le rôle de l'apprenant. Elle peut porter sur les différentes composantes de l'apprentissage comme la définition des objectifs, le choix des lieux et des moments (rythme, fréquence), le choix des méthodes et des outils, l'accès aux ressources et le parcours d'apprentissage. Elle peut aussi engendrer de nouvelles modalités pédagogiques comme par exemple le tutorat, l'accompagnement ou le conseil.
L'individualisation n'est pas synonyme d'individualisme mais d'une adaptation à la singularité de l'apprenant. Elle est issue des courants philosophiques portant sur le libéralisme et la démocratisation et a été largement développée dans la formation permanente. Cette notion a connu récemment un grand essor dans la formation initiale, grâce au développement de l'ingénierie éducative, mais est depuis longtemps au centre des pédagogies alternatives.
➢ Centration, Ingénierie, Pédagogie différenciée.

INDIVIDUALISER ■ ➢ Apprentissage, Individualisation, Pédagogie.

INDUCTIF ■ Par opposition à la déduction, le raisonnement inductif ou induction va du particulier au général pour dégager des vérités et des lois. C'est un processus cognitif employé aussi bien au cours des activités intellectuelles quotidiennes ; par exemple, si nous constatons par observation que les arbres fleurissent au printemps, nous pouvons en tirer comme conséquence que chaque printemps, les arbres vont fleurir. Mais la méthode inductive est aussi très employée en science, en particulier dans les sciences expérimentales, auxquelles elle fournit les hypothèses de recherche.
En pédagogie, la méthode dite globale utilise généralement une démarche inductive. Elle paraît assez bien correspondre aux particularités des stades du développement mental des enfants et pré-adolescents. Elle procède à partir de ce que l'élève fait ou à partir des connaissances qu'il a déjà acquises en lui permettant d'amorcer des classifications ou d'effectuer des généralisations. Mais l'utilisation de cette forme de raisonnement peut être desservie en pédagogie par un mode déductif de présentation des problèmes qui s'appuie sur des exemples faussement concrets.
➢ Déductif.

INDUCTION ■ ➢ Inductif.

INFÉRENCE ■ L'inférence est le processus par lequel on arrive à une conclusion en partant de prémisses. C'est un phénomène essentiel dans la compréhension des textes. L'inférence joue son rôle par exemple dans les associations interphrastiques. Le lien entre deux phrases contiguës peut être implicite et laissé à l'interprétation du lecteur. Au contraire l'inférence peut être guidée par la présence de connecteurs logico-temporels (ainsi, aussi, donc, alors...) qui viennent faciliter l'établissement du lien désiré par l'auteur. L'inférence opère alors entre la mémoire discursive du lecteur nourrie par l'amont du texte et ses connaissances encyclopédiques d'une part et les éléments linguistiques nouveaux apportés par la nouvelle phrase d'autre part. Ce mécanisme de traitement de l'information est décrit par la pragmatique cognitive (dite aussi inférentielle) fondée sur la théorie de la pertinence de D. Sperber et D. Wilson (1986).
➢ Compréhention, Pragmatique.

INFORMATEUR ■ L'informateur est la personne auprès de qui le chercheur recueille ses données. Son rôle est essentiel dans les enquêtes dialectologiques, en particulier pour la constitution des atlas linguistiques. Il doit être natif du lieu d'enquête. Ses qualités principales doivent être l'intelligence, la mémoire et la disponibilité. Les qualités d'élocution et d'audition doivent être également optimales. Pour certains atlas (J. Gilliéron et E. Edmont), la durée des entretiens peut varier entre trente et quarante heures par informateur.
Dans les démarches d'apprentissage, l'informateur est une personne ressource, détentrice d'informations culturelles et linguistiques.
➢ Locuteur natif.

INFORMATION ■ La notion d'information est si complexe qu'on l'a parfois qualifiée de « caméléon conceptuel ».
Elle peut, dans les travaux des mathématiciens Shannon et Weaver, dessiner le cadre mathématique au sein duquel on cherche à déterminer le coût d'un message, d'une communication entre les deux pôles d'un système, et ce en présence de perturbations aléatoires qui sont appelées « bruits » et qui vont empêcher la bonne correspondance entre ces deux pôles. Cette conception linéaire de la transmission de l'information d'un point d'émission à un point de réception a nourri différents courants de recherche, mais a pour principal inconvénient de réduire la technique au rang d'instrument et la communication au calcul et à la planification. La notion d'information est aussi liée à celle de probabilité et l'on considère que plus un phénomène est probable, moins il contient d'information. Ainsi, dans le domaine de la langue, plus un élément sera récurrent et prévisible et moins il sera riche en information. Certaines démarches grammaticales, comme la grammaire de texte, ou de conception de contenus d'apprentissage ont pu être influencées par ces théories.
Chez les analystes de la communication, on fait observer que le terme d'information est de plus en plus polysémique. Il peut désigner bien sûr l'information médiatique telle qu'elle nous est livrée par les médias de masse (presse, radio, télévision) mais aussi d'autres types d'informations de plus en plus souvent présentes sur les réseaux électroniques comme Internet : informations services, informations loisirs, informations connaissances. Ces types d'informations ont d'ailleurs tendance à se mélanger comme le prouve par exemple l'essor du secteur ludo-éducatif : de nouvelles façons d'apprendre pourraient être liées à ces hybridations des contenus. Dans les universités françaises et au CNRS, il existe aussi désormais une section dénommée officiellement « information et communication ».
On retrouve aussi aujourd'hui le mot information dans l'expression « société de l'information » qui désigne, d'un point de vue économique, l'émergence d'une société qui se caractériserait par la place centrale prise par l'information et les technologies associées. De même qu'on a parlé de révolution industrielle, certains parlent aujourd'hui de « révolution informationnelle ». Celle-ci aurait un impact profond sur nos modes de vie, notre organisation sociale et nos habitudes culturelles. Dans la mesure où l'intégration de l'informatique et des nouvelles technologies dans l'éducation et la formation l'obligent à renouveler son questionnement méthodologique, la didactique des langues ne peut manquer de s'intéresser à cette problématique.
➢ Thème, TIC-TICE.

INGÉNIERIE ■ On nomme ingénierie l'ensemble fonctionnel d'études de modalités et des conditions d'optimisation de réalisation d'un dispositif, d'un programme ou d'un projet. Le mot français est issu de l'anglais *engineering* et acquiert d'emblée le sens dynamique et complexe de : « processus de... ».

Il est introduit en formation par le biais de la formation professionnelle des adultes et s'impose de plus en plus en didactique dans des acceptions comme : ingénierie pédagogique, ingénierie de projet, ingénierie éducative, etc. L'ingénierie repose sur les trois fonctions fondamentales de l'ingénieur, la conception, la réalisation, le contrôle :

• *concevoir* exige une série d'opérations intellectuelles par laquelle le concepteur va agir sur le réel en vue de le modifier. Complexité, globalité et opérationalité sont les trois termes de base de la conception ;

• *réaliser :* le caractère prospectif de l'ingénierie fait que seule la continuité dans l'action permet le contrôle de la validité des options retenues. Devant la fragmentation des processus de production (intellectuelle ou matérielle), maîtriser l'ensemble du processus tend à rapprocher les tendances centripètes de l'action. Réaliser suppose deux opérations bien distinctes : coordonner et gérer. En didactique du FLE, le temps n'est plus au simple catalogage d'actions mais au contraire à un recours cohérent et intelligent à la planification ;

• *contrôler :* cette dernière fonction se distingue progressivement des deux autres sous l'effet conjugué de la demande extérieure liée à la définition d'objectifs réalisables et interne grâce à la dynamique propre du mouvement. En didactique, la fonction contrôle est remplacée par celle d'évaluation car l'objet (apprentissage ou formation) n'est pas un objet scientifique ni technologique mais humain. Là plus qu'ailleurs, l'évaluation est devenue indissociable de toute pédagogie par objectifs. Ce système d'évaluation est permanent et accompagne tout le processus.

En formation comme en didactique, l'ingénierie est donc le processus de mise en oeuvre d'actions planifiées et évaluées en vue de réaliser un objet : plan de formation, dispositif, programme d'enseignement ou d'apprentissage ou tout autre objet pédagogique.

➢ Formation.

INNÉ ■ ➢ Innéisme.

INNÉISME ■ Les termes inné et innéisme s'appliquent légitimement à la biologie comparative mais sont utilisés également en philosophie et en psychologie où il sont opposés à ce qui est acquis au cours du développement. En biologie, le terme inné qualifie plus précisément les traits qu'un individu présente à sa naissance, c'est-à-dire qui se sont développées par interaction des gènes avec l'ambiance embryonnaire. Mais l'innéité n'est pas réductible à l'hérédité. Et depuis le xxe siècle, la génétique elle même a permis de faire progresser le débat inné/acquis. Les capacités individuelles ne sont pas complètement déterminés par le patrimoine génétique mais dépendent de l'interaction de celui-ci avec des facteurs externes.

Dans sa conception philosophique et psychologique, l'innéisme, ou innéité, soutenait également que la nature d'un être vivant est déterminée dès sa naissance, et même avant, et ne dépend ni de son environnement et de ses conditions d'existence ni de ses expériences. À l'opposé de l'innéisme se situe le constructivisme.

En psychologie, dans l'étude des comportements, l'innéité peut s'appliquer aux conduites effectivement observables à la naissance qui représente une étape dans le développement. Mais certaines caractéristiques considérées comme innées peuvent résulter d'acquisitions réalisées au cours de la période intra-utérine, comme dans le cas d'expériences de conditionnement auditives prénatales. Ainsi, un bébé pourra reconnaitre une mélodie ou la prosodie d'un texte entendu avant sa naissance.

Le débat concernant l'acquisition du langage a illustré la controverse entre l'inné et l'acquis. Ainsi, à l'opposé de celle de Piaget, la conception chomskyenne postule le caractère d'innéité du langage, la présence dans toute acquisition langagière et dans toutes les langues d'universaux linguistiques et d'une grammaire universelle ou transformationnelle. Il existerait donc un dispositif inné d'acquisition du langage (en anglais LAD, ou *Language Acquisition Device*) que l'enfant possède préalablement à toute expérience langagière. Le bébé nait avec l'équipement nécessaire pour l'acquisition du langage en général et non pas d'une langue en particulier. Il existerait également des stratégies fondamentales et universelles de traitement des faits linguistiques comme celles relatives à l'ordre des mots (actant-action-objet) ou aux règles d'écoute (l'enfant porte son attention sur la fin des mots et le début et la fin des phrases). Pour Chomsky c'est le langage qui permet l'accès à la représentation et à l'intelligence.

En pédagogie, la maïeutique socratique – méthode par laquelle Socrate par une série de questions faisait découvrir à ses interlocuteurs les pensées et les vérités que chacun possède en lui – se référait déjà à l'innéisme, dans la mesure où elle postulait qu'apprendre c'est se re-mémorer.

➢ Acquisition, Constructivisme.

INNÉITÉ ■ ➢ Innéisme.

INNOVATION ■ Une innovation est un concept, un objet ou une technique perçu comme une nouveauté, et qui a été créé afin de combler un manque ou d'améliorer complètement ou partiellement une situation jugée insatisfaisante. On parle alors d'une innovation-produit. Accompagnant l'évolution des besoins d'une société à une époque précise et traduisant les résultats des recherches les plus récentes, l'innovation peut concerner les aspects techniques et technologiques, mais aussi organisationnels, méthodologiques, pédagogiques et didactiques de l'enseignement-apprentissage. Le caractère novateur de l'innovation dépend fortement du contexte dans lequel elle s'insère : ce qui est novateur dans un champ disciplinaire, dans une spécialité ou dans un milieu culturel peut ne pas l'être dans d'autres. Ciblant un aspect particulier, l'innovation-produit provoque toutefois une remise en cause plus générale de l'existant et engendre la prise en compte de l'ensemble de ses conséquences.

Le terme innovation renvoie également au processus dont l'objectif est d'introduire une innovation-produit dans un cadre établi, en vue d'opérer un changement, et qui se développe en trois phases : une phase d'initiation, une phase de mise en place et une phase d'intégration. La phase d'initiation vise, dans un premier temps, à présenter l'innovation-produit, à planifier son introduction et à prévoir les éventuels facteurs de résistance et de facilitation. Puis il s'agit, dans la phase de mise en place, de modifier à proprement parler l'existant. Enfin, la phase d'intégration consiste à veiller à ce que l'assimilation (en termes de représentations mentales favorables) et l'accommodation (en termes d'environnement appropriés) nécessitées par l'innovation se déroulent dans des conditions satisfaisantes. Lors de cette troisième phase, l'innovation perd de son caractère novateur pour se fondre dans un nouvel existant pouvant appeler, à son tour, d'autres innovations.

INPUT ■ tr. apport.

➢ Exposition.

INRP ■ Créé à la fin de la guerre sous le nom d'Institut pédagogique national (IPN), l'Institut national de la recherche pédagogique est, depuis le décret du 5 mars 1993, un établissement public national à caractère administratif, placé sous la tutelle du ministre chargé de l'enseignement supérieur. Depuis cette date, des titulaires de l'enseignement supérieur peuvent lui être affectés. Il assure une mission de recherche en éducation concernant tous les niveaux des enseignements scolaire et supérieur en formation initiale et continue. Ses autres missions portent sur la formation initiale et continue, l'expertise, la veille scientifique, la diffusion et la valorisation des recherches, la conservation et le développement du patrimoine en matière de recherche en éducation. Si son action scientifique est étroitement liée à la recherche universitaire,

l'INRP veille aussi à s'ouvrir à d'autres horizons à l'étranger par un effort d'internationalisation visant à favoriser les recherches comparatives et à renouveler les approches portant sur l'éducation et la formation.

INSÉCURITÉ ■ Dans une perspective variationniste, de type macrosociolinguistique, l'insécurité linguistique peut être définie comme un phénomène, généralement présent dans l'usage courant, dû à la distorsion relevée entre une performance observée par le sociolinguiste et l'auto-évaluation du locuteur. Ce type d'insécurité linguistique se caractérise par le sentiment de la faute et le manque de sûreté dans la prise de parole (à l'origine d'une tendance à l'hypercorrection et d'une multiplication des comportements irréguliers).
Mais si l'on adopte une perspective interactionnelle, de type microsociolinguistique, complémentaire de la précédente, on peut considérer l'insécurité linguistique comme l'un des paramètres de l'interaction sociale quotidienne, puisque les locuteurs sont susceptibles d'avoir un pouvoir d'action sur leur propre insécurité linguistique. Elle peut être masquée, suscitée, compensée, parodiée, voire feinte.
Le phénomène de l'insécurité linguistique est en quelque sorte renforcé en situation plurilingue, voire diglossique, lorsque, comme c'est le cas en Afrique noire francophone, les locuteurs sont en contact avec d'autres langues que le français et, surtout, d'autres normes (endogènes) que celles du français standard. Une approche interactionnelle, même dans ce type de situation, permet néanmoins de voir comment le locuteur peut être conduit à agir sur sa propre insécurité linguistique et même à l'exploiter. Dans le domaine littéraire, un excellent exemple de ce type d'attitude est fourni par un écrivain comme A. Kourouma qui, dans *Allah n'est pas obligé*, érige l'insécurité linguistique en un puissant moteur de création littéraire.
La mesure de l'insécurité linguistique ne peut donc se réduire à son simple repérage (phonique, lexical ou autre), mais doit être complétée par l'étude des comportements langagiers (performances linguistiques, discours épilinguistiques, constructions discursives dans l'interaction verbale, etc.) dans une situation de communication donnée : groupe de pairs, conversation exolingue, interaction verbale dans un rapport dissymétrique, etc.
On pourrait s'interroger, non sur le caractère opérationnel de la notion d'insécurité linguistique, mais sur sa réelle originalité. En effet, toutes les études portant sur cette notion renvoient à des questions bien connues comme celles de la norme, ou des normes et de leurs représentations, des fantasmes qu'elles suscitent et des comportements qu'elles génèrent. Les successeurs américains de Labov, inventeur de la notion d'insécurité linguistique (1966), l'ont totalement délaissée. Elle n'est à l'honneur que chez les chercheurs en francophonie, ce qui n'est certainement pas un hasard quand on connait le poids de la norme dans le monde francophone.
➢ ILLETTRISME.

INSTITUTION ■ On désigne par institution les formes, organisations, structures sociales établies d'une manière durable et reconnues officiellement comme telles. Par exemple, les institutions de la République, l'institution scolaire, l'institution juridique. Le terme peut aussi désigner un établissement : institution religieuse, institution privée.
En didactique des langues, les dimensions institutionnelles sont souvent de grande importance. Quelques exemples :
• des contraintes institutionnelles peuvent conditionner un recueil de données empiriques en contexte scolaire (on est autorisé ou non par l'institution à avoir accès aux classes, à enregistrer les productions des élèves ou de l'enseignant) ;
• des facteurs institutionnels expliquent en partie le succès de telle ou telle méthodologie (la méthodologie audio-orale a grandement bénéficié, aux États-Unis, de moyens financiers d'origine fédérale débloqués, au titre du *National Defense Education Act*, à la charnière des années 1950 et 1960 ; sensiblement aux mêmes dates, la diffusion de la méthodologie audiovisuelle a largement reposé sur des stages de formation dont l'initiative et la prise en charge revenaient, pour l'essentiel, à des départements ministériels tels que les Affaires étrangères ;
• des notions comme celles de progression ne sont pas sans relation avec l'établissement de programmes et plans d'études dans les établissements d'enseignement, responsabilité de l'institution scolaire.
La constitution d'un domaine, la reconnaissance d'une discipline, passent par des processus d'institutionnalisation. Ainsi, le domaine du français langue étrangère a commencé à se constituer à la fin du XIXe siècle (Alliance française, 1883, et Mission laïque, 1903). Il a continué à se développer en France, depuis les années 1960, par la création d'« institutions » de divers ordres, dont, entre autres : des centres spécialisés tels que le CREDIF et le BELC ; des revues telles que *Le français dans le monde* ou *Études de linguistique appliquée* ; des associations comme l'ASDIFLE ou la SIHFLES ; des collections spécialisées chez différents éditeurs ; des filières de formation (maîtrise de français langue étrangère, DEA, DESS, master).

INSTITUTIONNEL ■ ➢ INSTITUTION.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES ■ En France et dans d'autres pays francophones, on appelle instructions officielles les directives ministérielles accompagnant la publication des programmes d'enseignement. Présentant les finalités et les objectifs généraux d'un niveau ou d'une discipline particuliers, elles sont complétées par des documents d'accompagnement qui en précisent les modalités d'application. Les instructions officielles sont élaborées par des experts mais répondent à une impulsion politique. Leur durée d'application est variable : celles de 1923, pour l'enseignement primaire, restèrent valides en France pendant près d'un demi-siècle. Entre 1995 et 2001, de nouvelles instructions officielles ont été publiées pour toutes les disciplines et tous les niveaux du primaire et du secondaire français.

INTAKE ■ tr. saisie.

INTENSIF ■ On appelle intensif un enseignement concentré sur plusieurs heures par jour, tous les jours ouvrables de la semaine, sur une période de temps assez courte : par exemple, trois à quatre heures de cours par jour, cinq jours par semaine, de quinze jours à six mois. C'est le principe de beaucoup de cours d'été, mais de nombreuses institutions offrent ce type d'enseignement tout au long de l'année, car il permet de donner plus de cohérence et de cohésion aux unités didactiques, de renforcer l'acquisition de modèles par la reprise de ceux-ci dans diverses activités, de motiver l'apprenant qui peut prendre conscience des progrès qu'il réalise et d'établir une progression rapide et une appropriation efficace. Par contrecoup, il peut entrainer des effets de saturation ou engendrer une certaine monotonie. L'âge des apprenants, l'analyse des besoins du public, de sa motivation et des objectifs à atteindre sont des facteurs clés pour déterminer le degré d'intensité des stages linguistiques. Ce type d'enseignement convient plus particulièrement aux premiers niveaux et il est plus performant avec la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative : plus on a de temps à consacrer à l'enseignement, plus il est regroupé, plus la méthodologie peut tenter de recréer des conditions proches de celles qui prévalent dans un système non guidé, c'est-à-dire accorder une priorité à la communication. Les stages intensifs favorisent la multiplicité des lieux d'action : salle de classe, laboratoire de langue, salle multimédia, centres de ressources. Ils s'opposent aux cours extensifs (séances de deux heures deux ou trois fois par semaine pendant un semestre ou une année) qui caractérisent la plupart des situa-

tions scolaires ou universitaires ou aux cours semi-intensifs (séances de deux heures chaque jour pendant plusieurs semaines que l'on rencontre notamment dans les cours du soir ou en formation continue). L'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde étant une opération au long cours, il est possible d'envisager des variations à l'intérieur d'un cursus : certaines périodes peuvent être programmées en intensif, d'autres en extensif ou semi-intensif, d'autres enfin en immersion, etc., avec à chaque fois une adaptation méthodologique.

INTER- ■ Préfixe très utilisé dans la terminologie de la didactique et dans d'autres domaines du savoir (exemples : interaction, interculturel, intertextuel, interphrastique, etc.), il constitue la première partie de termes désignant un lien entre entités de même nature.

INTERACTION ■ Le sémiologue russe M. Bakhtine, tardivement connu en Europe occidentale et présenté en langue française par T. Todorov, affirmait dès les années 1920 que l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue. S'appuyant sur un corpus littéraire, il théorisa la notion de dialogisme en montrant comment tout texte résonne de la parole d'autrui, exhibant les discours hétérogènes de la culture environnante : variations que la sociolinguistique variationniste de W. Labov et J. Gumperz qualifiera plus tard de dialectales, idiolectales, sociolectales, etc.

Dans les courants sociologiques nord-américains des années 1950, l'ethnométhodologie, fondée en 1967 par H. Garfinkel (et à partir de laquelle s'est développée l'analyse conversationnelle pratiquée aujourd'hui en linguistique), a fourni le premier modèle de description de la conversation, système normé régi par le principe d'alternance des tours de parole, et des mécanismes précis (nommés ethnométhodes) permettant aux interactants de coordonner leurs actions, de se synchroniser.

On trouve aujourd'hui de nombreux travaux et débats contradictoires autour de la notion d'unité conversationnelle : l'unité minimale de l'interaction verbale est-elle l'acte, le tour de parole ou l'échange ?

Dans le sillage de l'interactionnisme symbolique, représenté initialement par G. H. Mead et G. Bateson, E. Goffman (sociologue canadien de l'École de Chicago) définit l'interaction comme un ensemble d'influences exercées mutuellement dans des situations de face-à-face, comme la conversation, le dialogue, etc. Son approche est très psychosociale, en particulier avec les notions de face et de figuration, à la base de tous les travaux actuels sur la politesse et les rituels des interactions : la vie sociale est une scène sur laquelle chacun interprète différents rôles, correspondant à la pluralité des images possibles du moi. Ces images constituent le bien le plus précieux de l'individu, qui s'efforce de ne pas perdre la face, autant que de ne pas la faire perdre à autrui. Ce travail de la face (figuration) s'effectue grâce à un répertoire figuratif constitué de conduites, verbales et comportementales, destinées à ménager les faces en présence (excuses, sourire, requêtes atténuées, évitement des actes jugés trop directs donc menaçants, etc.).

Les chercheurs (psychologues et psychiatres, éthologues, sociologues) de Palo Alto en Californie, ont centré leurs travaux dans les années 1970 sur la notion de relation, considérée comme constitutive de toute communication, au même titre que le contenu des messages. Si P. Watzlawick est le plus connu d'entre eux, on retrouve (dans leurs travaux sur l'interaction) des sociolinguistes (D. Hymes et J. Gumperz), des ethnographes de la communication (E. Hall, théoricien de la proxémie) et de nombreux spécialistes des codes non verbaux (R.-L. Birdwhistell, théoricien de la kinésie).

Au plan de la didactique, des différents travaux constitutifs de cette nouvelle communication, on a principalement retenu la nécessité d'intégrer à l'analyse du groupe-classe l'étude de

deux grands types de relation (symétrique *vs* complémentaire), et celle de la socio-affectivité, par les manifestations des affects et des effets qu'elles produisent sur les interactions et les acteurs engagés dans des activités communes.

Dans les travaux les plus récents en sciences du langage, l'interaction est vue comme un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux. Les traces verbales, vocales et kinésiques de ces processus sont décrites sur la base de transcriptions d'interactions réelles filmées, dans des lieux et institutions divers (centres de soins, entreprises, systèmes éducatifs, commerces...).

Chez les psycholinguistes, en didactique et en psychologie du développement, l'accent est mis sur les liens entre interaction, acquisition et apprentissage : acquisition du langage, étude du « langage adressé à l'enfant » (LAE), développement des conduites interactives et des conduites conversationnelles, effet des interactions sur l'acquisition du langage et l'apprentissage d'une langue, définition de la zone de proche développement, rôle des interactions de tutelle ou entre pairs dans un contexte défini par un contrat didactique, importance des conflits sociocognitifs (dans la nécessaire décentration intellectuelle pour tenir compte d'autrui lors de toute interaction) et enfin, travaux relatifs aux échanges des situations didactiques. Les apports les plus récents dans le domaine du FLE concernent la notion d'apprentissage coopératif dans lequel l'interaction est à la fois la fin (acquérir une compétence de communication réelle) et le moyen d'y parvenir. Malgré l'abondance et la diversité des travaux sur l'interaction, la filiation commune avec la pragmatique (en particulier autour des notions fondamentales d'acte et de contexte) confère une certaine cohérence à cet ensemble touffu.

➢ CONVERSATION, DIALOGUE, FACE.

INTERACTIVITÉ ■ Dans son acception originelle, ce mot renvoie à l'idée d'échange entre usager et média. Cette acception s'est désormais élargie à la « communication » entre l'utilisateur et l'ordinateur, mais si on en observe les usages courants, on relève plusieurs ambiguïtés, dues notamment au fait qu'un seul adjectif, « interactif », correspond aux deux substantifs « interaction » et « interactivité ».

Tout d'abord, sur un plan général, on parle aussi bien de l'interactivité d'un cédérom que de celle, par exemple, du courrier électronique ou des bavardages (en anglais *chat*) en temps réel. Pourtant, dans le premier cas, c'est un logiciel qui rétroagit sur l'utilisateur, tandis que dans le second, ce sont deux ou plusieurs humains qui entrent en interaction verbale. Dans le domaine de l'apprentissage des langues, cette première différence est fondamentale : les machines étant très limitées en ce qui concerne l'analyse du sens de ce que dit ou écrit un apprenant, elles sont loin de pouvoir simuler les interactions humaines ; on connaît, à l'inverse, l'intérêt qu'il peut y avoir à faire communiquer des apprenants à distance, quel que soit le canal employé. La communication médiatisée par ordinateur semble ainsi offrir des potentialités plus riches que les simulations d'interactions présentes dans les cédéroms d'apprentissage des langues.

Sur un plan pédagogique général, ensuite, on distingue depuis longtemps l'interactivité machinique, bidirectionnelle, qui réfère à l'ergonomie du « dialogue » homme/machine, de l'interactivité intentionnelle, unidirectionnelle, liée à l'implication de l'utilisateur dans un scénario pédagogique défini par un ou des auteurs. Ne vaudrait-il pas mieux, dans le second cas, parler d'activation cognitive, pour bien souligner que la machine se contente de médiatiser un scénario dont elle ne maîtrise pas le sens ?

On peut enfin s'interroger sur les critères permettant de considérer une application comme plus interactive qu'une autre : la fréquence, les modalités et l'étendue des choix proposés (un hypertexte, par exemple, oblige

à des choix constants), le degré de finesse du retour (*feed-back*) dans le cas des didacticiels, la signification que l'utilisateur peut donner à ses choix, l'implication de ce dernier dans le scénario proposé. Les deux derniers critères dépendent en partie du contrat énonciatif prévu par les auteurs.

➢ MULTIMÉDIA, TIC-TICE.

INTERCOMPRÉHENSION ■ Ce concept a été mis en avant au cours de l'évolution récente de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. Il s'agit de développer, par une méthodologie appropriée, la compréhension réciproque de sujets locuteurs de langues génétiquement apparentées (ou langues voisines) comme les langues romanes, à partir de l'usage par chacun de sa propre langue. Les idées-forces de cette méthodologie peuvent se résumer ainsi :

* sélectionner et hiérarchiser les objectifs d'apprentissage ;
* inciter les sujets à s'appuyer sur l'ensemble de leurs compétences culturelles autant que linguistiques, que celles-ci aient été acquises ou non en milieu scolaire (musique, voyages, fréquentations, etc.) ;
* construire les rudiments d'une grammaire de la compréhension en dégageant les points de convergence translinguistiques (règles de passage) et en soulignant les pièges à éviter (règles de vigilance) ;
* entraîner, ainsi, progressivement l'apprenant à dynamiser son potentiel cognitif.

Les orientations ainsi définies se sont concrétisées, au cours de la décennie 1990-2000, par une série de réalisations méthodologiques multimédias internationales dans le domaine des langues romanes, appuyées par les institutions européennes.

➢ LANGUE VOISINE

INTERCULTUREL ■ Le mot d'interculturel a été forgé au début des années 1970 en une époque où la massification scolaire, enfin officielle, rendait l'école plus sensible aux problèmes éducatifs propres aux enfants d'origine étrangère. Tous les enfants, en effet, étaient porteurs de leur culture propre, incomparable, mais l'action de la Troisième République avait contribué à l'illusion que l'école dispensait à tous, par-dessus les différences individuelles, une culture commune : savoir lire, écrire, compter ; la géographie et l'histoire de la France ; la morale et l'éducation civique.

Or, avec les enfants étrangers et leur immersion dans la grande masse scolaire, il n'était plus possible de faire l'économie des cultures différentes présentes dans l'enceinte éducative. Il devenait de plus en plus clair aux regards progressistes que, comme la société, la citadelle scolaire devenait multiculturelle et qu'il incombait à cette institution de faire participer tous et toutes à une même référence culturelle sans que chacun perde de vue la sienne propre.

Or une société pouvait être multiculturelle par simple juxtaposition des cultures qui vivaient en son sein, sans qu'il y ait de communication entre celles-ci. C'était ce qu'incarnaient les ghettos ou la vie communautaire séparée de la vie proprement commune. Une société simplement multiculturelle restait dans sa rigidité. Un point positif cependant consista, à l'époque, à considérer que toute société était bel et bien devenue, désormais, multiculturelle. Toutefois la simple juxtaposition ne constituait en rien une solution au fonctionnement social cohérent. Le multiculturalisme, fondamental, ne suffisait pas. C'est alors que quelques-uns, une extrême minorité d'ailleurs vilipendée de toutes parts, fondèrent le concept d'interculturel qui, à leurs yeux, possédait un sens radicalement différent. Et d'ailleurs, les opposants ne s'y trompèrent pas et dénoncèrent l'interculturalisme comme un mythe d'une part et un danger d'autre part. C'est que l'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter-, qui permettait de dépasser le multiculturel. L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Loin d'être un appauvrissement, comme les conservateurs

l'affirmaient, le contact effectif de cultures différentes constitue un apport où chacun trouve un supplément à sa propre culture (à laquelle il ne s'agit bien sûr en rien de renoncer).

L'interculturalisme est donc né dans l'école même et à propos des enfants de migrants. Pendant plusieurs années, on s'efforça de l'enfermer dans le réduit d'une « culture scolaire inventée pour les migrants », alors que, justement, il n'était pas question de cela : la pédagogie interculturelle était conçue par ses promoteurs comme s'adressant à tous les élèves sans exception, y compris, bien entendu, les indigènes, qui avaient, comme les autres, à y gagner.

Puis, peu à peu, par la puissance propre du concept même d'interculturel, les frontières éclatèrent et la didactique des langues étrangères s'intéressa de plus en plus à cet interculturalisme auquel elle se trouvait chaque jour confrontée, sans jusque-là en avoir conscience. Aujourd'hui le mot a fait florès : on ne trouve plus un discours didactique qui n'y fasse référence et il est même devenu une spécialité en soi, à laquelle on consacre thèses, colloques, cursus officiels. L'interculturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel. Concrètement, en revanche, leur puissance est différente et, dans leurs rapports de force, les minorités se trouvent fréquemment réduites au silence. L'interculturel, dès lors, devient une revendication, une lutte et, de ce point de vue, c'est bien qu'il tienne le haut du pavé.

Certes, beaucoup de ceux qui s'en réclament ne le font que parce que la chose est à la mode, mais, justement, cette mode traduit un sentiment significatif. Les progrès vertigineux de la mondialisation, dans le commerce, le tourisme, les médias, la culture, et, à un degré moindre, l'école, font que toutes les cultures se trouvent soumises à une série de mélanges de diverses natures et doivent bien trouver leur chemin pour gérer cette abondance et cette mixité.

Le développement technologique des médias (la satellisation des chaînes de télévision qui en laisse plus d'une centaine à la disposition de quiconque pour un prix modique, le développement très rapide d'Internet qui abolit les frontières et construit des groupes d'échanges qui n'ont plus d'assise géographique) a fait de l'interculturalisme une denrée de consommation quotidienne, une sorte d'État au sein duquel se meuvent les populations, notamment jeunes. Un problème se pose, cependant, précisément ici : toutes ces communications internationales n'ont pas fait disparaître le racisme et la xénophobie, loin de là. C'est plutôt de l'inverse qu'il s'agit : l'inégalité des pays du monde entre eux transforme l'interculturalisme en un ingrédient potentiellement explosif. La tentation de l'uniformisation par la puissance et l'argent tend à transformer la planète en un « village global » et les dominés entreprennent de se faire entendre alors qu'on cherche à les étouffer. La situation d'aujourd'hui ne permet pas un optimisme béat. Nous vivons un affrontement interculturel, le premier du monde dans l'Histoire, où, loin d'échanger leurs vertus, de partager leurs valeurs comme souhaiterait un interculturalisme du discours, les cultures se voient plutôt essayer de réduire la voix de l'autre. Ce sont les principes mêmes de l'interculturel qui se trouvent mis en cause et, plus que jamais, il convient donc de les rappeler et de marquer leur clarté.

L'altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon je. Je suis un sujet, responsable de moi et d'autrui, et, comme tel, je ne peux exister que par d'autres sujets. L'intersubjectivité est ce qui, seule, rend possible, l'existence d'un je. Il n'y a pas de pour-soi sans pour-autrui. Tout ego est un alter ego et, réciproquement, symétriquement, tout alter est un ego. Je suis une personne indispensable à l'autre pour être une personne comme il me permet d'en être une.

En même temps, cependant, on sait parfaitement que, sous cette égalité des sujets dans

l'altérité, vit une autre fonction du rapport à autrui. Dans la rencontre entre deux sujets, chacun des deux cherche, à chaque instant, à transformer l'autre en chose, à l'annuler comme personne, à établir sa domination en éteignant la responsabilité de chaque sujet. Les deux faces sont toujours présentes ensemble : je fais être l'autre qui me fait être, mais, en même temps, nous cherchons à nous anéantir. L'interculturel se situe précisément au cœur de cette tension et il lui appartient de mettre en évidence que l'échange égalitaire est plus fructueux, pour les deux partenaires, qu'un affrontement. En somme l'interculturalisme se trouve au cœur même de la lutte entre l'éthique et la puissance, entre les valeurs et la guerre. C'est pourquoi, à n'en pas douter, il est l'objet d'interprétations multiples, où chacun cherche à se l'approprier. L'espoir doit ici prendre le pas sur le réalisme pessimiste.

La vérité se situe sans doute, pour l'interculturel, dans l'inéluctabilité du dialogisme parce que celui-ci est constitutif des relations entre les hommes. L'école, dans ces conditions, et l'éducation en général, recèlent une fonction d'apaisement par l'explication, l'échange des points de vue qui, seuls, permettent l'instauration d'un dialogue où les cartes ne seront pas biaisées. Probablement est-ce par l'éducation et la discussion que la violence peut être éradiquée.

Comme l'a lumineusement montré Bakhtine, il ne s'agit pas d'être *anti*, si l'on est en désaccord, il faut plutôt être *contre*. *Anti* suppose la suppression de l'autre, *contre* implique au contraire que, malgré les divergences, on cherche à intégrer les deux visions antagonistes pour qu'elles parviennent au moins à se côtoyer sans se réduire l'une l'autre. Ce n'est pas une théorie du compromis, mais l'élaboration d'une entente qui dépasse les différences sans les effacer.

Il convient que l'interculturel s'échappe de ce flou qui caractérise souvent, aujourd'hui, les analyses qu'on en mène. Il faut affirmer qu'il est source de réconciliation, c'est-à-dire de maintien des antagonismes dans la pacification des relations. En ce sens, comme au tout début, il y a trente ans, il demeure une option. Sa présence en didactique, pour l'instant, reste plutôt une simple affirmation et une manière de se donner bonne conscience par la simple parole. Or il ne suffit pas de souhaiter pour que les relations entre les hommes deviennent semblables, réellement, aux vœux dont on s'abreuve. Quand les « grandes langues » (de large extension) respecteront les petites et que les autorités respecteront pareillement les unes et les autres, on aura déjà accompli un pas considérable. Peu de symptômes, malheureusement, autorisent à penser qu'on emprunte ce chemin-là. Comme d'habitude, l'interculturalisme reste d'abord une lutte.

➢ Acculturation, Altérité, Capital, Classement, Culture, Décentration, Déculturation, Habitus, Légitimité.

INTERDISCIPLINARITÉ ■ Nécessaire en didactique des langues, la mise en relation des disciplines scientifiques exige rigueur et maîtrise quant à l'appartenance de base et à la circulation des concepts et des démarches. Pour les définir dans leur complexité et leurs relations, Jean Piaget a montré que la classification positiviste des sciences devrait être revue dans une approche constructiviste. L'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle. Production d'une synthèse à partir de différentes sources de savoirs, la transdisciplinarité désigne ce qui est emprunté à différentes sciences pour constituer un concept qui les dépasse. Par exemple le concept transdisciplinaire de l'autonomie est issu de la biologie, de la philosophie, de l'éthique, de la sociologie, etc. Enfin, la multidisciplinarité ou pluridisciplinarité désigne la coexistence de plusieurs disciplines conservant chacune leur théorie et leur méthodologie monodisciplinaire. Il s'agit donc de collaboration et d'interactions entre spécialités de champs différents.

INTERFÉRENCE ■ La réflexion linguistique s'est, très souvent au cours de son histoire, consacrée à l'étude comparative de langues apparentées en vue d'en dégager les propriétés ou origines communes. Les didacticiens, quant à eux, ont comparé les systèmes des langues en présence dans les contextes d'enseignement-apprentissage, afin d'identifier les similitudes et les différences, posant par hypothèse que celles-ci favorisent l'apprentissage (transfert) ou constituent la cause essentielle des fautes (interférences). Les relations entre langue maternelle et langue étrangère sont celles de frontières linguistiques hétérogènes les unes aux autres et qui structurent différemment le champ de l'expérience humaine. On observe des interférences de retour (influence de la langue étrangère sur la langue maternelle, par exemple « plastique » graphié « plastic » par contamination de l'anglais) et des influences complexes entre les langues étrangères pratiquées par un locuteur et sa langue maternelle. Ces interférences et ces transferts agissent sur différents plans : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, réalisation d'actes de parole, etc., à l'oral et à l'écrit, en production et en compréhension. La notion d'interférence est centrale dans l'analyse contrastive (Lado, Fries) qui se fixe pour objectif de prédire des zones d'interférences potentielles permettant de prévenir les fautes et d'y remédier. À côté des calques qui témoignent de l'utilisation directe des structures de la langue maternelle, les interférences de second degré mettent en évidence les activités de généralisation, conscientes ou non, et de réflexion qui manifestent une dynamique subjective d'appropriation de la langue. Par exemple, par calque (interférence du premier degré) de l'espagnol *no veo*, un apprenant hispanophone de français pourra produire « je ne vois », puis, après correction par « je ne vois pas » il pourra produire « *je ne vois pas personne » pour « je ne vois personne » : généralisation, ou interférence du second degré. Les interférences de second degré constituent une classe particulière de l'analyse des erreurs. On conçoit qu'une perspective comparative qui exclut l'activité de médiation de l'apprenant prédise en partie des fautes qui ne se réalisent pas et ignore celles qui sont attestées par les productions effectives. L'analyse d'erreurs, sans nier l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage, développera une étude des processus psycholinguistiques générateurs de l'ensemble des productions erronées.

➢ Acquisition, Erreur, Psychologie, Transfert.

INTÉRIORISATION ■ L'intériorisation est le processus par lequel un individu internalise des savoirs à partir d'un environnement social et langagier, soit en milieu « naturel », pour l'acquisition de la langue maternelle ou d'une langue étrangère en immersion sociale, soit en milieu dit « guidé », soit en milieu mixte. L'intériorisation repose sur des processus d'assimilation et d'accommodation.

➢ Accommodation, Assimilation, Grammaire.

INTÉRIORISÉ(E) ■ Un savoir intériorisé est un savoir qui, au terme d'un processus d'assimilation et d'accommodation, est internalisé par l'apprenant et fait désormais partie de son capital.

Chomsky entend par grammaire intériorisée la compétence en langue maternelle ou non maternelle d'un locuteur-auditeur. Dans le cas d'une langue non maternelle, il s'agit alors de l'interlangue ou de la compétence intermédiaire. Pour Corder (1980), cette compétence est acquise par un processus inconscient de traitement de données, de formation et de vérification d'hypothèses.

➢ Compétence, Grammaire, Implicite, Interlangue.

INTERLANGUE ■ En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible intériorisé par un apprenant à un stade donné. Ce système est caractérisé par des traits de la langue cible et des traits de la langue source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simul-

tanément), sans que l'on puisse y voir seulement l'addition ou le mélange de l'une et de l'autre. Il s'agit en effet d'un système en soi, doté de sa structure propre et qui ne peut être décrit que comme tel.
Le terme et la notion d'interlangue (issu de l'anglais *interlanguage*) proviennent de Selinker (1972), qui y voit « une structure psychologique latente » qu'un adulte apprenant une langue étrangère activerait en phase de production. Cette structure, qui comporte des éléments linguistiques, constitutifs de l'interlangue, est elle-même le produit d'un schéma de processus : transfert de langue, transfert d'apprentissage, stratégies d'apprentissage de langue étrangère, stratégies de communication en langue étrangère, surgénéralisation d'éléments linguistiques de la langue étrangère. Corder (1967) parle de « compétence transitoire », pour désigner le système de règles d'une langue X intériorisé par un locuteur-apprenant non natif de cette langue : le terme de « compétence » s'appuie là sur la distinction chomskyenne entre compétence et performance, et renvoie donc au système linguistique interne, individuel, d'un apprenant. Diverses autres dénominations ont été utilisées : compétence intermédiaire, système approché, lectes d'apprenants, etc.
On peut caractériser une interlangue par les traits suivants (Frauenfelder et *alii*, 1980) : systématicité (elle possède des règles), stabilité/instabilité, perméabilité, variabilité, intercompréhension. Une interlangue peut, à quelque stade que ce soit, se fossiliser. Le critère d'intercompréhension implique que l'interlangue soit interprétable (donc suffisamment systématique et pas trop éloignée de la langue cible) pour être compréhensible et descriptible. Mais ce critère renvoie à la mise en œuvre de l'interlangue dans la communication. La notion d'interparole (Py, 1989), qu'il faut distinguer de performance comme il faut distinguer interlangue de compétence, apporte là un complément et un développement à la notion d'interlangue : l'interparole est la manifestation et l'activation de l'interlangue, mais également ce qui l'informe et la construit, dans la production, la réception et l'interaction discursive.
La notion d'interlangue permet, dans une perspective didactique, d'appréhender les productions et les erreurs d'apprenants comme représentatives et illustratives d'un système à la fois structuré et en cours de structuration et de restructuration, et de dépasser des constats ou des pratiques qui se limiteraient à la correction ponctuelle d'erreurs ou à traquer des interférences de la langue maternelle.
➢ Compétence, Erreur, Fossilisation, Lecte, Performance.

INTERLOCUTEUR ■ ➢ Allocutaire, Destinataire, Locuteur.

INTERMÉDIAIRE ■ ➢ Niveau.

INTERPAROLE ■ ➢ Interlangue.

INTONATION ■ Le terme intonation désigne communément les modulations de la voix inhérentes à la production de la parole. Ces modulations ont pour origine les variations contrôlées du rythme de vibration des cordes vocales (la fréquence fondamentale) qui sont perçues par l'auditeur comme des variations de la mélodie. Ce dernier terme est souvent considéré comme synonyme d'intonation, alors qu'il fait référence en réalité à sa substance auditive. Il est donc souhaitable, comme l'ont souligné plusieurs linguistes, de réserver le terme d'intonation pour désigner les unités linguistiques qui composent le système intonatif d'une langue. Dans les théories prosodiques actuellement dominantes, les entités primitives des systèmes intonatifs sont représentées par des segments tonals notés L (*Low*) et H (*High*), auxquels peuvent être associés certains signes diacritiques (pour distinguer notamment un ton accentuel d'un ton de frontière). Cette notation « bitonale » permet l'utilisation d'un formalisme unique et économique pour transcrire à la fois les tons (organisation tonale des unités lexicales) et l'intonation (organisation tonale des unités supralexicales constitutives de l'énoncé et du discours) des diverses langues, et de favoriser ainsi les études comparatives. La formalisation des contraintes qui gouvernent l'organisation séquentielle des segments tonals et leurs groupements dans une langue donnée conduit à l'édification d'une « grammaire à états finis » qui représente le système intonatif noyau de cette langue. La comparaison des grammaires intonatives de la langue source et de la langue cible constitue une base théorique solide en vue de l'élaboration de didacticiels consacrés à l'enseignement programmé de l'intonation. Les segments tonals se regroupent en morphèmes intonatifs (ou groupes intonatifs) qui participent à la construction des significations que véhicule un énoncé. Il est possible, pour une langue donnée, d'établir l'inventaire de ses morphèmes intonatifs les plus usuels que l'on qualifiera alors « d'intonations de base ». À titre indicatif, cet inventaire contiendra pour le français : les morphèmes intonatifs non conclusifs de continuation mineure et de continuation majeure ; les morphèmes conclusifs de finalité neutre et d'emphase ; les morphèmes interrogatifs ; le morphème d'ordre ; les morphèmes parenthétiques ; le morphème d'appel.
On évaluera davantage la compétence intonative d'un apprenant par sa capacité à maîtriser le jeu de ces morphèmes intonatifs dans la pratique des combinaisons multiples permises par la langue d'apprentissage, que par son aptitude à reproduire fidèlement l'intonation d'un énoncé isolé. Il existe actuellement plusieurs logiciels spécialisés dans l'analyse de l'intonation, à la fois fiables et conviviaux. Les nombreuses fonctions interactives de visualisation et de traitement sonore dont ils sont pourvus constituent des auxiliaires précieux pour la mise en œuvre d'un enseignement de l'intonation moderne et efficace.
➢ Phonétique, Prosodie.

INTUITION ■ L'intuition est une façon de comprendre de manière globale, sans passage par une analyse rationnelle. C'est une saisie immédiate de ce qui s'impose, qu'on peut difficilement expliquer ou partager. Comme le linguiste, qui recourt sans cesse à son intuition pour déterminer le degré de grammaticalité des productions linguistiques, l'apprenant de langue peut légitimement s'appuyer sur son intuition dans l'élaboration de sa compétence. Un des rôles de l'enseignant est de contribuer à rapprocher l'intuition de l'apprenant du fonctionnement admis de la langue cible.

ITEM ■ On appelle item tout élément d'un ensemble (grammatical, lexical, etc.) considéré en tant que terme particulier. En lexicologie et en lexicographie, les items sont les mots tels qu'ils se présentent dans un dictionnaire, sous forme d'entrées successives, préalablement répartis en catégories grammaticales (ou parties du discours).
Dans un exercice structural, un item est un énoncé à modifier.

J

JEU ■ ➢ Ludique.

JEU DE RÔLES ■ Issu des techniques de formation d'adultes, le jeu de rôles est, en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle pour développer sa compétence de communication sous ses trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique. Le jeu de rôles a aussi comme avantage de développer l'aptitude à réagir à l'imprévu, ainsi qu'à encourager l'expression spontanée.
➢ Créativité, Simulation, Simulation globale, Théâtre.

JEU DRAMATIQUE ■ ➢ Théâtre.

JOURNAL ■ Dans son sens de *publication*, en principe quotidienne, consacrée à l'actualité et qui donne des informations générales ou spécialisées, le journal constitue sans doute le document authentique le plus riche et le plus diversifié que l'on puisse utiliser en classe de langue : variété des titres, variété des types de textes proposés en son sein, coexistence dans ses pages de plusieurs codes de communication (écrit, visuel) et de plusieurs types de messages (informatif, publicitaire...), rapport direct à l'actualité, facteur de motivation important pour des apprenants.
En contexte scolaire, le journal peut se constituer en projet d'écriture, de communication authentique pour les apprenants. On distinguera le journal scolaire (résultat d'un projet pédagogique piloté par l'enseignant), le journal lycéen (résultat d'une initiative d'élèves, désireux de donner une forme tangible à leur désir d'expression) et le journal d'établissement (résultat d'un projet de communication piloté par les responsables d'un établissement scolaire). Travailler avec des apprenants sur le journal nécessite de prendre en compte les caractéristiques propres au média étudié (notions de mise en page, de message essentiel, de hiérarchie de l'information, de lectorat, de point de vue, etc.), et notamment de quelle manière spécifique il contribue au pluralisme des opinions dans le débat démocratique ; ces notions relèvent pour l'essentiel de l'éducation aux médias.
La seconde acception de journal est un *compte rendu chronologique* des événements propres à un domaine particulier, visant à une meilleure connaissance des phénomènes observés : journal intime, journal de bord, journal d'apprentissage.
Dans une perspective didactique, le journal de bord ou journal d'apprentissage est un écrit réflexif réalisé par l'apprenant d'une langue étrangère afin de prendre conscience, grâce à une réflexion métacognitive, des étapes de son

apprentissage. C'est un moyen efficace de progression dans l'appropriation d'une langue étrangère. Cette pratique, en partie basée sur la découverte et le tâtonnement expérimental, n'est pas sans rappeler les idées pédagogiques de Célestin Freinet et des pédagogues de l' Éducation nouvelle du début du xxe siècle.
➢ Authentique, Média.

K

KINÉMIQUE ■ Le terme de kinémique renvoie aux techniques d'analyse des données gestuelles présentes dans un corpus. C'est ainsi que Birdwhistell a élaboré un système de transcription microkinésique de 279 symboles décrivant avec minutie les mouvements corporels. L'ambition est d'aboutir à des kinèmes qui seraient comparables dans leur fonctionnalité aux phonèmes, mais l'analogie peut être trompeuse et pose le problème des radicaux gestuels qui ne peuvent apparaitre, au contraire des phonèmes, comme uniquement physiques. Ces radicaux en effet puisent leur signification dans des gestes premiers qui nous constituent : jeter, désigner, repousser, aller vers, couper (Godard, 1994). Selon cet auteur, ces gestes ne sont pas seulement cinématiques mais sont porteurs de sens par rapport à notre entourage. Ainsi, si nous prenons le geste de l'objection où la paume est levée contre l'extérieur, nous pouvons physiquement rendre compte de ce geste : agent (main), configuration de la main (plate), emplacement (à hauteur d'épaule), mais ce geste rappelle d'abord qu'objecter, c'est étymologiquement repousser quelque chose. Une approche de nos mouvements basée sur le seul modèle linguistique ne peut donc rendre compte de motivations complexes.
Sur le plan de la didactique des langues, on comprend qu'en ce qui concerne l'argumentation non verbale, les gestes remontant pour chaque individu à son enfance et à sa culture, à sa « gestosphère » (Godard, 1994), ce n'est pas en lui imposant des gestes étrangers qu'on l'aidera à s'exprimer mais plutôt en l'encourageant à se servir de sa propre gestuelle dont les racines sont à chercher dans son environnement premier, ce qui expliquerait d'ailleurs une relative universalité des gestes d'argumentation par rapport à la radicale différence des gestes emblématiques.
➢ Geste.

KINÉSIQUE ■ Le terme anglais *kinesics*, qui a donné en français kinésique, apparait pour la première fois en 1952 dans l'ouvrage de Birdwhistel *Introduction to Kinesics* pour nommer une science traitant des mouvements corporels communicatifs. Cependant le rôle des expressions faciales, du geste, et des mouvements plus généraux du corps dans la communication interpersonnelle comme dans le champ public (dans l'arène politique ou au prétoire) avait fait déjà l'objet d'observations et de développements pertinents chez Cicéron et surtout chez Quintilien dans son traité *De l'Institution oratoire*.
À l'heure actuelle, au niveau de la production du sens, on considère que verbal et non-verbal sont des manifestations de surface séparées, mais provenant d'intentions et d'opérations

communes sous-jacentes. Le verbal, auquel on peut ajouter les gestes quasi linguistiques et des intonations différenciées (doute, surprise, etc.), est perçu comme composé de signes (symboles dans le sens de Pierce). Quant au non-verbal, il participe selon McNeill (1992), dans le geste lié à la parole, au processus qui amène à la surface sous forme de paroles et de gestes synchrones (avec toutefois une légère anticipation du geste) une production langagière dont l'origine proviendrait à la fois d'un fonds linguistique où puise le locuteur, et de sa fabrique ou de sa réserve d'images. De plus, selon certains autres auteurs (Freedman, 1977), le geste aiderait le locuteur à maintenir devant lui concrètement la trace de l'ébauche spatiovisuelle que le symbole ne peut retenir (perspective cognitive). Dans le cas des expressions du visage, des postures et des mouvements, le non-verbal donne des indices que l'interlocuteur interprète, non pas à sa guise, mais selon des schèmes bien arrêtés. En effet la culture dans laquelle nous avons grandi et vivons nous permet à la fois de décoder le linguistique et d'interpréter les indices. Nous usons plutôt consciemment du premier et produisons le plus souvent de façon inconsciente les seconds.
Le corps entier fait donc sens dans les échanges quotidiens et l'énonciation est double, verbale et non verbale. C'est dans cette perspective que l'enseignement d'une langue étrangère ne doit pas contraindre le sujet apprenant à produire des gestes exolingues mais plutôt le conduire à se servir de sa propre gestuelle pour faciliter sa production langagière ou, mieux, de le mettre dans une situation telle que la poussée au sens dans la langue étrangère suive les mêmes canaux naturels verbaux et non verbaux que ceux empruntés dans la langue maternelle (dans des jeux de rôles agonaux ou conflictuels par exemple). De plus, des études récentes (Kwon, 1998) tendent à montrer que, dans l'apprentissage d'une langue, des sujets déploient des stratégies non verbales, non seulement pour remédier à des déficits lexicaux, mais également pour organiser leur discours (pour résoudre en particulier des différences de disposition syntaxique entre langue maternelle et langue cible) et pour surmonter des obstacles d'ordre linguistique, psychologique ou situationnel. Par des gestes ponctuateurs, les sujets placent pour ainsi dire dans l'espace les constituants de leur énoncé (facilitation) et par des mouvements d'enchainement, ils cherchent à engrener la parole (stimulation).
➢ Geste.

L

LABORATOIRE DE LANGUES ■ Si l'idée d'utiliser de façon systématique des appareils de reproduction sonore (phonographes à rouleaux de cire) dans une salle spécialisée revient sans doute à Théodore Rosset (Grenoble, 1909), la véritable naissance des laboratoires de langue remonte aux années 1950 avec les travaux de Léon Dostert à l'Université de Georgetown.

Le dispositif le plus élémentaire (et le plus ancien) se compose d'une table de contrôle équipée d'un magnétophone piloté par l'enseignant et de cabines réservées aux apprenants munis d'un casque d'écoute (laboratoire *audio-passif*), auquel peut éventuellement venir s'ajouter un micro (laboratoire *audio-actif*). Ces cabines peuvent également être équipées de magnétophones individuels permettant aux apprenants d'enregistrer ce qu'ils disent et de contrôler ainsi leurs réponses (laboratoire *audio-actif comparatif*). Un système d'intercommunication permet à l'enseignant d'intervenir à tout moment auprès des apprenants, ce qui autorise des formes de travail différenciées pour un ou plusieurs sous-groupe(s) ou le suivi d'un seul apprenant.

Les avantages du laboratoire de langues traditionnel sont nombreux : les apprenants travaillent à leur rythme tout en étant exposés de façon individualisée à des faits de langue très divers (méthodes audio, enregistrements radiophoniques authentiques...), ce qui leur permet d'améliorer leurs performances en langue étrangère (compréhension orale, assimilation de l'intonation, de la courbe sonore d'une langue...).

L'arrivée sur le marché des outils multimédias a entrainé une rénovation des laboratoires de langues qui ont été progressivement intégrés dans des espaces langues multimédias permettant aux élèves d'accéder aux ressources d'un réseau à partir de divers lieux d'un même établissement. Ces espaces sont très divers, mais dans bon nombre d'entre eux, l'analogique et le numérique continuent à se côtoyer en attendant le passage au tout numérique : le téléviseur, le magnétoscope et le magnétophone restent à la disposition des enseignants, mais ils sont intégrés dans un dispositif global permettant de les faire fonctionner de façon autonome ou complémentaire.

L'un des objectifs recherchés à travers l'utilisation d'un laboratoire de langues multimédias est de conjuguer individualisation et différenciation en faisant appel simultanément à la voix, au texte, à l'image et aux documents authentiques (accès au réseau Internet notamment). Une telle démarche basée sur l'interactivité permet aux apprenants d'explorer de façon autonome différents par-

cours d'apprentissage, de bénéficier de choix plus larges et d'accroitre ainsi leur motivation.

Les questions pédagogiques restent nombreuses :

- l'exploitation optimale des potentialités de plus en plus sophistiquées des matériels disponibles ;
- la prise en compte du passage d'une démarche influencée par les travaux de Skinner sur l'enseignement programmé (les premiers laboratoires sont liés à la méthodologie audio-orale) à une démarche visant à aider l'apprenant à répondre à ses propres besoins dans le cadre d'une approche communicative ;
- l'évaluation des acquis des apprenants ;
- l'accompagnement des apprenants (apprendre à apprendre).

➢ APPRENDRE À APPRENDRE, CENTRE DE RESSOURCES.

LANGAGE ■ Le langage est défini traditionnellement comme la capacité propre à l'homme de communiquer au moyen de signes verbaux. Utilisé par un groupe social déterminé, plus ou moins vaste, il se constitue en langues, au nombre de plusieurs milliers dans l'univers.

En didactique, langage s'oppose souvent à lecture, en particulier dans les situations où les apprenants sont alphabétisés dans une langue autre que leur langue maternelle. Les programmes et les méthodes prévoient alors, généralement, une initiation au langage, pratique exclusivement orale de la langue, avant l'introduction de l'enseignement-apprentissage de la lecture et de l'écriture.

LANGUE ■ Les investigations de la linguistique générale et celles de la grammaire des langues particulières, tout comme celles de la sociolinguistique permettent aujourd'hui de poser deux aspects complémentaires du concept de langue, un aspect abstrait et systématique (langue = idiome) et un aspect social (langue = culture). Il s'agit, pour ce qui est du premier de ces deux aspects, d'établir, soit par l'observation, soit par l'application d'un modèle théorique, les régularités et les règles de fonctionnement d'un système qu'on postule comme sous-jacent aux productions effectives. La langue est alors conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue, on peut utiliser le mot d'idiome, comme synonyme désambiguïsé de langue.

Le second aspect, longtemps minoré mais aujourd'hui au contraire totalement valorisé, justifie les travaux de la sociolinguistique. Mais c'est dans ce cas, signe de difficulté épistémologique, que le terme de langue lui-même peut être ambigu : c'est parce qu'il comporte un jugement, manifeste une émotion ou une opinion, bref, une certaine dose de subjectivité, que la linguistique se proposait naguère justement d'éradiquer de son objet. C'est pourquoi on peut parfois lui préférer le terme de variété. On utilisera donc ce dernier terme pour désigner des réalisations systématiques de variantes (géographiques, sociales, ou autres). On admettra alors que la sociolinguistique est l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et des caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois facteurs agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une même communauté linguistique.

Dans ces conditions l'implosion de la dichotomie saussurienne langue/parole (à laquelle s'est raccroché trop longtemps un structuralisme intransigeant) a donc permis aux disciplines qui concernent la parole (c'est-à-dire tout ce qui concerne la réalité foisonnante de la communication) d'occuper la place qui leur convient au sein des sciences du langage : psycholinguistique, pragmatique, acquisition, linguistique conversationnelle, analyse du discours, etc.

Cette dualité essentielle à la langue sert à affirmer que la didactique des langues (DDL)

fait bien partie des sciences du langage à un double titre. D'abord parce que la DDL fait de la langue-idiome un objet d'enseignement et d'apprentissage (phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, lexical, sémantique, diachronique, synchronique, etc.) ; ensuite parce que l'aspect culturel de la langue fait désormais partie intégrante de la didactique, aujourd'hui érigée en didactique des langues et des cultures. Il y a donc bien, en didactique, nécessité d'implication réciproque de la langue et de la culture, la langue étant définie comme un objet d'enseignement et d'apprentissage composé d'un idiome et d'une culture. Encore faut-il tirer toutes les conséquences, au plan didactique, de cette dualité.

• *La langue comme objet d'enseignement et d'apprentissage :* l'enseignement et l'appropriation d'une langue étrangère en milieu non naturel, c'est-à-dire en lieu institutionnel, doit être le résultat d'une espèce de contrat passé entre enseignant et apprenant en vue de ce transfert de compétences idiomatico-culturelles qui constitue la nature et la fonction de tout enseignement-apprentissage. Ce contrat doit être le fruit d'une convergence provisoire et évolutive des représentations systématisées d'éléments idiomatiques et culturels de la part de l'enseignant (c'est-à-dire de l'institution) et de l'apprenant. La marque d'une appropriation réussie est la réduction, chez l'apprenant, de la dissymétrie de représentations des savoirs (entre lui et l'enseignant) et la mise en pratique effective des savoir-faire. Du point de vue de l'enseignement (et par conséquent de l'institution), la langue se matérialise généralement par un syllabus (programmes officiels, manuels, progressions, etc.) établissant des objectifs et des contenus idiomatico-culturels, tandis que, du point de vue de l'apprenant, la langue se matérialise par la mise en place d'une interlangue, définie comme un système individuel évolutif de savoirs et de savoir-faire. Si l'on admet donc que la description des idiomes relève bien de disciplines comme la linguistique, la sociologie ou la psychologie, c'est alors à la didactique qu'il revient de choisir la variété de français qui doit servir de référence au syllabus. Le français, pas plus que les autres langues du monde, ne saurait être conçu comme un ensemble totalement unitaire. Si, en France, c'est la variété écrite, et plus particulièrement littéraire qui a forgé chez ses usagers les représentations dominantes de la langue, il n'en est pas de même partout. C'est ainsi qu'au Canada, par exemple, on est souvent plus soucieux qu'en France de la modernité du parler oral. Mais en France même, quand le français est enseigné à des étrangers, on peut observer une très grande diversité d'approches en fonction des institutions et de la demande des apprenants.

• *La langue-culture :* le parallélisme établi entre l'aspect idiomatique (linguistique) et l'aspect culturel de la langue pose le problème de l'existence d'une science unifiée de la culture qui soit didactisable, c'est-à-dire spécifique de la discipline singulière dénommée didactique des langues. Il s'agit, pour ce faire, de prendre en compte le plus grand nombre possible de références culturelles sans lesquelles la production langagière ne fait pas sens. À la culture savante (livresque), la didactique va donc opposer la culture anthropologique (les pratiques culturelles), celle qui règle toutes les façons de vivre et de se conduire et qui constitue une partie essentielle de l'identité de chaque individu.

Cet aspect identitaire doit être pris en compte différemment selon que l'on se situe en langue maternelle, en langue seconde ou en langue étrangère.

En langue maternelle (LM), c'est l'aspect identitaire qui est fondamental parce que c'est l'appropriation, dès l'enfance, de la langue et de la culture qui, par un double processus intra- et interpersonnel, construit l'essentiel de l'identité sociale.

En langue seconde (LS), l'aspect identitaire est d'autant plus important que l'identité, dans les pays où le français occupe la place et la fonction d'une langue seconde, se construit généralement dans un contexte multilingue, éventuellement conflictuel, comme ce peut être le cas dans les ex-colonies françaises, notamment d'Afrique noire francophone. Le problème se complique encore dans les cas où l'appropriation du français LS ne se fait pas nécessairement dès la plus tendre enfance, ce qui rapproche alors la LS d'une langue étrangère.

Le problème identitaire se pose de façon moins aiguë en langue étrangère puisque l'apprentissage de la langue-culture étrangère relève généralement d'un choix librement consenti. Même lorsqu'il n'y a pas réellement choix (par exemple dans les pays qui imposent une ou deux langues étrangères), le fait de s'approprier une langue étrangère ne désarticule pas le capital culturel de l'apprenant. Il s'agit simplement pour l'apprenant de maitriser suffisamment le réseau symbolique qui constitue la langue étrangère objet d'apprentissage pour être capable de produire et de recevoir du sens dans cette langue. On dira donc que, du point de vue didactique, la culture est le domaine de références qui permet à l'idiome de devenir langue : c'est la fonction symbolique de ces références qui établit la langue comme maternelle, seconde ou étrangère et qui, par conséquent, conditionne la fonction communicative.

LANGUE CIBLE ■ On appelle langue cible le code linguistique dans lequel un message est transformé par le processus de la traduction. La langue cible peut également désigner, dans la terminologie contrastive, la langue étrangère ou seconde (L2), objet d'un apprentissage dont on affirme alors qu'il ne pose pas les mêmes types de problème que celui de la langue maternelle (L1). La linguistique contrastive se fonde en conséquence sur la comparaison, orientée vers l'apprentissage de L2, des systèmes de L1 et L2, selon une pédagogie spécifique et différenciée, définie en fonction des interférences de L1 sur L2. Cet usage didactique, susceptible de conduire à des confusions entre opérations de transcodage et d'apprentissage, n'est pas à recommander.

➢ LINGUISTIQUE CONTRASTIVE, TRADUCTION.

LANGUE DE DÉPART ■ Cette expression peut être considérée comme synonyme de langue source, de la même manière qu'on peut assimiler langue d'arrivée à langue cible. Elle concerne à la fois, en traduction, la langue connue d'un texte que l'on traduit dans une autre langue (langue d'arrivée ou langue cible), mais aussi, en didactique, la langue première d'un apprenant en situation d'apprentissage d'une langue cible ou langue d'arrivée.

➢ LANGUE SOURCE, LINGUISTIQUE CONTRASTIVE, TRADUCTION.

LANGUE DE RÉFÉRENCE ■ La langue de référence désigne la variété choisie comme étalon. L'étude de l'écart sous tous ses aspects (linguistiques, rhétoriques, pragmatiques, discursifs, etc.) suppose que soit définie une référence dont le choix repose non sur des critères normatifs mais sur des données scientifiques. À titre d'exemple, on peut signaler que les premières études portant sur la sélection des particularités lexicales du français en Afrique noire ont été conduites par rapport à une référence scientifique unique, représentée (pour ce qui est de la nomenclature lexicale) par le *Petit Robert* (1978).

En didactique, langue de référence désigne la langue à laquelle l'apprenant se réfère de manière plus ou moins consciente au fur et à mesure de son parcours d'appropriation linguistique.

LANGUE DE SCOLARISATION ■ Une langue de scolarisation est une langue apprise et utilisée à l'école et par l'école. L'école véhicule une langue que l'enfant doit obligatoirement pratiquer dans le système scolaire dans lequel il se trouve, que cette langue soit sa langue maternelle ou pas. La langue de scolarisation joue, en Afrique fran-

cophone mais aussi en France pour les jeunes migrants, un rôle de médiation par rapport aux autres champs du savoir, à la différence du FLE pour lequel le français est une discipline comme une autre. Le niveau atteint dans la langue de scolarisation conditionne le plus souvent la réussite scolaire et l'insertion sociale de l'apprenant.

➢ FRANÇAIS LANGUE SECONDE.

LANGUE DOMINANTE ■ Un champ est toujours divisé en dominants et dominés et ce clivage traverse évidemment le domaine culturel. Dans une société donnée et, *a fortiori*, entre plusieurs sociétés, des dominations s'exercent : une culture dominante est celle qui a les moyens d'imposer ses choix et ses préférences comme les gouts adéquats et les meilleurs. Elle construit les légitimités, les modèles qui sont l'incarnation de la norme.

Les langues aussi sont soumises à ce rapport de force. En ce moment, sur le plan international, l'anglais est la langue dominante à laquelle presque tout le monde se plie. En France même, l'histoire a, depuis Colbert et à travers la Révolution française, imposé le français comme langue officielle et légitime, au détriment des langues régionales qui, ces temps-ci, sont cependant en train d'émerger à nouveau.

Une langue dominante cherche à maintenir sa domination par l'uniformisation. Au contraire, les langues dominées visent à se défendre, en prônant entre autres une diversité linguistique qui préserve la variété des cultures.

➢ CULTURE, LÉGITIMITÉ.

LANGUE DOMINÉE ■ ➢ LANGUE DOMINANTE.

LANGUE ÉTRANGÈRE ■ Toute langue non maternelle est une langue étrangère. On peut alors distinguer trois degrés de xénité (ou d'étrangeté) :

• la distance matérielle, géographique (par exemple le japonais par rapport au français), généralement révélée par l'exotisme des représentations qu'on se fait de ce type de langue ;

• la distance culturelle, rendant plus ou moins facilement décodables les pratiques culturelles des étrangers et cela indépendamment de la distance géographique : deux langues proches géographiquement peuvent se référer à des cultures totalement étrangères l'une à l'autre ;

• la distance linguistique, mesurable par exemple entre les familles de langues (par exemple : langues romanes/langues slaves).

En didactique, une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première socialisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. Enfin, le degré de xénité qu'on lui accorde n'est pas forcément un gage de plus ou moins grande difficulté dans le processus d'appropriation.

Le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs.

C'est la prise de conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années 1960, aux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle et de celle du français langue étrangère.

➢ LANGUE MATERNELLE, LANGUE SECONDE, XÉNITÉ.

LANGUE MATERNELLE ■ Employée dans plusieurs disciplines (dont la linguistique et la didactique) et dans le langage courant, la notion de langue maternelle est difficile à définir strictement, à cause de son épaisseur historique, de ses déterminations plurielles et

de ses connotations étendues. Son emploi le plus répandu, dans de nombreuses langues, renvoie à la combinaison de deux séries de facteurs au moins : l'ordre de l'acquisition et l'ordre du contexte. Il s'agirait de dénommer ainsi la langue acquise la première par le sujet parlant dans un contexte où elle est aussi la langue utilisée au sein de la communication.

Le caractère spontané, naturel de son usage, l'aisance dans son maniement, apparaissent parfois comme des traits définitoires de la langue maternelle.

Anthropologiquement rapportée à la figure de la mère dans de très nombreuses cultures et particulièrement dans l'aire occidentale, la langue maternelle ne s'identifie pas nécessairement à la langue de la mère : c'est que la langue acquise la première par l'enfant peut être celle de la nourrice (substitut de la mère) mais aussi celle du père, voire une langue tierce dans le cas d'une structure familiale recomposée ou transplantée. Elle peut relever d'un indécidable dans le cas du fonctionnement langagier d'une famille originairement bilingue. L'existence d'un vécu plurilingue pour le jeune enfant oblige donc à relativiser cette notion. Dans sa dimension sociopolitique, la langue maternelle assimilée à la langue nationale ou à l'une des langues nationales doit aussi être pensée en fonction de la réalité effective d'espaces plurilingues où elle peut être langue régionale ou langue d'une communauté immigrée. Elle peut même être conçue, sous l'angle historique, comme une langue dédoublée dans la mesure où l'on oppose dès l'Antiquité la langue de première socialisation dans la famille et la langue de l'école et de l'étude, la première faisant office de vernaculaire communicatif, la seconde de référence officielle pour la vie culturelle de la communauté en question.

La complexité du maniement de la dénomination de langue maternelle amène à lui substituer, dans la communauté scientifique des appellations supposées plus neutres, langue première ou L1, sans résoudre pour autant les difficultés liées à la multiplicité des déterminations familiales, sociales, culturelles et politiques. La puissance de l'expression langue maternelle se nourrit en particulier des dimensions affectives que suppose le rapport au langage de la relation mère/enfant et, dans le registre ethnosociologique, des problèmes afférents à l'appartenance communautaire et à la construction identitaire dans un processus d'interférences permanentes avec l'histoire de la constitution des langues nationales.

En didactique des langues, la commodité a longtemps consisté à opposer dans une dichotomie tranchée langue maternelle et langue étrangère avant qu'un examen appuyé sur des sources historiques, sociolinguistiques et développementales, n'invite à une complexification du statut des langues et de leur rôle chez les sujets parlants. L'insistance désormais mise sur les fonctions de socialisation, de communication, d'acculturation, de scolarisation d'une langue donnée, la perception de statuts mixtes ou intermédiaires entre les deux pôles maternel et étranger se traduisant par des dénominations comme langue seconde, sont des indices terminologiques et conceptuels de cette attention à une complexité masquée par la naturalité des dénominations reçues. Dès lors qu'elle cherche à construire sa conceptualisation en impliquant des contextes linguistiques culturels et éducatifs variés, la didactique ne peut que poursuivre sa déconstruction critique de la langue maternelle, ce qui ne saurait s'entendre comme l'exclusion facile d'une dénomination sans doute encombrante mais incontournable du fait de sa richesse théorique bi-millénaire.

➢ LANGUE ÉTRANGÈRE, LANGUE NATIONALE, LANGUE PREMIÈRE, LANGUE SECONDE.

LANGUE MINORITAIRE ■ On appelle langue minoritaire une langue utilisée par un groupe qui est dans une position de hiérarchie sociale inférieure, ou encore une langue qui a un statut politique ou culturel inférieur à celui d'une autre langue de la communauté. C'est de l'existence de langue(s) minoritaire(s) au

sein d'une même communauté que naissent les situations conflictuelles, d'ordre diglossique.
➢ DIGLOSSIE.

LANGUE MIXTE ■ ➢ ALTERNANCE CODIQUE.

LANGUE NATIONALE ■ Quand elle n'est pas officielle, une langue nationale véhicule des valeurs nationales, d'ordre culturel. Les langues nationales africaines ont généralement fait l'objet d'une reconnaissance officielle (par décrets relatifs à leur transcription et à leur orthographe par exemple), sans avoir le caractère de langues officielles (statut réservé au français en Afrique francophone). Toutes les langues africaines n'ont pas encore le statut de langues nationales et très peu sont enseignées à l'école.

LANGUE OFFICIELLE ■ Langue adoptée par un État (ou un groupe d'États), généralement au nom de sa constitution, une langue officielle est une langue institutionnelle : administration, justice, éducation, secteurs législatif et commercial, etc. Un même État peut se doter de deux langues officielles (c'est le cas du Cameroun par exemple où le français et l'anglais sont langues officielles). En Afrique, le français demeure langue officielle (mais non nationale) dans seize États.

LANGUE PARTENAIRE ■ La notion de langue partenaire est relativement récente. Elle apparaît au Sommet francophone de Québec (1987) où l'on entend parler de partenariat des langues dans l'espace francophone. Il faudra attendre 2002 et la réunion régionale des pays d'Afrique de l'Ouest sur l'enseignement du français en Afrique francophone (Ouagadougou, AIF, mars 2002) pour que les participants précisent les implications du partenariat français-langues africaines, allant sans doute plus loin qu'une simple coexistence : enrichissements lexicaux réciproques, respect des normes endogènes, enseignement conjoint français-langues maternelles, abandon des modèles normatifs hexagonaux.

LANGUE PREMIÈRE ■ On appelle langue première (L1) d'un individu celle qu'il a acquise en premier, chronologiquement, au moment du développement de sa capacité de langage. « Première » ne signifie donc pas la plus utile, ni la plus prestigieuse, pas plus que « seconde » ne veut dire « secondaire ».

LANGUE PRIVILÉGIÉE ■ On parle de langue privilégiée, ou de langue étrangère privilégiée, dans les pays où une langue étrangère a un statut particulier, notamment celui de première langue étrangère obligatoire dans les programmes scolaires. C'est par exemple le cas du Maroc où le français reste la première langue étrangère alors que l'arabe a naturellement accédé au rang de langue officielle dès le retour à l'indépendance.

LANGUE SECONDE ■ ➢ FRANÇAIS LANGUE SECONDE.

LANGUE SOURCE ■ On appelle langue source la langue dans laquelle un message est transmis et que le traducteur/interprète décode dans le but de réencoder le message dans une autre langue (appelée langue cible). Le message à transmettre peut être écrit (généralement sans contrainte de temps et avec utilisation de supports comme les dictionnaires) ou oral. Il s'agit, dans ce second cas, d'une tâche d'interprétation. Langue source peut être employé en didactique dans le sens de langue première, maternelle ou non, toujours en opposition à langue cible.
➢ LANGUE DE DÉPART.

LANGUE STANDARD ■ On désigne par langue standard une variété sociale et géolinguistique normée, censée être utilisée dans le cadre institutionnel, comme dans les médias. La dimension non seulement normée, mais normative est fortement présente lorsqu'on parle de « français standard », expression qui s'oppose à toutes les autres formes de français, notamment aux formes régionales encore largement dévalorisées dans les représentations collectives de la langue.

LANGUE VÉHICULAIRE ■ Une langue véhiculaire est une langue qui dépasse le cadre de vie d'une communauté linguistique et qui répond à un besoin social d'intercommunication entre groupes éventuellement dotés de vernaculaires spécifiques. L'espagnol, l'anglais, le français, le créole dans les Caraïbes ou le wolof au Sénégal jouent le rôle de langue véhiculaire.

LANGUE VERNACULAIRE ■ On qualifie de vernaculaire une langue ou variété telle qu'un dialecte, utilisée au foyer familial, à la maison. L'adjectif « vernaculaire » a pu prendre, dans le passé, un sens péjoratif pour qualifier les langues africaines parfois assimilées à des dialectes, voire à de simples patois.

LANGUES ET CULTURES D'ORIGINE (LCO) ■ L'expression désigne, au niveau de l'école primaire des différents pays européens, un dispositif (non obligatoire) d'enseignement particulier, réservé aux enfants issus de l'immigration. Par extension, elle renvoie aussi aux idiomes avec lesquels ces enfants sont censés être en contact au sein de leur famille, même s'il existe des décalages importants entre les langues officielles enseignées et les vernaculaires en usage dans les familles migrantes. Cet enseignement peut être dispensé soit pendant les heures scolaires, soit en dehors de l'école.

LANGUES ET CULTURES RÉGIONALES ■ On désigne ainsi les langues et cultures historiques territorialisées (le basque, le breton, l'occitan, le catalan, etc.) qui sont minoritaires face à la langue et à la culture françaises. Depuis la loi Deixonne (1951) et après plusieurs siècles de minoration systématique officielle, et surtout à la suite des décrets Savary et Bayrou, les langues et cultures régionales ont droit de cité dans l'école de la République française. Mais leur authentique développement scolaire est venu des écoles associatives (et militantes) bilingues (Diwans, Ikastolas, Calandretas, Bressoles). Le rapport Poignant (1998) semble cependant envisager un nouveau traitement par l'État français de ses langues et cultures régionales.

LANGUE VOISINE ■ Des langues voisines sont des langues typologiquement proches, apparentées, c'est-à-dire ayant une origine commune, comme l'italien, le français et l'espagnol qui sont toutes les trois des langues romanes. Du fait de leur origine commune, deux langues voisines peuvent présenter des zones plus ou moins importantes de transparence, notamment au plan lexical. Cette similitude peut être à la fois un élément facilitateur d'apprentissage, mais aussi, dans certains cas, source d'erreurs.
➢ FAUX-AMIS, INTERCOMPRÉHENSION.

LATENCE ■ La notion d'apprentissage latent a été développée par les psychologues qui contestaient le rôle du renforcement dans l'apprentissage. Elle désigne un apprentissage spontané dont les effets ne sont pas immédiatement visibles mais qui s'actualisent dans une situation propice. L'apprentissage latent est proche de l'apprentissage incident, mouvement également involontaire et inconscient. On a soutenu que le lexique d'une langue étrangère s'apprend de façon latente ou incidente, à travers la lecture.

LECTE ■ Le mot lecte peut être considéré comme un synonyme de variété linguistique. Les lectes représentent donc le produit du phénomène de variation qui est constitutive de toute langue. L'origine de la variation peut être précisée : on parlera ainsi de régiolecte ou de topolecte pour désigner l'origine géographique, de sociolecte pour référer aux groupes sociaux, de technolecte pour faire référence à un métier ou une activité particulière.
➢ VARIATION.

LECTEUR ■ ➢ ANALPHABÉTISME, COMPRÉHENSION, ILLETTRISME, LECTURE, LITTÉRATIE.

LECTURE ■ En didactique des langues, on aborde généralement la lecture par trois

voies différentes : le choix des textes à lire, la nature des activités pédagogiques, et l'accès au sens des messages écrits.

Par tradition, le corpus des textes à lire (avec l'aide du maître ou en dehors de la classe) est généralement limité à des extraits regroupés dans des anthologies ou des recueils. Certains auteurs et surtout certains passages ont été lus et relus : le *Télémaque* de Fénelon fut utilisé pour l'enseignement du français dans tous les pays d'Europe pendant plus de deux siècles, on lisait des fables de La Fontaine ou de Florian, des scènes de Molière, Mme de Genlis et autres. Les textes sont parfois modifiés pour les besoins de la pédagogie, selon une pratique qui remonte à l'Antiquité, où l'on avait déjà, par exemple, des réécritures des œuvres de Tite-Live à des fins scolaires. On lit également des textes non littéraires : vulgarisation scientifique, textes à caractère historique, vies des grands hommes, histoires édifiantes. Chaque période et chaque pays ont leurs préférences ou leurs obligations dont les programmes sont le reflet. Mais de façon générale, le corpus des textes jugés convenables ou utiles s'élargit progressivement : introduction de nouveaux types de documents, formations en langue destinées à des professionnels exigeant l'usage de textes spécialisés, moindre défiance à l'égard des lectures « interdites », journaux par exemple, dont la langue a longtemps été considérée comme médiocre et donc indigne de pénétrer dans les classes. Tout texte ou presque peut désormais servir de support à l'apprentissage.

Les activités pratiquées sont diverses : elles visent essentiellement le développement de la connaissance de la langue étrangère en tant que telle. On fait de l'explication littérale des mots ; on traduit les textes, on les mémorise, on les récite à haute voix, on les utilise comme point d'appui pour l'entrainement à la prononciation. On les prend comme réservoirs de formes et donc comme base d'observation du fonctionnement de la langue et prétextes à exercices de langue. Ils sont source de citations lorsqu'il s'agit de produire d'autres textes, centons, imitations ou créations originales. On y découvre des éléments de civilisation. À cela s'ajoute l'idée que la fréquentation plus ou moins assidue des grands textes constitue un passage obligé pour la formation des esprits.

À côté du choix des textes, la question qui va devenir centrale chez les didacticiens dans les années 1970-1980 est celle de la construction du sens par le lecteur, et ce sous l'influence probable des recherches concernant la lecture en langue maternelle (notamment celles qui portent sur l'illettrisme). Faut-il préférer la conception dite ascendante (bas-haut) selon laquelle l'élaboration du sens s'effectuerait d'abord par une perception des traces écrites puis par un rapprochement de ces traces avec des unités déjà mises en mémoire ; ou la conception dite descendante (haut-bas) selon laquelle les éléments écrits seraient dès leur perception initiale sous la dépendance des connaissances stockées par le lecteur ?

Le débat aura des répercussions sur les stratégies pédagogiques mises en œuvre. Il ne s'agit plus tant de choisir les meilleurs textes pour tel ou tel usage que de trouver les meilleures façons de développer les compétences de compréhension : construction progressive du sens d'un texte par repérage d'unités significatives, en allant des plus petites vers les plus grandes (morphologie, lexique, syntaxe, phrase) ; ou, à l'inverse, construction du sens par confrontation progressive d'hypothèses que le lecteur se fait du contenu d'un texte avec les informations du texte en question. Les modèles interactifs tenteront d'unifier les diverses orientations avec l'idée que la compréhension d'un texte est un double processus d'intégration d'informations et de confrontation de ces informations avec les connaissances générales du lecteur, qu'elle dépend donc autant de la cohérence du texte que de sa plausibilité par rapport à l'expérience préalable du sujet.

Dans cette optique, les activités de lecture ont aussi pour fonction de restaurer, chez le lecteur rendu malhabile par la méconnaissance de la langue étrangère, des stratégies de lecture automatiques en langue maternelle, mais occultées. Sont mobilisées à cette fin les capacités d'inférence du lecteur, ses habitudes de localisation d'unités significatives (typographie, organisation textuelle, lexique, données grammaticales), sa facilité à développer des formes de lecture différentes selon la nature des textes et ses intentions (lecture sélective, lecture de survol, lecture rapide, lecture approfondie accompagnée ou non de prise de notes, lecture savante comportant éventuellement des activités d'annotation...). Et sont valorisées également toutes les procédures qui favorisent aussi bien la compréhension de textes particuliers que le développement de capacités à lire/comprendre des textes nouveaux.

➢ AUTHENTIQUE, COMPRÉHENSION, DOCUMENT, ÉCRIT.

LÉGITIMITÉ ■ Ce concept d'origine sociologique désigne une pratique, une idée, une conviction, qui sont devenues légitimes quand elles sont reconnues par un groupe ou une société comme valides et incarnant une sorte de norme. Les légitimités changent au fil du temps. Certaines s'effacent comme ne correspondant plus à la situation actuelle et des non-légitimités conquièrent leur légitimité. Par exemple, la bande dessinée fut longtemps culture illégitime et, maintenant, appartient de plein droit à la légitimité. On a le droit de s'y référer. Il n'y a donc pas de légitimité intrinsèque, en soi : est légitime ce qui est devenu légitimé, c'est-à-dire ce qu'un groupe est parvenu à faire reconnaitre comme acceptable. Il existe dans tout groupe social des « instances de légitimation » c'est-à-dire des institutions ou des personnes qui sont officiellement chargées de décréter ce qui est légitime et ce qui ne l'est pas. Dans un champ donné ce sont toujours les dominants qui prononcent les légitimités ; les dominés finissent toujours par adhérer sincèrement à ces valeurs ainsi décrétées. Dès lors la situation de domination est parachevée.

➢ CAPITAL, CHAMP, CLASSEMENT, CULTURE, HABITUS, INTERCULTUREL.

LEXIE ■ La lexie se définit comme l'unité fonctionnelle significative du discours, alors que le lexème correspond à une unité abstraite qui appartient à la langue. La lexie peut être constituée d'un seul mot (exemple : livre), de deux mots ou plus (exemples : essuie-glace, mise au point), elle peut également correspondre à des expressions figées (exemple : prendre le train en marche). Simple ou complexe, une lexie constitue une unité de sens et s'inscrit dans une catégorie grammaticale (nom, verbe adjectif, etc.).

➢ LEXIQUE, MOT, VOCABULAIRE.

LEXIQUE ■ Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme *vocabulaire* réservé au discours, le terme *lexique* renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes.

➢ LEXIE, MOT, VOCABULAIRE.

LINGUA FRANCA ■ Au sens propre, lingua franca est le nom de l'outil de communication à base de langues romanes forgé dès le XVIIIe siècle par les commerçants des ports du pourtour méditerranéen. Assimilé à un jargon ou à un sabir, ce terme est aujourd'hui utilisé pour désigner une langue de communication adoptée sur un territoire étendu par des groupes ethniques de langues maternelles différentes. La lingua franca emprunte généralement des éléments aux différentes langues présentes sur le territoire. Ce terme est parfois utilisé, avec une connotation péjorative, pour désigner le français véhiculaire parlé dans certains pays d'Afrique.

LINGUISTIQUE ■ Il est désormais traditionnel de faire remonter le terme de linguistique

à l'ouvrage posthume et fondateur de la discipline de Ferdinand de Saussure, le *Cours de linguistique générale*. La linguistique s'intéressant de manière centrale à la langue orale étudiée synchroniquement se différencie alors franchement de la philologie. Dans les années 1970, sous sa forme structurale, elle est considérée comme la discipline phare de l'ensemble des sciences humaines. C'est alors que la méthodologie de l'enseignement des langues se conçoit comme une linguistique appliquée (les méthodes audio-orales, en particulier). Mais dans un troisième temps la linguistique tend à se fondre au sein des sciences du langage. Celles-ci s'intéressent d'ailleurs de plus en plus à des pratiques ou à des phénomènes langagiers que la linguistique ne visait pas ou même écartait explicitement de son projet, en particulier les phénomènes discursifs ou pragmatiques qui relèveraient pour Saussure de la parole. Les faits lexico-grammaticaux, caractéristiques de la langue, tendent à constituer un niveau de base que complètent d'autres niveaux d'analyse : le niveau textuel (l'au-delà de la phrase), le niveau énonciatif (l'énoncé ou le texte en rapport avec sa situation de production), le niveau interactionnel (l'énoncé comme information, réponse, situé dialogalement par rapport aux énoncés de l'interlocuteur).
En conséquence, en didactique contemporaine, la compétence linguistique apparait comme une compétence importante mais qui ne se suffit pas à elle même et doit se compléter par une compétence discursive, interactionnelle, situationnelle et culturelle.

LINGUISTIQUE APPLIQUÉE ■ La linguistique appliquée est le secteur des sciences du langage qui traite des relations entre ces dernières et différents domaines d'activité sociale : enseignement et apprentissage des langues, traduction, politique linguistique, terminologie et ingénierie des langues. En France, la linguistique appliquée a donné lieu à débats et interrogations quant à ses rapports avec la didactique des langues.

Apparue aux États-Unis au cours des années 1950, la linguistique appliquée est d'abord liée, d'une part à des modèles d'analyse linguistique relativement formalisés (structuralisme distributionnel), d'autre part à des technologies de quantification (décomptes et statistiques), d'enregistrement et de reproduction (magnétophone et laboratoire de langue), de recherche d'automatisation (traduction automatique). Dans l'enseignement des langues, le succès de la notion après 1960 accompagne celui des exercices structuraux et de la méthodologie audio-orale. La linguistique appliquée exploite et porte à son crédit le renouvellement de descriptions linguistiques reposant surtout sur les procédures de la linguistique distributionnelle pour la phonologie, la morphologie et la syntaxe, voire la sémantique lexicale.
En France, le Centre de linguistique appliquée (CLA) de l'Université de Besançon et la revue *Études de linguistique appliquée (ELA)*, dont la création, à la charnière des années 1950 et 1960 est due à Bernard Quemada, marquent une première institutionnalisation de la linguistique appliquée. La fondation, un peu plus tard, d'associations nationales (telles que l'AFLA, Association française de linguistique appliquée) ou internationales (AILA : Association internationale de linguistique appliquée) témoigne de l'extension et de la reconnaissance du domaine. Pour ce qui touche notamment au français langue étrangère, l'affirmation progressive de la méthodologie de l'enseignement des langues, puis de la didactique des langues au cours des années 1970 (à l'initiative notamment de Robert Galisson, Michel Dabène, Denis Girard) se caractérise aussi comme un rejet d'une conception « applicationiste » et « descendante » de la linguistique appliquée. On assiste alors à un double mouvement, la revendication d'un territoire propre à la didactique et le souci de ne pas s'en tenir à la linguistique comme discipline « contributoire » pour la réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage. Ce déplacement est moins perceptible dans d'autres pays où la linguistique appliquée n'a pas donné lieu aux mêmes mises en question.

➢ DIDACTIQUE, DIDACTOLOGIE, MÉTHODOLOGIE, PÉDAGOGIE.

LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ■ La linguistique contrastive est une activité prédidactique de deux points de vue.
1. Du point de vue chronologique, il existe en Europe, depuis la fin du XVIIe siècle, une grammaire comparée des langues indo-européennes. Plus près de nous, la linguistique comparée désigne une branche de la linguistique appliquée apparue au cours des années 1950 aux États-Unis avant l'apparition de la didactique des langues en tant que discipline autonome. Elle s'appuie sur une conception structuraliste de la langue et sur les descriptions qui en découlent. L'objectif premier de cette discipline est la comparaison systématique de deux langues à tous les niveaux d'analyse (phonologique, morphosyntaxique, lexical, sémantique) pour mettre en évidence leurs différences.
2. Elle se situe en amont du processus de didactisation : cette démarche n'est justifiée que par sa finalité didactique, enseigner une langue X à des locuteurs de langue Y.
La linguistique contrastive repose sur un certain nombre de présupposés théoriques fortement critiqués depuis :
• des conceptions linguistiques : les langues sont différentes mais elles peuvent être comparées, ce qui implique qu'il existe un cadre théorique général, suffisamment développé pour permettre la description, puis la comparaison, de toutes les langues. En l'état actuel des sciences du langage, seul le niveau phonologique est susceptible d'un tel traitement mais les théories traitant des autres niveaux ne sont pas encore assez puissantes pour atteindre un tel résultat ;
• des conceptions sur l'acquisition/apprentissage des langues : cette approche part de l'hypothèse que l'apprentissage d'une L2 pose des problèmes de nature autre que ceux rencontrés dans l'acquisition d'une L1. L'objectif est d'anticiper et d'expliquer les difficultés dues à l'influence de la langue première (interférences) : là où existent des différences, il y aura des difficultés. Cette façon de voir est motivée par une conception béhavioriste de l'apprentissage qui cherche à éviter les fautes à tout prix. Ainsi l'analyse contrastive concerne plus l'enseignement que l'apprentissage. Au cours des années 1960, quelques ensembles pédagogiques de FLE ont été conçus pour des groupes linguistiques spécifiques d'apprenants en s'appuyant sur ces principes.
Les travaux de la linguistique acquisitionnelle et ceux qui ont été menés sur le bilinguisme et les contacts de langue ont infirmé en grande partie ces hypothèses et, depuis une vingtaine d'années, ont apporté un éclairage nouveau sur le rôle de la langue première dans l'apprentissage : plutôt que de les catégoriser comme des erreurs, on peut considérer les phénomènes d'influence de la langue première comme des indicateurs d'identité personnelle ou socioculturelle de l'apprenant ainsi que comme des indicateurs de son niveau d'apprentissage (interlangue) de la langue étrangère ou seconde.
➢ ERREUR, FAUTE, INTERFÉRENCE.

LITTÉRATIE ■ Calqué sur le terme anglais *literacy*, ce terme dont l'orthographe fait encore débat (on trouve littéracie) est un néologisme, introduit il y a une quinzaine d'années dans la recherche francophone (Québec), et qui signe d'une certaine manière l'importation d'un champ et surtout d'un mode d'investigation que recouvrent, dans notre tradition, des termes comme lecture et écriture.
En un sens restreint, la littératie désigne le savoir-lire susceptible d'être acquis par un individu dans une communauté donnée. La définition d'une telle compétence, dont la mesure fait l'objet d'incessants débats dans les systèmes éducatifs et sociaux contemporains, renvoie à ses contraires privatifs : l'analphabétisme et l'illettrisme. Dès ce premier sens, on se rend compte de la transversalité des domaines convoqués par l'étude de la littératie, de la psychologie cognitive à la sociologie.

En un sens plus large, le champ de la littératie intègre le savoir-écrire et l'usage du langage écrit dans la société, ce qu'on pourrait nommer la culture de l'écrit. Sur la base de travaux anthropologiques et ethnologiques (ceux de Jack Goody en particulier), l'étude de la littératie consiste à ausculter les modalités d'appropriation de l'écrit, les fonctions assignées à son emploi dans des systèmes sociaux différents où les partages entre oralité et écriture ne s'opèrent pas de la même manière. L'influence de la lecture-écriture, d'un système d'écriture spécifique sur l'organisation intellectuelle des usagers et la transformation des rapports sociaux constitue un thème central des recherches sur la littératie en ouvrant un espace fécond de discussion entre psychologues, linguistes et théoriciens des cultures. Il est clair ici que la vocation interdisciplinaire de ces travaux souvent d'origine anglo-saxonne a du mal à s'imposer dans un contexte français davantage marqué par les cloisonnements académiques et une culture du langage dominée par la référence à la littérature.

Pourtant, le potentiel didactique de la notion de littératie, instaurant une forme de continuité de la connaissance des systèmes d'écriture à la construction des discours, est loin d'être négligeable. Chercher les formes de relations entre les dimensions culturelles et cognitives dans les actes de lire et d'écrire, distinguer la scripturalité (les écrits) et la textualité (les textes), reprendre sur d'autres bases les dichotomies culture de l'écrit/culture de l'oral, articuler les travaux entre les pratiques scolaires et extra-scolaires (familiales et sociales) constituent des chantiers qui concernent frontalement la didactique des langues. S'il ne s'agit pas de se laisser fasciner par la magie d'un nouveau mot, il importe de se rendre attentifs à la somme de connaissances sur les systèmes d'écriture, les supports, les textes et leurs usages, impliquée par la littératie, les littératies pourrait-on dire. Ces recherches sont, en effet, d'autant plus utiles à la didactique qu'elles unissent des perspectives techniques et culturelles où les variations historiquement situées des cultures éducatives jouent un rôle déterminant.

➢ ALPHABÉTISATION, ILLETTRISME, LECTURE.

LITTÉRATURE ■ Le terme de littérature désigne l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques.

Corpus idéal car elle véhiculait la norme, réunissait les objectifs linguistiques, rhétoriques et culturels d'un enseignement qui favorisait l'écrit, et offrait un regard intériorisé sur la civilisation française, la littérature a été l'outil privilégié des méthodologies traditionnelles et a longtemps couronné l'apprentissage de la langue : les textes littéraires étaient des prétextes pour l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et le dernier volume des méthodes était généralement un recueil de textes littéraires. Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, fondées sur l'apprentissage de la parole en situation et d'une présentation de la civilisation au quotidien évincèrent quasi entièrement la littérature des supports d'apprentissage. Elles favorisèrent cependant la réécriture et l'adaptation des œuvres littéraires en fonction des données du français fondamental (par exemple, les collections « En français facile »), pensant ainsi remplir au minimum leurs « obligations culturelles » : cote mal taillée qui illustre la difficile question de partage civilisation/culture des années 1970. Avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction de textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. Aujourd'hui, une approche plus cohérente s'appuie sur la typologie des textes (narration, description, argumentation, poésie, théâtre, etc.) afin de permettre le repérage des invariants (éléments attendus et spécifiques à un type de texte) et du traitement particulier de ceux-ci (écarts, littérarité) : car le propre du littéraire, s'il réside dans un discours marqué et une langue travaillée, s'inscrit également dans un jeu infini de l'identique (respect des codes et des thèmes) et du différent (transgressions des codes, variations linguistiques, écarts, entailles, etc.) dans le vaste continuum que représente la littérature. Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa culture d'origine, de favoriser une véritable interaction entre le texte et son lecteur et de susciter le plaisir du texte qui, selon Barthes, provient de la reconnaissance d'éléments connus et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire. Elle permet également d'appréhender le texte littéraire dans ses spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques. L'appareil pédagogique propose des aides à la construction du sens et vise à rendre l'apprenant autonome dans ses entrées en littérature française et francophone. Mais on ne lui propose généralement que des extraits et l'histoire littéraire est quasi généralement évincée en didactique du FLE au profit de l'analyse textuelle qui s'oriente de plus en plus sur l'articulation lecture/écriture (activités de construction du sens/activités de réécriture ou d'écriture créative). Elle favorise *a priori* la compréhension, mais, comme toujours, la littérature participe aussi, bien qu'indirectement, à l'appropriation de la langue : grammaire et vocabulaire pour l'essentiel. La littérature est également un réservoir des possibles de la langue, un espace où la langue est travaillée et se travaille et, à son contact, l'apprenant peut être sensibilisé à toutes les nuances et au pouvoir de la langue qui recrée le monde à l'infini.

Véritable laboratoire de langue, la littérature est également le lieu de croisement des cultures et l'espace privilégié de l'interculturalité. La littérature et le texte littéraire devraient donc s'insérer davantage dans le champ de la didactique des langues pour gagner une place plus cohérente et des fonctions plus opératoires dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

➢ CIVILISATION, CULTURE, INTERCULTUREL.

LOCUTEUR ■ La linguistique centrée sur le système de la langue a longtemps considéré le locuteur comme le sujet parlant qui produit des énoncés, par opposition au destinataire qui les reçoit. Cette vision, qui ne tient compte ni du sujet ni du contexte, propose une conception unifiée du locuteur maître de son langage : la communication y est vue comme un encodage et un décodage d'énoncés entre partenaires sur la même longueur d'onde et qui partagent le même code.

La pragmatique et les théories de l'énonciation ont montré les limites de ce schéma. Le discours n'est pas un tout homogène, mais un assemblage (polyphonie) dans lequel il convient de distinguer ce qui est dit (locution) des intentions des énonciateurs. Ceux-ci s'y influencent réciproquement au sein des interactions, gouvernées par des règles sociales (pertinence, coopération, intelligibilité, appropriation, etc.), et où se négocient, en fonction d'attentes mutuelles, les rôles et les intentions de chacun. Or ceux-ci ne sont pas toujours transparents. Le discours apparaît donc comme une construction commune au cours de laquelle les significations sont construites ensemble, où s'instaurent les stratégies nécessaires pour que la communication réussisse, et où la personnalité de chacun est marquée par son style, c'est-à-dire la relation qu'il entretient envers lui-même, son interlocuteur et le contexte.

La prise en compte récente du sujet dans cette théorie générale de la communication, où l'anthropologie, la psychologie, la sociologie ont un rôle à jouer, est importante en didactique des langues. Chaque apprenant de langues se situe désormais comme un locuteur particulier, caractérisé par son identité sociale et culturelle, et dont les compétences linguistiques, communicatives et culturelles sont transitoires. Du point de vue méthodologique, cela conduit à offrir à chaque apprenant la possibilité de

développer individuellement son comportement langagier personnel.
➢ ÉNONCIATION, INTERACTION, POLYPHONIE, PRAGMATIQUE, STYLE.

LOCUTEUR NATIF ■ En tant que personne parlant une langue acquise dans sa petite enfance, le locuteur natif a intériorisé les règles grammaticales, communicatives et culturelles de cette langue : il est capable de formuler des jugements de grammaticalité d'un énoncé, d'appropriation de celui-ci à la situation, et d'énoncer des appréciations culturelles propres à son expérience personnelle. La qualité de locuteur natif ne doit cependant pas se substituer à la fonction d'enseignant, qui nécessite une formation professionnelle. Il vaut mieux le considérer comme un informateur, et comme une ressource d'apprentissage (partenaire communicatif pour un travail en expression ou en compréhension).
➢ APPROPRIATION, CULTURE, ENSEIGNANT, GRAMMATICAL, INFORMATEUR.

LOCUTOIRE ■ En pragmatique on considère que le locuteur en produisant une phrase accomplit simultanément trois actes : un acte locutoire (formuler un énoncé pourvu d'une signification), un acte illocutoire (accomplir intentionnellement un acte en énonçant) et un acte perlocutoire (modifier le monde par les effets de cet accomplissement).
L'acte locutoire est donc le constituant le plus matériel et le plus purement linguistique de cette triple activité. En tant que tel, il est l'objet central de la classe de langue pré-communicative qui enseigne la bonne formation et phonétique et linguistique des énoncés qui le constituent. Cette bonne formation (audibilité, intepréttabilité, etc.) conditionne partiellement la réussite des deux autres.
➢ ACTE DE PAROLE, ILLOCUTOIRE, PERLOCUTOIRE.

LUDIQUE ■ Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives.
➢ ACTIVITÉ, TÂCHE.

M

MACROSYNTAXE ■ Les règles de syntaxe rendent compte du fait qu'un énoncé comme « le guidon de la moto de mon frère est cassé » (1) est grammatical en français. Cet énoncé illustre en effet un type fondamental de phrase française : sujet – verbe. Mais tous les locuteurs francophones savent que le même contenu peut être véhiculé par des énoncés qui n'ont pas la forme d'une phrase standard comme « Il y a mon frère tu sais sa moto le guidon bon ben complètement cassé » (2).
Considérant qu'un tel énoncé a une forme propre qui ne peut être ramenée à une simple dislocation du premier, un ensemble d'approches a proposé que la syntaxe des langues comporte une double composante : la microsyntaxe qui décrit les règles constitutives des énoncés de type (1) et la macrosyntaxe qui décrit les énoncés de type (2).
Dans ces approches, l'unité maximale de l'analyse n'est donc plus la phrase, mais la construction (verbale, nominale, etc.) en microsyntaxe et l'énoncé ou la période en macrosyntaxe.
➢ SYNTAXE.

MANUEL ■ Ce terme renvoie à l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement. Dans l'enseignement des langues vivantes, le manuel peut être ou non accompagné d'un support audio (cassette ou cédé audio), audiovisuel (cassette vidéo) ou informatique (cédérom) à usage individuel ou collectif. Quand le livre de l'élève est accompagné d'un guide pour le professeur, d'un cahier d'exercices, de cassettes audio ou vidéo, ou d'autres supports encore, l'ensemble du matériel pédagogique ainsi constitué est généralement désigné par le terme de méthode, qui s'est diffusé à l'époque de la méthodologie audiovisuelle.
Les manuels peuvent être universalistes (destinés à des publics divers) ou spécifiques (destinés à un public précis ou une situation particulière). Les manuels universalistes sont en général conçus pour une classe d'âge (enfants, adolescents, grands adolescents et adultes). Ils comportent une indication de niveau (débutants, intermédiaires, avancés) et une indication du volume horaire d'enseignement qu'ils représentent. Il arrive toutefois qu'ils soient adaptés à un pays particulier, en utilisant la langue maternelle des élèves par exemple. La frontière entre manuel universaliste et manuel spécifique est alors moins nette. Certains manuels font mention d'une correspondance avec les certifications en langue étrangère.
Les principes d'organisation du manuel peuvent reposer sur des objectifs de communication (fonctions, notions), des structures grammaticales, des thèmes, ou croiser plu-

sieurs entrées. La progression peut être linéaire ou en spirale. Un manuel est habituellement divisé en leçons, unités, séquences mais certains proposent des modes d'organisation plus vastes : modules, dossiers ou parcours. Dans une unité d'enseignement, les rubriques principales reviennent de façon régulière.
➢ Matériel, Méthode, Séquence, Unité didactique.

MARCHÉ ■ ➢ Offre.

MATÉRIEL ■ Le terme de matériel recouvre tous les supports (papier, audio, vidéo, informatique, en ligne), authentiques ou conçus à des fins didactiques, et servant à l'enseignement d'une langue étrangère ou à l'auto-apprentissage. Il suppose qu'un ensemble de documents ou d'activités est organisé en fonction d'un objectif d'enseignement ou d'apprentissage.
Dans une méthode, on peut faire une distinction entre les manuels, qui visent à développer une compétence générale et sont les supports de base de l'enseignement, et le matériel complémentaire. Les matériels complémentaires ont pour objectif de :
• développer une compétence (ou aptitude) particulière : compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites ;
• renforcer une des zones de la compétence linguistique : lexique, phonétique, grammaire ;
• proposer des activités sur des objectifs spécifiques, en général professionnel (français des affaires par exemple) ;
• donner des informations sur les aspects culturels liés à une langue ;
• préparer des examens pour obtenir des certifications.
➢ Authentique, Fabrique, Manuel, Méthode, Support.

MÉCANISME ■ En psychologie, mécanisme est généralement synonyme de processus élémentaire. Le terme est aussi employé, plus marginalement, dans le sens d'ensemble complexe de processus (par exemple : le mécanisme perceptif).
En linguistique, le distributionnalisme de Bloomfield, sous l'influence du béhaviorisme, pose que la langue est un comportement analysable à partir de la combinatoire de ses unités, de ses mécanismes, sans recours à l'introspection et à la subjectivité. Il s'oppose ainsi au mentalisme.
➢ Mentalisme.

MÉDIA ■ On distingue deux grandes formes de communication humaine, la communication directe ou interpersonnelle et la communication médiatisée. Celle-ci fait appel à un support technique comme la télévision ou l'affiche. La notion de média implique une technologie d'amplification des messages et une grande diffusion. Elle suppose en outre une institution, un système de gestion et des acteurs.
Il existe différentes catégorisations des médias. Si l'on envisage leur audience, on distinguera les médias de masse, de groupe ou encore les automédias (en anglais : *self media*). Sous l'angle économique, on trouvera les médias qui s'autofinancent, les médias financés par les recettes publicitaires, les médias à revenu mixte (comme la presse) et les médias à financement totalement public (par exemple : la télévision de l'Assemblée nationale).
On désigne par le terme de nouveaux médias à la fois les techniques et technologies qui prolongent et démultiplient les capacités traditionnelles de diffusion depuis les années 1970 (câbles, satellites) mais aussi de nouveaux supports et contenus (vidéographie, télétexte, vidéotex).
Aux réseaux électroniques comme Internet sont désormais liés des « e-médias » que l'on pourrait qualifier de médias « hybrides » puisqu'ils mélangent sur un même support (la page de la toile) des textes écrits, des images et du son. Selon toute vraisemblance et comme le montre l'histoire des sciences et des techniques, ces médias électroniques ne viendront pas remplacer les médias précédents mais devraient s'inscrire par rapport à eux dans des dynamiques de complémentarité.

Les rapports entre les médias et la didactique des langues sont constants et nombreux : tout d'abord parce que les médias peuvent servir à diffuser des contenus d'apprentissage de langue : méthodes télévisées, méthodes vidéo, cours radiophoniques, cours sur Internet ; ensuite parce que les satellites de transmission directe ont permis de donner accès à des programmes authentiques français dans un grand nombre de pays du monde ; enfin parce que les médias (presse, radio, télévision et maintenant e-médias) sont souvent abordés en tant que tels dans des enseignements pour développer chez les apprenants une compétence médiatique.
➢ Journal, Matériel.

MÉDIATION ■ Le terme de médiation désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs). Plus largement, on peut dire que la médiation est présente d'emblée dans le langage dès lors qu'on admet que les mots ne sont pas les choses, même si ces mots veulent désigner, représenter ces choses. La médiation peut donc influencer la relation de l'homme à la réalité du monde et, en ce sens, elle est centrale dans l'analyse des représentations sociales et dans l'approche interculturelle. La médiation peut être renforcée par le biais des machines ou des interfaces spécialisées, les machines à communiquer et plus généralement les médias. Médiation et médiatisation sont des réalités tellement liées que chaque média s'est désormais doté de son propre médiateur, c'est-à-dire d'un intercesseur avec le public.
➢ Interculturel, Représentation.

MÉMOIRE ■ En psychologie cognitive, la mémoire est la capacité d'un individu ou d'un système à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer.
La conception dominante défend une architecture modulaire de la mémoire. Le modèle Atchinson et Schiffrin (1968) postule l'existence de trois registres : une mémoire sensorielle, une mémoire à court terme et une mémoire à long terme. La mémoire sensorielle maintient l'information avant son traitement par une mémoire temporaire à capacité réduite, la mémoire à court terme (MCT). La mémoire à long terme (MLT) est un registre sans limitation de durée de stockage ni de capacité. Des amendements ont été apportés à ce modèle : Baddeley et Hitch (1974) substituent à la MCT la mémoire de travail, dans laquelle les informations issues de la mémoire sensorielle et de la MLT sont provisoirement conservées, et où s'effectuent sélection et opérations de traitement. Si la question de la structure de la MLT n'est pas tranchée, un consensus existe pour y attacher plusieurs contenus de mémoire : procédural et déclaratif.
L'approche fonctionnelle conçoit la mémoire comme un système unique de stockage et de traitement d'informations de nature différente : Craik et Lockart (1972) considèrent les traitements mnésiques comme une série d'étapes, et le degré de mémorisation comme déterminé par la nature de l'activité du traitement. Anderson (1990) introduit les concepts d'activation et de force d'une trace mnésique, qui rendent compte respectivement de la disponibilité d'une information stockée et de sa persistance.
Dans une perspective connexionniste, la mémoire n'a pas d'architecture propre. Dans un cerveau conçu comme un réseau de neurones formels (des cellules codant des traits de signification, interconnectées par des arcs), les représentations en mémoire résultent de modèles d'activation des cellules et des arcs.
Les processus mnésiques fondamentaux sont :
• l'encodage de l'information, ou constitution de traces, qui, largement automatique en MCT, est davantage sous le contrôle du sujet en MLT et est favorisé par la structuration de l'apport ;
• le stockage. Alors que la durée de conservation des informations issues de l'apport est très limitée en MCT, la capacité de stockage permanent est considérée comme illimitée ;

• la récupération, facilitée par des indications contextuelles associées à l'information à rappeler.
La phase de mise en mémoire de l'information est appelée mémorisation.
➢ COGNITIVISME, PSYCHOLOGIE.

MÉMORISATION ■ ➢ MÉMOIRE.

MÉMORISER ■ ➢ MÉMOIRE.

MENTALISME ■ En psychologie, ce terme désigne les théories fondées sur la vie intérieure de l'individu (par opposition à la psychologie du comportement). En linguistique, il est employé de façon critique par les structuralistes américains (Bloomfield) pour qualifier le recours à l'intuition afin d'expliquer la signification de formes linguistiques. Actuellement, il s'applique aux théories cognitivistes postulant des états mentaux sous-jacents aux activités humaines, dont les phénomènes linguistiques.
➢ COGNITIVISME, MÉCANISME.

MESSAGE ■ ➢ FONCTION DU LANGAGE.

MÉTA- ■ Préfixe d'origine grecque signifiant « de second ordre », très productif en sciences du langage (exemples : métalangage, méta-règle, etc.), il désigne alors une entité réflexive qui prend pour objet elle-même ou une entité de même nature.

MÉTACOGNITIF ■ La notion d'activité métacognitive a été conçue dans le cadre large de référence des sciences cognitives en élargissant la valeur des applications purement linguistiques du préfixe méta-. Elle englobe toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu, en particulier en situation d'apprentissage, et permettent ainsi au sujet de réguler cette activité dans ses différentes composantes.
➢ MÉTA-, MÉTALINGUISTIQUE.

MÉTALANGAGE ■ En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage.
➢ MÉTALINGUISTIQUE.

MÉTALINGUISTIQUE ■ La fonction métalinguistique du langage a été décrite par Jakobson comme une des caractéristiques de la communication humaine qui l'opposerait à la communication animale par exemple. Celle-ci a la capacité de se prendre elle-même pour cible chaque fois que les participants pour des raisons diverses se doivent de parler du code ou des éléments de ce code qu'ils utilisent. L'activité du grammairien qui décrit une langue en utilisant les moyens d'expression que lui fournit cette langue est typique de ce fonctionnement métalinguistique. Il en est de même de celles de l'enseignant et de l'apprenant.
➢ CODE, FONCTION DU LANGAGE.

MÉTHODE ■ Dans les écrits didactiques actuels, le mot « méthode » est utilisé couramment avec trois sens différents :
• celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc. : on parle ainsi de la « méthode » *De vive voix* ou *Archipel*) ;
• celui de méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe » du début du siècle) ;
• et enfin celui qu'il possède dans l'expression « méthodes actives », le seul que l'on retiendra ici.
Pris dans ce dernier sens, une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.) ; la « méthode active » tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte « présence physique » en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc.).
Exception faite de la méthode interrogative (qui correspond au schéma : question de l'enseignant - réponses des apprenants - évaluation ou réaction de la part de l'enseignant), toutes les méthodes apparues depuis un siècle et demi en didactique scolaire des langues peuvent se classer par paires opposées : ce sont les méthodes active et transmissive, directe et indirecte, synthétique et analytique, inductive et déductive, réflexive et répétitive, applicatrice et imitative, onomasiologique et sémasiologique, orale et écrite, expressive et compréhensive.
Ces méthodes peuvent être reliées entre elles par articulation – succession chronologique de deux méthodes différentes, par exemple lorsque, à un exercice de conceptualisation grammaticale (méthode inductive), succède un exercice d'application (méthode déductive) – ou par combinaison (utilisation conjointe de plusieurs méthodes, par exemple des méthodes inductive, active et écrite lorsqu'un enseignant demande aux apprenants de découvrir eux-mêmes la règle de grammaire à partir d'une série de phrases écrites au tableau). Les méthodes opposées ne peuvent bien évidemment être qu'articulées les unes aux autres. Certaines méthodes sont obligatoirement combinées entre elles (les méthodes intuitive et réflexive, par exemple), d'autres s'attirent naturellement (les méthodes répétitive, imitative et orale, par exemple), d'autres enfin sont privilégiées à tel ou tel moment parce que le principe correspondant se trouve en position dominante : en didactique scolaire, par exemple, la plupart des formateurs conseillent actuellement aux enseignants débutants de ne pas faire eux-mêmes ce que les apprenants pourraient faire (priorité à la méthode active), de ne pas utiliser ou faire utiliser la langue source si l'utilisation de la langue cible est possible (priorité à la méthode directe), de présenter de préférence les nouvelles formes linguistiques à l'oral (priorité à la méthode orale).
La cohérence de chaque méthodologie constituée (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle, etc.) repose sur un « noyau dur » constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées ou combinées entre elles. Dans la méthodologie directe du début du xxe siècle, par exemple, sont systématiquement privilégiées toutes les activités qui vont amener les apprenants eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) directement en langue cible (méthode directe) : les conceptions didactiques actuelles des formateurs cités plus haut reposent donc sur le noyau dur de cette méthodologie directe, qui s'est maintenu jusqu'à nos jours.
Dans la méthodologie audio-orale, on va chercher à ce que les apprenants, de manière intensive (méthode répétitive), reproduisent des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale) : appliquée au dialogue de base, ce noyau dur va générer l'exercice de dramatisation (dans lequel l'apprenant, en jouant le dialogue mémorisé), reproduit l'ensemble de ses modèles) ; appliqué à l'enseignement de la grammaire, il génère l'exercice structural. On voit que la méthodologie audiovisuelle française est fondamentalement éclectique puisque l'on retrouve ces deux noyaux durs dans l'unité didactique : le noyau dur de la méthodologie audio-orale dans la dramatisation des dialogues de base et les exercices structuraux, et le noyau dur de la méthodologie directe dans les activités de passage des dialogues au style indirect et au récit, de description des images, de conversation sur les personnages et les situations des dialogues.
➢ APPROCHE COMMUNICATIVE, MÉTHODOLOGIE, PROCÉDÉ, TECHNIQUE.

MÉTHODE PAR LE MOUVEMENT ■ ➢ APPRENTISSAGE PAR LA RÉACTION PHYSIQUE TOTALE.

MÉTHODE SILENCIEUSE ■ Conçue au cours des années 1960 par Caleb Gattegno, mathématicien de formation et disciple de Piaget, la « méthode silencieuse » appartient aux méthodologies dites « non conventionnelles ». Fondée sur l'élaboration collective par le groupe d'apprenants de la phonologie de la langue cible, la méthode attache une importance centrale à la maîtrise de la liaison graphies/sons. Les différentes combinaisons graphies/sons sont répertoriées dans des tableaux (qui utilisent un code couleur pour faciliter la mémorisation des sons. Par exemple au son [o] en français correspondent la couleur orange et les graphies « ô, hô, o, au, eau, hau »). Les tableaux restent accrochés dans la salle de classe en permanence, ce qui permet à l'enseignant et aux apprenants de s'y référer dès que le besoin s'en fait sentir. Le nom de la méthode provient du silence ostensible que s'impose l'enseignant. Il ne fournit pas de modèle phonologique à imiter, mais s'efforce, par des mimiques et des gestes, de faire produire par le groupe les sons correspondants aux couleurs et aux graphies reproduites sur les tableaux. Par exemple, ouvrir largement la bouche suffit généralement à faire prononcer le son [a] à un groupe d'apprenants. Équipé d'une baguette qui lui permet de désigner des couleurs ou des graphies sur les tableaux, l'enseignant va faire produire des phrases par les apprenants. Celles-ci doivent permettre l'apprentissage de la morphosyntaxe et de l'intonation de la langue cible. Les phrases ainsi produites ne présentent pas toujours un potentiel communicatif perceptible à première vue (par exemple, « le bâtonnet lui donne des bleus »). La méthode, en effet, repose sur l'utilisation de bâtonnets de couleurs et de longueurs différentes, qui permettent d'installer des « situations », selon le terme même de Gattegno, qui favoriseront l'apprentissage de sous-systèmes linguistiques (prépositions, comparatif : « le bâtonnet orange est plus long que le bâtonnet vert »). Le temps investi dans l'apprentissage des relations graphies/sons et dans la production des phonèmes semble disproportionné par rapport au résultat obtenu. De plus la méthode semble reposer sur le principe selon lequel l'apprentissage de le phonologie de la langue cible va garantir une égale capacité en compréhension. Or, on sait qu'il n'en est rien, le transfert expression-compréhension est peu important, sinon quasi inexistant, alors que le transfert inverse, analogue au processus qui préside à l'apprentissage de la langue maternelle, ne fait aucun doute.

MÉTHODES ACTIVES ■ ➢ MÉTHODE.

MÉTHODE DIRECTE ■ ➢ DIRECT.

MÉTHODOLOGIE ■ Utilisé au singulier défini (« la méthodologie »), ce mot désigne, comme « la sociologie » ou « la philosophie » un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la « didactique des langues » se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie, ou encore que la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants porte sur les problèmes méthodologiques.

Utilisé à l'indéfini ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies »), ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux

chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées.

Si l'on adopte cette définition (destinée à faire un tri aussi nécessaire qu'empirique), on admettra que ne méritent historiquement en France l'appellation de « méthodologie » que la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction » du XIXe siècle, la méthodologie directe des années 1900-1910, la méthodologie audio-orale américaine des années 1950-1960 et la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970 ; que la « méthode Gouin » des années 1880 n'a jamais été une méthodologie, que la « suggestopédie », le « *silent way* » et autres constructions méthodologiques récentes dites « non conventionnelles » n'ont de toute évidence pas les moyens d'atteindre ce statut ; enfin qu'il existe deux cas de figure exceptionnels, celui de la « méthodologie active » dans la didactique scolaire des années 1920-1960, parce qu'elle s'est voulue d'emblée à la fois cohérente et éclectique, et celui de l'« approche communicative » des années 1970-1980, parce qu'elle s'est voulue d'emblée à la fois cohérente et ouverte.

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

➢ APPROCHE COMMUNICATIVE, AUDIO-ORAL, AUDIO-VISUEL, DIRECT, MÉTHODE.

MÉTHODOLOGIES NON CONVENTIONNELLES ■ Regroupées sous les termes *humanistic approaches* en anglais ou *Alternative Methoden* en allemand, les méthodes dites non conventionnelles correspondent à des projets de formation faisant souvent appel à une vision holiste de l'apprenant. S'opposant à des approches considérées comme trop rationalistes de l'enseignement et de l'apprentissage, ces méthodes préconisent fréquemment de solliciter le potentiel créatif ou imaginatif des apprenants. On évoque ainsi l'hémisphère cérébral droit considéré comme le siège des émotions et de la créativité, en l'opposant à l'hémisphère gauche, siège des capacités analytiques. Il s'agit donc d'envisager l'apprenant comme un tout (du grec *holon*) et non simplement comme une machine à apprendre raisonnante. Pour compléter cette dimension holiste, certaines méthodes introduisent délibérément une sollicitation du corps par le mouvement (apprentissage par la réaction physique totale, approche relationnelle) ou la relaxation (suggestopédie). Ces méthodes, selon leurs concepteurs, veulent placer l'apprenant au centre du dispositif d'enseignement. Les méthodes non conventionnelles présentent l'intérêt, grâce aux choix effectués explicitement par leurs concepteurs, d'éclairer certaines zones de la didactique des langues moins fréquemment explorées : la relation graphie/son et l'importance du système phonologique (méthode silencieuse), le recours systématique à la langue maternelle (suggestopédie), la prééminence de la compréhension orale (apprentissage par la réaction physique totale), le rôle du groupe (méthode commu-

nautaire). L'origine non linguistique de plusieurs concepteurs de méthodes non conventionnelles peut expliquer en partie ces préoccupations et leur relative liberté conceptuelle : par exemple Lozanov, psychiatre, pour la suggestopédie ; Gattegno, mathématicien, pour la méthode silencieuse ; Curren et Krashen, psychologues, pour, respectivement, la méthode communautaire et l'approche naturelle.

➢ Apprentissage communautaire, Apprentissage par la réaction physique totale, Approche relationnelle, Méthode silencieuse, Suggestopédie.

MICRO-ENSEIGNEMENT ■ Cette méthode, venue des États-Unis et mettant en œuvre les procédés de l'enregistrement vidéo et de l'autoscopie, est utilisée en formation initiale ou continue des enseignants. Elle consiste à n'enregistrer que de très courtes séquences (micro-leçons) portant sur des micro-aptitudes (en anglais *teaching skills*) et se déroulant devant des groupes restreints d'élèves (micro-classes). La séance standard de micro-enseignement peut se dérouler en quatre phases :

• une première micro-leçon d'essai et son visionnement autocritique par le prestataire en présence ou non du formateur selon leur décision ;

• une deuxième micro-leçon destinée à corriger ce qui n'a pas été jugé satisfaisant ;

• un dernier visionnement, éventuellement avec l'ensemble du groupe de formation si le prestataire y consent.

D'autres essais sont possibles avec ou sans modification des contenus enseignés ou des aptitudes exercées. L'inspiration skinnerienne de la méthode est évidente aussi bien dans le découpage très analytique de l'acte pédagogique que dans le choix des aptitudes à exercer : renforcement de la participation des élèves, diversification des stimuli, mise en perspective de l'activité proposée, fluidité dans le questionnement des élèves, techniques de remédiation et de rétroaction (en anglais *feedback*), aptitudes à reformuler, à exposer, à vérifier la compréhension, silences et aptitudes non verbales, clôture, etc. Dès les années 1970, les tenants du micro-enseignement, notamment en didactique des langues, ont été enclins à enregistrer des séquences plus vraies et plus longues et à privilégier la dimension du visionnage autocritique, y compris en groupe, plutôt que la micro-leçon. Ce qui revenait à faire de la vidéo un outil parmi d'autres pour analyser des prestations pédagogiques en grandeur nature, une sorte de « grille d'observation » *sui generis*, observable à loisir. Les personnes en formation ont dû dès lors réfléchir davantage aux aspects à enregistrer, ainsi qu'à leur technique d'enregistrement, la prise de vue n'étant par définition pas neutre.

➢ Autoscopie.

MILIEU ■ On oppose l'appropriation des langues en milieu non naturel (au sein d'une institution organisée vers cet apprentissage, comme l'école) de l'appropriation en milieu naturel (la famille pour la langue maternelle, l'environnement social pour un étranger migrant). En principe, la psycholinguistique étudie prioritairement les phénomènes d'acquisition propres au milieu naturel, alors que la didactique des langues se consacre essentiellement à l'apprentissage mis en place en milieu non naturel. Mais les deux types de situations ne sont pas étanches (par exemple apprentissage d'une langue seconde, cours en immersion, utilisation du milieu naturel en cours d'apprentissage d'une langue étrangère). Les deux disciplines collaborent car l'étude des apprentissages et des acquisitions montre qu'il existe des opérations similaires dans chacune des deux situations

➢ Acquisition, Exolingue, Guidage, Hétéroglotte, Immersion, Langue seconde.

MIMIQUE ■ ➢ Kinémique.

MINIMAL STEP ■ tr. pas à pas.

➢ Pas à pas, Progression.

MODÈLE ■ Représentation fonctionnelle cohérente de conceptions théoriques, méthodologiques et organisationnelles, le modèle constitue en pédagogie le lien entre la rationalisation et l'action. Il permet de définir ce au nom de quoi on agit en connaissance de cause et non quelque chose qu'il faut reproduire. C'est, comme dit Edgar Morin, un principe d'action qui organise, communique et anime.

En ce sens, modèle désigne une représentation dynamique ou un ensemble de valeurs, conceptions et principes qui servent de référence et se constituent dans un contexte historique, social et culturel, appelés à évoluer. Le modèle devient alors outil d'analyse qui s'enrichit d'interactions entre l'action et la rationalisation, par exemple le modèle de l'approche systémique ou le triangle pédagogique.

On désigne aussi par modèle le processus de modélisation. Il s'agit en ce sens d'une montée vers l'abstraction à partir de pratiques, pour en dégager des éléments transférables et adaptables. Par exemple un modèle de formation d'enseignants de langue, de montage de dispositif d'autoformation.

La science des méthodes qui servent à modéliser les phénomènes complexes est appelée la systémique, ce terme désignant aussi la démarche de modélisation.

➢ Dispositif.

MODÉLISATION ■ ➢ Modèle.

MODÉLISER ■ ➢ Modèle.

MODULE ■ On appelle module la partie d'un programme d'enseignement, d'apprentissage ou de formation qui a été divisé en plusieurs unités correspondant à une compétence à acquérir et qui est combinée à d'autres unités. Chaque module pris isolément constitue un objectif spécifique et peut également être évalué isolément. La conception modulaire de la formation s'est développée en raison de la diversité croissante de la demande (linguistique, didactique et pédagogique, socioculturelle), et de l'hétérogénéité des publics à former (professeurs, personnels des différents échelons de la hiérarchie éducative de tous pays et de responsabilités et compétences très diverses).

La conception modulaire de la formation accompagne actuellement le développement des TICE et notamment de l'enseignement et de la formation à distance. C'est également la formule la plus répandue des stages de formation continue des professeurs de FLE. Cependant, si cette conception permet un découpage précis de la formation en compétences à acquérir, elle laisse parfois de côté les finalités ou les buts à atteindre. C'est pourquoi d'autres formules qui tentent de mieux cerner les attentes et les demandes des enseignants font l'objet, grâce à une analyse minutieuse des besoins, de l'élaboration de cahiers des charges préalables.

➢ Formation, Stage.

MOMENTS ■ L'expression « moments de la classe » met l'accent sur le paramètre temporel. Elle renvoie à la leçon de la méthodologie SGAV qui découpe l'acte pédagogique en une succession de phases qui ont chacune un objectif spécifique et dont le déroulement vise une appropriation maximale des éléments nouveaux à acquérir. Deux grands moments normés, la *présentation* et l'*appropriation*, qui se subdivisent en plusieurs autres, se sont progressivement mis en place avec quelques aménagements et variations dans les années 1970 pour finalement structurer toute leçon, selon le projet didactique de la méthodologie SGAV.

• La présentation des structures nouvelles se réalise en trois étapes :

– la présentation du dialogue (principal support de l'unité didactique) à l'aide de la bande enregistrée et accompagné des images contenues dans le film fixe ou figurant sur le tableau de feutre avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation ;

– l'explication par la reprise du dialogue séquence par séquence (ou image par image) afin d'aider l'étudiant à isoler correctement

chaque unité sonore et à en comprendre le sens ;
– la répétition/mémorisation des modèles présentés avec correction phonétique de ces répétitions.
• L'appropriation des éléments nouveaux se réalise en trois étapes :
– l'exploitation des éléments appris par cœur précédemment grâce à leur reprise sous forme d'exercices dans des contextes ou situations analogues (réemploi des répliques du dialogue avec d'autres personnages et intégrées aux connaissances antérieures) ;
– la fixation par la transformation des énoncés avec des procédés variés de mémorisation ;
– la transposition de l'ensemble, qui clôt l'exploitation, est en fait l'objectif même de la leçon, avec le réemploi de toutes les structures nouvellement acquises et qui conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations voisines sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation (élaboration de dialogues reproduisant *grosso modo* le dialogue initial).
Ce schéma structure toutes les leçons SGAV pour les niveaux 1 et 2 même si la terminologie est différente d'une méthode à l'autre et si le nombre de phases varient pour se réduire au schéma canonique suivant :
1. Présentation / explication ;
2. Répétition / mémorisation ;
3. Exploitation / fixation ;
4. Transposition / appropriation.
L'unité didactique, qui s'est substituée à la leçon avec l'approche communicative, conserve les deux grandes phases, mais les assouplit, les inscrit dans l'étude des actes de parole et supprime les frontières trop rigoureuses qui compartimentent les étapes distinctes imposées à l'activité pédagogique (par exemple, fusion entre exploitation et transposition).
➢ Activité, SGAV, Unité didactique.

MONITEUR ■ ➢ Contrôle (I).

MORPHOLOGIE ■ La morphologie est la partie de la linguistique qui a pour objet l'étude de la forme et de la construction des morphèmes. Deux domaines distincts se dégagent pour le français : la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle. La morphologie dérivationnelle décrit les phénomènes d'affixation (préfixation et suffixation) et la composition, entrainant la création de nouvelles unités lexicales. La morphologie flexionnelle, qui se situe du côté de la morphosyntaxe, concerne :
• la variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif, appelée traditionnellement la flexion nominale ;
• la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes, appelée traditionnellement la flexion verbale.
En didactique du FLE, il est important de faire apparaitre à l'apprenant que les règles et les marques morphologiques de l'oral et de l'écrit ne se recouvrent pas nécessairement.

MOT ■ Un mot est une unité signifiante, constituée dans sa forme orale d'un ou plusieurs phonèmes, et dont la transcription écrite est constituée d'une séquence de signes comprise entre deux blancs graphiques. Quoique couramment utilisée, la notion de mot est cependant remise en question dans l'analyse linguistique en raison de son caractère vague et peu opérationnel, en particulier pour l'analyse des lexies complexes ou encore des phénomènes de polysémie. D'un point de vue didactique, ce terme est cependant utile, car il renvoie à une notion familière à l'apprenant à travers la pratique et l'étude de sa langue maternelle ou de la langue étrangère qui lui est enseignée.
➢ Lexique, Représentation, Vocabulaire.

MOTIVATION ■ Dans son sens le plus général, la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites ; elle peut être définie comme « un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but ».

Dans un essai de généalogie des motivations humaines dites naturelles, on peut avancer qu'elles prennent place à l'intérieur d'une culture (Bruner) ; les désirs et les actions menées en leur nom, médiatisés par des moyens symboliques, ne correspondent pas simplement à des préférences mais à des références, à des croyances.
Dans le domaine de l'apprentissage, on admet que la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel : il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend, ce qui augmente en retour sa motivation.
Mais la notion de motivation recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs. Elle est le résultat de l'interaction entre des facteurs extérieurs (les multiples éléments de l'environnement jouant un rôle stimulant ou bloquant : milieu familial, société, projets professionnels ou personnels) et la personnalité, l'état interne (besoin et intérêt qui maintiennent l'attention et l'esprit en éveil malgré les difficultés cognitives qui surgissent).
On nommera la première *motivation externe*, très fréquente comme déclencheur de l'apprentissage (rencontre, séjour) mais fragile, et la seconde *motivation interne*, plus solide, liée au plaisir d'apprendre, à la curiosité, à la création où il serait souhaitable d'ancrer l'apprentissage car elle sert de support à l'attention et à la mise en mémoire de connaissances nouvelles.
Pour se maintenir, cette motivation doit être reconnue et entretenue à court terme : dans tout apprentissage, et dans celui des langues en particulier, la perception que l'apprenant a de soi et celle qu'il se fait de la situation d'apprentissage sont des facteurs importants. Aussi les renforcements positifs, les appréciations consolidant la confiance et la réussite joueront-ils le rôle de stimulants dans le processus d'acquisition, même si récompenses et encouragements ne suffisent en aucun cas à déclencher « l'irrésistible envie d'apprendre » (Skinner).
La notion de rentabilité, d'utilité des activités qu'il entreprend à long terme (parfois difficile à jauger, comme c'est souvent le cas dans un pays où la langue seconde n'est pas parlée) est, elle, déterminante. Aussi l'apprenant met-il en place des moments de bilan, un processus d'évaluation, en attribuant ses résultats à des facteurs contrôlables : connaitre à court terme l'utilité d'une activité, pouvoir mesurer ses efforts, évaluer la difficulté de la tâche, compter sur la chance. Continuer à saisir et à traiter l'information ou cesser de le faire dépend de cette évaluation.

MOTIVER ■ « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne », disait Jean-Jacques Rousseau dans l'*Émile*. C'est ce sens de créer, d'éveiller des réactions susceptibles de favoriser l'apprentissage que recouvre aujourd'hui le verbe *motiver*. Pourtant, si les enseignants ne pensent plus que la matière à enseigner est en elle-même motivante, ils restent persuadés que les moyens captivants (humour, charme, accroche) restent insuffisants pour disposer favorablement quelqu'un à l'égard d'une tâche à accomplir : la motivation ne peut se résoudre en termes de recettes propres à motiver.
Les pédagogues du courant rogerien (Carl Rogers) estiment que la motivation réside dans les besoins intrinsèques de l'individu, dans le besoin de s'épanouir. L'enseignant se doit, certes, d'encourager ou de diriger les besoins innés ou acquis propres à chaque enfant ou adulte, d'en faire naitre de nouveaux, mais surtout d'amener l'apprenant à découvrir ses propres motivations.
Motiver sera faire croitre l'intérêt pour tout projet à valeur affective qui maintient la motivation initiale amplifiée, en faisant prendre conscience à l'élève de son potentiel intellectuel et de ses gouts.
➢ Motivation.

MULTIDISCIPLINARITÉ ■ ➢ INTERDISCIPLINARITÉ.

MULTILINGUISME ■ ➢ POLYGLOSSIE.

MULTIMÉDIA ■ Le terme multimédia désigne à l'origine le regroupement, dans un même dispositif permettant l'interactivité, de données écrites, sonores et imagées (images fixes ou animées). Mais ce mot s'est également imposé comme un hyperonyme de cédérom, Internet, voire hypertexte et hypermédia, et il est maintenant utilisé aussi bien comme substantif que comme adjectif (« un multimédia », « des produits multimédias »).

Les principaux attributs du multimédia sont l'hypertextualité, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité (Lancien, 1998).

• Il n'est pas certain que l'hypertextualité (mise en rapport d'un texte présent à l'écran avec d'autres textes sur le même thème qui y sont appelés) constitue un atout pédagogique : des chercheurs ont montré à quel point les stratégies de lecture, adaptées au support imprimé, peuvent être bouleversées par une présentation non linéaire. La possibilité, cependant, de lier discours et langue en présentant par exemple une vidéo avec des sous-titres sur lesquels on peut cliquer pour avoir des explications, constitue une des potentialités du multimédia.

• La multicanalité, nommée multimodalité quand on se place du point de vue de l'utilisateur, n'est pas vraiment spécifique au multimédia puisque la vidéo présentait déjà des images, du son et parfois du texte ; mais combinée avec l'interactivité, elle permet des agencements nouveaux que l'utilisateur peut activer de diverses manières. Un des atouts pour les langues est la fréquente redondance entre les canaux et la place importante du texte.

• La multiréférentialité est la possibilité d'obtenir, sur un même sujet, des sources d'information de genres très divers : on en perçoit bien l'intérêt didactique. Le multimédia présente ainsi une certaine polyphonie discursive pouvant constituer un facteur de motivation et d'immersion ; il comporte également une dimension didactique qui, mariée à son authenticité, peut favoriser son intégration pédagogique.

En attendant que la plus grande partie du public soit équipée de liaisons rapides à domicile, ce sont toujours les cédéroms et les dévédéroms qui permettent le stockage et la restitution confortables d'une grande masse de données véritablement multimédias. Qu'ils se trouvent en ligne ou sur cédérom, on peut distinguer deux grandes familles de produits utilisables dans l'apprentissage des langues, selon qu'ils visent ou non cet apprentissage.

1. Les premiers peuvent se présenter, à l'instar des méthodes papier, comme de véritables cours de langue ou bien simplement comme des exercices ou activités entrainant à des compétences partielles.

2. Les seconds sont souvent des produits culturels, voire ludo-culturels. Les didacticiels de langue sont utiles pour le travail de la compréhension, l'apprentissage de données civilisationnelles ou l'entrainement à certains fonctionnements linguistiques et discursifs. Leur limite la plus évidente concerne l'analyse de réponses et on ne peut guère considérer sérieusement qu'un cédérom permette l'entrainement à la communication, sauf à considérer comme tel les répétitions d'énoncés. On notera que de nombreux systèmes-auteurs ou autres générateurs d'exercices permettent à des non-informaticiens de créer de telles activités d'apprentissage, notamment dans les laboratoires multimédias qui remplacent souvent les anciens laboratoires de langues analogiques.

Les produits non destinés à l'apprentissage des langues peuvent être utilisés par des apprenants avancés dans une perspective d'immersion dans la langue cible et seront alors choisis par ceux-ci en fonction de l'intérêt qu'ils présentent pour eux ; ils peuvent également faire l'objet de scénarios pédagogiques (Mangenot, 2001) et constitueront alors le support de certaines tâches.

De nombreux projets concernant les langues utilisent les différents canaux de communication qu'offre le réseau Internet, qu'il s'agisse d'écrit synchrone (en anglais *chat*), asynchrone (courriel, forums), voire, plus rarement, de son synchrone ou de visioconférence. La plupart de ces projets sont documentés sur la toile et utilisent celle-ci pour publier les réalisations. Les conditions de réussite d'une communication (ou mieux, d'une collaboration) à distance entre apprenants semblent être les suivantes : existence d'un projet aux finalités à la fois claires et précises, engagement et savoir-faire d'enseignants-animateurs, intérêt du scénario pédagogique, croisement judicieux du dispositif technique avec les tâches qu'il permet.

➢ INTERACTIVITÉ, TÂCHE, TIC-TICE.

N

NATIF ■ ➢ Locuteur natif.

NATUREL ■ ➢ Apprentissage, Milieu.

NEUROSCIENCES ■ On appelle neurosciences l'ensemble des recherches et des connaissances portant sur le système nerveux, et dont l'objectif est de localiser les fonctions cérébrales et de mettre en évidence l'organisation et le fonctionnement du cerveau jusqu'à la compréhension de ses propriétés fonctionnelles les plus intégrées, les fonctions cognitives. Les neurosciences s'appuient sur les découvertes et les méthodes de la génétique et de la biologie moléculaire, et elles ont connu un très grand développement dans la seconde moitié du xxe siècle : neurologie, neuroanatomie, neurobiologie, neurophysiologie, neurochimie, neuro-endocrinologie, neuropathologie... Des sciences nouvelles se sont développées à l'interface entre les neurosciences et d'autres sciences humaines : neurolinguistique, neuropsychologie, neuropsychiatrie, neuropsycholinguistique... La neuropsychologie en particulier a d'abord étudié le dysfonctionnement cognitif et sa relation avec des lésions cérébrales basée sur des images anatomiques. Les technologies modernes, surtout l'avènement de l'électronique et de l'informatique, ont rendu possible l'imagerie qui permet d'observer le fonctionnement cognitif du cerveau humain sain : imagerie tomographique aux rayons X ou scanner, imagerie par résonance magnétique. Cette nouvelle alliance entre la psychologie et l'imagerie cérébrale est féconde dans tous les domaines de la cognition, de la perception aux activités logicomathématiques, y compris sur les thématiques de l'émotion, de la conscience, des apprentissages et des dysfonctionnements cognitifs liés aux maladies mentales.
➢ Cognition.

NIVEAU ■ La notion de niveau est généralement utilisée, soit comme critère de définition d'enseignements et apprentissages de langue, soit comme critère de classement des apprenants.

S'agissant de la définition d'enseignements et apprentissages, et, partant, des matériels qui leur servent de supports, les niveaux débutant, intermédiaire, avancé – niveau 1, niveau 2, niveau 3 – délimitent les étapes d'enseignement/apprentissage linéairement ordonnées à parcourir pour arriver au terme de tout apprentissage de langue. À chaque étape correspondent des objectifs et des contenus d'apprentissage formant un ensemble que tout apprenant doit maitriser avant d'accéder à l'étape suivante.

Cette utilisation de la notion de niveau présuppose alors que les connaissances et capacités

à acquérir sont les mêmes pour tous les apprenants. Elle n'est donc pas compatible avec l'approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues, ni avec la notion de centration sur l'apprenant, qui impliquent une forte personnalisation des objectifs et contenus d'apprentissage liée aux besoins/attentes de compétence langagière de ceux qui se lancent dans un apprentissage de langue : le futur guide de groupes de touristes français est loin d'avoir les mêmes préoccupations de compétence langagière que l'informaticien japonais nommé par son entreprise dans sa filiale française. Elle exige, d'autre part, que les capacités à acquérir soient organisées selon une progression qui permette leur découpage en « tranches » successives. Elle implique donc que soient définis des critères d'organisation fiables et stables. Certains auteurs de matériels préconisent le critère de simplicité/complexité, d'autres celui de la fréquence d'utilisation, d'autres encore celui de l'utilité/urgence, ou de la nécessité (les célèbres « bases » qui conditionneraient toutes les acquisitions ultérieures), ou tout simplement du bon sens, qui brasse tous les autres critères en proportions aléatoires et fait intervenir de surcroit celui de quantité (tant de mots, règles de grammaire, actes de parole par niveau).

Elle présuppose également que les acquisitions réalisées par les apprenants se conforment à la progression adoptée : les acquisitions du niveau intermédiaire doivent se faire impérativement après celles du niveau débutant et avant celles du niveau avancé, au prix parfois de longues séances de révision, voire de « redoublements ».

D'une manière plus générale, l'utilisation de la notion de niveau comme critère de définition d'enseignements/apprentissages et de matériels implique l'adhésion à une théorie didactique dans laquelle :

1. l'enseignement est un enseignement à l'unisson, centré sur des contenus identiques pour tous, appris au même rythme par tous, fractionnés en étapes successives parcourues par tous et non un enseignement diversifié et centré sur l'apprenant ;
2. l'apprentissage est un comportement unifié, indépendant des caractéristiques individuelles des apprenants, de leurs styles d'apprentissage, et des conditions spécifiques dans lesquelles ils apprennent (disponibilité, moyens), et non un comportement individualisé ;
3. l'acquisition est un processus d'accumulation linéaire de fractions de connaissances et non un processus cognitif, non cumulatif et non linéaire de construction de savoirs et de savoir-faire.

Utilisée comme critère de classement des apprenants, la notion de niveau représente une synthèse d'informations concernant leur apprentissage et leurs acquisitions. Le niveau attribué à un apprenant (débutant, faux-débutant, avancé, faible, moyen, fort), déterminé de manière plus ou moins empirique ou à partir des résultats obtenus à des tests dits de niveau servant typiquement à répartir les apprenants en groupes homogènes, est une mesure globale qui le situe en tant qu'apprenant, au regard de l'enseignement/apprentissage (son niveau détermine le niveau du cours ou des matériels dont il pourra bénéficier), mais également, par extrapolation, en tant qu'usager de la langue apprise (indication d'un degré de compétence). C'est ainsi que l'apprenant classé dans un groupe de niveau intermédiaire, par exemple, sera également considéré, et se considérera, comme un apprenant qui ne maitrise que moyennement la langue apprise.

Cette utilisation de la notion de niveau est fortement sujette à caution, pour plusieurs raisons.

1. Le niveau attribué est parfois fondé sur des informations obtenues à partir de critères imprécis : tel apprenant se considère comme débutant parce qu'il n'a jamais suivi de cours de langue, tel autre parce qu'il estime n'avoir rien acquis dans les cours qu'il a suivis, ou avoir tout oublié.
2. Lorsque le niveau est déterminé sur des critères précis, lesquels utilise-t-on parmi tous les critères possibles : la quantité de connais-

sances acquises, et, dans ce cas, de quelles connaissances (lexicales, grammaticales, discursives, communicatives, etc.) ? La qualité des performances, mais de quelles performances (compréhension, expression, à l'oral, à l'écrit, etc.), et quelle qualité (correction, appropriation, aisance, intelligibilité, etc.) ?
Mais la principale raison, rédhibitoire, est que l'évaluation en termes d'un niveau global conduit à réduire une appréciation multidimensionnelle à une « moyenne » unique et implique par là même que l'apprenant évalué est homogène du point de vue de ses compétences/connaissances.
1. Un résultat unique fondé sur des appréciations divergentes n'a pas de signification autre qu'arithmétique et résulte en une évaluation erronée : quelle signification et quelle valeur donner à une indication de niveau établie à partir de résultats satisfaisants à l'écrit mais insuffisants à l'oral, ou bons en grammaire mais mauvais en vocabulaire, ou positifs en compréhension mais négatifs en expression ?
2. L'observation ponctuelle et longitudinale des apprenants aboutit immanquablement à la constatation que l'état et l'évolution de leurs compétences/connaissances sont toujours hétérogènes : typiquement, leurs performances en compréhension orale sont nettement supérieures à leurs performances en expression orale ; leurs connaissances écrites sont supérieures à leurs connaissances orales ; ils « se débrouillent » parfaitement dans certaines situations de la vie courante mais sont incapables de faire face dans d'autres (situations conflictuelles, par exemple).
Au total, il serait souhaitable de remplacer cette évaluation en niveaux par une évaluation analytique faisant apparaître les profils de compétence/connaissance des apprenants.
➢ Approche communicative, Centration sur l'apprenant.

NIVEAU DE LANGUE ■ ➢ Variation.

NIVEAU-SEUIL ■ C'est dans le cadre des projets « Langues vivantes » du Conseil de l'Europe et notamment de la réflexion sur des systèmes d'unités capitalisables que la notion de niveau-seuil a vu le jour. Elle réfère à un objectif d'apprentissage considéré comme « seuil » fonctionnel, situé au-delà d'un simple niveau de « survie » et permettant à un sujet autonome une communication relativement personnalisée en langue étrangère. Passé ce niveau, les visées d'apprentissage peuvent se diversifier.
Le nom de niveau-seuil a été donné à l'outil de référence pour la définition et la détermination de premiers objectifs et de contenus fonctionnels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et, par extension, au niveau de compétence correspondant à l'atteinte de tels objectifs. Depuis 1975, date de parution du *Threshold Level* pour l'anglais, des niveaux-seuils ont ainsi été élaborés pour un grand nombre de langues européennes. Pour le français, *Un niveau-seuil* a été produit en 1976.
Les niveaux-seuils ont été élaborés selon le modèle dit notionnel-fonctionnel, initialement proposé par D. Wilkins et en relation au concept de besoins de communication (Richterich et Chancerel, 1977). La démarche consiste à déterminer ce que les individus ou groupes considérés devront être capables de faire, langagièrement, dans les situations auxquelles ils seront participants. Cette capacité est spécifiée en termes de catégories notionnelles (notions générales et notions spécifiques) et fonctionnelles (actes de parole). Ces catégories translinguistiques sont ensuite, pour la langue considérée, actualisées par des formes linguistiques courantes. À la différence d'outils antérieurs comme le français fondamental, les niveaux-seuils ne résultent pas d'enquêtes linguistiques, mais ils répondent à un modèle commun qui autorise des comparaisons de langue à langue.
Les niveaux-seuils ont donné lieu à mentions et usages multiples dans divers programmes scolaires, manuels et méthodes de langues, tests et certifications. Ils constituent aussi un moyen de valorisation symbolique pour des langues de moindre diffusion, qui disposent ainsi de descriptions analogues à celles des « grandes » langues européennes. Au fil des années, des variations ont été enregistrées dans la mise en œuvre du modèle général. Dès l'origine, les choix opérés pour *Un niveau-seuil* diffèrent sur bien des points de ceux qui ont été retenus pour *The Threshold Level*. Ce dernier a d'ailleurs donné lieu à une nouvelle version en 1990. Pour *The Threshold Level* et *Un niveau-seuil*, des adaptations scolaires ont été éditées par le Conseil de l'Europe.
Le niveau-seuil a été resitué dans des échelonnements de plusieurs niveaux, comme ceux que propose le Cadre européen commun de référence pour les langues.
➢ Évaluation.

NON-DIRECTIVITÉ ■ Le terme « non directif » vient d'une démarche d'entretien, élaborée par Carl Rodgers, et visant à rester centré sur l'interlocuteur. Selon lui, le point de vue non directif permet une certaine indépendance psychologique à l'individu en même temps que le maintien de son intégrité psychique. Utilisée en psychologie et en sciences humaines, cette technique d'entretien a eu des répercussions en didactique. Dans une perspective non directive de l'apprentissage, l'enseignant est centré sur la classe et sur l'apprenant, à l'écoute de ses besoins, de ses représentations et de ses valeurs. Le savoir est conçu comme complexe et non linéaire et il s'agit de le construire en lui donnant du sens. L'approche non directive a favorisé le développement de notions essentielles comme l'interaction, l'écoute, la négociation du sens, la réciprocité, l'autonomie, la confiance en la capacité d'apprentissage d'un individu et le respect de l'apprenant.
➢ Directivité.

NOOSPHÈRE ■ Le concept de noosphère, élaboré par Yves Chevallard (1985) dans le cadre de la didactique des mathématiques, désigne l'environnement immédiat du système didactique, c'est-à-dire l'ensemble des institutions et des acteurs qui accompagnent l'enseignant dans son activité professionnelle, en définissant en amont les programmes qu'il doit suivre, en élaborant les manuels qu'il va utiliser, et en lui donnant pour cible les épreuves d'examen que ses élèves doivent réussir. Les besoins en langue des apprenants sont donc largement interprétés par cette instance régulatrice de la demande langagière en termes d'outils et de procédures didactiques qu'elle met à la disposition de l'enseignant (manuels, méthodes, méthodologie, etc.).
La noosphère est donc particulièrement dense dans le cas de l'enseignement au sein d'institutions éducatives officielles (programmes et examens nationaux), moins dans le cas d'institutions plus indépendantes. Elle comprend aussi bien les corps d'inspection que ceux de formateurs, aussi bien les maisons d'édition spécialisées que les associations de spécialistes et leurs revues professionnelles.

NORMATIF ■ L'adjectif « normatif » correspond au substantif « norme » dans son acception la plus étroite, c'est-à-dire lorsqu'il définit, dans une perspective toujours prescriptive, des modèles et lorsqu'il hiérarchise des usages, à partir de la description des pratiques d'une élite censée représenter la norme. Normatif s'oppose alors à « normal » qui désigne tout usage conforme aux pratiques du plus grand nombre. Mais le normatif (qui concerne les règles) et le normal (qui concerne l'usage) peuvent se rejoindre au sein d'une norme définie par le respect de l'usage du plus grand nombre érigé alors en modèle.

NORME ■ Fondé sur la critique des présupposés du structuralisme réduisant la langue à un objet homogène, sur la prise en compte des conditions de production historique et sociale du discours et sur la réintroduction du sujet énonciateur dans la langue, le développement de la sociolinguistique a remis à l'honneur la notion de norme en la débarras-

sant de ses aspects mentalistes stigmatisés à juste titre par les linguistes à l'époque du structuralisme triomphant. La réflexion engagée sur le concept de norme s'est surtout développée, et ce n'est certainement pas un hasard, chez les linguistes et les sociolinguistes de l'aire francophone.

La conceptualisation de la notion ne s'est pas faite sans ambiguïté. On a donc intérêt à garder présente à l'esprit la distinction transversale entre ce qui est du domaine du « normal » (norme = ensemble d'usages) et ce qui est du domaine du « normatif » (norme = ensemble de règles). La diversité des approches, souvent plus idéologiques que linguistiques, n'interdit pas de proposer trois principaux types de norme.

1. *La norme objective* (appelée également norme de fonctionnement ou norme statistique) définie comme l'ensemble des faits répétitifs et collectifs n'appartenant pas nécessairement au système ou à la structure de la langue : accents « locaux », phénomènes suprasegmentaux, morphophonologiques (liaisons), morphologiques (variation des paradigmes flexionnels), syntaxiques (règles des accords), sémantiques (tri des connotations), etc. Cette norme peut également être descriptive. Elle se contente alors d'enregistrer des faits sans associer de jugements de valeur à leur description et sans les hiérarchiser.

2. *La norme prescriptive* qui définit des modèles et qui hiérarchise des usages identifiés en description, d'où une fusion parfois gênante pour l'observateur, au plan épistémologique comme à celui des pratiques, entre norme objective et norme prescriptive. Les critères de hiérarchisation sont à la fois internes à la langue (arguments esthétiques, fonctionnels, formels, logiques, etc.), fondés essentiellement sur la fréquence, et externes à la langue. Pour ces derniers, on peut distinguer :

- l'appartenance au groupe (norme = *signum* social) ;
- le respect de la tradition (le bon usage étant souvent localisé dans le passé) ;
- la priorité au capital symbolique privilégiant l'utilisation de formes linguistiques provenant d'un groupe réputé supérieur et ayant donc acquis une certaine légitimité aux yeux des autres locuteurs.

3. *La norme subjective* (ou encore évaluative, voire fantasmée). Elle se situe sur le terrain des attitudes et des représentations et consiste à accorder des valeurs esthétiques affectives ou morales aux formes. C'est ainsi qu'on qualifiera certains discours de « froids », « prétentieux », « expressifs », « chaleureux », etc. Ce type de norme se manifeste donc directement par les discours épilinguistiques des locuteurs. Il constitue ce que l'on a parfois appelé l'imaginaire linguistique défini comme l'ensemble des normes évaluatives subjectives caractérisant les représentations des sujets sur les langues et les pratiques langagières.

À ces trois types de norme, il faut désormais ajouter celui de *norme endogène*, définie comme la reconnaissance par les locuteurs détenteurs légitimes d'une norme locale des écarts qui la séparent de la norme importée, cette norme locale étant perçue comme une marque d'identité. La norme endogène, initialement perçue en termes d'imperfections ou de déviances justifiées par les exigences de la compétence communicationnelle se trouve revendiquée comme la manifestation d'une personnalité sociale particulière. L'émergence d'une norme endogène et sa cohabitation avec la norme exogène (celle du français dit standard par exemple) représentent un problème sérieux posé aux systèmes éducatifs africains.

➢ Épi-, Normatif.

NOTATION ■ On désigne par notation l'attribution d'une note qui représente le résultat du processus d'évaluation d'une épreuve. Cette note traduit l'appréciation chiffrée d'une performance. La note peut être brute (basée sur deux catégories, par exemple vrai/faux, réussi/échoué, oui/non), globale (impression générale, non critériée, de l'examinateur), analytique (attribuée en fonction d'un barème critérié et pondéré), standardisée ou mécanique (par exemple par scanner, donc objective).

➢ Barème, Docimologie, Évaluation.

NOTE ■ ➢ Barème, Docimologie, Évaluation, Notation.

NOTIONNEL ■ L'adjectif notionnel est relatif à des notions ou concepts qu'un apprenant doit s'approprier dans des situations de communication multiples.

Dans la décennie 1970-80, l'approche dite fonctionnelle-notionnelle, contemporaine du niveau-seuil, renvoie à un principe d'organisation des programmes d'apprentissage des langues vivantes pour des adultes, où la priorité est donnée à la valeur communicative des éléments du langage plutôt qu'à leur valeur grammaticale et formelle.

L'analyse des besoins langagiers permet de déterminer ce qui est nécessaire aux apprenants en termes de fonctions du langage et d'actes de paroles, et les notions générales et spécifiques que l'apprenant devra maitriser.

Cette approche dite fonctionnelle-notionnelle s'inscrit dans la perspective pragmatique ouverte par la philosophie du langage d'Austin puis Searle et l'émergence de la sociolinguistique et du concept de compétence de communication (Hymes et Gumpertz, 1972) qui domine encore aujourd'hui la didactique du FLE.

Parallèlement à ces apports non linguistiques (philosophiques, anthropologiques, sociologiques, etc.) nord-américains se développent en France, à partir des travaux de Benveniste qui fondent la théorie de l'énonciation (1966), les notions (fondamentales dans tout discours) de la personne (moi), de l'espace (ici) et du temps (maintenant). Ces notions seront actualisées dans toutes les méthodes de langue au double niveau des structures linguistiques et des conditions langagières en contexte, conformément aux objectifs d'apprentissage définis en fonction des publics spécifiques d'apprenants.

Le terme même de notion semble avoir disparu au bénéfice d'actes, contexte, interprétation, concepts qui se sont en revanche largement imposés en sciences du langage. Il pourrait toutefois retrouver un regain de vigueur dans les approches cognitives actuelles, centrées sur le langage en général et l'acquisition en particulier. Ce retour à la cognition privilégie en effet l'étude des mécanismes inférentiels qui permettent aux locuteurs d'interpréter des énoncés et de comprendre les actes qu'ils accomplissent en contexte.

➢ Fonctionnel, Niveau-seuil.

O

OBJECTIF ■ On appelle objectif ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés. La notion d'objectif implique que l'on fixe en même temps les modalités de mesure de son degré d'atteinte. On ne confondra donc pas objectif avec des notions qui pourraient paraître quasi synonymes comme celles de but, de finalité ou d'intention. En didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. La notion d'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation, etc. On distingue en général deux types d'objectifs : les *objectifs globaux* et les *sous-objectifs séquentiels*, comme des tâches à accomplir pour réaliser à la fin l'objectif global.
Bloom et ses collaborateurs ont proposé en 1970 une taxinomie d'objectifs pédagogiques, à la fois d'ordre cognitif et affectif. Il semble toutefois que les types d'objectifs pédagogiques privilégiés dans la didactique des langues pendant longtemps aient été des objectifs plus parcellisés et plus mécanistes (grammaticaux ou lexicaux par exemple).
Avec l'émergence de l'approche communicative, la notion d'objectif a fait partie, comme les notions de public, de besoin ou de demande, des préoccupations majeures des didacticiens du français langue étrangère. En fonction des publics et des demandes institutionnelles et sociales, on fixe un ou des objectifs (par exemple : que les apprenants réussissent les unités A2 et A3 du DELF, que les apprenants puissent comprendre une documentation professionnelle dans un domaine particulier du français). Signe de l'importance de la notion, apparaît à la fin des années 1970 l'appellation « français sur objectifs spécifiques » (de l'anglais *french on specific purposes*), qui supplante encore les autres appellations utilisées comme français de spécialité, français des affaires, langue du droit, etc. On met l'accent sur le fait que les objectifs d'apprentissage sont différents de ceux du français général, le but final étant la maîtrise de la langue française dans un contexte professionnel.
➢ Besoin, Demande, Français sur objectifs spécifiques, Public.

OBJECTIVATION ■ L'objectivation est un concept sociologique. Elle permet de traiter des pratiques sociales ou idées comme des objets (comme des « choses »), c'est-à-dire comme des réalités identifiables pareillement par tous. On ne se fie pas à ce que des individus pensent d'une croyance, ni à ce qu'ils en disent, mais à l'image qu'ils s'en font. On

voit par exemple les préférences comme des objets, c'est-à-dire comme de l'extérieur. Objectiver une opinion, c'est donc la rendre identiquement identifiable par tout un chacun. Cela ne signifie pas qu'objectiver une pratique sociale suffise à définir celle-ci. Simplement, mais c'est décisif, elle permet d'agir sur elle, y compris collectivement.

OBJECTIVER ■ ➢ Objectivation.

OBSERVATION ■ L'observation est une technique de recherche développée par les sciences expérimentales, de type psychologique, anthropologique ou social, pour démontrer et étayer la pertinence de leurs travaux.
Depuis les anthropologues du début du xxe siècle (Bronislaw Malinowski), l'observation expérimentale est sortie des laboratoires pour devenir une observation participante sur le terrain, c'est-à-dire une observation où l'observateur vit la réalité de ses observés, tout en tenant un journal de ce vécu. Cette technique s'est largement développée dans les sciences sociales sous le nom de journal ethnographique. Cependant la forme classique d'observation indiquée ci-dessus garde sa pleine validité.
➢ Observation participante.

OBSERVATION DE CLASSE ■ L'observation de classe est une technique qui se pratique régulièrement, dans les cursus de formation d'enseignants, pour comprendre ce qui se passe exactement dans une situation réelle d'enseignement et d'apprentissage d'une langue et de sa culture. L'observation peut être limitée soit aux manières d'être et de faire de l'enseignant, soit aux manières d'être et de faire des apprenants, mais peut également porter sur les interactions entre enseignant et enseignés.
Pour chaque observation de classe, un objectif est fixé et une grille d'observation est dressée. Cette grille peut cibler différents critères en fonction de la recherche ou de l'objectif de formation. Par exemple, une grille d'observation de l'enseignant tiendra compte du temps de parole qu'il s'attribue, de la circulation de la parole dans la classe, de la formulation de ses consignes, de son questionnement, de sa manière de corriger ou d'évaluer les productions des apprenants, de sa façon d'utiliser le tableau, de la qualité de son écoute, de sa façon d'expliquer le lexique, la grammaire et la phonétique, du poids de la culture dans son cours.
➢ Grille.

OBSERVATION PARTICIPANTE ■ Point de départ de la recherche, l'observation participante permet, avec le temps, la réflexion et des lectures scientifiques parallèles, de constituer un corpus sur lequel le chercheur s'appuie pour ses démonstrations. Le plus souvent, celui-ci extrait les axes dominants de son travail de son journal ethnographique. Mais il peut à l'inverse partir de quelques grandes lignes de recherche qu'il a construites par hypothèses et qui seront oui ou non confirmées au cours de ses observations de terrain. La position de l'observateur participant a été fortement critiquée, parce que trop subjective : tout en pratiquant lui-même aussi cette technique devenue indispensable même si elle est parfois peu fiable, Labov parle du « paradoxe de l'observateur ». Mais, en se référant à Weber et à Shütz surtout, la plupart des chercheurs adoptent en matière d'observation la position appelée *réciprocité des perspectives*, qui implique un double regard entre l'observateur et l'observé, et limite donc quelque peu la subjectivité.

OFFRE ■ L'offre et la demande sont deux composantes du concept de marché. Au sens économique et académique, le marché est le lieu de rencontre (éventuellement abstrait) où les offres des vendeurs rencontrent les demandes des acheteurs qui s'ajustent à un certain prix. Le marché est donc une façon de confronter offre et demande afin de réali-

ser un échange de services, de biens ou de capitaux.

• *L'offre* désigne la quantité de biens et services que les vendeurs sont prêts à vendre pour un prix donné. Ainsi l'ensemble de la production des fraises n'est pas l'offre réelle des producteurs, car ils peuvent très bien décider de détruire une partie de leur récolte s'ils n'estiment pas les cours rémunérateurs. L'offre n'existe donc dans une économie de marché que par rapport à une demande solvable prête à payer un prix donné.

• *La demande* désigne la quantité de biens et services ou capitaux que les acheteurs sont prêts à acquérir à un prix donné, étant donné leurs revenus et leurs préférences. Les besoins les plus élémentaires des individus les plus pauvres ne constituent pas une demande pour les entreprises capitalistes, car ils ne détiennent pas les moyens financiers leur permettant de se porter demandeurs sur le marché (demande solvable). En économie, la demande désigne l'intention d'achat, tandis que la consommation correspond à l'acte de satisfaction des besoins.

Demande et offre agissent l'une sur l'autre, dans les deux sens. Dans l'enseignement « progressiste » on a longtemps privilégié l'idée qu'il fallait s'efforcer de répondre à la demande des usagers (enfants et parents). C'est en partie juste ; il faut bien voir cependant que la demande dépend de l'offre : une offre riche fait naitre des demandes. Quand les filières universitaires officielles (licence, maitrise, DEA, DESS, doctorat) de français langue étrangère ont été crées en 1983-84, c'est, certes, qu'elles correspondaient à une demande, mais, en retour, cette offre nouvelle a augmenté les demandes et les a diversifiées. L'enseignement, pour avancer, doit impérativement enrichir ses offres.

➢ Cout, Produit.

ORAL ■ La composante orale a longtemps été minorée dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement-traduction, fondé sur des modèles écrits, se prêtait mal à l'exercice de compétences orales et ce n'est qu'à partir du moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes directes puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral a réellement été problématisée, au point de passer parfois au premier plan.

D'autre part, la façon la plus répandue de penser l'oral, y compris pour des cadres méthodologiques qui en reconnaissaient la légitimité, a été et continue souvent à être contrastive : l'oral est référé à l'écrit. Ainsi voit-on les manuels mettre l'accent sur les différences en termes de contraintes de communication : aux caractères communicativement économiques d'immédiateté, à l'irréversibilité du processus, à la possibilité de réglages et d'ajustements, à la présence de référents situationnels commmuns et à la possibilité de recours à des procédés non verbaux qui caractérisent la communication orale, on oppose souvent les caractéristiques de l'écrit que sont la communication différée, la possibilité de reprise de lecture, la nécessité d'anticiper les comportements du lecteur et de lui fournir des explications suffisantes, et le transcodage linguistique. Ce sont ces caractéristiques de l'oral, dont la linguistique du xxe siècle a su montrer les avantages, qui ont légitimé la communication orale dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes.

Ces réflexions, croisées avec les critiques du concept de norme, ont mis fin à quelques assimilations simplistes : à l'écrit, les registres standard et soutenu, à l'oral la familiarité. Or l'examen des productions a tôt fait de révéler tout un continuum de production orales (des oraux plutôt qu'un oral), allant de formes familières à des discours très élaborés (l'oral de la conférence, par exemple), et a montré que cette diversité existe aussi à l'écrit.

On comprend mieux dès lors que le couple oral/écrit ne soit plus l'axe structurant des approches de l'oral en didactique du FLE. L'accent se déplace vers une autre distinction : le fait que l'oral est tantôt un moyen d'enseignement et d'apprentissage, tantôt un objectif à part entière. Cette distinction peut se révéler utile pour apprécier l'évolution de la composante orale dans l'histoire de la didactique du FLE.

Les méthodes audio-orales, inspirées du distributionnalisme, accordaient à l'oral une place prédominante, visible par le recours au magnétophone et au laboratoire de langue : les débuts des apprentissages étaient uniquement oraux. Les exercices fondés sur la répétition et l'imitation de modèles structuraux visaient la mémorisation des structures syntaxiques. Les méthodes audiovisuelles ont privilégié le même canal : *De vive voix*, par exemple, ne présentait à l'élève que des images et aucune représentation écrite du dialogue. Mais toutes ces approches faisaient de l'oral un moyen d'enseignement plus qu'un objectif : les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oralité elle-même était prise en compte par le biais d'exercices dits de correction phonétique, inspirés le plus souvent des principes de la méthode verbo-tonale qui continuent à rendre de grands services pour des apprenants débutants. La situation commença à changer quand une méthode comme *C'est le printemps* manifesta le souci de présenter une langue contextualisée, avec des traits d'oralité et des variations régionales.

Les approches communicatives, visant le développement des compétences de communication, ont achevé le processus en faisant de l'oral un objectif à part entière : de nouvelles techniques, jeux de rôles et cadres de simulations globales, en sont l'expression la plus évidente. Dans le même temps, la conception de l'oralité s'enrichit : l'approche morphosyntaxique est intégrée à une vision plus large faisant appel à tous les aspects non verbaux, à l'ethnographie de la communication et à la pragmatique.

À côté des travaux développant la maitrise de l'écrit, les manuels ont fait une place à des activités centrées sur la production orale, dans deux directions principales :

• l'apprentissage de la réalisation d'actes de parole (saluer, se présenter, parler de son état de santé, etc.) ;

• la maitrise de genres oraux (explicatifs, narratifs, argumentatifs, etc.).

Mais il faut se garder de réduire le travail de production orale en FLE à ces activités communicatives, car une part importante de la production orale est engendrée par les situations d'enseignement elles-mêmes : par exemple, le moment de préparation d'un jeu de rôle entraine des échanges entre apprenants qui, menés en français, permettent un apprentissage en situation d'argumentation.

Cependant, plus rares sont les travaux spécifiques sur la compréhension orale, compétence très importante en langue étrangère. Il y a pourtant place pour une réflexion sur ce qui la facilite ou la gêne, et plusieurs modèles de compréhension orale ont été élaborés dans le champ de la didactique. Il peut être utile aussi, dans certaines situations, de développer prioritairement des compétences de compréhension et d'intercompréhension, permettant à chacun de continuer à s'exprimer dans sa langue maternelle. Cet axe prend une importance croissante, notamment grâce aux recherches menées autour de l'intercompréhension, comme c'est le cas pour les langues romanes : l'oral est concerné au premier chef par ces recherches.

➢ Compréhension, Expression, Phonétique, Prosodie.

ORTHOÉPIE ■ L'orthoépie ou *phonétique normative* définit la norme de la prononciation des sons d'une langue et de leur enchainement dans la parole. Elle se pratique essentiellement en laboratoire de langue et suppose une connaissance du système graphophonétique de la langue. Elle suppose également une définition de la norme de prononciation dans la langue : l'orthoépie recherche la mise en œuvre des formes phoniques à l'intérieur de certaines marges d'ac-

ceptabilité telles que l'utilisateur de la langue sera considéré comme n'ayant pas d'accent particulier, qu'on ne parviendra à le situer ni socialement ni géographiquement.
➢ PHONÉTIQUE.

ORTHOGRAPHE ■ Comme les autres langues romanes, la langue française a constitué son orthographe à partir de l'alphabet latin. À ces lettres latines sont venus s'ajouter, à diverses époques, des signes diacritiques et des lettres nouvelles destinées à marquer des distinctions ignorées du latin. De plus, le développement historique de l'écriture du français est à l'origine de sa relative indépendance : cette écriture en est venue à noter directement des informations grammaticales et sémantiques. C'est pourquoi, comme le préconisent les linguistes contemporains, il faut aborder l'orthographe française comme un système composite : écriture alphabétique transcrivant les sons du français, et écriture idéographique codant le signifié. Ce système apparaît sous-tendu par un certain nombre de principes : principe phonéticographique, principe morphologique, principe étymologique, principe historique, principe de différenciation. Ce système complexe est à mettre en rapport selon Nina Catach avec trois sortes d'unités linguistiques : le phonème, le morphème et le lexème. On distinguera donc trois zones constitutives du système graphique français correspondant à chaque type d'unité :

• *les phonogrammes*, qui notent directement les phonèmes. Ces phonogrammes sont de plusieurs sortes : lettre simple, quand une lettre correspond à un son (*à* = [a]) ; lettre simple à signe auxiliaire (cédille souscrite à *c* : *ça*) ; digramme, groupe de deux lettres correspondant à un phonème (*ou* pour [u] dans *loup*) ; trigramme, groupe de trois lettres notant un phonème (*-lle* pour [j] dans *fille*) ;

• *les morphogrammes*, qui sont des marques morphologiques, généralement des marques finales non prononcées, sauf en cas de liaison de genre (*petit/petite*) ou de nombre (*petit/petits, il chante/ils chantent*) ;

• *les logogrammes*, qui constituent des « figures de mots », dans lesquelles la graphie ne fait qu'un avec le mot. Ces logogrammes ont un rôle sémantique dans la mesure où ils permettent de distinguer des homophones (*ces/ses, cahot/chaos*). Ces distinctions sont réalisées par le moyen de lettres muettes ou « étymologiques » (*hôtel/autel*). À noter toutefois que toutes les lettres « historiques » ou « étymologiques » ne présentent pas une valeur distinctive : certaines ne jouent aucun rôle dans le système graphique français et elles ne subsistent que comme des vestiges : tel est le cas pour les consonnes doubles (*année, comme*), des lettres latines (*doigt, digitum*), de lettres grecques (*th* purement étymologique comme dans *théâtre*).
➢ GRAPHÈME, GRAPHIE, IDÉOGRAMME.

ORTHOPHONIE ■ L'orthophonie est une discipline thérapeutique qui a pour objectif essentiel la rééducation du langage oral et écrit grâce à des techniques appropriées.
Les troubles du langage oral sont essentiellement : le retard de langage, les troubles d'articulation, les troubles de type assimilatoire affectant les phonèmes en séquence, la dysphasie ou difficulté à acquérir le langage oral, l'aphasie ou trouble acquis du langage oral, les troubles de la voix parlée ou chantée, la dysarthrie ou trouble de la gesticulation articulatoire, la difficulté à acquérir le langage oral dans les cas de surdité, d'infirmité motrice cérébrale, d'autisme ou de déficience intellectuelle... L'orthophoniste rééduque également en voix œsophagienne en cas d'ablation du larynx et prend en charge les troubles de la communication liés au vieillissement ou aux maladies dégénératives.
Les troubles concernant l'acquisition du code écrit sont : la dyslexie, la dysorthographie et la dysgraphie ou trouble du geste d'écriture. Les troubles aphasiques concernent également l'écrit.
L'orthophoniste exerce également des fonctions qui s'apparentent à la kinésithérapie pour tous les muscles de la zone orofaciale : troubles

de la déglutition, troubles vélo-pharyngés, troubles de la trompe d'Eustache, bavage... Les troubles mnésiques et la dyscalculie (difficulté durable à acquérir la numération et la logique mathématique) sont également de son ressort.
➢ DYSLEXIE, DYSORTHOGRAPHIE.

P

PAIRE MINIMALE ■ Ce sont deux mots (d'une syllabe ou plus) très proches phoniquement dont la différence est constituée par un seul phonème (exemple : *vie* et *vue* [vi] – [vy] ou *avis* et *habit* [avi] – [abi]) que l'on associe pour distinguer un phonème d'un autre et prouver ainsi sa pertinence à l'intérieur du système phonologique d'une langue donnée. L'existence d'une paire minimale ainsi constituée permet de définir le [i] comme un phonème distinct du [y] et le [v] distinct du [b] puisque la commutation (substitution) effectuée permet de conclure à l'existence de deux mots différents. L'opération de commutation, à partir des paires minimales, permet de mettre en évidence la fonction distinctive d'un son et par conséquent sa valeur phonologique dans une langue donnée. En didactique les paires minimales sont utilisées dans les tests de perception, de discrimination et de reconnaissance auditives.
➢ Phonème.

PARA- ■ Préfixe très utilisé dans la terminologie spécialisée des sciences du langage (paralinguistique, paratexte), *para-* fonctionne en opposition avec le préfixe *co-* (colinguistique, cotexte). Il désigne une relation plus lâche que celle que désigne *co-* entre le phénomène langagier de référence (linguistique, texte) et le phénomène qui s'y rattache (exemple : geste paralinguistique et geste colinguistique chez J. Cosnier).

PARADIGMATIQUE ■ Saussure a défini la langue comme un système de signes, chaque signe entrant dans un réseau de relations réciproques qui le caractérise. Cela a permis d'opposer les deux axes syntagmatique et paradigmatique et de rendre compte, ainsi, du système de la langue.
Sur l'axe paradigmatique se dessinent les rapports, toujours virtuels, entre les unités linguistiques pouvant figurer dans un même environnement de la chaine sonore. Ces unités font partie d'un paradigme car elles ont les mêmes propriétés sémantiques ou grammaticales mais, dans un contexte donné, elles s'excluent mutuellement. Par exemple, dans l'énoncé « L'homme que j'ai croisé ce matin près du parc portait un sombrero », le choix s'est porté sur une dénomination du paradigme des couvre-chefs, à l'exclusion de toutes les autres : chapeau, casquette, béret, bonnet…
➢ Syntagmatique.

PARADIGME ■ ➢ Paradigmatique, Syntagmatique.

PARAPHRASE ■ La paraphrase est la reformulation d'un énoncé pour le rendre plus clair, plus précis dans la même situation. La

compréhension d'un énoncé implique en effet qu'on sache lui faire correspondre d'autres énoncés ayant la même signification, autrement dit faire une traduction intralinguistique. En didactique des langues, la paraphrase est très utilisée :
• par l'enseignant. Dans la phase d'explication, celui-ci tente parfois de faire comprendre une nouvelle notion à l'apprenant à travers une variation contextuelle, en se servant des mots qu'il a déjà acquis et aussi des mots transparents entre les deux langues s'il en existe ;
• par l'apprenant. Faire redire à l'apprenant ce qu'il a compris, avec ses mots à lui, est un des moyens pour l'enseignant de vérifier la compréhension d'un texte. C'est aussi pour l'apprenant une stratégie de compensation très utile en expression.
La paraphrase discursive est une technique mise en place par certaines méthodes audio-visuelles de deuxième génération (vers 1975). Elle consistait à faire deviner et donc produire par les apprenants toutes les phrases qui leur venaient à l'esprit en voyant l'image qui correspondait à une des phrases du dialogue. On n'écoutait la phrase enregistrée que quand toutes les hypothèses des apprenants avaient été épuisées.
➢ Exercice, Stratégie.

PARAVERBAL ■ ➢ Accent, Geste, Kinémique, Kinésique, Rythme.

PAROLE ■ La parole est le concept saussurien qui s'oppose à la langue, comme l'utilisation du système linguistique s'oppose à ce système. En tant que manifestation de la langue individuelle, occasionnelle, et se matérialisant sous des formes de taille et de nature très diverses, la parole a longtemps été considérée comme impure et difficilement analysable. De ce fait, la linguistique se donnait pour objet la langue, générale, abstraite, qui permet cette utilisation individuelle et lui est sous-jacente. Elle limitait son étude aux unités de taille égale ou inférieure à la phrase.
Dans un deuxième temps l'analyse de discours (authentiques) écrits ou oraux a redonné une place scientifique à l'étude de la parole.
➢ Discours.

PAS À PAS ■ On désigne ainsi un mode de progression minimale, issu de l'enseignement programmé, visant à conditionner le réflexe linguistique de l'élève par valorisation de la bonne réponse et du renforcement positif. Dans ce but, les méthodologues audio-oralistes optent pour une gradation grammaticale faite pas à pas (en anglais *step by step*), où chaque unité d'apprentissage s'articule autour d'une difficulté linguistique mineure. Cette orientation stricte de la réponse par unités élémentaires est à replacer dans le contexte des « machines à enseigner ».
➢ Audio-oral, Behaviorisme, Progression.

PASSIF ■ Un comportement est dit passif quand l'individu n'est pas lui-même la source de l'énergie utilisée. Ce terme est assez souvent employé de façon erronée pour qualifier ce processus actif qu'est la compréhension.
➢ Actif.

PATOIS ■ Un patois est la variante dialectale d'une communauté rurale précise. Furetière le définissait comme un « langage corrompu et grossier tel que celuy du menu peuple, des paysans et des enfants qui ne sçavent pas encore bien prononcer ». Le terme patois sous-entend la ruralité et la rusticité des gens qui parlent ce langage. Ils rudoient, voire déforment, la langue nationale. On lui préfère le mot dialecte qui, lui, jouit aujourd'hui d'un certain degré d'estime.
➢ Créole, Dialecte, Langue, Lingua franca, Pidgin, Sabir.

PATTERN ■ *Pattern* est un terme anglais lui-même emprunté au français « patron » dans son sens figuré de modèle, type, forme, et surtout structure. On le rencontrait en didactique sous la forme du composé *pattern-drill* pour désigner les exercices structuraux de

première génération élaborés aux États-Unis pour enseigner les langues aux corps expéditionnaires de la Deuxième Guerre mondiale (le mot *drill* évoque les exercices militaires effectués dans les casernes).

➢ EXERCICES STRUCTURAUX, LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, STRUCTURE.

PÉDAGOGIE ■ De son étymologie grecque signifiant « le fait de conduire l'enfant à l'école » puis de le diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverse, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de signification.

1. Dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant institutionnel ou pas : d'où des énoncés apparemment paradoxaux comme « cet enseignant manque de pédagogie », ou « ce technicien est pédagogue ». Être pédagogue c'est ici un comportement, appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes.
2. Un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.
3. À un troisième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants dont on esquissera plus loin un rapide historique.
4. Au quatrième niveau, le plus général, la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte.

Le terme pédagogie est souvent précisé par des adjectifs ou des compléments de nom. Le domaine de la technique propose par exemple la pédagogie par ateliers, ou la pédagogie de groupe, voire de grands groupes. Pédagogie « expérimentale », « non directive » ou « de soutien », relèvent plutôt du domaine de la méthode, tandis que pédagogie « différenciée », « institutionnelle » ou « par objectifs » se place dans celui de la théorie.

Plusieurs auteurs mettent au centre de cet ensemble de significations la relation entre enseignant et enseigné, retournant ainsi au sens étymologique. A. Prost (1985) voit dans la pédagogie des savoirs positifs concernant les études, c'est-à-dire la façon pour l'enseignant de permettre aux élèves d'apprendre. Plus largement, le modèle de R. Legendre (1988) appelle « relations pédagogiques » les relations entre sujet en position d'apprentissage, objet de l'apprentissage et agent (enseignant par exemple).

La pédagogie a peu à peu tenté de se constituer comme science. La pensée pédagogique européenne est d'abord le fait d'« essayistes », esprits éclairés, comme Comenius, Rabelais, Montaigne, Rousseau, Alain : le bon sens prime, infléchi parfois par une conception de l'enfant, de la nature humaine, des besoins de la société. La pédagogie est un art, dépendant largement du savoir-faire du maître. Au XIXe siècle, la formation du discours scientifique conduit l'Allemand Herbart à poser la pédagogie comme « science philosophique », s'appuyant sur la psychologie de l'apprentissage et sur la morale. Au début du XXe siècle, les travaux en Belgique de O. Decroly, en Suisse de E. Claparède, en Italie de M. Montessori, en France de A. Binet, F. Buisson, contribuent à étayer le statut scientifique de la pédagogie. Celle-ci s'enrichit des apports de la philosophie, de la sociologie avec E. Durkheim (qui fait de la pédagogie une « théorie pratique »), de la psychologie surtout avec J. Piaget ou G. Mialaret. Toutefois, selon l'importance accordée au pôle « agent », avec les qualités propres à l'individu enseignant, ou au pôle théorie ou méthode, la pédagogie est encore actuellement considérée tantôt comme un art, tantôt comme une science.

La didactique des langues n'est pas indépendante de l'évolution de cette pensée pédagogique. L'approche communicative par exemple s'est appuyée sur une conception de l'apprenant dans une relation d'interaction avec l'enseignant. Des travaux récents sur les difficultés d'apprendre la langue seconde ou étrangère renvoient aux analyses de l'apprenant comme sujet, et à une conception de la pédagogie comme étayage de l'apprentissage par ce sujet actif, aboutissant à une individualisation des apprentissages.

En raison du vaste spectre sémantique du terme pédagogie, des confusions restent possibles. La plus fréquente se produit avec « éducation » : pour la réduire, on pourrait soutenir que la pédagogie (sens 1 ou 2) contribue à l'éducation. La confusion avec « méthode, méthodologie » ou « technique » est plus difficile à éviter, puisque pédagogie peut parfois se comprendre aussi dans ces sens-là. Quant au conflit avec le terme « didactique », il est à peu près insoluble. Si l'on prend pédagogie aux sens 1 ou 2, c'est une partie de la didactique. Si on lui donne le sens très général de tout ce qui concerne l'action d'éduquer, c'est la didactique qui est partie prenante de la pédagogie.

➢ DIDACTIQUE, INDIVIDUALISATION, MÉTHODE, MÉTHODOLOGIE.

PÉDAGOGIE DES GRANDS GROUPES ■ Au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale et, plus encore, au moment où la décolonisation s'est achevée, les politiques de scolarisation ont connu un fort développement et les modèles éducatifs proposés en direction des pays du tiers-monde ont été pour l'essentiel empruntés à ceux en usage dans les pays développés. Même si dans ces pays-là les effectifs étaient plus élevés qu'ils ne le sont aujourd'hui, leur taille était sans commune mesure avec ce qui pouvait déjà s'observer dans un certain nombre de pays d'Afrique et d'Asie. Pour faire face au flux toujours grandissant d'élèves, les autorités éducatives de ces pays adoptèrent comme première solution, celle de la double vacation. Une même salle de classe accueillait une classe (classe-élève) le matin, une autre l'après-midi, au prix cependant d'une diminution globale de l'horaire d'enseignement pour les élèves. Quand ces solutions eurent cessé de produire leurs effets, il fallu bien se résigner à ouvrir plus grandes les portes des classes et à augmenter notablement la taille des divisions. Il n'est pas rare ainsi en Afrique de rencontrer des classes de collège qui accueillent plus de cent élèves et des classes de l'école primaire dont les effectifs peuvent atteindre les deux cents élèves : on comprend bien que les solutions qui prévalaient dans des classes à effectif « normal » (entre vingt et quarante élèves) n'étaient plus opératoires dans de tels contextes. En même temps, il apparaissait que le retour des effectifs au niveau des années 1960 n'était guère envisageable, du moins dans l'immédiat. Il fallait donc prendre acte d'une telle situation et rechercher les solutions pédagogiques appropriées.

On rappellera cependant qu'en Europe, dans la première partie du XIXe siècle, le mouvement de l'école mutuelle, qui connut un grand succès, permettait de scolariser les élèves en ensembles de tailles considérables. Reprenant le modèle de la fabrique, il regroupait en un même local des enfants de tous niveaux qui étaient placés sous l'autorité d'un maître, lequel déléguait alors à des moniteurs, c'est-à-dire des élèves plus âgés que ceux qu'ils avaient pour tâche d'encadrer, le soin de former les élèves sur des tâches très précisément indiquées. Importé d'Angleterre après 1815, ce mouvement, qui permettait de scolariser de nombreux enfants à peu de frais, périclita à partir de 1840, face à l'autre modèle, celui de la méthode simultanée.

Dans le courant des années 1980, différentes rencontres se sont tenues pour examiner, notamment sous l'impulsion d'André de Peretti, un certain nombre de solutions possibles. Le grand groupe devait être considéré comme une ressource et non comme une source de difficulté. Les solutions envisagées consistaient le plus souvent à fragmenter le grand groupe en groupes de travail plus restreints. Mais ces propositions se heurtaient

à un certain nombre d'obstacles matériels : lourdeur des tables-bancs qui occupaient la totalité de l'espace de la classe et empêchaient de la sorte toute réorganisation. Toutes les activités d'autre part ne pouvaient être organisées selon ce schéma.

L'observation des classes à fort effectif fait en réalité apparaître un choix constant, celui d'un enseignement frontal : le maître fait sa leçon devant les élèves en s'appuyant sur l'usage du tableau noir qui marque les différents moments de la journée et de chacun des points abordés. Les élèves sont en position d'écoute, recopient dans leur cahier, au terme d'un traitement mental de la matière apprise que le maître ne peut cependant accompagner. Une des solutions peut consister à multiplier les canaux de présentation de l'information : plan de travail affiché au tableau, utilisation d'affichages, présence de manuels, discours du maître, jeux de dialogue présentés devant la classe, de façon à ce que les élèves puissent circuler dans un environnement diversifié d'informations, comparer les éléments présentés, les corroborer, en prenant appui sur la parole du maître.

PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE ■ La pédagogie différenciée a fait son entrée depuis longtemps dans les réflexions des éducateurs majeurs de l'histoire de la pédagogie. Freinet par exemple, en a été un fervent adepte. En elle-même il s'agit d'une option où l'on s'efforce de tracer un enseignement aussi individualisé que possible sans cesser pour autant de maintenir un rapport positif de l'intéressé avec le savoir en lui-même. On cherche à établir un équilibre entre le rythme qui convient à un individu et l'objectif final. En langues vivantes, c'est le CRAPEL qui a mis en exergue le premier, grâce à son apprentissage autodirigé, la nécessité d'une pédagogie différenciée qui est le contraire d'un enseignement élitiste.

Un groupe-classe ne rassemble jamais des élèves qui seraient tous dotés d'un profil identique d'apprentissage, qu'il s'agisse de leur niveau préalable dans les acquis, de leurs conduites d'apprentissage ou de leurs intérêts et motivations. Quand les écarts qui les caractérisent sont relativement limités, l'enseignant peut proposer une réponse pédagogique commune, dans un registre moyen de traitement de l'apprentissage. Si, en revanche, les écarts de profil se révèlent particulièrement élevés, l'enseignant aura intérêt à apporter des réponses différenciées, selon le profil des élèves.

Deux modes de différenciation peuvent être envisagés :

• soit différencier dans le temps les démarches d'apprentissage, en ayant recours à des outils et des supports différents (vidéo, logiciels, conversation, textes, etc.), soit faire se succéder des modes d'activités distincts (travail collectif, travail de groupes, travail individuel), soit encore proposer des modes de traitement de l'information (observation, enquête, comparaison, analyse, simulation) qui permettent d'approcher les contenus d'apprentissage selon des entrées variées ;

• soit différencier d'emblée les activités dans la classe en fonction du profil de chacun (différenciation simultanée). Les groupes peuvent être constitués : 1) à partir de résultats d'évaluation ; 2) à partir du libre choix que chacun d'entre eux peut faire entre des propositions qui leur sont faites par l'enseignant ; 3) par tris successifs, à partir de difficultés éprouvées dans la réalisation d'une tâche commune. Les élèves sont alors orientés soit vers d'autres activités, soit n'ont à accomplir qu'une partie de la tâche proposée.

Mais dans tous les cas, la pédagogie différenciée ne consiste ni dans la recherche de réponses appropriées aux cas de chacun (enseignement individualisé, apprentissage en autonomie), ni dans la constitution de classes de niveaux.

On constitue, à l'intérieur du groupe-classe, des groupes de besoin, dont la nature, la taille et les objectifs pourront varier tout au long de la session d'apprentissage.

La pédagogie différenciée ne constitue pas une méthode pédagogique au sens où, comme dans l'apprentissage des langues, il existe une méthode directe, une méthode SGAV ou une méthode par traduction. C'est une démarche pédagogique qui prend place à l'intérieur de choix méthodologiques plus généraux, et qui permet d'apporter une réponse à l'hétérogénéité des élèves. Pour autant, cette démarche ne s'applique pas forcément à tous les moments de l'apprentissage. Elle peut alterner avec des moments d'apprentissage collectifs par lesquels le groupe retrouve sa cohérence et se donne des repères communs. Démarche exigeante, elle peut faire parfois reculer les enseignants devant la complexité de sa mise en œuvre. Elle peut être approchée par étapes, mais il est clair que des élèves de niveau faible ou insuffisant feront des progrès beaucoup plus importants s'ils sont en contact avec des élèves d'un meilleur niveau, que s'ils sont regroupés en classes de niveau homogène où sont rassemblés des élèves faibles ou en difficulté. La pédagogie différenciée permet d'apporter une solution à cet ensemble de contraintes : des classes hétérogènes, des activités communes, des réponses différenciées.

Pour être convenablement mise en œuvre, la pédagogie différenciée appelle de la part de l'enseignant une attention particulière apportée aux conduites d'apprentissage de ses élèves ; elle peut s'appuyer sur l'usage d'outils diagnostiques qui assurent une évaluation plus précise des compétences et capacités de chacun. Les nouvelles technologies constituent certainement un support d'activité qui permettra à la pédagogie différenciée de trouver dans l'enseignement des langues un élan nouveau.

PÉDAGOGIE EN CONTEXTE ■ La pédagogie en contexte est une pratique pédagogique qui s'appuie sur l'environnement humain et géographique du sujet apprenant pour l'exposition à la langue cible, l'accès au sens et l'émergence d'une attitude émotionnelle positive par rapport aux locuteurs de cette langue, donc par rapport à cette langue.

Le caractère de plus en plus multiculturel de nos sociétés a pour effet la présence, dans chacune, de locuteurs plus ou moins nombreux de langues cibles qui sont susceptibles d'être sollicités, pour la réalisation de vidéographies dans lesquelles ils peuvent se présenter d'abord de façon succincte, puis plus étendue, autour de thèmes canoniques tels que les caractérisations personnelles, les goûts et intérêts, les itinéraires professionnels, les choix de vie et les projets. Du point de vue de l'accès au sens, l'exposition à des productions de locuteurs qui partagent un grand nombre de références spatiotemporelles et culturelles avec le sujet apprenant, non seulement rend plus aisé la compréhension (concept des entrées intelligibles de Krashen), mais en même temps entraine chez lui des attitudes de prédiction et de perception globale qui activent des stratégies et des processus linguistiques d'appréhension, surtout si, à cette exposition, s'ajoutent des exercices de compréhension plus directement axés sur sa situation actuelle et son vécu. Cette approche reposant sur une communauté présente autour de lui, et rendant compte d'itinéraires souvent originaux de personnes qui offrent leur collaboration pour aider à son apprentissage, peut soutenir, renforcer ou même éveiller chez le sujet apprenant une attitude positive par rapport à la langue cible et faciliter une appropriation plus affective qu'intellectuelle du lexique qui en favorisera la mémorisation. Par la suite, des vidéographies de personnes vivant dans le ou les pays où la langue cible est la langue commune sont présentées, l'attrait de la différence étant en effet bien souvent à la base du désir d'apprendre une langue étrangère. Le va-et-vient constant entre les discours des locuteurs du lieu, ceux des locuteurs d'ailleurs et ceux des participants au cours garantit la multiplication des activités de brassage pour les mêmes énoncés et des énoncés parallèles et crée les conditions de la constitution d'automatismes nécessaires à l'accroissement et à l'intégration des connaissances. Comme on

le sait, l'encouragement à la créativité par des dispositifs favorisant des interactions ouvertes (jeux de rôles, simulations, débats, etc.) ne peut porter ses fruits que si le sujet apprenant dispose d'un stock de routines de plus en plus riche et stable.
En prenant en compte le contexte, non pas pour s'y soumettre mais pour en tirer parti, et en valorisant l'aspect social de tout apprentissage langagier, la pratique pédagogique décrite ci-dessus attribue, entre autres rôles, au professeur celui de créateur de réseaux d'interactions soit locales, soit à distance, et introduit surtout, dans le cours, au grand bénéfice des sujets apprenants, une parole vivante à la place ou au moins à côté des dialogues stéréotypés des manuels.

PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS ■ La pédagogie par objectifs est un type de pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation.
Dans la plupart des cas, un objectif global est fixé (par exemple : pour un médecin ou un étudiant en médecine étranger, lire et comprendre de la documentation médicale en français) et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global (par exemple : acquérir le vocabulaire spécifique). Ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques ciblées sont sélectionnées et proposées pour atteindre chaque sous-objectif. Chaque unité d'activité pédagogique est considérée comme nécessaire et suffisante pour la réalisation du sous-objectif.
La pédagogie par objectifs entraine un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif.
➢ But, Français sur objectifs spécifiques, Objectif.

PERFORMANCE ■ Ce terme, issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend pas seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi de facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences.
➢ Compétence.

PÉRISCOLAIRE ■ Le terme périscolaire désigne des activités promues par des associations ou par l'école, et des coopérations pour favoriser les échanges et les déplacements, pour développer une mobilité des apprenants, les emmener dans d'autres lieux, les extraire de la « captivité » de la salle de classe. Ces activités peuvent s'exprimer par un accompagnement scolaire : aide aux devoirs, clubs d'art, de sport (en France, Charte de l'accompagnement scolaire, 1992, ouvrant l'école sur son environnement social et culturel). Mais elles se déroulent aussi hors du temps scolaire (quotidiennement ou après les activités des élèves et des enseignants), en liaison avec la mission éducative de l'école. Elles expriment une complémentarité entre école et loisirs (proximité ou vacances).
On parle de péri- et non d'extra-scolaire, ce qui montre une reconnaissance de la valeur éducative et même cognitive des activités périscolaires : ces activités, adjacentes aux moments passés à l'école pour apprendre, sont également porteuses d'éducation et d'apprentissage et apparaissent comme une autre façon d'apprendre.
Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères on regroupe sous le nom de périscolaire des activités telles que voyages, séjours linguistiques et culturels, jumelages, correspondance scolaire, manifestations dans les cercles, clubs et sorties théâtrales. Ces activités ont pour caractéristiques communes de se situer en dehors du cadre, des horaires, des programmes, des exercices scolaires normaux (pour s'évader des contraintes de classe telles que emploi du temps, notes, etc.). Elles complètent les activités de classe avec les

mêmes objectifs pédagogiques, mais tenus dans d'autres cadres plus apparentés au loisir ou à la découverte, avec un côté plus culturel ou interculturel.
Grâce aux activités périscolaires émerge une pédagogie ouverte sur le monde, où l'élève est considéré dans ses habitus langagiers, et qui contribue à rendre moins artificielles les activités d'apprentissage. Si l'école sort de plus en plus de ses frontières naturelles pour s'installer dans la vie, l'enseignement devient alors plus libre et plus actif.

PERLOCUTOIRE ■ Les pragmaticiens depuis J.-L. Austin accordent une importance déterminante au contexte dans l'analyse des effets réels obtenus sur celui-ci par l'accomplissement des actes illocutoires. Par exemple, « Viens ici » prétend accomplir un acte d'ordre et convainc (ou non) autrui de s'exécuter, avec les conséquences que ce résultat peut entrainer sur la situation *hic et nunc*. L'acte illocutoire relève donc du domaine de l'intentionnalité, l'acte perlocutoire de celui de l'action.
➢ Acte de parole, Illocutoire, Pragmatique.

PERTINENCE ■ On parle ou on écrit à partir d'une information déjà construite, d'un savoir implicite partagé entre locuteurs. Une nouvelle information est censée être en adéquation avec ces données antérieures, et avoir un effet sur elles (effet contextuel) : l'interlocuteur essayera donc de l'interpréter en ce sens. Ce principe de pertinence peut être enfreint lorsque l'information nouvelle n'a aucun lien avec les informations précédentes, n'apporte rien de nouveau, ou est contradictoire. En phonologie et en phonétique, la pertinence renvoie au caractère distinctif des traits.
➢ Paire minimale.

PHASE ■ ➢ Moment.

PHATIQUE ■ ➢ Fonctions du langage.

PHONATION ■ La phonation est l'acte d'émission des sons du langage humain qui fait appel à la fonction vocale. Cette fonction complexe, qui donne naissance à la voix et à la parole, nécessite la participation conjuguée de plusieurs mécanismes neuromusculaires :
• la production du souffle qui contrôle l'expulsion de l'air emmagasiné dans les voies respiratoires ;
• la mise en vibration de l'anche sonore, constituée par l'accolement des cordes vocales, au moyen du souffle qui se transforme en onde sonore, premier élément de la voix individuelle ;
• l'excitation des résonateurs supérieurs (pharynx, cavité buccale, cavité nasale) par cette onde, qui devient onde de parole en s'enrichissant, dans ce passage, de timbres et de résonances et caractérise ainsi la voix d'un individu particulier.

PHONATOIRE ■ ➢ Phonation, Phonétique.

PHONÈME ■ Chaque langue possède un nombre fini de sons distinctifs qu'on désigne sous le nom de phonèmes. Le phonème est constitué d'une matrice de traits acoustiques et articulatoires pertinents permettant dans une langue donnée de le distinguer des autres phonèmes. C'est le phonème que l'auditeur reconnait et non le son, car le son de la parole est soumis à une grande variabilité. La phonétique se charge d'étudier les sons de toutes les langues, alors que la phonologie étudie le rôle et les fonctions de chaque phonème à l'intérieur d'une langue donnée. Le français compte 36 phonèmes répartis en 16 phonèmes vocaliques, 17 phonèmes consonantiques et 3 phonèmes semi-vocaliques.
➢ Paire minimale, Phonétique, Son, Syllabe.

PHONÉTIQUE ■ La phonétique est traditionnellement considérée comme une composante de la linguistique, mais son statut a évolué au cours du temps. Son objet d'étude est la parole humaine et, à ce titre, les faits propres à l'oralité et à l'oral des langues et du langage relèvent de son champ d'études.

La *phonétique* est la discipline qui étudie la composante sonore d'une langue dans sa réalisation concrète, des points de vue acoustique, physiologique (articulatoire) et perceptif (auditif). La *phonologie* (ou phonétique fonctionnelle), quant à elle, vise la description du système phonologique qui consiste à isoler les unités distinctives abstraites (phonèmes et éléments prosodiques), à établir leur liste et celle de leurs traits pertinents et à étudier leur fonctionnement.

Il serait réducteur de vouloir reléguer la phonétique au seul aspect matériel des sons sans lien avec la fonction linguistique exercée par ceux-ci au sein du discours, dans la mesure où elle s'occupe de leur agencement dans la séquence parlée. La nature complexe de la parole justifie la diversité des approches, des méthodes et des techniques utilisées pour décrire le phénomène dans la communication et dans l'apprentissage d'une langue.

En raison de la spécificité de son domaine d'étude, la phonétique fait appel à des modes d'investigation très divers : l'anatomie et la physiologie de la phonation et de l'audition, l'analyse et la synthèse acoustiques des sons de parole, l'approche discursive de la chaine parlée. Produite par les organes phonatoires humains, la parole est constituée de vibrations acoustiques de l'air qui se propagent de la bouche d'un locuteur jusqu'à l'oreille du récepteur, mais c'est en même temps l'expression, dans une certaine langue, d'une énonciation particulière, dont la situation et le récepteur sont eux aussi particuliers. On ne peut donc enfermer la phonétique dans une seule de ses dimensions.

Une démarche a longtemps caractérisé la discipline, c'est l'approche *diachronique* (historique); elle a pour objet l'étude des changements des sons d'une langue au cours du temps. Le travail du phonéticien consistait alors à rechercher les causes et à définir des lois expliquant l'évolution subie par certaines catégories de sons. La phonétique physiologique s'est développée la première, à la fin du XIXe siècle, et elle a très rapidement emprunté la voie expérimentale grâce à la mise au point d'appareils (kymographe et radiographie) qui permettaient les premiers enregistrements de la parole et les premières applications didactiques. L'aspect physiologique de l'audition étant considéré comme le complément indispensable de la production de la parole, les premières descriptions phonétiques (articulatoires et auditives) ont permis de définir, d'une part le mode et le lieu d'articulation des sons par référence aux organes phonatoires, et d'autre part le rôle de chacun des traits dans la reconnaissance et l'identification auditive des différents phonèmes.

À l'heure actuelle, l'ambition est plus vaste : on cherche à rendre compte de la fonction vocale dans l'ensemble de l'acte phonatoire. Les moyens mis à la disposition des chercheurs sont plus élaborés et font appel à des technologies avancées en radiographie et en exploration neurofonctionnelle.

La phonétique acoustique étudie la physique de l'onde de parole recueillie directement en laboratoire ou enregistrée à distance. La parole, en tant que signal acoustique, est analysée, décomposée, traitée. La méthode scientifique d'approche est le traitement du signal et les dispositifs utilisés sont des analyseurs de fréquences. Les propriétés dégagées par l'analyse, vérifiées par la synthèse de parole, ont servi de base à la description phonologique des langues : les traits et les indices acoustiques mis en évidence ont été utilisés en particulier par les phonologues de l'école générative.

La phonétique est appelée à jouer un rôle essentiel dans le traitement didactique de l'oralité, considérée comme l'acte verbal qui se réalise dans une relation interactive d'échange entre (au moins) deux personnes. Dans l'apprentissage d'une langue et du langage (par l'enfant), la parole sollicitée implique toute la personne et fait appel non seulement aux capacités articulatoires et perceptives, mais aussi à des aspects cognitifs, affectifs, expressifs et comportementaux. La priorité de l'apprentissage n'est plus la phrase mais le discours, constitué de suites (discursives) de formes sonores regroupées par le rythme et l'intonation. Une approche phonétique de l'oralité permet d'aider un apprenant de langue à résoudre une partie des difficultés liées à la reconnaissance auditive des phonèmes parmi la multiplicité des variantes sonores et à mettre en place des stratégies efficaces dans la compréhension orale. Au cours de son développement, le jeune enfant construit dans sa langue maternelle un paysage sonore qui est une représentation mentale englobant toutes les variations sonores produites par son entourage dans différents types de situations de parole. Ce concept de paysage sonore d'une langue éclaire et vivifie la perception linguistique : en gardant associées les deux faces de la production et de la réception du langage, il ouvre des perspectives nouvelles à la didactique de l'oral.

➢ Intonation, Phonation, Phonème, Prononciation, Prosodie, Rythme.

PHONOLOGIE ■ ➢ Phonétique.

PHRASE ■ La phrase est un assemblage de mots grammaticalement construit qui constitue le cadre normatif de la grammaire traditionnelle (phrase simple, dite « canonique »); elle forme une unité prosodique et sémantique. Concept très discuté en linguistique, son statut relativement indépendant en fait un outil privilégié pour guider les apprentissages. Du point de vue de la communication linguistique, les actes de langage sont reflétés par les types de phrase (énonciative, exclamative, interrogative ou impérative) retenus pour le français.

➢ Énoncé.

PIDGIN ■ Le mot *pidgin* provient de la prononciation chinoise déformée de l'anglais *business*. Il désigne une langue composite née, pour des raisons essentiellement commerciales, du contact de l'anglais avec diverses langues autochtones d'Asie et d'Océanie : par exemple le pidgin de Chine fait d'un mélange d'anglais et de chinois, le pidgin mélanésien fait d'anglais et de malais. Le pidgin, qui n'est en principe jamais langue maternelle, ne remplace pas la langue nationale mais, là où il existe, son influence a néanmoins tendance à s'étendre.

➢ Créole, Dialecte, Langue, Lingua franca, Patois, Sabir.

PLANIFICATION LINGUISTIQUE ■

➢ Politique linguistique.

PLURIDISCIPLINARITÉ ■

➢ Interdisciplinarité.

PLURILINGUISME ■ On appelle plurilinguisme la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication. Celle-ci consiste à gérer le répertoire linguistique en fonction d'un éventail large de facteurs situationnels et culturels (domaines; rôles, statuts et identités des participants; actes, stratégies et genres; modalités et canaux; ton, finalités : intertextualité, principes de la conversation et de l'implicite, etc.). Toutefois, cette spécificité est une question de degré et de complexité, quantitative plutôt que qualitative : un individu unilingue opère des choix similaires, mais qu'on considère comme stylistiques ou de l'ordre du dialecte ou du registre parce qu'ils sont intra- plutôt qu'interlinguistiques. Dans ce cas, les différentes formes parmi lesquelles s'exerce le choix sont considérées comme appartenant à la même langue. Les représentations sociales et les attitudes envers la variation et les variétés comptent pour beaucoup dans la perception et la catégorisation du plurilinguisme.

La compétence plurilingue n'est pas simplement un faisceau de compétences de communication égales, et surtout pas parfaites ni uniformes, sauf en ce qui concerne les aspects purement formels des énoncés. Le niveau et

la nature de la compétence de l'individu changent d'une variété à une autre en fonction de sa participation aux activités sociales et de la distribution des domaines, des fonctions communicatives et des aptitudes, selon les normes et les besoins situationnels et intentionnels.
Pour ces raisons, la manifestation la plus évidente du plurilinguisme est l'alternance codique. Mais comme le choix de variété est social et non du seul ressort d'un locuteur, la compétence de communication plurilingue comporte nécessairement une compétence de négociation : à l'exception de cas extrêmes diglossiques ou polyglossiques, où les normes sociolinguistiques ne laissent aucun choix aux participants, ils auront toujours un travail de négociation et d'accommodation en ce qui concerne le choix de la variété, leurs rôles et identités respectifs et la définition de la situation.
Le plurilinguisme de tout citoyen est l'un des objectifs principaux de la politique linguistique du Conseil de l'Europe. L'un des instruments les plus utiles à ce projet est le Portfolio européen de langues qui permet au titulaire de décrire et valoriser toutes ses compétences linguistiques, apprises ou acquises.
➢ ALTERNANCE CODIQUE, BILINGUISME, COMPÉTENCE, DIGLOSSIE, MULTILINGUISME, POLYGLOSSIE.

POLITIQUE LINGUISTIQUE ■ La politique linguistique est l'ensemble des choix d'un État en matière de langue et de culture. Elle tient à la définition d'objectifs généraux (statut, emploi et fonction des langues, implication en matière d'éducation, de formation, d'information et de communication, etc.). Indépendamment des processus décisionnels mis en œuvre, toute politique doit se fonder sur une analyse aussi précise que possible des situations (sociolinguistiques, sociopolitiques, socio-économiques et socioculturelles) et sur une approche prospective de leur évolution.
La politique linguistique n'est pas à distinguer fondamentalement de la politique proprement dite, sur laquelle pourrait s'appuyer une véritable politologie linguistique. Elle est toujours du ressort des États à travers leurs institutions, officielles ou non. Le choix de la langue est généralement lié de façon très étroite aux questions ayant trait à l'unité nationale, en particulier dans les pays d'Afrique noire francophone anciennement sous tutelle française (mais aussi belge, anglaise ou allemande). C'est ainsi qu'au Cameroun, par exemple, on a parlé du rôle du français dans la « politogenèse » de la nation camerounaise, seul garant de l'unité nationale face aux 252 langues approximativement dénombrées à ce jour dans le pays. La politique linguistique (par exemple le choix du français comme langue officielle par la plupart des pays africains au lendemain des indépendances) participe également de la volonté des États de montrer leur appartenance à telle ou telle sphère économique et culturelle, aux yeux de la communauté internationale. Les problèmes linguistiques qui ressortissent à la politique linguistique dans ses aspects les plus globaux concernent donc essentiellement non les formes linguistiques elles-mêmes, mais les fonctions dévolues aux langues en présence dans un même espace national, le plus souvent en proie à des conflits de type diglossique, voire ethnique. La plupart des pays d'Afrique noire francophone sont actuellement confrontés à un problème qui touche à la politique linguistique dans ce qu'elle a de plus sensible : le choix des langues nationales à retenir et à intégrer progressivement dans les systèmes éducatifs. Le choix d'un certain nombre de langues et, par conséquent, l'élimination d'un certain nombre d'autres langues (six langues retenues sur les vingt parlées au Sénégal par exemple) est du ressort de la politique linguistique.
La politique linguistique est donc à distinguer de la *planification linguistique*, qui est l'ensemble des opérations qui visent à définir la programmation et les modalités de la réalisation des objectifs définis par la politique, en fonction des moyens disponibles et des procédures envisagées pour cette mise en œuvre. Pour garder l'exemple du Sénégal, il s'agirait ici de prévoir un calendrier pour l'introduction des six langues nationales sénégalaises dans les divers circuits de la communication écrite (mise en place d'une politique de régionalisation scolaire, diffusion et promotion de manuels, etc.), mais aussi de penser une refondation du système éducatif en fonction de l'introduction en son sein d'une ou de plusieurs langues-cultures africaines.
Enfin, la politique linguistique est également à différencier de l'*aménagement linguistique*, qui est l'ensemble des opérations permettant la réalisation concrète, touchant à la langue elle-même (orthographe, emprunts lexicaux, néologismes, etc.), des objectifs définis par la politique et programmés par la planification. Si l'on garde l'exemple fictif du cas sénégalais envisagé ici, l'aménagement linguistique consisterait à améliorer et à compléter, entre autres tâches, les décrets existant depuis 1975 et portant sur le découpage des mots en sérère, en wolof et dans les quatre autres langues nationales sénégalaises.
➢ CORPUS (II), STATUS.

POLYGLOSSIE ■ On appelle polyglossie la forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle. À la différence d'autres formes de multilinguisme sociétal, dans une communauté polyglossique chacune des variétés que comporte le répertoire linguistique de la société en question occupe un domaine communicatif et situationnel spécifique, sans chevauchements. S'il est vrai que par définition l'on ne peut réduire de telles situations à une simple opposition binaire entre une variété haute et une variété basse, les variétés sont généralement hiérarchisées sur une échelle de prestige. Le Grand Duché du Luxembourg (français, allemand, luxembourgeois, portugais et anglais) et Singapour (mandarin, bahasa malaysia, malais et anglais) sont des cas de polyglossie sociétale.
➢ BILINGUISME, DIGLOSSIE.

POLYPHONIE ■ Selon Mikhaïl Bakhtine (1930) puis O. Ducrot (1980), tout discours exhibe plusieurs voix : celle de l'énonciateur et celle des locuteurs dont les propos sont rapportés, sous formes de citation, paraphrase, mention, ou allusion. Dans une acception large, est polyphonique tout énoncé contenant un emprunt au sens commun : proverbe, *topoï*, stéréotype. Ce phénomène laisse des traces dans l'énoncé : locutions (exemple : « il parait que... »), verbes introducteurs, changements d'indices personnels (« je t'assure, il m'a répondu »), de registre de langue (« il m'a répondu : casse-toi ! »). On parle aussi d'hétérogénéité discursive.

PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES ■ Élaboré à l'initiative du Conseil de l'Europe, le Portfolio européen des langues (PEL) est un outil qui permet aux individus qui le souhaitent d'enregistrer et de tenir à jour les différentes composantes des résultats de leur expérience langagière, que cette dernière ait donné lieu ou non à une reconnaissance formelle. Un tel document met en évidence de façon positive les acquis de nature diverse dont peut faire état l'apprenant à un point donné de son parcours. Destiné aux employeurs ou aux autorités éducatives, le PEL prend toute sa valeur dans le cas de la mobilité professionnelle ou éducative.
➢ BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE, ÉVALUATION.

PRAGMATIQUE ■ La pragmatique est à l'origine une partie de la philosophie du langage. Elle a contribué à l'élaboration conceptuelle des approches communicatives. On en doit la définition fondatrice, qui consacre une approche linéaire du langage, au philosophe Ch. Morris en 1938 : on examine la syntaxe, puis la sémantique, et enfin la pragmatique, à savoir les relations entre les signes et leurs utilisateurs. En 1980, O. Ducrot proposa une

approche intégrée (*pragmatique intégrée*) : le traitement de l'énoncé s'opère sur la base d'informations linguistiques et situationnelles. En 1986, D. Sperber et D. Wilson fondèrent la *pragmatique inférentielle* en élaborant la théorie de la pertinence pour rendre compte du traitement de toute information : un énoncé pertinent est celui qui produit le maximum d'effets contextuels pour le minimum d'efforts de traitement. Enfin la décennie 1990 vit émerger la *pragmatique interactionniste*, synthèse complexe de courants philosophiques, sociologiques, psychologiques et linguistiques (théorie de l'énonciation, analyse conversationnelle, analyse du discours). On doit à H.P. Grice d'avoir pensé l'articulation de la théorie illocutoire avec la conversation, par les notions d'implicature et de principe, permettant de répondre à des questions du type : comment comprenons-nous autre chose que ce qui est dit littéralement ? Comment pouvons-nous signifier autre chose que ce que nous énonçons ? Par implicature, H.P. Grice entend tout contenu non littéral, qu'il soit inscrit dans la langue ou dans le contexte. Ces contenus implicites sont interprétés par le biais d'inférences, sur la base d'un principe très général de coopération (que votre contribution corresponde à ce qui est attendu de vous) décliné en quatre maximes :

• *Quantité* (que votre contribution ne contienne ni plus ni moins d'informations qu'il n'est requis) : ne pas dire en dix minutes ce qui nécessite dix secondes ;

• *Qualité* (n'affirmez que ce que vous croyez être vrai) ;

• *Relation* (parlez de ce dont il est effectivement question) ;

• *Manière* (ne soyez ni ambigu, ni confus).

Les transgressions peuvent être accidentelles ou volontaires : le savoir-vivre oblige parfois à violer la règle de qualité, lorsqu'on se déclare « enchanté » par exemple. Mais l'intériorisation de ces règles facilite l'interprétation : si à la question « Où se trouve l'exercice X ? » je réponds « Vers le milieu du livre », le demandeur doit en déduire que je ne connais pas la page précise, car ma réponse viole la maxime de quantité, probablement pour respecter celle de qualité (ne pas transmettre une information erronée). Dans ce domaine de l'implicite, c'est à J.-R. Searle qu'on doit d'avoir développé la notion d'acte de langage indirect.

➢ ACTE DE PAROLE, APPROCHE COMMUNICATIVE.

PRATIQUES DE CLASSE ■ L'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables (par exemple la proposition par l'enseignant d'une activité de conceptualisation grammaticale suivie d'exercices d'application), par opposition aux activités abstraites ou processus (les traitements cognitifs correspondants effectués par l'apprenant). Il s'agit aussi des activités effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique utilisé : dans le domaine de la grammaire en classe de français langue étrangère, on a pu observer que, dans les pratiques de classe, les enseignants privilégiaient la méthode transmissive et déductive (ils expliquaient eux-mêmes la règle de grammaire avant de donner des exercices d'application), alors que le principe de centration sur l'apprenant aurait demandé qu'ils mettent en œuvre les méthodes opposées, active et inductive (en demandant aux apprenants de conceptualiser eux-mêmes).

➢ ACTIVITÉ.

PRAXÉOLOGIE ■ Le terme de praxéologie est emprunté à plusieurs domaines (épistémologie, psychologie sociale, économie). Il peut utilement caractériser ce qui fait la dynamique de la didactique des langues, comme essai d'optimisation des méthodes employées (Raynal, Rieunier, 1997), susceptibles de s'inscrire sans exclusive dans telle ou telle approche, théorique ou empirique. Sera désignée comme praxéologique une activité qui manifeste un va-et-vient de la pensée, un mouvement de confrontation et de dépassement enrichissant entre théories et pratiques : c'est dans cette logique de la praxis sociale (par exemple, l'efficacité observée, sur le terrain, d'une approche particulière de telle difficulté linguistique rencontrée et traitée dans la pratique pédagogique) que peut se fonder une théorie d'enseignement et, à la suite, une méthodologie. Celle-ci, à son tour mise à l'épreuve de la classe, est reconsidérée et donne alors lieu à des développements et des correctifs nouveaux, qui se traduiront ensuite par une transformation des représentations et des pratiques. La praxéologie met en valeur une logique du vivant, adaptative et interdisciplinaire (Grawitz, 1972), qu'il s'agisse de détermination des moyens et des fins, de conditions de faisabilité, de régulation scientifique.

PRÉCOCE ■ Ce qualificatif caractérise l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde à de jeunes publics scolaires dans le cadre de l'école primaire et de l'école maternelle (on dit aussi enseignement pré-secondaire, pré-élémentaire ou pré-scolaire). Il souligne une situation nouvelle par rapport à la situation scolaire de référence, celle du secondaire, en introduisant, plus tôt que ne le prévoyait la tradition scolaire, l'enseignement-apprentissage d'un nouvel idiome dans le cursus de l'école obligatoire.

L'introduction anticipée des langues étrangères à l'école s'est développée, en Europe, quelques années après la fin de la Deuxième Guerre mondiale comme un des moyens de prévenir et d'éradiquer les antagonismes entre les États, en proposant aux jeunes générations de découvrir le plus tôt possible la langue de l'autre. Dans les années 1960, on recensait pour le français différentes expériences :

• dans le cadre de programmes locaux, mis en place à l'initiative de la Fédération des villes jumelées, dès 1954, en France pour l'anglais (Arles et Paris) ou l'allemand (Bordeaux), mais aussi dans des municipalités de grandes villes, comme Turin ou Florence en Italie, introduisant le français dès l'école maternelle dans les écoles municipales. C'est également à cette époque que débutent des recherches sur le bilinguisme enfantin (Renzo Titone) ;

• dans le cadre de programme nationaux, de type expérimental comme le « Projet pilote pour l'enseignement du français à l'école primaire » conduit par le ministère de l'Instruction britannique (1964-1974), introduisant un apprentissage du français à partir de 8 ans ;

• dans le cadre de politiques régionales des « autonomies » en Espagne (1978), à travers la mise en place d'un enseignement bilingue : langue régionale (catalan, basque, galicien) et la langue officielle de l'État espagnol (le castillan). Cette politique, visant à promouvoir à l'école des compétences bilingues, a suscité de nombreuses recherches sur le bilinguisme, en particulier en Catalogne (Miguel Siguan).

Dès 1962, le Conseil de l'Europe a inscrit le thème de l'enseignement précoce dans son programme. Au cours de la décennie 1990, il a publié un grand nombre de travaux et de recherches soutenus et relayés par les actions de la Commission européenne. Celle-ci recommande, en 1995, de commencer l'apprentissage précoce d'une langue étrangère dès le niveau pré-scolaire en vue de la maîtrise d'au moins trois langues communautaires pour les citoyens de l'Union européenne, dans un souci de justice sociale et de formation de la personne. Les politiques nationales et européennes prennent progressivement le relais des initiatives locales et régionales, sous la pression de la demande sociale de parents conscients du rôle des langues dans la réussite scolaire. En France, il y a eu sur l'enseignement précoce des tergiversations politiques qui ne permettent pas pour l'instant de dégager une option définitive.

Ce nouvel apprentissage linguistique visant la mise en place progressive de compétences

bilingues, premières marches à la construction du plurilinguisme, pose la question des relations entre les langues en présence en termes de chronologie (la bilingualité consécutive, de Hamers), et de structuration (le répertoire bilingue, de Py, qui n'est en aucun cas l'addition des deux systèmes linguistiques). Les phénomènes de passage d'une langue à l'autre – l'alternance codique – dans les interactions en classe permettent de rendre visible le rôle pivot que joue la langue source dans les séquences d'apprentissage de la langue cible.

D'autre part, l'âge des apprenants (de 3 à 11 ans) oblige à tenir compte des stades du développement sur les plans socio-affectif, cognitif et langagier : le besoin de communiquer, la fonction ludique, les dimensions sensorimotrices sont constitutifs du développement global.

Les travaux des neurosciences et des sciences cognitives, en particulier au niveau de la perception auditive et de la production phonatoire, éclairent les hypothèses sur les potentialités qui peuvent être plus facilement mobilisées avant 5/6 ans (période sensible) et avant 8 ans (âge critique). Ils mettent en lumière les dimensions verbomotrices dans l'acquisition des automatismes linguistiques et langagiers et dans la structuration de la mémoire sémantique, liées à la précocité.

Compte tenu de la multiplicité et de l'imbrication des facteurs en jeu, liés au développement, et de la diversité des paramètres externes, différents modes d'organisation de l'enseignement des langues en présence sont proposés dans les programmes scolaires : immersion, sensibilisation, initiation, éducation linguistique, éducation bilingue, enseignement bilingue, éveil au langage. L'absence de traditions scolaires et de modèles didactiques de référence facilitent l'introduction de ces conceptions nouvelles. Leur mise en œuvre exige que soient prises en compte, plus qu'à tout autre niveau du cursus, les spécificités de « l'enfant apprenant » à travers une approche communicative à la fois globale, multidimentionnelle et multisensorielle, ludi-que et visant la décentration culturelle. La langue est au service de l'action, de la créativité verbale, du métalangage et du développement cognitif à travers la construction de nouvelles connaissances disciplinaires et de savoirs encyclopédiques dans les deux langues.

➢ Éveil au langage, Sensibilisation.

PRÉCONSTRUIT ■ On peut classer les matériels d'apprentissage le long d'un continuum allant du préconstruit (ensemble d'activités toutes faites, prêtes à l'emploi pour atteindre un objectif d'apprentissage, comme des extraits de méthodes, par exemple) à des matériels à construire soi-même (documents non accompagnés de consignes ; liste d'instructions sans document). Au centre de ce continuum, on trouvera des matériels laissant une plus ou moins grande latitude d'utilisation.

➢ Adapté.

PRÉREQUIS ■ Un prérequis, c'est ce qui est considéré comme nécessaire pour aborder tel apprentissage, ce qu'il faut savoir d'avance, les outils qu'il faut maitriser d'emblée.

PRÉSENTATION ■ ➢ Moments.

PRÉSUPPOSÉ ■ Héritage de la logique, le présupposé s'oppose au « posé », ce qui déjà donné comme étant connu ou allant de soi. Selon les environnements disciplinaires où le terme est employé, il prend des valeurs différentes. En sémantique, le présupposé désigne plutôt un noyau de sens, dans lequel un mot puise sa valeur allusive ou qui en alimente la polysémie. Utilisé en pragmatique, il désigne plutôt l'intersubjectivité qui circule implicitement dans le discours, par exemple l'intention d'agir que, dans une même séquence de conversation, des locuteurs s'attribuent réciproquement (appelée présupposition ou acte illocutoire par O. Ducrot). Utilisé plus largement en sciences sociales, le présupposé

interroge une relation d'évidence à la vérité. Il désigne un rapport au savoir qui repose sur un sens commun, toujours suspecté de cacher, sous le « naturel », un ensemble de croyances.

➢ Croyances.

PRIMO-ARRIVANT ■ Le terme désigne, dans le milieu scolaire, les élèves allophones, en situation d'immigration, scolarisés depuis moins d'un an dans un établissement du premier ou du second degré. Il existe de nombreuses autres dénominations pour ce public qui arrive à l'école et qu'il faut scolariser d'urgence : allophones, adolescents migrants, élèves migrants, élèves nouvellement arrivés, élèves de nationalité étrangère, enfants de migrants, jeunes migrants, mal francophones, non francophones, nouveaux arrivants, nouveaux rejoignants, nouveaux venus, néo-arrivants, primo-demandeurs.

Les primo-arrivants sont des apprenants en âge de scolarisation qui, en entrant la première fois sur le territoire français, entrent aussi dans un nouvel univers linguistique étranger pour eux. Ils ne partagent pas de savoir linguistique ni sociolinguistique avec les membres de la société d'accueil. Ce public est assez hétérogène par l'origine, l'âge, le parcours scolaire, la langue d'origine, la culture, la motivation et le mode de vie. Il représente plusieurs catégories d'apprenants :

- ceux qui ont suivi un parcours scolaire normal mais qui ont encore des difficultés linguistiques. Les structures cognitives existent. Il suffit de les réactualiser ;
- ceux qui ne maitrisent pas la langue et qui ont été mal ou peu scolarisés dans leur pays d'origine ;
- ceux qui sont analphabètes dans leur langue d'origine parce qu'ils n'ont jamais été scolarisés.

Dans les trois cas il y a une urgence. Pour le premier cas, un travail sur la maitrise de la langue des disciplines scolaires est indispensable. Pour le deuxième cas, il faut travailler en priorité la langue de communication pour accéder ensuite à la langue de scolarisation. Pour le troisième cas, la priorité est à l'alphabétisation, la langue de communication et la culture scolaire.

Pour s'insérer dans le cursus scolaire les nouveaux arrivants sont intégrés, pas toujours de manière rationnelle, dans une structure temporaire spécifique qui leur permet d'apprendre la langue de façon rapide et intensive. En France, ce sont, dans le cycle élémentaire, les classes d'initiation (CLIN) destinées depuis 1970 à des élèves de 7 à 12 ans et, au collège et au lycée, les classes d'accueil, dénommées classes d'adaptation (CLAD) en 1973 puis CLA en 1986. Il existe également une structure de soutien pour des primo-arrivants en difficulté linguistique et des élèves d'origine étrangère en difficulté scolaire, les cours de rattrapage intégré (CRI). L'appropriation de la nouvelle langue se faisant dans un contexte homoglotte francophone, les apprenants, plongés dans un monde de paroles, sont en situation d'immersion linguistique qui doit favoriser et accélérer le processus d'apprentissage.

➢ Alphabétisation, Langue de scolarisation, Langue seconde.

PROCÉDÉ ■ Le procédé est l'unité minimale repérable dans les manières de faire utilisées par l'enseignant dans la conduite du processus d'enseignement/apprentissage (Puren). Ainsi, lorsqu'un apprenant a utilisé oralement en classe un verbe au présent (par exemple : « le client s'énerve ») au lieu du passé composé (« s'est énervé »), l'enseignant peut utiliser l'un des procédés suivants : signaler verbalement la forme à corriger (« le temps du verbe... »), la répéter avec une intonation interrogative (« s'énerve ? »), reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur sur ce même type d'intonation (« Le client... ? »), faire un geste (pouce en arrière pour indiquer l'obligation d'utiliser un temps du passé), etc., ou combiner plusieurs de ces procédés. Tous ceux qui ont été cités ci-dessus correspondent en l'occurrence à la mise en œuvre de la méthode active, puisqu'il s'agit pour

l'enseignant d'amener l'élève à corriger lui-même son erreur.
➢ Méthode, Technique.

PROCÉDURAL ■ ➢ Savoir, Savoir-faire.

PROCESSUS ■ Ce terme désigne l'enchaînement d'une suite d'opérations orientées vers un produit. Par exemple, on peut décrire l'ensemble du processus que subissent des unités linguistiques en vue d'engendrer des unités supérieures (modèle dit *item and process*). On peut, en pragmatique linguistique, reconstruire le processus d'inférence nécessaire pour accéder au sens d'un énoncé. On peut, enfin, rendre compte de l'enchaînement de séries en s'appuyant sur les théories probabilistes (modèles stochastiques d'apprentissage).
En psychologie, avec les conséquences didactiques que cela entraîne, le terme renvoie à plusieurs acceptions :
1. pris dans le sens de processus élémentaire ou microprocessus, il est synonyme de mécanisme. Ainsi entendu, il désigne une opération élémentaire d'une fonction cognitive, susceptible d'être combinée avec d'autres opérations élémentaires, pour engendrer une opération d'ordre supérieur dans le cadre d'un modèle théorique donné. Par exemple, dans une perspective de psychologie cognitive, les opérations de saisie d'une donnée textuelle, d'activation et de recouvrement des informations déjà en mémoire s'articulent pour aboutir à la compréhension d'un énoncé. Le terme peut également renvoyer à un mécanisme élémentaire isolé (par exemple le processus de généralisation mis en œuvre par un apprenant dans l'acquisition d'une langue, sous l'effet d'une stratégie cognitive) ;
2. le terme désigne aussi une activité mentale complexe, constituée d'opérations en chaîne ordonnées dans le temps et orientées vers un état final (par exemple, le processus perceptif, les processus de compréhension et de production langagière, le processus d'apprentissage). Même s'ils comportent plusieurs étapes (certaines automatiques, d'autres sous le contrôle du sujet), ces processus peuvent s'effectuer très rapidement. On s'accorde généralement sur l'idée d'une flexibilité des processus cognitifs, sous l'effet de paramètres internes et externes.
➢ Cognition, Mécanisme, Stratégie.

PRODUIT ■ Le produit est l'élément central sur lequel repose toute offre. Cet énoncé prend un sens particulier dans le domaine culturel, où le produit est complexe. On utilise ce terme dans un sens large pour signifier tout autant un objet tangible (livre, cédérom, vidéocassette) qu'un service, une idée ou une cause. On associe donc le terme produit à tout résultat du processus de création qui fait l'objet d'une mise sur un marché ; par exemple un spectacle, une exposition, une séance d'animation ou une émission de télévision seront définis comme des produits, ainsi, bien entendu, qu'un cours.
• *Les biens et les services :* on distingue, voire on oppose, les biens et les services. Dans le domaine culturel on se focalise sur les formes de concurrence ou de substitution entre les biens et les services mais on peut au contraire envisager leur complémentarité. Aujourd'hui, les consommateurs, lorsqu'ils entrent en possession de certains biens, achètent de plus en plus, directement et indirectement, des services liés (conseils en ligne, service après-vente). Il existe ainsi une diversité des supports du produit.
• *Produit direct et effets indirects :* d'un côté, un service se présente sous la forme immédiate de l'activité du prestataire : l'enseignant fait son cours après l'avoir préparé, le médecin élabore un diagnostic et fournit des conseils et prescriptions. À ce niveau, des évaluations peuvent être faites sur la qualité et l'efficience de ces interventions. Dans tous les cas il s'agit du service immédiat ou du produit direct. D'un autre côté, ces mêmes services sont souvent sollicités pour obtenir des résultats (ou impact). La formation a des

effets à moyen terme (succès scolaires) et à long terme (compétences professionnelles). Ce résultat différé est difficilement présentable comme un produit, mais plutôt comme une promesse. *L'effet indirect* attendu, celui auquel on attribue de la valeur, est aussi important, sinon plus, que la prestation.
• *L'évaluation des produits :* dans une économie marchande, tout produit a un prix. Celui-ci se traduit habituellement par la valeur en monnaie qu'on attribue au produit ; mais il comprend aussi l'effort que le consommateur doit fournir dans son acte d'achat et dans l'usage du produit (type d'apprentissage par exemple). Nous devons donc considérer qu'il y a un prix à payer, même dans le cas où celui-ci est gratuit (cout indirect). Le point de convergence entre les produits marchands et non marchands repose sur le rôle particulier que joue le bénéficiaire (usager, client, etc.) dans le processus de réalisation du produit. Les produits culturels opérant sur l'information ou les savoirs étant essentiellement immatériels, le processus de coproduction, de participation met en valeur les relations de services.
➢ Cout, Offre.

PROGRAMME ■ Un programme est une suite d'éléments formant un ensemble établi à l'avance, cohérent, organisé et finalisé. Ce mot d'origine grecque (« écrit à l'avance ») englobe divers sens courants : l'idée d'afficher ce qu'on veut faire, d'énoncer les caractéristiques fonctionnelles d'une architecture éducative, d'annoncer la thématique d'un travail dont les résultats seront ensuite évalués, de fournir la liste ordonnée des tâches et instructions à suivre. En somme, le programme est à la fois résultat de décisions relatives au curriculum, projet général de formation et, plus modestement, auxiliaire pédagogique.
C'est donc un plan d'action orienté et, par là même, une forme de projet : il recouvre une finalité (ce qu'on veut obtenir, par exemple : l'introduction d'une seconde langue vivante dans un système éducatif), une projection vers l'avenir (œuvre d'imagination, le programme doit rester réaliste), une démarche (il impose une programmation ; Martinez, 2002). Mais il se présente aussi, surtout dans sa forme de programme scolaire, comme un inventaire, une liste récapitulative de ce qui doit être fait lors d'un cursus de formation. Le programme proposé aux apprenants paraît alors être un produit plus qu'un processus, par opposition encore au curriculum, une mise en forme concrète mais figée des activités de conception et d'exploitation de choix opérés antérieurement : logique du projet, évaluation des niveaux d'entrée et de sortie, choix des contenus en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, séquençage (détermination d'un ordre), planification, préparation des éléments (Richards, 2001).
Il faut, évidemment, envisager de nécessaires corrections au cours de la mise en œuvre du programme et établir une véritable évaluation de son efficacité (Lehmann, 1993). Il n'apparaît pas que ces exigences soient bien satisfaites par les grandes institutions éducatives, au vu des programmes d'enseignement des langues figurant dans les instructions officielles. Mais, probablement sous l'effet de la recherche en éducation, le discours destiné d'abord à l'enseignant et focalisé sur les activités, les méthodes ou le domaine disciplinaire montre désormais une attention plus grande aux compétences et comportements à faire acquérir dans la classe. Les programmes officiels, en FLE comme en FLS, se limiteront de moins en moins souvent à un énoncé de contenus et à une disposition bâtie sur le modèle « horaires-programmes-instructions ». Certains systèmes éducatifs en confient l'élaboration et le suivi à un conseil ou comité spécialisé.
L'image qu'on se fait d'un programme est la résultante de trois sources d'informations : le système de formation, avec sa certification éventuelle, et en particulier l'examen final ; le manuel ou la méthode ; les textes réglementaires ou instructions officielles que commentent et font appliquer les corps d'inspection

et d'appui pédagogique. Un certain encyclopédisme, en France du moins, a par ailleurs été pointé du doigt (Holmes, McLean, 1989). Dans une situation dont Richterich (1994) soulignait la complexité, risquent alors d'être plus ou moins éludées des notions telles que celles de progression d'apprentissage, de coprésence des langues dans le curriculum (Coste, 2002) ou encore de formation des enseignants à des pratiques d'éducation plurilingue soucieuses de s'adapter au changement culturel et social.

➢ CURRICULUM, INSTRUCTIONS OFFICIELLES, RÉFÉRENTIEL, SAVOIR, SAVOIR-FAIRE, SYLLABUS.

PROGRESSION ■ Parce que les progressions d'enseignement ne conditionnent pas nécessairement les progressions de l'apprentissage, il convient de distinguer ces dernières (stratégies propres à l'apprenant) des progressions d'enseignement, qui renvoient aux stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs, culturels). En ce qui concerne les stratégies d'enseignement, W.F. Mackey a ainsi montré au début des années 1970 que les groupages et les séquences des éléments sont le résultat d'une organisation nécessairement élaborée en amont. Il rappelle l'évidence (largement confortée par la recherche sur l'acquisition) que tout ne peut être enseigné en même temps, mais doit être ordonné. Si l'ordre des faits linguistiques présentés procède d'un mouvement vers le haut ou l'avant, d'un accroissement, il suggère de parler non de simple gradation, mais de progression(s), ensembles organiques qui génèrent le progrès par étapes (Mackey, 1972).

On sait combien s'est voulue rigoureuse, des méthodes traditionnelles jusqu'à l'ère de l'audiovisuel, l'exigence d'une réflexion non empiriste sur cette organisation dite progression d'enseignement. Puis (sauf peut-être au niveau 1 du cours de FLE) une pré-construction pédagogique imposée fut presque unanimement jugée comme dénuée de légitimité et d'intérêt : la mise sur le même plan des éléments enseignés et la linéarité de la progression ne correspondaient pas aux présupposés de l'approche communicative, dans sa souplesse, son fonctionnement discontinu, son idéologie même. Moins radicalement, on proposa que le schéma de la progression ne soit plus cumulatif, mais spiralaire, ménageant retours en arrière, enrichissements et approfondissements. Le problème restait entier, entre autres raisons à cause de l'incompatibilité entre progression grammaticale, fondée sur les éléments de la langue, et progression de type notionnel-fonctionnel, basée sur des actes de paroles (Galisson, 1980 ; Puren, 1988 ; Bérard, 1991). L'attention portée à la notion de progrès de l'apprenant rendait aussi plus floue la progression possible des contenus, et le flux de données authentiques faisait désormais apparaître artificielle toute idée d'organisation (Coste, 2000, mais dès 1974, Porcher).

La diversité extrême des pratiques d'enseignement, la coexistence sur le marché de méthodes utilisées de manière éclectique (non pas toujours dans le bon sens du terme) ont suscité depuis le besoin d'y voir clair. Les critères ont été réexaminés. On n'en est plus à la démarche « du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au compliqué, du particulier au général » (Puren, 1988) qui ne pouvait répondre à aucune problématique spécifique, car on peut toujours se demander ce qui est simple et pour quel apprenant. Borg (2001) propose un cadre d'analyse polycentrique, où sont croisées histoire des méthodologies et typologie des centrations : sur l'enseignant, l'enseigné (l'apprenant), l'instrument éducatif (outil technique, dispositif pédagogique), la matière à enseigner, la méthode comme relevant d'une option théorique, l'objectif à évaluer. Une telle modélisation s'inscrit dans la volonté d'une pensée dialogique actuelle, intégrant les composantes linguistique, socioculturelle, méthodologique, etc.

Mais, devant la complexification des dispositifs didactiques comme de celle des apprentissages et de ce que nous savons des progressions d'apprentissage (Besse, Porquier, 1991), la notion de progression semble être à la fois une nécessité et un idéal : un point qui recule à l'horizon, tant pèsent sur elle des contraintes peu ou mal maitrisables, méthodologiques, individuelles, institutionnelles, matérielles ou encore liées à la formation des enseignants.

➢ NIVEAU.

PROJET ■ Ce terme, philosophique à l'origine, désigne une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci. Il existe des projets individuels (projet d'enseignement, par exemple, ou projet d'apprentissage) et des projets collectifs (en pédagogie et en recherche). Au terme du processus, un projet exige évidemment d'être évalué et que son ou ses protagonistes puissent identifier les raisons de leur succès ou les motifs de leur échec. En tout état de cause un projet est réfléchi, calculé, progressif et mesuré : cela implique qu'il soit d'emblée construit puis rectifié au fur et à mesure de son déroulement (quel que soit son temps total).

PRONONCIATION ■ La prononciation est liée à l'articulation mais également à l'audition (capacité sensorielle de l'oreille) et à la perception (interprétation de la réalité physique). Prononcer c'est donc entendre et produire les sons et les faits prosodiques d'une langue donnée de telle manière qu'un natif puisse comprendre le message qui lui est adressé, ou de sorte que la prononciation n'entrave pas la communication entre natif et non-natif. Il est essentiel de lier étroitement dans l'enseignement et l'apprentissage du système phonique et prosodique d'une langue, l'audition/perception et l'articulation. Il y a un lien étroit entre ces deux domaines : un phonème (ou un élément prosodique) pour être produit doit d'abord être perçu mais dans le même temps le geste articulatoire est nécessaire pour améliorer la perception. Cela engendre deux faits aussi importants l'un que l'autre : un son ne peut être produit s'il n'est pas perçu, mais le fait de produire ou d'articuler (ou de tenter de le faire) aide aussi à sa perception.

➢ ARTICULATION, PHONÉTIQUE, PROSODIE, RYTHME.

PRONOSTIC ■ ➢ DIAGNOSTIC, ÉVALUATION, TEST.

PROSODIE ■ Le terme *prosodie* est fréquemment assimilé à celui de *métrique* (dans son acception littéraire) ou d'*intonation* (dans son acception linguistique), alors que sa signification générique fait référence à un ensemble de phénomènes tels que l'accent, le rythme, la quantité, le tempo, les pauses, les tons et l'intonation, que l'on qualifie d'éléments prosodiques ou d'éléments suprasegmentaux du langage. Imposé par la linguistique américaine, le terme *suprasegmental* signifie généralement que les éléments prosodiques s'associent à des unités de la chaine verbale dont l'empan n'est pas coextensif à celui des phonèmes. C'est ainsi, par exemple, que le domaine de l'accent est la syllabe, et celui de l'intonation l'énoncé et ses constituants. Selon un point de vue aujourd'hui obsolète, le vocable suprasegmental a également pu signifier que le continuum prosodique n'est pas segmentable en entités discrètes. Enfin, dans l'optique d'une conception plurilinéaire de la parole, ce terme évoque l'idée que les éléments prosodiques se superposent en quelque sorte aux phonèmes (comme la musique se superpose à la parole dans le chant). Bien que cette dernière conception soit compatible avec l'évolution conceptuelle des théories prosodiques actuelles, il paraît souhaitable d'éviter l'usage du terme suprasegmental, ce dernier pouvant s'avérer ambigu dans la mesure où les primitives des systèmes prosodiques (notamment des systèmes accentuels et des systèmes intonatifs) sont elles-mêmes considérées comme des segments autonomes (des « autosegments », selon la ter-

minologie en usage), constitutifs de la représentation phonologique des langues.
Les éléments prosodiques configurent, avec les phonèmes, la forme sonore des langues. Ils se distinguent cependant de ces derniers à la fois par leur spécificité formelle, leur matérialité et leur hétérogénéité fonctionnelle. En ce qui concerne les aspects formels, on peut considérer la prosodie comme un supra-système dont l'architecture est constituée de trois ordres structurels interagissants qui prennent en charge l'organisation métrique, l'organisation tonale et l'organisation temporelle du lexique (cas des langues possédant une prosodie lexicale dont la notation doit figurer dans les entrées des dictionnaires) et des énoncés (ensemble des langues). Appliquées au lexique, l'organisation métrique, l'organisation tonale et l'organisation temporelle gèrent respectivement les oppositions accentuelles, tonales et de quantité. Appliquées au niveau de l'énoncé et du discours, elles régulent le rythme, l'intonation et l'ensemble des phénomènes associés au contrôle de la durée : la distribution des pauses et des allongements syllabiques ainsi que les variations du débit de la parole. En ce qui concerne la matérialité des éléments prosodiques, le fait à retenir concerne sa nature pluriparamétrique : les signaux prosodiques physiques sont composés des variations de la fréquence fondamentale de la voix, de l'intensité et de la durée, qui sont interprétées subjectivement comme des modifications de la mélodie, du volume sonore et de la longueur. La fonctionnalité des éléments prosodiques se distingue par sa pluralité. La fonction d'assistance à l'encodage et au décodage des messages oraux est primordiale, car elle concerne à la fois la mise en forme et le traitement du lexique (fonction distinctive de l'accent et du ton, segmentation des unités lexicales de la chaine), des constructions syntaxiques, de l'organisation informationnelle (signalement des distinctions connu/nouveau, thème/rhème, focus/présupposition), de la structure argumentative et de l'architecture du discours. Outre ces fonctions proprement grammaticales, la prosodie exerce nombre de fonctions communicatives qui consistent à objectiver des modalités illocutoires, à activer des calculs inférentiels, à contextualiser les énoncés et leurs auteurs, à exprimer l'affect, à réguler les interactions verbales et à identifier le sujet parlant (marques idiosyncrasiques, régionales et socioculturelles).
En dépit de son rôle central dans le langage (conforté notamment par les données des sciences cognitives) et de la spécificité prosodique des familles de langues et des langues individuelles (mise en évidence par les études comparatives et les travaux sur l'acquisition du langage), la prosodie demeure le parent pauvre de la didactique des langues, en particulier de la didactique du FLE, qui ne bénéficie pas, contrairement à celle de l'anglais par exemple, d'une tradition solidement ancrée. Il est difficile de concevoir qu'une approche didactique de l'oralité qui prétend être fondamentalement communicative puisse ignorer la prosodie. Certes, l'association de signes prosodiques iconiques et d'un comportement mimogestuel surabondant peuvent favoriser des échanges rudimentaires entre des personnes qui ne partagent pas la même langue, car c'est alors sur cette seule base que peut s'établir une forme embryonnaire de communication. Il n'en demeure pas moins que la maitrise de la prosodie linguistique d'une langue étrangère participe pour une large part à la production courante de cette langue et à sa compréhension. Il est également établi empiriquement que la compétence communicative d'un apprenant se révèle plus efficace lorsqu'elle est supérieure à celle des sons de la langue étrangère que dans le cas inverse. L'importance de la prosodie étant reconnue, les principales sources de difficultés peuvent être mises en avant par les questions suivantes : quand faut-il enseigner la prosodie ? Quelle prosodie doit-on enseigner ? Comment intégrer l'enseignement de la prosodie à celui des autres aspects de la langue ? Quelques rares tentatives se sont efforcées d'apporter des éléments de réponse à ces problèmes, mais il reste beaucoup à faire. Le développement remarquable des bases de connaissance sur la prosodie des langues et l'apport de plus en plus performant de l'outil informatique pour le traitement du son et de l'image permettent d'envisager à court terme une avancée significative dans ce domaine.

PROXÉMIQUE ■ En ethnographie de la communication, la proxémique étudie la gestion de l'espace physique par les participants d'une interaction verbale.
> KINÉMIQUE.

PROXIMAL ■ > ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT.

PSYCHANALYSE ■ La psychanalyse montre que le langage, sous forme de langues multiples, est le dispositif universellement instituant de l'humain : elle structure conjointement la société et le psychisme de l'individu et garantit à l'homme sa place en humanité (son ancrage psycho-symbolique) au moyen du principe généalogique, phénomène de langage, de reconnaissance symbolique et surtout de différenciation. Celui-ci assure à la fois l'affiliation à l'espèce à travers les lignées et communautés, et la différenciation d'avec l'autre, conséquence de l'intériorisation inconsciente de l'interdit de l'inceste. En recevant place, nous construisons notre identité unique, et en cela nous sommes des semblables, à égalité de statut. De là les difficultés potentielles pour le transfuge qui passe de son système langue/culture à un autre. Parfois, qui en aura manqué trouvera dans cet ailleurs la différenciation/affiliation dont il était en quête à son insu.
Ces profondes questions psychiques/identitaires sont présentes dans la classe de langue, tant du côté de l'apprenant (surtout hors pays d'origine) que de l'enseignant. Pour celui-ci, à la question de son identité complexe (plusieurs langues) s'ajoute celle du désir de transmettre. D'importantes significations identitaires et statutaires conscientes et inconscientes se rejouent là.
Les enseignants trouveront dans la psychanalyse un apport pour pratiquer une certaine réflexivité sur leur trajectoire personnelle, sur leur rapport aux institutions, à l'étranger comme image de l'altérité, et sur leur pratique de classe, leurs difficultés relationnelles : apport intellectuel, reconstruction autobiographique, apport thérapeutique comme dans les groupes de parole psychanalytiques.
Langage, altérité et transmission nous impliquent tous au niveau de la négociation identitaire ininterrompue qu'est une vie, et font de la classe de langue une réalité relationnelle complexe qui requiert davantage que les nécessaires savoirs intellectuels. La psychanalyse, qui en un siècle a diversifié ses pratiques, ses terrains d'exploration et ses théories, peut avec d'autres sciences humaines enrichir la didactique des langues au niveau de la recherche menée en amont, de la formation des enseignants, puis de leur pratique professionnelle.
Dans un monde soumis à des déstructurations violentes, la diversité et la complexité des publics et des contextes nécessitent le recours aux théories et pratiques de la symbolisation dont la psychanalyse est, pour l'Occident, l'une des plus importantes.

PSYCHODRAME ■ Autant le psychodrame est utile en tant qu'outil psychothérapeutique de groupe, quand il s'agit de travailler en jouant des rôles proches du sien propre sur des événements traumatisants, autant il convient de l'éviter en classe de langue dans la mesure où l'enseignant ne dispose pas de la formation et de moyens pour traiter les dérapages conduisant à une hyperémotivité et à des conduites agressives ou dépressives. La frontière avec le jeu de rôle n'est toutefois pas toujours très nette et on peut facilement passer de l'un à l'autre quand l'enseignant propose des situations ou bien encore des personnages trop impliquants pour un public donné.
La difficulté à s'exprimer dans une langue étrangère constitue pourtant un bon filtre à ce type d'épanchements et certains ensei-

gnants considèrent qu'il ne faut pas non plus refuser en classe l'expression des émotions, les moments vrais, les implications dès lors qu'ils ne remettent pas en cause ou gênent les autres élèves.
➢ JEU DE RÔLES, SIMULATION.

PSYCHOLINGUISTIQUE ■ Issue d'une rencontre entre la linguistique et la psychologie, cette discipline apparue dans les années 1950 étudie le comportement langagier en temps réel, c'est-à-dire les processus de compréhension, de production et d'acquisition linguistiques, en associant les analyses formelles des linguistiques (structurales, génératives, cognitives) aux modèles de l'activité mentale. Elle a donc pour objet l'étude des processus cognitifs qui sous-tendent la compréhension et la production de messages linguistiques et ceux qui conduisent à l'appropriation d'une langue, qu'elle soit première, étrangère ou seconde.
À partir d'observations des données linguistiques (recueillies en situation de compréhension, de traitement ou de production) et des processus cognitifs impliqués, la psycholinguistique propose des modélisations du processeur humain pouvant expliquer le passage du mot à l'idée ou de l'idée au mot. Il s'agit d'expliquer, entre autres, l'organisation des connaissances linguistiques en mémoire, les procédures d'accès à ces connaissances, les rôles des différentes composantes du langage (lexique, grammaire, phonologie/phonétique) dans les processus de compréhension et de production, et la mobilisation cognitive de ces moyens linguistiques en contexte et en situation.
En matière d'acquisition des langues, la psycholinguistique se propose d'expliquer les capacités mentales permettant l'acquisition d'une L1 ou d'une L2. Tout en reconnaissant les différences qui existent entre l'acquisition d'une L1 et d'une L2, les chercheurs postulent l'existence de mécanismes cognitifs de traitement du langage et d'appropriation des langues que les apprenants exploitent quels que soient les facteurs externes, c'est-à-dire le type et la situation d'appropriation. Toutefois l'hypothèse de l'existence d'universaux du langage et du traitement des langues n'amène pas aux mêmes conclusions selon que l'on se réclame du courant innéiste ou constructiviste. Pour les premiers, d'inspiration chomskyenne, la modularité de l'esprit humain explique que l'aptitude grammaticale, la grammaire universelle, est inscrite dans le potentiel génétique de l'homme. Pour les seconds, d'inspiration piagétienne, le développement des structures cognitives de l'enfant autorise le développement langagier. Le courant socioconstructiviste (Vygotski) insiste, lui, sur le rôle fondamental de l'interaction sociale et du langage dans le développement social et cognitif de l'enfant.
➢ CONSTRUCTIVISME, INNÉISME.

PSYCHOLOGIE ■ La psychologie est la discipline, comportant de nombreux sous-domaines, qui vise la connaissance scientifique des activités mentales, des phénomènes affectifs, des traits de personnalité et des comportements des individus dans leur environnement. Plusieurs écoles de pensée, dont le béhaviorisme, le constructivisme et le cognitivisme ont influencé la didactique des langues. En association avec d'autres disciplines, des domaines connexes se sont développés, telles la psycholinguistique, la psychopédagogie et la psychosociologie.

PSYCHOLOGIE SOCIALE ■ La psychologie sociale pose que pour décrire le comportement humain, il faut faire l'étude des petits groupes, des interactions de toute nature entre l'individu et les groupes dont il fait partie, et traiter de l'influence exercée par les groupes sociaux sur les fonctions cognitives telles que la perception, la mémoire, l'invention, la motivation. Son objet propre est donc le groupe, dont l'étude a longtemps été négligée à la fois par les sociologues (plus tournés sur les classes sociales ou les catégories sociales) et par les psychologues (plus sensibles aux aspects strictement individuels). Cette focalisation sur le groupe fut l'œuvre de chercheurs comme

Lewin (1890-1947), Moreno (1892-1974) et Stoetzel (1910-1987).
Les méthodes de la psychologie sociale recourent à l'observation systématique (participante, directe ou indirecte) et à la mesure du comportement ; à cette fin, des protocoles d'enquête expérimentaux sont élaborés pour étudier l'influence de variables.
En matière de didactique des langues étrangères, plusieurs concepts de cette discipline sont intéressants :
• l'analyse sociométrique des *groupes*, de leur subdivision en sous-groupes est importante pour décrire les relations qui se nouent dans une classe de langue, entre apprenants notamment, et pour mettre en place de nouvelles pratiques favorisant l'implication effective des apprenants ;
• la distinction entre le *groupe d'appartenance*, dont le sujet fait effectivement partie, et le *groupe de référence*, celui auquel il fait appel à titre de comparaison, peut être utile en matière de comportements langagiers pour comprendre les éléments de motivation des apprenants ;
• le concept de *rôle* est utile pour analyser les différentes fonctions de l'enseignant dans sa classe, pour découvrir sa situation réelle dans le groupe (distincte de son statut officiel), son impact sur les autres, l'image que les autres se font de lui, les rôles périmés ou routiniers auxquels il demeure attaché. Une analyse rigoureuse sur ce plan peut faciliter l'acquisition de rôles nouveaux, mieux adaptés aux tâches inédites qui pourraient lui être dévolues ;
• enfin, le concept de *représentation*, central en psychologie sociale, est également au cœur des préoccupations des enseignants de langue-culture.
➢ REPRÉSENTATION.

PSYCHOPÉDAGOGIE ■ La psychopédagogie fut longtemps un enseignement mal défini dans la formation des instituteurs. On enseignait des connaissances psychologiques et l'élève-maître devait construire sa pédagogie avec ces matériaux. Cet enseignement était peu efficace parce que ce ne sont pas les savoirs seuls qui définissent une action et que l'application est insuffisante : Piaget a souvent répété qu'on ne pouvait pas appliquer en classe ce qu'il montrait psychologiquement, et Chomsky a dit pareillement qu'aucune de ses connaissances linguistiques ne pouvait servir telle quelle à enseigner les langues. Beaucoup pourtant pratiquent encore cette fausse piste.

PUBLIC ■ On appelle public les destinataires d'un enseignement et les utilisateurs d'un programme d'apprentissage. Chaque public doit être analysé dans ses composantes (âge, objectifs, situation linguistique, etc.) pour que l'on puisse lui adapter une enseignement adéquat.
➢ CAPTIF.

Q

QCM ■ ➢ Questionnaire à choix multiples.

QUESTION ■ Une question est un acte de parole (exprimé de manière orale, écrite, graphique ou gestuelle) par lequel l'enseignant sollicite une réponse verbale d'un apprenant. Elle est à distinguer d'une « demande de faire », c'est à dire d'une consigne. On peut l'aborder sous un angle philosophique (la maïeutique), méthodologique (utilisation de la langue maternelle, construction du savoir) ou technique (rôle dans la structure de l'interaction didactique ; effet sur les productions des apprenants, en quantité ou en qualité ; reformulation ou répétition d'une question si la réponse n'est pas adéquate ; temps laissé pour y répondre, etc.). C'est le questionnement des enseignants qui a été le plus étudié, même si les questions des apprenants (questions posées à soi-même, aux autres apprenants, à l'enseignant) méritent intérêt.

En relation avec l'activité d'apprentissage où elles prennent place, les questions de l'enseignant sollicitent des comportements d'apprentissage, ou des évaluations (ou l'auto-évaluation) de celui-ci, en production ou en compréhension, à l'écrit ou à l'oral (recherche d'information, confirmation, vérification, correction, répétition, repérage, etc.). Les questions fermées appellent une réponse non verbale (vrai/faux, oui/non, case à cocher, classement, appariement, questions à choix multiples) ou un éventail réduit de réponses. Elles sont utiles à l'entrainement en compréhension (détaillée, sélective, globale, etc.), car elles ne supposent pas une réponse en langue cible. Les questions ouvertes, qui appellent une réponse plus ou moins longue, mettent en œuvre le bagage linguistique et communicatif de l'élève. Les questions guidées (par exemple : « montrez que… ») visent à faire expliciter le bien-fondé d'une information (repérage, justification, élucidation).

La majorité des questions posées par les enseignants sont des questions dont ils connaissent la réponse : il s'agit de fausses questions, de moyens pour faire produire tel énoncé par l'élève, caractéristiques du discours pédagogique.

La question peut porter sur des contenus linguistiques, communicatifs, culturels, ou sur l'apprentissage lui-même (objectif, support, déroulement, évaluation, stratégie d'apprentissage, acquisitions, vécu de l'apprenant ou du groupe).

Savoir qui est à l'initiative des questions, qui est fournisseur ou consommateur d'information, quelle est la pertinence des questions pour apprendre à apprendre, si elles apportent réellement aide ou réflexion sur l'apprentissage – les formes et les contenus des questions révèlent le statut et les rôles respectifs qu'enseignants et apprenants construisent autour de l'apprentissage et en particulier le rapport entre

enseignant (ou méthode), apprenant et objet d'apprentissage.

➢ Évaluation, Exercice, Questionnaire à choix multiples.

QUESTIONNAIRE ■ Instrument de recherche essentiel, le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (mêmes questions pour tous), administré dans les mêmes conditions et comporter deux types de questions : celles qui se rapportent au contenu et celles qui ont trait à la forme. Ces questions peuvent être fermées, semi-fermées et plus ouvertes.

➢ Corpus (I), Échantillon, Enquête, Entretien.

QUESTIONNAIRE À CHOIX MULTIPLES ■ Un questionnaire à choix multiples (ou QCM) est un questionnaire dont chacune des questions qui le composent est suivie d'une série de propositions de réponses : pour répondre il suffit de choisir la (ou les) réponse(s) correcte(s). Les propositions incorrectes, appelées distracteurs, doivent être suffisamment plausibles. La part du hasard doit être corrigée par un nombre suffisant d'items. Les QCM sont difficiles à construire, mais leur correction est facile, et peut être mécanisée. Ils conviennent pour évaluer un grand nombre d'individus, et sont très utilisés en évaluation (reconnaissance de formes grammaticales, vocabulaire, civilisation, compréhension).

Du point de vue de l'apprentissage, les QCM sont utiles pour des activités d'observation, ou de compréhension orale ou écrite : leur avantage est de ne pas utiliser l'aptitude d'expression en langue étrangère.

➢ Compréhension, Évaluation, Exercice, Question.

R

RÉCEPTEUR ■ ➢ Émetteur.

RÉÉCRITURE ■ Le terme de réécriture renvoie à un processus, celui d'écrire à nouveau, ou à son résultat, soit avec modification ponctuelle, soit avec refonte de tout un texte. En didactique, écrire et réécrire sont compris comme deux faces d'une même activité, la seconde apparaissant lorsque le scripteur, par lecture-révision, perçoit des dissonances entre son projet textuel et le texte déjà produit. La réécriture est ainsi objectif et outil d'enseignement.
➢ Exercice de reformulation.

RÉEMPLOI ■ ➢ Exercice de réemploi.

RÉFÉRENTIEL ■ Un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes. La construction, l'emploi ou l'évaluation d'éléments de dispositifs didactiques sont des activités qui gagnent à être rendues objectives et formalisées, dans la mesure où l'on pourra, pour intervenir, comparer des éléments dont certains serviront de norme ou de repère (Richterich, 1985). Un système de référence disponible peut donc y contribuer. Ainsi en a-t-il été jadis du français fondamental (1956), naguère du niveau-seuil (1977), plus récemment du Cadre européen commun de référence (1998) que complète un Portfolio des langues (2001), ou encore du *Référentiel général d'orientations et de contenus pour le français langue seconde* (2000), publié sous la direction de l'Agence universitaire de la Francophonie.
Il n'est pas étonnant que la notion ait rencontré d'abord les besoins en certification dans le cadre professionnel (Figari, 1994) et elle apparaît comme le résultat tangible d'une réflexion sur les attentes du système politique et social (quel individu et citoyen ?), économique (quel producteur de biens ?) et technique (quelles tâches et quelle place ?). Le référentiel de compétences a ainsi une double fonction de guide et accompagnateur de l'apprentissage, mais aussi de système de repérage au moment de l'évaluation de l'acquisition des compétences visées (Le Boterf, 1998), par exemple, en langue étrangère, avec un dispositif d'unités capitalisables, comme le DELF et le DALF, ou le DCL (diplôme de compétence en langue).
On a fait remarquer que, à cause du flou qui entoure le concept de compétence, la place était laissée, en fait, à l'évaluation d'une performance et, en somme, plutôt à la réalisation d'une tâche (qui, certes, manifeste l'acquisition d'une compétence réelle, mais « en situation »). Néanmoins, l'absence de référentiel explicite

est lourde de conséquences, ainsi que semble le montrer, en France, le cas de l'action linguistique menée auprès des publics issus de l'immigration (Pochard, 2002).
Le caractère indicatif et non prescriptif de la plupart des référentiels autorise des pratiques pédagogiques qui, tout en échappant à l'improvisation, gardent une certaine souplesse. Comme le suggère Perrenoud (1994), la planification des activités a tout lieu de rester un « bricolage » au sens de Lévi-Strauss : la première démarche pratique en pédagogie est rétrospective, elle consiste à se tourner vers un ensemble de connaissances déjà constitué. Le référentiel ne constitue donc pas au premier chef un réseau de contraintes, il s'inscrit dans la perspective d'un système de valeurs éducatives et politiques, souvent affichées par les auteurs.
➢ Curriculum, Instructions officielles, Savoir, Savoir-faire, Syllabus.

REFORMULATION ■ ➢ Exercice de reformulation.

REGISTRE ■ ➢ Variation.

RÈGLE ■ On distingue en grammaire les règles d'usage, qui concernent la composante linguistique des énoncés, et les règles d'emploi, qui touchent la dimension pragmatique et socioculturelle des comportements langagiers. Les règles d'usage relèvent de deux catégories.
1. Une règle peut être la description d'une régularité de la langue. On parlera alors de *règle descriptive*. Ce qualificatif ne doit pas faire oublier que toute règle est une construction particulière et non une réalité de la langue. Ainsi la règle de formation majoritaire du genre des adjectifs en français sera différente si l'on part des formes écrites ou des formes orales ; dans le premier cas l'ajout d'un *-e* à la forme masculine permet d'obtenir la forme féminine, dans le deuxième cas, c'est la suppression de la consonne de la forme féminine qui permet d'aboutir à la forme masculine.
2. Une règle peut énoncer un jugement normatif. On parle dans ce cas de *règle prescriptive*. Il s'agit d'édicter une norme répondant au bon usage, parfois indépendamment du véritable usage des locuteurs. Il en est ainsi de la règle qui stipule l'emploi de l'indicatif avec « après que », dont on sait qu'elle n'est appliquée systématiquement que par une infime minorité de locuteurs.
Les règles d'emploi concernent le caractère approprié des formes linguistiques aux fins de la communication, selon les caractéristiques des locuteurs, leur statut social, leurs intentions de communication, leurs attentes par rapport à la situation de communication dans laquelle ils sont impliqués. C'est un des apports de l'approche communicative que de prendre en compte la double maîtrise des règles d'usage et des règles d'emploi qu'implique l'apprentissage d'une langue.
➢ Approprié.

RÉGRESSION ■ ➢ Acquisition, Appropriation, Progression.

REMÉDIATION ■ On appelle remédiation un ensemble d'activités qui permettent de résoudre les difficultés qu'un apprenant rencontre. Celles-ci sont repérées partir d'un diagnostic se fondant sur ses performances (ce diagnostic est une des fonctions de l'évaluation). La remédiation, conçue comme un soutien, se fait en principe en fonction de démarches pédagogiques différentes, et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre).
➢ Apprendre à apprendre, Diagnostic, Évaluation.

REMUE-MÉNINGES ■ Le terme est issu de l'anglais *brain-storming*, littéralement « tempête sous un crâne». À l'origine, il s'agit d'une technique de groupe, fondée sur la méthode d'association libre d'idées, utilisée dans les entreprises pour faire produire le maximum de mots (et rechercher de nouveaux produits,

des créneaux de marché, des arguments publicitaires), ou bien encore pour résoudre des problèmes techniques ou relationnels.
En français langue étrangère, le « remue-méninges » s'est développé essentiellement à l'oral pour faire réagir des élèves sur des questions créatives (et construire des publicités ou des récits, notamment à partir d'images ou de photos), ou polémiques (et faire produire le maximum de mots sans pour autant en passer par le feu du débat).
Les objectifs sont de permettre à chacun de s'exprimer, ne serait-ce que par un mot, mot qui peut avoir une importance considérable dans le débat ou dans la création, mais aussi de faire travailler en groupe les participants en mobilisant un vocabulaire collectif.
Il existe des variantes du remue-méninges à l'écrit.
• La *constellation* : chacun écrit sur sa feuille, en réponse à une sollicitation, tous les mots qui lui passent par la tête, sans aucun souci de logique ou de forme. Les mots sont alors disposés autour du mot déclencheur écrit au centre de la feuille.
• Le *panel de recherche d'idées en groupe* (PRIG) : chaque élève écrit au tableau, en réponse à une sollicitation, tous les mots qui lui passent par la tête (un mot par déplacement), sans aucun souci de logique avec la question posée. Le but est de faire émerger le « contenu manifeste » et surtout le « contenu latent », pour fonder une analyse ou une proposition créative (comme en publicité). Les mots produits peuvent aussi être soulignés, puis barrés par les participants si l'on souhaite engager un débat muet, ou bien mis en relation de façon aléatoire par des lignes ou des cercles, et composer ainsi des formules ouvertes, poétiques, publicitaires, à la manière des oxymores.

RENFORCEMENT ■ ➢ Béhaviorisme.

REPÉRAGE ■ ➢ Activité, Compréhension, Lecture.

RÉPERTOIRE VERBAL ■ La notion de répertoire verbal a été introduite par le sociolinguiste J.-J. Gumperz pour désigner l'ensemble des langues et variétés nationales, régionales, sociales et fonctionnelles qu'un locuteur ou un groupe utilisent au gré des situations de communication auxquelles ils sont confrontés. La notion se substitue à celle d'*idiolecte* qui est inapte à rendre compte du phénomène de contacts de langues chez les sujets multilingues (majoritaires dans le monde). Le répertoire verbal doit être conçu dans son aspect dynamique et évolutif, impliquant des compétences partielles, hétérogènes mais complémentaires pour les locuteurs.
➢ Bilingue, Idiolecte.

RÉPÉTITION ■ ➢ Exercice de répétition, Moment.

RÉPONSE ■ ➢ Béhaviorisme, Stimulus.

REPRÉSENTATION ■ Il s'agit d'une notion transversale que l'on retrouve dans plusieurs domaines au sein des sciences de l'homme et de la société et qui a acquis, aussi bien en sociolinguistique qu'en didactique des langues-cultures, une position théorique de premier plan. L'origine en est ancienne mais l'on peut dire que la sociologie d'E. Durkheim, sous la dénomination de « représentation collective » est responsable de son entrée dans l'analyse contemporaine des phénomènes sociétaux. Cependant c'est la psychologie sociale qui va en promouvoir l'usage actuel, après requalification en « représentation sociale ». S. Moscovici, par ses travaux sur la psychanalyse et les images dont elle était investie dans la société française de l'après-guerre, proposa au début des années 1960 une actualisation de la notion dans la perspective d'une différenciation intergroupale au sein d'une société donnée. La postérité de l'œuvre pionnière de Moscovici a été et reste considérable : elle alimente tout un courant très productif de la psychologie, selon deux axes qui peuvent être considérés comme complémentaires : un axe qualitatif qui s'intéresse aux contenus de la représentation, sur la base

d'enquêtes ; un axe expérimental et formalisateur qui s'intéresse à la manière dont se constituent et se modifient les représentations.
La première perspective a ainsi traité de nombreux objets aussi divers que la santé, l'entreprise, la chasse, l'environnement, l'alimentation, le sida, etc. Quant à la deuxième perspective, elle a conduit à l'élaboration d'une théorie dite du noyau central qui considère que les traits constitutifs d'une représentation sociale se distribuent en deux ensembles : un système central qui donne à la représentation sa stabilité et sa teneur sémantique fondamentale et un système périphérique, ouvert, où les traits associés sont plus instables, contextuels, permettant précisément l'adaptation à la diversité des situations.
Cette théorie permet d'éclairer utilement la compréhension du processus de stéréotypage et de la nature représentationnelle du stéréotype. Ce dernier, en effet, est considéré à juste titre comme une représentation qui n'évolue plus, victime d'un processus de figement qui semble bien être une tendance inéluctable pour la représentation, dont la pertinence pratique en discours est essentiellement due à son fonctionnement simplificateur et donc univoque, et à une stabilité rassurante pour les membres du groupe ou de la communauté concernés. On peut alors considérer que la structure du stéréotype, à la différence de celle d'une représentation évolutive, est devenue, à des fins d'identification/catégorisation et donc d'efficacité maximales, et à la suite d'un usage immodéré, un unique ensemble fermé de traits désormais immuables.
En sociolinguistique, la notion de représentation et la question du stéréotypage sont au cœur aussi bien de l'approche du fonctionnement de la communauté linguistique chez W. Labov – et des évaluations plus ou moins discriminatoires auxquelles sont soumises certaines formes linguistiques ainsi que de l'insécurité linguistique que ces évaluations engendrent – que de l'observation du fonctionnement des marchés linguistiques chez P. Bourdieu – où le pouvoir du marché dominant de faire régner l'ordre normatif officiel a, comme contrepartie, la capacité des dominés (culturellement et linguistiquement) à transgresser au sein de marchés francs les normes dominantes et les stéréotypes stigmatisants qui leur son liés. De la même façon, la notion d'imaginaire linguistique, proposée par A.-M. Houdebine, réfère à diverses normes sociolinguistiques et donc aux représentations dont sont porteurs (et victimes) les usagers de la langue.
La sociolinguistique du conflit diglossique, quant à elle, a largement contribué à promouvoir au sein de l'analyse des contacts de langue en situation de dominance une place de premier plan pour le paradigme représentationnel, sous diverses appellations : outre les représentations diglossiques, les préjugés, fantasmes, stéréotypes, mythes et autres manifestations des idéologies diglossiques. L'étude de l'émergence et de l'usage coercitif en France du désignant « patois » à partir du XVIIe siècle (et plus particulièrement de la Révolution), comme catégorisation stigmatisante d'une langue dominée, apporte l'illustration indiscutable de l'impact linguicide des représentations diglossiques dénoncées entre autres, pour la France, par R. Lafont. La même pertinence de la notion-concept de représentation a été mise en avant par les sociolinguistes qui se sont intéressés aux fonctionnements langagiers au sein des populations de migrants (comme B. Py et G. Lüdy, par exemple, pour la Suisse).
La didactique des langues-cultures et la didactique du FLE en particulier, n'ont pas manqué de déceler l'importance de la prise en compte des représentations dans l'observation des situations d'enseignement-apprentissage d'une part (représentations de la langue elle-même et de cet enseignement-apprentissage qu'ont les parents, les apprenants, les enseignants, les décideurs concernés, etc., et qui pèsent lourdement sur sa mise en œuvre et son déroulement mêmes), et donc dans la

programmation de politiques linguistiques et éducatives, et d'autre part dans les principes didactologiques avancés, comme en premier lieu la démarche interculturelle prônée, en phase avec l'approche communicative, par H. Besse, R. Galisson, L. Porcher, G. Zarate et bien d'autres dans le champ. Ce qu'implique une telle démarche, c'est la prise en compte sérieuse et donc le traitement pédagogique adéquat des obstacles à une perception interculturelle correcte et singulièrement des stéréotypes qui, de par leur nature de représentations figées, fossilisées, enferment l'Autre de l'enseignement-apprentissage dans une pseudo-connaissance que le manuel et bien entendu le professeur ne sauraient ignorer. On attend d'eux qu'ils mettent en place, comme par exemple avec la stratégie des regards croisés, une relativisation et un dépassement de cette pseudo-connaissance. Mais la démarche interculturelle ne saurait s'en tenir au traitement des stéréotypes interculturels : elle doit permettre de construire une authentique compétence interculturelle, en offrant le plus de clés possibles (autrement dit de savoirs sur les représentations partagées par l'Autre-collectif, des plus fermées, souvent les plus prégnantes, aux plus dynamiques, les plus labiles évidemment), permettant l'accès à un imaginaire ethno-socio-culturel singulier et donc différent.

➢ Connaissance, Interculturel, Psychologie sociale, Savoir, Stéréotype.

RÉTROACTION ■ Ce terme, parfois concurrencé par rétrocontrôle, est une traduction de l'anglais *feedback* (de *to feed*, nourrir, et *back*, en retour). Il est issu de la cybernétique et rend compte de l'autorégulation ou de l'équilibre d'un système, obtenus par une action en retour du système sur la cause qui produit son action même, de façon à réduire l'écart entre les effets réels du système et ceux attendus (exemple : un thermostat qui maintient une température constante). Ce terme est utilisé aussi bien pour rendre compte du système proprioceptif ou kinesthésique (exemple : la coordination entre le niveau de tension musculaire et les informations motrices), du système biologique (exemple : la transmission des informations à un neurone des effets de sa propre activité), des effets d'apprentissage (exemple : le conditionnement opérant), du système interactif (exemple : les hochements de tête, sourires, gestes, etc. en retour aux émissions verbales du locuteur), etc.

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue première ou étrangère, il s'agit des réactions verbales et gestuelles (corrections, reformulations, reprises, répétitions complètes ou partielles, etc.) des experts (individus – parents, enseignants ou autres – ayant des connaissances supérieures à celles de l'apprenant) aux productions verbales de ce dernier. Ces rétroactions verbales semblent faciliter l'acquisition de cette langue.

RHÈME ■ ➢ Thème (II).

RÔLE ■ Un rôle est toujours la conduite d'un acteur (enseignant ou apprenant) qui interprète subjectivement une fonction qui lui revient objectivement. *Rôle* est donc un concept fondamental en psychologie sociale comme en didactique et est toujours couplé à celui de *fonction*. On tient son rôle lorsqu'on prend l'initiative, lorsqu'on développe justement une action à l'égard de son apprentissage ou de son enseignement, lorsqu'on participe, lorsqu'on ne reste pas passif, lorsqu'on s'engage. Il importe toutefois de bien rester dans le rôle qu'on a, soit choisi, soit qui incombe, et de s'y comporter méthodiquement sous peine de ne pas être un acteur du tout, c'est-à-dire de ne pas contribuer à son propre développement.

Rôle s'oppose à *statut*, avec lequel, donc, il est complémentaire. Un rôle tenu est toujours une manière personnelle d'interpréter un statut. Il est indispensable, dans ces conditions, de le faire en tenant aussi ce que l'on appelle « la distance au rôle », c'est-à-dire de savoir que, lorsqu'on joue un rôle, même impeccablement par hypothèse, on le joue (précisément) ; comme le garçon de café de Sartre « joue à être garçon de café ». En somme, chacun doit veiller à ne pas se confondre avec ses rôles sans pour autant ne pas les prendre au sérieux.

➢ Jeu de rôles, Simulation.

RYTHME ■ Le rythme se caractérise par le retour à intervalles réguliers d'un temps fort. L'absence d'accent lexical confère au français parlé une originalité rythmique non seulement par rapport aux familles de langues voisines germaniques ou slaves mais également par rapport aux autres langues romanes.

Les unités rythmiques s'identifient aux unités minimales de signification observables dans le discours oral. Elles se composent d'un petit nombre de syllabes et se caractérisent par une tension articulatoire croissante qui culmine sur la dernière syllabe prononcée. L'importance linguistique de cette syllabe placée à la fin et non pas au début des unités explique plusieurs tendances observées en expression spontanée :

- la réduction du nombre des syllabes par mot (par exemple, « de la publicité », six syllabes écrites prononcées en deux : « dlapub ») ;
- l'emploi de nombreux sigles ou acronymes comme FLE ;
- l'équilibre temporel entre unités phonétiques successives, soit par un nombre égal ou presque de syllabes prononcées, soit par des pauses ou des allongements compensatoires ;
- la prononciation ou non de la graphie *e* ;
- la non-linéarité de certaines suites de sons.

Toutes ces considérations ne concernent pas l'écrit oralisé, trop souvent pris comme modèle didactique et de ce fait comme modèle rythmique.

Comme l'élément rythmique principal est en fin de groupe, il ne peut comme dans la majorité des langues se manifester par une énergie acoustique mais par une énergie articulatoire, ce qui rend difficile les comparaisons prosodiques entre le français et la majorité des autres langues. La variation mélodique qui accompagne les voyelles en syllabes finales sous la forme d'un glissando croissant ou décroissant n'a pas en effet la pertinence auditive des écarts mélodiques qui peuvent caractériser les voyelles accentuées d'autres langues à accent lexical.

Le rythme français se caractérise par un allongement de la dernière syllabe, manifestation de la force articulatoire. Il s'agit d'une caractéristique qui induit un rythme tout à fait particulier et de ce fait rare dans les langues. Au plan didactique, peut-on néanmoins oser parler d'accent final ? On en arrive au paradoxe suivant, à savoir que ce qui est rythmiquement important en français ne frappe pas l'oreille, mais s'incarne dans la discrétion difficile à identifier de l'énergie articulatoire.

➢ Accent, Débit.

S

SABIR ■ Le mot sabir provient d'une déformation de l'occitan ou de l'espagnol *saber* « savoir ». Il s'agit d'un parler composite rudimentaire, limité à quelques règles grammaticales et à un vocabulaire déterminé, qui est né de la rencontre de plusieurs langues très différentes et qui sert de langue véhiculaire. À l'origine, le mot désignait le jargon mêlé d'arabe, de berbère, de français, d'espagnol et d'italien utilisé par les habitants d'Afrique du Nord qui voulaient converser et surtout avoir des relations commerciales avec les Européens sans utiliser de traducteur. (On se rappelle les paroles du muphti en lingua franca dans *Le Bourgeois gentilhomme* de Molière : « Si ti sabir, ti respondir »). Un sabir ne devient jamais une langue maternelle. En français courant, ce terme a pris une connotation péjorative et désigne maintenant une forme incorrecte de la langue. En sociolinguistique, le sabir est défini comme une variété de français élémentaire.
➢ Créole, Dialecte, Langue, Lingua franca, Patois, Pidgin.

SAISIE ■ La saisie (en anglais *intake*) désigne, dans un sens restreint, le traitement initial perceptif qu'effectue l'apprenant sur les données linguistiques auxquelles il est exposé, mais tout ce qui est saisi ne devient pas connaissance. Dans un sens plus large, la saisie comprend les processus d'analyse et d'intégration des données dans le système de connaissances de l'apprenant. Elle est généralement considérée comme la phase initiale du processus d'appropriation d'une langue étrangère.
➢ Exposition, Acquisition.

SAVOIR ■ Le terme, qui a aujourd'hui pour synonyme courant la lexie « savoir déclaratif », a participé historiquement au débat sur le rapport entre « savoir » et « savoir-faire » (*know* vs *know how* en anglais). Pour certains, le savoir, en d'autres termes les connaissances linguistiques, précède nécessairement le savoir-faire communicatif. Grâce à l'approche communicative on a pu montrer qu'un savoir-faire opérationnel peut précéder le savoir conceptuel. Il est maintenant assez communément admis que le savoir seul ne peut garantir un savoir-faire véritable.

SAVOIR DÉCLARATIF ■ ➢ Savoir.

SAVOIR PROCEDURAL ■ ➢ Savoir-faire.

SAVOIR-ÊTRE ■ Cette vieille lexie a trouvé une nouvelle vigueur avec la combinaison de l'approche communicative et des préoccupations interculturelles. L'apprenant est invité à se situer dans sa relation à l'autre, tant du point

de vue linguistique que culturel. L'ouverture vers d'autres cultures est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif. On aurait intérêt à remplacer « savoir-être » par « savoir se comporter ».
➢ Approprié.

SAVOIR-FAIRE ■ On appelle savoir-faire, ou encore savoir procédural, la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue-cible. Dans l'approche communicative, on convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique. Discursivement, les savoir-faire supposent le respect, sauf volonté expresse de les enfreindre, des scripts de référence des échanges linguistiques, c'est-à-dire les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter.

SCÉNARIO ■ ➢ Jeu de rôles.

SCRIPTEUR ■ ➢ Scriptural.

SCRIPTURAL ■ Ce terme désigne l'ordre langagier dans lequel s'effectuent la production et la réception de textes écrits. Plusieurs traits spécifiques le caractérisent : la production non interactive en l'absence du destinataire, le non-contrôle de la réception, la verbalisation du non-verbal (gestes, mimiques, intonation). On parle ainsi, par exemple, de compétence scripturale pour désigner le degré de maîtrise de la culture de l'écrit ou de pratiques scripturales pour désigner les activités de lecture ou d'écriture.
➢ Écrit, Illettrisme, Littératie.

SÉCURITÉ ■ ➢ Insécurité.

SEGMENTATION ■ La segmentation est le processus cognitif de reconnaissance d'unités mis en œuvre pour compléter la discrimination de formes et permettre l'interprétation des unités dans l'objectif d'une compréhension orale de type bas-haut. La segmentation des unités est assurée à l'écrit par les espaces entre les mots.
➢ Compréhension.

SÉMANTIQUE ■ Originellement définie comme l'étude scientifique du sens des mots, la sémantique a vu son domaine s'élargir à la phrase et aux conventions de l'usage discursif (pragmatique). La didactique des langues a bénéficié des recherches sur l'analyse sémique et les champs sémantiques (sémantique structurale) ainsi que des recherches sur les traces de l'activité énonciative dans l'énoncé, les normes sociales (registres, stéréotypes) et les actes de langage.
➢ Sémiologie, Sens.

SEMI-INTENSIF ■ ➢ Intensif.

SÉMIOLOGIE ■ Pour la période contemporaine, le terme sémiologie apparaît dans le *Cours de linguistique générale* de F. de Saussure. Il y est présenté de manière programmatique comme le cadre théorique dans lequel il convient d'inscrire les développements de la linguistique générale pour leur donner leur pleine extension. La sémiologie se définit comme science générale des signes dans la vie sociale et prétend fournir un cadre dans lequel la globalité des faits humains peuvent être ressaisis du point de vue de leur signification, c'est-à-dire comme faisant partie de langages (rites, coutumes, institutions). Comme tels, ils sont susceptibles d'être décrits au moyen d'un appareil formel renvoyant aux principaux concepts linguistiques saussuriens : le rapport vertical du signifié au signifiant dans le signe, le rapport horizontal de dépendance des parties du signe entre elles au sein des systèmes de valeurs qui les réunit et les oppose.
L'effort de construction de la sémiologie s'est poursuivi avec le Danois L. Hjelmslev et avec les structuralistes français réunis dans les années 1960 autour de la revue *Communi-*

cation (R. Barthes, A.J. Greimas, etc.), tandis qu'aux États-Unis Ch. S. Peirce, contemporain de Saussure, avait, lui, élaboré une sémiotique sur des bases théoriques toutes différentes.

SENS ■ Notion pré-théorique à laquelle on peut laisser son acception commune, le sens apparaît comme un phénomène linguistique et extralinguistique. Vu qu'une unité linguistique ne prend de valeur qu'en contexte, l'apprentissage du sens en FLE se fait de préférence par le biais du contexte linguistique (créativité lexicale, phrase, texte) et du contexte situationnel. De même, on préfère la traduction intralinguale à la traduction interlinguale pour accéder au sens.
➢ Sémantique, Sémiologie.

SENSIBILISATION ■ On entend par sensibilisation l'effort de mettre en contact l'apprenant avec divers corpus pour développer chez celui-ci des savoirs sur la langue et la culture, par une mise en perspective comparative des fonctionnements de divers systèmes linguistiques et des diverses pratiques culturelles, connus ou inconnus. Ce travail, qui vise la mise en place de processus de facilitation dans la construction de savoirs linguistiques potentiellement transférables d'une langue à d'autres, précède ou accompagne l'apprentissage proprement dit d'une langue étrangère à l'école.
➢ Éveil au langage.

SÉQUENCE ■ On nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique. Ces critères peuvent être différents et combinés, de sorte qu'on peut parler par exemple d'une séquence de travail en groupes restreints faisant suite à une séquence de travail individuel (critère du dispositif), d'une séquence en compréhension orale ou en compréhension écrite (critère du type de compétence langagière), d'une séquence sur ordinateur (critère de l'outil), d'une séquence grammaticale ou lexicale (critère du domaine), d'une séquence sur document visuel (critère du support), d'une séquence de discussion collective sur un article de journal (critères de tâche + dispositif + support), ou encore d'une séquence de recherche individuelle de documents publicitaires sur Internet (critères de tâche + dispositif + supports + outil).
Du point de vue normatif, les fameux « moments de la classe audiovisuelle » des années 1960 correspondaient à une succession donnée de séquences prédéfinies par les méthodologues eux-mêmes. Du point de vue descriptif, l'enjeu actuel des recherches sur l'observation de classe est de repérer des séquences-types et des montages récurrents de séquences qui soient représentatives des pratiques de classe effectives. Du point de vue formatif, cet enjeu est de donner aux enseignants les outils qui leur permettent de construire et articuler des séquences de manière à la fois cohérente et adaptée à leur environnement.
Contrairement à la « séquence », la « séance » correspond à une durée continue d'enseignement défini par le seul critère institutionnel : on dira ainsi que dans l'enseignement scolaire français, les séances d'enseignement sont en général d'une heure. À une séance peuvent correspondre plusieurs séquences, et, à l'inverse, une séquence peut durer plusieurs séances.
➢ Activité.

SEUIL ■ ➢ Niveau-seuil.

SGAV (STRUCTURO-GLOBAL AUDIOVISUEL) ■ On désigne ainsi une problématique méthodologique d'enseignement-apprentissage des langues créée à partir de 1960 par P. Guberina (Université de Zagreb) et P. Rivenc (ENS de Saint-Cloud), et développée ensuite en collaboration avec plusieurs autres équipes universitaires notamment en Belgique, en Croatie, en Espagne, au Liban et en France, dans le cadre d'une association internationale. Sa conception se fonde sur un

ensemble concerté, cohérent et interactif de principes fondamentaux servant de base à des procédures variées en fonction des situations d'apprentissage :
• la priorité à la communication orale en interaction, associant le verbal, le paraverbal, et le posturomimogestuel ;
• une approche situationnelle, à la fois psycholinguistique et interculturelle ;
• une saisie et une construction graduelles et globalisatrices du sens ;
• le traitement décalé de la langue écrite, à la réception et à la production ;
• l'association des perceptions et des images auditives et visuelles (naturelles et simulées).
La démarche SGAV consiste en une approche situationnelle, audiovisuelle, communicative et intégrée, de la langue orale d'abord, puis de la langue écrite, incluant des stratégies verbotonales de travail phonétique, une intégration progressive des moyens d'expression lexicaux, grammaticaux et prosodiques les plus usuels, associés à une prise en compte permanente des attitudes et des comportements interculturels. Cette démarche intègre, dans la mesure du possible, une volonté d'évaluation formative de l'apprenant et des personnes en formation.
L'objectif est la construction, par approximations successives, d'une compétence de communication dans la langue et la culture étrangère.
Ses champs d'application sont la didactique des langues (étrangère, seconde, maternelle), la formation d'enseignants, de formateurs et de chercheurs, l'éducation des personnes à audition ou à vision déficiente, l'éducation bilingue ou plurilingue.
À partir du prototype en FLE *Voix et Images de France*, élaboré au CREDIF sous la conduite de P. Rivenc et de P. Guberina, a été réalisée une première génération de cours pour débutants adultes (anglais, allemand, italien, néerlandais, russe). Sont parus ensuite une deuxième génération de cours plus élaborés, pour des publics diversifiés : allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, français, hébreu, italien, néerlandais, portugais, russe, serbo-croate, ukrainien, et des supports multimédias, notamment pour le français et l'espagnol.
➢ Audiovisuel, Français fondamental, Moment.

SILENCE ■ ➢ Méthode silencieuse.

SILENT-WAY ■ ➢ Méthode silencieuse.

SIMULATION ■ Cette activité d'apprentissage vise à reproduire avec la plus grande authenticité possible la situation de communication à laquelle se prépare l'apprenant. Celui-ci y joue son propre rôle suivant un scénario (un canevas) d'abord écrit à l'avance, puis progressivement improvisé. La simulation met ainsi en œuvre, de manière réaliste, les savoirs et savoir-faire linguistiques, communicatifs et culturels nécessaires. Utile en évaluation formative, car y apparaissent progrès et lacunes, la simulation est aussi utilisée dans les examens certificatifs.
➢ Jeu de rôles.

SIMULATION GLOBALE ■ Plus ambitieuse que le simple jeu de rôles, la simulation globale consiste à faire inventer par un groupe d'apprenants un univers de référence – par exemple un immeuble, un village, une île, un hôtel, un camp de vacances, un congrès international, une entreprise, etc. –, à animer cet univers de personnages en interaction et d'événements, et à simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu thème et un univers du discours, est susceptible de faire surgir : productions orales et écrites, interactions verbales et jeux de rôles, pratiques d'écriture diverses allant de la phrase simple au texte long. Les simulations globales se prêtent particulièrement bien à des animations à distance sur réseau Internet.
Cette approche pédagogique offre plusieurs avantages : elle permet de motiver les apprenants par le recours au jeu et une « catharsis » des passions individuelles et sociales par le recours à l'identité fictive (l'élève avance mas-

qué et se sent plus enclin à dire des choses personnelles, voire intimes). Ce faisant, il fait œuvre créative. Enfin, elle permet de faire l'épreuve du réel en l'absence du réel et d'ainsi mieux maîtriser la langue et le comportement le jour où la situation réelle se présentera.
Toutefois, si l'enseignant ne cadre pas suffisamment le jeu, il peut y avoir des risques de dérapages psychodramatiques.
➢ Créativité, Jeu de rôles, Psychodrame, Théâtre.

SITUATION D'APRENTISSAGE ■ On entend par situation d'apprentissage les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissage, etc.), ainsi que les conditions externes (lieu, moment, nature de l'enseignement, supports d'apprentissage, qualités de l'enseignant).

SITUATION DE CLASSE ■ La situation de classe réfère aux spécificités de la triple relation enseignant/apprenant/contenus. Si l'accent est mis sur les contenus, la situation sera dite traditionnelle. Si l'accent est mis sur l'échange et la relation interactive enseignant/apprenants, la situation de classe privilégiera la communication. Si l'éclairage est avant tout mis sur l'apprenant, c'est l'autonomie des apprentissages qui sera surtout prise en compte.
➢ Situation de communication.

SITUATION DE COMMUNICATION ■ C'est, selon Dell Hymes (1962), l'unité essentielle de toute communication. Erving Goffman (1981) a montré qu'une situation de communication se compose d'événenements de communication qui sont eux-mêmes formés de différents actes de communication. Prenons l'exemple suivant. Une femme rentre chez elle ; elle porte un chapeau neuf ; son mari est dans le salon : voilà une situation de communication. Les salutations rituelles, la mention du chapeau neuf et les commentaires sur cette mention constituent les événement de communication. Chacun de ces événements se compose d'« actes de communication » (salutations, compliments, demande concernant le prix, commentaires flatteurs ou critiques, commentaires sur les commentaires, etc.).
Dans une communauté donnée (endolingue ou exolingue), toute situation de communication se définit par le site physique et social où se déroulent les échanges langagiers (où ?), par ses participants (qui ?) et surtout leurs intentions (pourquoi ? et pour quoi ?).
Depuis les premières méthodes SGAV, l'enseignement des langues se fonde sur les situations de communication, pour faciliter les activités de compréhension et d'expression orales et écrites. L'approche communicative a accentué le rôle de la situation en mettant en jeu, non seulement le site, les participants et leurs intentions, mais aussi les actes verbaux (les paroles échangées) et non verbaux (la mimogestuelle, la kinésique), ainsi que leurs tonalités (registre de langue, affectivité, stratégies mises en place), les instrumentalités (présentation de soi, emblèmes psychosociologiques affichés) et les normes (reconnaissance plus ou moins effective des valeurs, des modèles et des comportements sociaux) qui régissent la communication.

SKETCH ■ ➢ Jeu de rôle.

SKILL ■ tr. aptitude, habileté.

SOCIOLECTE ■ On définit le sociolecte comme un ensemble de variations de type diastratique (à côté d'autres ensembles de variations), c'est-à-dire liées à une identité socioculturelle, à une position dans la stratification de la société (et à sa représentation). La notion de sociolecte (à laquelle les dictionnaires préfèrent la dénomination de « niveau de langue ») ne concerne pas seulement des spécificités lexicales mais également des

traits d'ordre phonétique et morphosyntaxique. À propos de ce que l'on appelle depuis quelques années la « langue des cités », par exemple, on peut dire qu'on a affaire à un sociolecte générationnel.
➢ Sociolinguistique.

SOCIOLINGUISTIQUE ■ On peut situer l'essor de la sociolinguistique à partir des travaux de W. Labov sur la variation sociale des usages linguistiques. Science du langage intéressée fondamentalement par l'analyse des faits linguistiques en relation avec les faits sociaux, la sociolinguistique s'est diversifiée et traite aussi bien de micro-objets (un corpus d'entretiens de migrants sur leur vécu langagier, par exemple) que d'objets complexes comme la mise en œuvre de politiques linguistiques dans certains États plurilingues, et ce aussi bien sur le plan des manifestations, des pratiques, que sur celui des représentations, de l'imaginaire collectif.
➢ Sociolecte.

SOCIOLOGIE ■ Ce champ disciplinaire particulièrement diversifié et hétérogène a contribué, aux côtés d'autres sciences de l'homme et de la société, à éclairer la didactique et la didactologie des langues-cultures dans l'émergence de ses principes fondateurs. Pour toute une école française de sociologie, la démarche sociologique adéquate est celle qui se donne pour objectif de mettre en évidence ce qui est caché, censuré, refoulé, dans une société donnée. Ainsi, en dévoilant la nature normative et conflictuelle des marchés linguistiques, P. Bourdieu a contribué efficacement à l'intelligence du statut des langues et de la variation de leurs usages sociaux.

SOLÉCISME ■ Un solécisme est une production involontairement non conforme à la norme syntaxique de la langue à un moment donné (par exemple : « il faut que je *viens »). Certains considèrent comme des solécismes des emplois pourtant statistiquement abondants (par exemple : « après qu'il *soit venu »). Comme le barbarisme, le solécisme est une forme d'erreur dont la correction est nécessaire quand elle est hors du système syntaxique, mais qui peut être modulée lorsqu'elle n'est qu'une appréciation divergente de la norme.
➢ Barbarisme, Erreur, Faute.

SON ■ Le son de la parole est une onde ou phénomène vibratoire qui résulte des modifications subies par le passage de l'air dans l'appareil phonatoire. Les vibrations émises puis perçues par l'oreille se caractérisent par 4 paramètres quantifiables au plan acoustique : la durée ou longueur, l'amplitude ou intensité, la fréquence ou hauteur, la qualité acoustique ou timbre. Une langue présente un continuum sonore que le phonéticien découpe en unités ; ces différents sons s'agencent suivant des règles propres à chaque langue pour transmettre du sens au message ainsi produit. Les sons de la parole sont faits de vibrations régulières, dites périodiques pour les voyelles, et de vibrations irrégulières pour les consonnes, dites apériodiques. On peut chanter une voyelle car les cordes vocales vibrent de façon régulière mais ce n'est pas le cas pour la plupart des consonnes. De manière générale on dit que les voyelles sont des sons musicaux et que les consonnes sont des bruits accompagnés ou non de sonorité.
➢ Phonème, Phonétique, Prononciation, Articulation.

SPONTANÉ ■ Une production langagière est qualifiée de spontanée quand elle est encodée et émise en temps réel, à au moins un débit normal, sans hésitations ou anacoluthes, sans aucune phase de préparation préalable et sans aide de support prothétique quelconque (dictionnaire, etc.). Pour ces dernières raisons, la spontanéité est considérée comme plus caractéristique de l'oral que de l'écrit. On la relie souvent à la notion d'aisance, qui est valorisante pour l'ethos ou l'image de soi du locuteur, soit parce qu'elle est perçue comme un facteur essentiel de la

compétence linguistique et communicative, soit parce qu'elle témoigne de sa sincérité et une absence d'arrière-pensées.

STAGE ■ Un stage est une période pendant laquelle un professeur de français va, pendant sa formation initiale, s'initier aux réalités de la classe ou, en formation continue, perfectionner l'une ou l'autre de ses compétences professionnelles, s'initier à de nouvelles méthodes ou techniques pédagogiques, se mettre à niveau du point de vue de la langue ou de ses connaissances socioculturelles. Le stage est de plus en plus souvent intégré et validé dans la formation professionnelle de l'enseignant.
➢ FORMATION, MODULE.

STAGIAIRE ■ ➢ STAGE.

STATUS ■ Le status est l'un des deux éléments (avec le corpus) constitutifs des grilles d'analyse des situations linguistiques. Le status regroupe tout ce qui est de l'ordre du statut, des institutions, des fonctions et des représentations. Le caractère d'officialité d'une langue est l'une des composantes majeures du status, mais il n'est pas le seul. Sont également à prendre en compte le fonctionnement linguistique des secteurs tertiaire et secondaire (privés notamment), l'administration publique (locale et nationale), la justice, l'éducation, la religion et tous les moyens de communication.
➢ CORPUS.

STATUT ■ C'est l'État (administration, gouvernement) qui accorde aux langues leur statut, c'est-à-dire qui règle leur utilisation dans ses communications institutionnelles. En Afrique, par exemple, dans les pays où le français a le statut de langue officielle, les langues africaines peuvent avoir (mais toutes ne l'ont pas) celui de langues nationales, selon leurs fonctions sociales. Cette reconnaissance juridique différenciée se retrouve dans un pays comme la Suisse où cohabitent trois langues officielles (allemand, français, italien) et quatre langues nationales (les mêmes plus le romanche).
➢ LANGUE NATIONALE, LANGUE OFFICIELLE, POLITIQUE LINGUISTIQUE.

STÉRÉOTYPE ■ Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à « une idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et par conséquent partiale de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. La tour Eiffel, par exemple, est pour des millions d'êtres humains un stéréotype de Paris et même de la France, mais elle ne suffit pas à les caractériser, même si elle contribue aussi à les définir. S'il est vain, pédagogiquement, de vouloir lutter contre les stéréotypes, qui sont plus puissants et plus enracinés que leurs objets, il est indispensable néanmoins de les compléter et de montrer ainsi qu'ils ne représentent qu'un aspect de la réalité considérée.
Le statut du stéréotype, en tant qu'objet cognitif, est ambigu. Quand il s'apparente au lieu commun, le stéréotype puise dans un répertoire de conventions, de clichés ou d'associations de mots. Quand le locuteur étranger recourt à ce fonds de références, il témoigne de sa familiarité avec la culture qu'il partage avec le natif. En début d'apprentissage, le recours aux stéréotypes peut également être considéré comme une forme de connaissance première, sur laquelle l'enseignant peut s'appuyer pour construire la suite de son enseignement. À l'articulation de deux ou plusieurs cultures, le stéréotype peut ainsi à la fois fermer ou ouvrir l'accès de l'une à l'autre.
La stéréotypie repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie. Il est

désormais admis que la catégorisation qui est à l'œuvre dans la stéréotypie renvoie aux modes de pensée du groupe qui produit le stéréotype, et non pas au groupe qui est désigné explicitement. Les stéréotypes peuvent être négatifs (dans la forme la plus extrême, l'autre est considéré comme une menace) ou positifs (stéréotypes qui surestiment les propriétés attribuées à l'autre).
Pour analyser la place des stéréotypes dans la didactique du français, il convient de distinguer deux périodes :
• la période coloniale et post-coloniale, où le stéréotype était considéré comme un concentré de vérité, simplifiant dans un but pédagogique une réalité sociale supposée trop complexe pour être enseignée telle qu'elle. Les manuels qui personnalisent un type national (par exemple, « l'esprit français » des premières éditions du *Guide France*, Hachette) y recouraient comme à une évidence ;
• les années 1980, où la notion de stéréotype s'est imposée, sa visibilité allant croissant au fur et à mesure que l'emploi des documents authentiques se banalisait dans les usages didactiques. Dans cette période, quand le débat interculturel s'est développé dans le champ de la didactique des langues, le stéréotype fut considéré comme une entrave à l'interprétation fine de la réalité sociale, parce qu'il sous-entend une vision orientée et restrictive de la réalité socioculturelle étrangère. L'étude des procédés de la stéréotypie a alors été admise comme un objectif pédagogique, analysant, par exemple, les représentations réciproques qui circulent entre deux pays.
➢ REPRÉSENTATION, CULTURE.

STIMULUS ■ Dans son sens physiologique, le stimulus désigne les modifications physico-énergétiques qui stimulent les récepteurs d'un organisme (exemple : les fréquences sonores comprises entre 20 et 20 000 hertz excitent les récepteurs auditifs de l'oreille humaine). Dans son sens psychologique, ce terme est employé lorsqu'il s'agit de mentionner qu'un individu est soumis, volontairement ou non, à des stimulations physiques, à des informations ou à des situations diverses face auxquelles il présente des conduites caractéristiques. De ce fait, généralement, un adjectif en qualifie la nature (exemple : stimulus visuel, verbal, etc.). Dans son acception béhavioriste (et de façon générale pour les théories associationnistes), le stimulus (S) est un événement (simple ou complexe) qui détermine une réaction (R) ou une réponse (plus ou moins complexe). Le stimulus et la réponse qu'il engendre sont généralement liés dans une relation de causalité (« couple S-R »). Les béhavioristes ont précisé, à partir d'expériences très rigoureuses, différentes caractéristiques des stimuli et de leurs réponses (stimulus conditionnel, neutre, différentiel, renforçateur, aversif, subliminal, etc.).
➢ BÉHAVIORISME.

STRATÉGIE ■ La notion de stratégie s'est imposée graduellement dans la réflexion didactique au cours des années 1970, parallèlement à l'analyse des styles d'apprentissage, la recherche en matière d'interlangue et le développement de l'apprentissage autonome. Le terme trouve des applications variées qui ne simplifient pas son utilisation. Tantôt il renvoie à des stratégies d'apprentissage, tantôt à des stratégies de communication. Parmi les premières O'Malley et Chamot proposent de distinguer des stratégies métacognitives correspondant à une réflexion sur le processus d'apprentissage, des stratégies cognitives correspondant au traitement de la matière à étudier, et enfin des stratégies socio-affectives impliquant une interaction avec une autre personne. Les stratégies d'apprentissage peuvent être assimilées pour certaines d'entre elles à des stratégies de communication. Par exemple, les stratégies de compensation (également appelées « compétence stratégique » par Canale et Swain ou encore « tactiques compensatoires » par d'autres auteurs) permettent de suppléer à certaines difficultés que l'on pourrait éprouver dans le maniement de la

langue cible. Elles font manifestement partie du répertoire communicatif courant que l'on peut déployer aussi bien en langue maternelle qu'en langue cible. On y compte par exemple le recours à la paraphrase ou aux hyperonymes (« véhicule » à la place de « vélo » ou « camion »), les mimiques, les gestes, le dessin, les onomatopées, les hypergénériques désémantisés tels que « truc, machin, bidule » dont la signification tient uniquement au contexte d'utilisation. Les stratégies d'évitement, par lesquelles le locuteur s'abstient d'évoquer tel ou tel sujet ou de recourir à telle ou telle formulation difficile à produire, phonétiquement ou morphologiquement, peuvent être incluses dans les stratégies de compensation. Le débat porte également sur la nature consciente ou inconsciente de l'emploi des stratégies d'apprentissage, ce qui incite certains formateurs à préconiser un entrainement explicite aux stratégies considérées comme étant les plus rentables. On court le risque dans ce cas de méconnaitre la spécificité des styles d'apprentissage des apprenants, qui peuvent conditionner en partie la pertinence de telle ou telle stratégie pour les individus en question.

➢ Compétence.

STRATÉGIE D'APPRENTISSAGE ■

➢ Stratégie.

STRATÉGIE DE COMPENSATION ■

➢ Stratégie.

STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT ■ La prise de conscience dans les années 1970 de la variabilité des stratégies et styles d'apprentissage a permis une réflexion parallèle sur les stratégies adoptées par les enseignants. A la notion de simple transmission *ex cathedra* de connaissances s'est substitué le concept d'une nécessaire adaptation de l'enseignement aux besoins et styles des apprenants par la variation des activités proposées. L'éclectisme ainsi développé a été critiqué par certains méthodologues, préoccupés par le développement d'une approche communicative considérée comme trop fonctionnaliste et soumise aux contraintes du rendement immédiat. Les conditions matérielles et logistiques de l'enseignement ont également été examinées : taille optimale des groupes, disposition spatiale du groupe-classe, recours ou non aux outils technologiques disponibles. Le rôle même de l'enseignant a fait l'objet de réflexions débouchant sur le concept de conseiller. L'action de celui-ci dans le cadre de formations mêlant enseignement et séances de conseil doit être soumise encore à des analyses pratiques et théoriques.

➢ Enseignant, Méthode, Procédé, Stratégie.

STRATÉGIE D'ÉVITEMENT ■ ➢ Stratégie.

STRUCTURAL ■ ➢ Exercice structural.

STRUCTURALISME ■ Le structuralisme désigne tout à la fois une représentation de la langue en tant que système et des méthodes pour décrire les structures de ce système. Par analogie, cette approche fut par la suite généralisée à l'ensemble des sciences humaines (ethnologie, anthropologie, sociologie, critique littéraire et artistique, psychanalyse, etc.). Est dit structuraliste tout ce qui relève du structuralisme. Ce peut être aussi une personne qui adhère à ce courant.

➢ Structure, Système.

STRUCTURE ■ Ce mot, d'usage très général, désigne l'agencement, l'organisation des différents éléments d'un tout concret ou abstrait. La description peut être formelle ou fonctionnelle. Le terme prend une valeur plus précise en linguistique. Il complète la conception saussurienne de la langue considérée comme un système. Les linguistes du Cercle de Prague, avec Troubetzkoy, assignent à la description linguistique de mettre au jour la structure du système objet de l'analyse. Ainsi, chaque système, formé d'éléments se conditionnant mutuellement, se distingue d'autres systèmes par l'organisation interne de ses éléments, par sa structure.

L'analyse structurale s'effectue à différents niveaux, chacun d'entre eux étant conçu comme un sous-système : on parle alors des structures phonologique, morphologique, syntaxique, lexicale, sémantique d'une langue. Différentes écoles linguistiques relèvent du structuralisme. Le distributionnalisme américain a pris comme point de départ de l'analyse des critères de forme (le morphème) alors que la tradition européenne a mis l'accent sur les fonctions des unités faisant système (le monème).

En grammaire générative, une distinction est établie entre structure profonde et structure de surface. Cette dernière décrit la structure syntaxique d'une phrase telle qu'elle se présente avant sa réalisation phonique ou graphique. La structure profonde correspond à une représentation beaucoup plus abstraite de la relation syntaxique : les phrases « Pierre aime Marie, Marie est aimée de Pierre, Pierre n'aime pas Marie » ont des structures de surface différentes mais la même structure profonde. Un certain nombre de transformations permettent de passer de la structure profonde à celle de surface. À un niveau très abstrait, il est possible que toutes les langues recourent à une même structure profonde, c'est l'hypothèse de la grammaire universelle.

La représentation de la langue comme système autonome de structures (immanence) est celle qui a prévalu en linguistique appliquée à l'enseignement des langues pendant plusieurs décennies. La pratique des exercices structuraux en témoigne. Cette approche, très utile au niveau de l'énoncé, était relativement inopérante au-delà de cette limite. Elle ne permettait pas, en outre, de rendre compte des variations langagières. La prise en compte d'autres paramètres « non linguistiques » de la situation de communication a permis de relativiser cette immanence, sans la nier. Cet élargissement de la représentation de l'objet à enseigner/apprendre coïncide avec l'émergence de la didactique des langues.

➢ Didactique, Exercices structuraux, Linguistique appliquée, Système.

STRUCTURO-GLOBAL ■ ➢ SGAV.

STYLE ■ En apprenant une langue étrangère on adopte des techniques, des stratégies, des comportements variables d'un individu à l'autre, ce qui constitue pour chacun son style d'apprentissage. Le domaine des styles d'apprentissage (parfois appelés styles tout court ou profils cognitifs ou encore profils d'apprentissage) a été longtemps investi par les psychologues. Les didacticiens de langues s'y intéressent depuis les années 1970, période pendant laquelle les théories béhavioristes ont définitivement perdu leur influence dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues et où une centration véritable sur l'apprenant s'est développée.

Une distinction fondamentale est celle qu'ont établie Witkin et *alii* (1971), à savoir la différence entre dépendance et indépendance du champ dans le domaine de la perception visuelle. Il semblerait que plus le sujet est indépendant du champ, plus il aurait tendance à adopter une approche active et participative lors de tâches d'apprentissage. Par contre, plus il est dépendant du champ, plus il aurait tendance à adopter une attitude « suiviste ». Cependant les dépendants du champ auraient une plus grande sensibilité aux dimensions interpersonnelles des situations où ils se trouvent, ce qui peut présenter un atout en matière d'apprentissage linguistique. La dépendance ou l'indépendance peut être mesurée grâce à des tests de distraction (Karp 1962), où il s'agit pour les sujets testés de repérer le plus rapidement possible des détails, tels que des dessins géométriques « cachés » parmi d'autres dessins. Une deuxième distinction courante est celle qui a été établie entre sérialistes et holistes ou globalistes (Pask 1976). En situation d'apprentissage les sérialistes adoptent une démarche pas à pas, analytique, en s'arrêtant

aux détails. Les globalistes prennent plutôt connaissance de l'ensemble de la tâche à effectuer avant de traiter des détails. Ces deux styles peuvent présenter des inconvénients : les « globe-trotters » généralisent de façon superficielle les problèmes rencontrés, les « irréfléchis » se perdent dans les détails et ne voient pas la forêt à cause des arbres. Plus récemment la distinction visuel/auditif (De La Garanderie 1987), à laquelle on peut ajouter la notion de kinesthésique (apprendre en bougeant, en sollicitant son corps), a rencontré un succès certain. Des auteurs proposent de distinguer les « collectionneurs de données » (en anglais *data gatherers*) des « grammairiens » (en anglais *rule formers*). L'observation intuitive des classes de langue permet de confirmer cette distinction, ainsi que celle proposée par Narcy entre réalistes et perfectionnistes (Narcy 1991). Cette distinction semble correspondre en grande partie à l'opposition holistes/sérialistes. La tentative la plus achevée pour distinguer les styles semble bien être celle de Kolb (1984). Pour Kolb, l'apprentissage correspond à la résolution de conflits entre deux axes opposés dialectiquement : l'axe préhension correspond à la manière dont l'apprenant saisit l'expérience à laquelle il est exposé, l'axe transformation correspond à la manière dont l'expérience est traitée et appliquée. L'orientation de l'apprenant vers l'une ou l'autre extrémité de ces deux axes va déterminer quatre styles d'apprentissage fondamentaux :

1. le style *divergent* est caractérisé par une grande capacité imaginative. Ce type de personnalité sait donner des réponses alternatives aux problèmes posés ; c'est pourquoi il est particulièrement précieux dans des situations de « remue-méninges » ;
2. le style *assimilant* est plutôt orienté vers la confection de modèles théoriques sans un intérêt particulier pour leur application pratique. Ce type de personnalité est caractérisé par une grande capacité de synthèse ;
3. le style *convergent* correspond à une capacité de raisonnement hypothético-déductif importante. Ce type de personnalité s'intéresse à l'application pratique des idées et s'avère performant dans des situations où il y a une seule réponse ou solution au problème posé ;
4. le style *accommodant* est caractérisé par le goût de l'action et des expériences nouvelles. Ce type de personnalité est prêt à prendre des risques et à résoudre les problèmes par essai et erreur (Duda 1991).

Socialement, les divergents et les accommodants ont le goût du contact, à la différence des assimilants et des convergents, plutôt intéressés par la théorie, la technique ou les objets physiques. Enfin, en plus de ces dimensions psychocognitives, il semblerait que les styles d'apprentissage puissent également être influencés par la culture des apprenants. Par exemple, la distinction polychrone/monochrone proposée par Hall a été attestée lors d'une expérience menée avec des apprenants arabes, à tendance polychrone, et asiatiques, plutôt monochrones (Duda, Parpette 1986).

SUBSTITUTION ■ ➢ Exercice de substitution.

SUGGESTOPÉDIE ■ La suggestopédie, mise au point dans les années 1960 par le psychiatre bulgare Georgi Lozanov, repose sur la suggestologie, théorie psychologique issue des expériences menées au XXe siècle et au début du XXe dans le domaine de l'hypnose et de l'autosuggestion. La méthode repose sur trois grands principes : l'influence de l'environnement dans l'apprentissage, le rôle de l'inconscient et la désuggestion. La suggestopédie attache de l'importance au cadre dans lequel les cours se déroulent : la classe sera équipée de fauteuils ou chaises longues, permettant des phases de relaxation, et non de tables et de chaises. Les apprenants doivent être libérés des influences négatives inconscientes du passé grâce à la désuggestion. Celle-ci doit permettre aux apprenants de prendre confiance en eux-mêmes, en tant qu'apprenants. D'un point de vue pédagogique, la méthode

repose sur un jeu de rôles à épisodes et sur un principe de prestige. Les apprenants assument de nouvelles identités connotées positivement d'un point de vue social (grand reporter, photographe de presse, avocat, etc.) et le cadre des activités d'apprentissage sera un congrès international, etc. Les enseignants eux-mêmes doivent « séduire » les apprenants par leur apparence, par leur autorité pour ce qui est de l'organisation du cours et l'animation des activités et par leur talent d'animateur (ils doivent savoir chanter, jouer d'un instrument). La méthode possède des traits « pré-communicatifs » par le recours à des situations vraisemblables (accueil dans un hôtel, soirées ou sorties entre amis). Elle a recours à une technique de traduction consécutive des dialogues composant les unités de la méthode. Cette utilisation délibérée de la langue maternelle oppose la suggestopédie à d'autres méthodes qui préconisent le recours à la langue cible seule. Les dialogues sont d'abord lus de façon naturelle par l'enseignant sur fond de musique classique, puis de façon théâtrale, le fond musical prenant le dessus. L'utilisation de la musique est censée contribuer à la pseudo-passivité des apprenants grâce à laquelle le contenu langagier des dialogues est fixé de manière subliminale. La suggestopédie vise à permettre aux apprenants de mobiliser leurs réserves cognitives importantes, sous-utilisées en temps normal selon Lozanov. Par la variété et le nombre des activités proposées, la méthode favorise le développement de l'expression orale, mais la compréhension orale ne fait pas l'objet d'un entraînement spécifique.

➢ Méthodologies non conventionnelles.

SUPPORT ■ Pendant longtemps les supports pour l'enseignement de langue ont été constitués principalement de méthodes sous formes de livres, comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues *ad hoc* pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices. À partir des années 1960 se sont développés des supports supplémentaires, accompagnant les livres : microsillons souples ou rigides, bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives. Plus récemment on trouve des vidéos, voire des cédéroms, accompagnés ou non de livres ou de fascicules. Au cours des années 1970 des documents authentiques autres que des textes littéraires (articles de presse, émissions de radio ou de télévision, chansons populaires) ont été introduits dans les cours de langues. Cela permettait de familiariser les apprenants avec un discours écrit ou oral destiné à un public de locuteurs natifs. Malheureusement, des difficultés tenant aux droits d'auteur sont rapidement apparues, freinant la commercialisation de produits proposant des échantillons de documents authentiques. Leur utilisation à titre de « citation » en salle de classe sans qu'il y en ait une exploitation commerciale est tolérée par les ayants droit. Actuellement, l'existence du nouveau support qu'est le DVD laisse entrevoir de nouvelles possibilités d'exploitation autonome par les apprenants de langue, qui peuvent utiliser les aides proposées par le DVD : doublage son, sous-titres en multiples langues. Cependant la mise à disposition de ce type de support par les institutions éducatives, en centre de ressources par exemple, se heurte elle aussi au problème des droits de diffusion. Internet présente également une profusion de documents écrits ou sonores en langue cible. La question demeure cependant du traitement éventuel à apporter aux documents authentiques que l'on souhaiterait utiliser en tant qu'enseignant, ou exploiter à titre personnel en tant qu'apprenant. Certains enseignants reculent encore devant l'utilisation de documents authentiques en raison de leur apparente complexité discursive et linguistique. Leur emploi cependant même avec des débutants est tout à fait possible. L'exploitation par des apprenants en situation d'autodidaxie de supports tels que les chansons populaires, le DVD ou Internet plaide pour une réflexion approfondie sur la nature du soutien à apporter en soutien aux appre-

nants (apprendre à apprendre) dans ou hors la classe de langue.

SUPPRESSION ■ ➢ Exercice.

SUPRASEGMENTAL ■ ➢ Prosodie.

SURAPPRENTISSAGE ■ On appelle surapprentissage la conduite consistant à exécuter une tâche après l'atteinte de la performance fixée comme seuil de réussite d'un apprentissage verbal, afin de le consolider. D'abord pensée en termes de renforcement du lien stimulus-réponse, l'efficacité de cette procédure peut s'interpréter en psychologie cognitive en termes d'augmentation de la force des traces en mémoire (incidence sur la durée de l'apprentissage) ou d'augmentation de l'activation des traces (incidence sur leur disponibilité).

SURCHARGE COGNITIVE ■ On appelle surcharge cognitive le dysfonctionnement de l'activité mentale qui survient lorsqu'un individu est dans l'incapacité de mobiliser des connaissances utiles dans le traitement d'une information, ou l'état des ressources attentionnelles qui excèdent les capacités de mémoire mobilisées dans la gestion des tâches. La surcharge cognitive conduit à l'émergence d'automatismes non pertinents car un coût cognitif trop élevé perturbe la mise en place de processus de contrôle efficaces dans l'établissement de liaisons entre les activités à combiner.
➢ Cognition.

SURGÉNÉRALISATION ■ Surgénéralisation se dit d'une procédure d'acquisition qui consiste à appliquer de façon trop générale une règle découverte pour un ou plusieurs fonctionnements langagiers, et qui aboutit à une utilisation de l'interlangue non conforme à la langue visée. Par exemple : « tu as *li ça ? », « je *compriais pas ».

SYLLABE ■ La syllabe est l'unité phonétique immédiatement supérieure au phonème. C'est une suite de segments dont le regroupement est soumis à des contraintes particulières selon les langues. En français, la syllabe est constituée au minimum d'une voyelle (noyau de la syllabe), accompagnée ou non d'une ou plusieurs consonnes, par exemple : *où* [u], *beau* [bo], *crypte* [kript]. Lorsque la syllabe se termine par une consonne elle est dite fermée, par exemple : *part* [par], *il* [il] ; lorsqu'elle se termine sur la voyelle, elle est dite ouverte, par exemple : *la* [la], *clé* [kle]. La structure syllabique (ouverte ou fermée, accentuée ou inaccentuée) a des conséquences sur la prononciation de certaines voyelles ; dans les syllabes accentuées (la dernière syllabe d'un mot), la voyelle sera en général fermée si elle se trouve en syllabe ouverte et la voyelle sera en général ouverte si elle se trouve en syllabe fermée. Par exemple dans : *il a peur* [ilapœr], « eu » est prononcé [œ], voyelle ouverte, parce qu'elle est en syllabe fermée ; dans *un peu* [pø], « eu » est prononcé [ø], voyelle fermée, parce qu'elle est en syllabe ouverte. En français, la syllabe est un élément très important car elle constitue l'unité de base du rythme.
➢ Accent, Paire minimale, Phonème, Rythme.

SYLLABUS ■ La définition d'un curriculum conduit à s'interroger sur la nature et la quantité des contenus (savoir, savoir-faire, savoir-être), qui seront ensuite distribués selon une progression. Le terme syllabus, peu usité en France (à l'inverse du Canada), recouvre le produit de cette réflexion orientée. Il constitue le premier cadre d'instruction (Eash, 1991), avec une valeur prescriptive (c'est le sens initial du mot, emprunté à la religion) et organisationnelle, qui donne à l'enseignant des repères souvent sécurisants. Rogers (1976) note qu'il n'est pas à lui seul le programme éducatif : il se borne à indiquer les contenus d'un cours donné. Mais on le voit prendre des formes variées, qui vont de la description de ce cours à un document étendu accompagné de principes de mise en œuvre logique.

Outre le fait que la réflexion semble désormais tourner davantage autour du curriculum en général, on observe une tendance à l'évolution, allant d'un syllabus produit sur des bases grammaticales-linguistiques ou notionnelles-fonctionnelles (Wilkins, 1976) vers des formes qui iront jusqu'à refuser toute sélection préalable ou centrées sur le processus d'apprentissage (Prabhu, 1987, Lehmann, 1993). Un modèle bien explicité (Stern, 1993, LeBlanc, 1995) est celui du syllabus du curriculum multidimensionnel canadien, avec ses cinq composantes, fondées sur une vision intégrative et participative, en fonction de besoins et de la détermination d'objectifs élargis : syllabus langue, communicatif/expérientiel, culture, formation langagière générale et évaluation. Dans tous les cas, Miled (2002) souligne l'importance de la cohérence et la nécessité de rester au plus près de la réalité de l'apprentissage.
➢ Curriculum, Instructions officielles, Programmes, Référentiel.

SYMBOLIQUE ■ Fonction intellectuelle plus générale que la fonction linguistique proprement dite, la fonction symbolique concerne tous les modes de représentation cognitive de la réalité. Le développement de la fonction symbolique chez l'enfant est au centre des préoccupations de la psychologie génétique développée par Jean Piaget. Ce sont en effet ces représentations mentales en général qui permettent à l'homme d'agir sur la réalité sans manipuler des objets réels mais en travaillant sur des images de cette réalité. Cette position s'oppose à celle de Noam Chomsky, pour qui la compétence linguistique proprement dite est au fondement de la psyché humaine. En didactique, et notamment en didactique des langues secondes, la fonction symbolique recouvre les phénomènes identitaires et symptomatiques de la langue, c'est-à-dire ceux qui servent aux partenaires de l'acte communicatif à laisser des traces de leur être et de leurs appartenances (Cuq et Gruca, 2002).

SYNTAGMATIQUE ■ Sur l'axe syntagmatique, par opposition à l'axe paradigmatique, se dessinent les relations entre unités linguistiques effectivement produites dans la chaine sonore. Celles-ci se combinent entre elles et leur successivité témoigne du caractère linéaire du langage. Les rapports syntagmatiques rendent compte de la structure d'une langue donnée car ils révèlent les propriétés combinatoires des unités linguistiques.
➢ Paradigmatique, Structure.

SYNTAXE ■ La syntaxe est une des composantes de la grammaire d'une langue. Dans l'acception traditionnelle, elle contient l'ensemble des règles qui régissent la combinaison des mots dans les phrases de la langue. La linguistique moderne oppose syntaxe et sémantique sur ce point. Ainsi, c'est en vertu d'une règle de syntaxe du français concernant les adverbes que l'énoncé « *Jean a acheté hier une presque voiture », inacceptable pour tout locuteur francophone, sera déclaré agrammatical. C'est au contraire une règle sémantique qui rendra compte de l'inacceptabilité de l'énoncé « *Certainement, il a peut-être changé de voiture ».
Les approches formalistes considèrent que la syntaxe constitue l'interface entre les interprétations sémantiques et l'organisation phonologique de l'énoncé. Au contraire, les approches fonctionnalistes considèrent que la syntaxe et la phonologie permettent conjointement de rendre perceptibles les structures cognitives sous-jacentes aux énoncés. Mais les unes comme les autres prennent la phrase comme unité maximale de l'analyse, l'étude des combinaisons entre phrases relevant de l'analyse du discours ou de la rhétorique. C'est ce postulat qu'ont remis en cause les approches macrosyntaxiques.
➢ Macrosyntaxe.

SYSTÉMATISATION ■ ➢ Activité.

SYSTÈME ■ Ce terme, utilisé par des disciplines très diverses, désigne un ensemble dont

les éléments interdépendants forment un tout. Seuls deux domaines d'usage seront retenus ici pour leur rapport plus ou moins direct avec la didactique des langues : celui des sciences du langage et celui des sciences de l'éducation.

En linguistique d'expression française, c'est Saussure qui le premier propose en 1916 de considérer la langue comme un « système de signes », ou une structure, jetant du même coup les bases scientifiques de cette discipline : la langue, dit-il, « est un système dont tous les termes sont solidaires et où la valeur de l'un ne résulte que de la présence simultanée des autres ». C'est sans doute le sous-système phonologique d'une langue qui illustre le mieux cette définition : le phonème [o] du français défini à partir d'un ensemble de quinze autres voyelles n'a pas du tout la même valeur systémique que le phonème [o] de l'espagnol entrant en opposition avec quatre autres voyelles. En s'appuyant sur une définition moins rigoureuse de la notion, on parle aussi de systèmes verbal, pronominal, etc.

C'est sur cette représentation systémique de l'objet « langue » que se sont appuyées les premières réflexions en linguistique appliquée.

Dans les recherches sur l'acquisition des langues, le terme de système a été repris pour caractériser l'interlangue des apprenants, appelée système intermédiaire. Les premiers travaux sur l'apprentissage distinguaient les erreurs des fautes en s'appuyant sur leur caractère plus ou moins systématique. Par la suite, certains auteurs ont proposé de considérer l'interlangue comme constituée de microsystèmes simples plus ou moins stables sur le plan interne comme dans leurs relations mutuelles. Cette hypothèse a le mérite de permettre de rendre compte de la variabilité de l'interlangue des apprenants.

Dans le domaine de l'éducation, on désigne l'ensemble du dispositif mis en place pour assurer l'instruction des enfants et plus généralement de la jeunesse d'un pays sous l'appellation de système éducatif. Reflet de la société qui les a institués, ces systèmes ont des caractéristiques nationales qui les distinguent les uns des autres.

Influencée par la réflexion (militaire) en cybernétique, la notion de système s'est affinée : c'est un ensemble de composantes, de règles, de moyens délibérément organisés pour atteindre un but donné. C'est cette approche systémique qui a été adoptée par le Conseil de l'Europe pour ces travaux sur l'enseignement/apprentissage des langues vivantes.

➢ Analyse systémique, Conseil de l'Europe, Erreur, Faute, Interlangue, Linguistique appliquée, Structure, Unité capitalisable.

SYSTÈME VERBO-TONAL ■ Le système verbo-tonal de travail phonétique a été mis au point dans les années 1950 par Petar Guberina, directeur de l'Institut de phonétique de l'Université de Zagreb, au départ de recherches appliquées à la rééducation des déficiences auditives et des troubles de la parole.

Guberina s'appuie sur les notions de crible phonologique (Troubetzkoy, 1938) et de surdité phonologique (Polivanov, 1931) : tout système phonologique résulte de l'organisation au plan perceptif de données phoniques (les sons et les phonèmes).

Nos « fautes » de prononciation en langue étrangère résultent d'une structuration des éléments informationnels inadéquate car dictée par des habitudes sélectives propres à la perception de notre langue maternelle.

Le système verbo-tonal relève de la conception psychosociolinguistique qui voit dans la parole une activité supposant l'existence d'un système complexe mais inconscient de régulations audiophonatoires. C'est ce système de régulations qu'il convient d'éduquer par une action sur le stimulus (l'émission modèle), en fonction et au départ d'une appréciation correcte de l'erreur commise ; le contrôle du processus se fondera donc sur la (re)production ; les données proprioceptives joueront un rôle fondamental, puisqu'il est admis que

l'échange professeur-élève se réalise essentiellement sous le contrôle permanent de la perception de chacun. L'ensemble du processus doit aboutir à une conduite inconsciente, non analytique, de l'élève et une méthodologie rigoureuse, prenant pour levier le facteur qui apparaît responsable de la déficience, présidera au choix du stimulus.

Dans la méthodologie verbo-tonale, l'apprentissage phonétique est diffus dans celui de la langue. Aussi le système propose-t-il une phonétique intégrée, soit à la stratégie d'apprentissage de la langue, soit à celle de rééducation des troubles de la parole. Dans le cas des langues étrangères (surdité phonologique), on s'efforce de présenter d'abord, en fonction de l'erreur, des modèles « optimaux » aux points de vue de la prosodie, de la phonologie combinatoire ou des allophones. Mais dans les deux cas, il n'est pas question d'isoler la phonétique de l'objectif stratégique essentiel, qui est la communication parlée. D'où la nécessité d'intégrer le travail phonétique dans la mise en œuvre d'activités de communication, ce que propose la problématique SGAV dont le système verbo-tonal est solidaire.

Il n'y a donc pas de leçon de phonétique à proprement parler, bien qu'il ait existé dans les cours SGAV de la première génération une phase privilégiée, celle de la répétition. Le travail de correction se fait essentiellement en classe, à la suite d'une lente maturation. Les principaux procédés recommandés visent toujours à diriger la perception auditive de l'élève par la présentation d'un modèle plus adéquat (« optimal ») que celui qui a engendré l'erreur. Ils recourent aux éléments prosodiques, à la prononciation nuancée et à la phonétique combinatoire.

Le système phonologique nouveau n'est assimilé qu'à la suite d'une lente maturation, et à force d'approximations successives : les procédés ont simplement pour but de favoriser ces approximations. La correction d'un son ne peut donc être tenue pour terminée si elle a seulement donné lieu à un résultat satisfaisant lors de son insertion dans une structure optimale. Il faudra peu à peu affiner la perception en présentant à l'élève des contextes sonores différents, de moins en moins « optimaux ». Et ce n'est que lorsque l'élève parviendra, non à reproduire, mais à produire parfaitement et spontanément le son dans les cas les plus difficiles que le travail pourra être considéré comme réussi et le processus de perception achevé.

➢ Phonétique, SGAV.

T

TABLEAU DE FEUTRE ■ Le tableau de feutre est un support fait d'une surface de tissu (flanelle, feutrine, etc.) permettant de déplacer des représentations de personnages ou d'objets en carton floqué. Ces figurines amovibles aident à l'animation de petites scènes dialoguées. Cet outil pédagogique est utilisé comme support systématique pour l'apprentissage de la lecture, ou comme auxiliaire audiovisuel dans les méthodes de type SGAV. Il a été un des moyens de faire participer la modalité visuelle à la classe de la langue maternelle puis étrangère.
➢ SGAV.

TÂCHE ■ La notion de tâche provient de la recherche anglo-saxonne qui s'intéresse depuis longtemps à l'apprentissage fondé sur les tâches (Nunan, 1989, Willis, 1996). Ces dernières années, elle a été largement utilisée par le Cadre européen commun de référence pour les langues.
Pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique. Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres : les *objectifs*, le *support*, les *activités*, les *rôles* respectifs de l'enseignant et des apprenants, le *dispositif*. Willis ajoute un paramètre au cadre tracé par Nunan, celui du *résultat* de la tâche. Selon lui, une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat.
On peut également introduire une dimension de résolution de problème, dont les activités fondées sur l'échange d'informations entre apprenants constituent un bon exemple. La perspective actionnelle et la centration sur l'apprenant dont se réclame le Cadre européen sont alors proches.
Une autre distinction pédagogiquement intéressante entre exercice, activité et tâche a été proposée par Bouchard (1985) et renvoie d'une part au support, fabriqué dans le cas de l'exercice et authentique dans les autres cas, d'autre part aux interactions entre apprenants, présentes dans le seul cas de la tâche. Dans tous les cas, la conception d'une tâche demande de croiser une analyse fine du support avec des objectifs (en termes d'appropriation) afin de susciter des activités langagières riches, tout en étant attentif au dispositif spatio-temporel et humain : présentiel ou auto-apprentissage, interactions entre pairs, mode d'évaluation, utilisation ou non du multimédia. Les productions verbales suscitées par les tâches constituent un objet d'étude pour certains chercheurs.
➢ Activité, Exercice.

TAXINOMIE ■ En sciences naturelles, on appelle taxinomie (ou taxonomie) une classification hiérarchisée selon des critères stricts, explicites, et généralement arborescents. La méthode d'inventaire et de classification taxinomique est très utilisée en grammaire distributionnelle. En 1958, l'Américain Bloom a utilisé cet outil dans le domaine éducatif en établissant sa célèbre taxinomie d'objectifs.

TAXONOMIE ■ ➢ Taxinomie.

TCF (TEST DE CONNAISSANCE DU FRANÇAIS) ■ Le TCF est un test de niveau linguistique en français langue générale destiné à tous les publics non francophones qui souhaitent, pour des raisons professionnelles ou personnelles, faire valider de façon simple, fiable et rapide leurs connaissances en français. Il a été élaboré par le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) à la demande du ministère de l'Éducation nationale, afin de doter la France d'un instrument efficace d'évaluation des connaissances en français des non-francophones.
Le TCF se présente sous la forme d'un questionnaire à choix multiples, comportant 80 items pour lesquels une seule réponse est possible parmi les quatre choix proposés. Les questions sont conçues selon un principe de difficulté progressive. Deux épreuves complémentaires permettent d'évaluer l'expression orale et écrite.
Accompagné des épreuves d'expression orale et écrite, ce test permet, sous certaines conditions, de remplacer les tests d'accès directs au DELF 2nd degré ou au DALF. Le TCF est un test standardisé et calibré, élaboré en partenariat avec le service des examens de l'université de Cambridge (UCLES : *University of Cambridge Local Examinations Syndicate*).
Chaque item du TCF est validé lors de commissions d'évaluation. Ces items validés sont ensuite pré-testés sur un échantillon standard d'au moins 200 personnes. Les pré-tests se déroulent dans des conditions similaires aux conditions de passation du test : mêmes consignes, mêmes durées, mêmes feuilles de réponse. Les réponses aux items subissent différents types d'analyses psychométriques qui conduisent au rejet ou à l'acceptation finale de l'item. La phase de pré-test et les analyses afférentes garantissent statistiquement la qualité des items retenus. Ainsi, quelle que soit la version du test, les résultats obtenus par les candidats restent comparables tout au long des sessions et leur assurent un positionnement fiable sur une échelle de six niveaux, qui sont ceux qui ont été définis par le Conseil de l'Europe dans le Cadre européen commun de référence et par le groupe ALTE (Association des centres d'évaluation en langues en Europe). Toutes les options pédagogiques et techniques prises pour le TCF sont validées par un conseil scientifique présidé par le délégué général à la langue française et aux langues de France (et constitué de 25 linguistes, grammairiens et lexicologues, représentants institutionnels et experts universitaires reconnus dans le champ du français langue étrangère) et par un comité d'experts constitué d'universitaires, de chercheurs et de psychométriciens. Reconnu par ALTE, le TCF a obtenu en 2003 la certification ISO 9001 version 2000, conférant aux processus de management et de conception du test une reconnaissance internationale.

TECHNIQUE ■ Une technique est un procédé (ou un ensemble de procédés) directement lié à un élément particulier du dispositif d'enseignement ou d'apprentissage, par exemple à une activité, à un support, à un outil ou à une forme de travail ; on parlera ainsi, respectivement, de la technique du résumé ou du commentaire de textes littéraires, des techniques de recherche de documents sur Internet, des techniques du travail de groupe.
➢ Méthode, Procédé.

TECHNOLOGIE ■ ➢ TIC-TICE.

TEF (TEST D'ÉVALUATION DE FRANÇAIS) ■ Le TEF a été créé en 1998 par la Chambre de commerce et d'industrie de Paris, afin de

permettre aux étudiants de prouver leur niveau de français à l'entrée à l'université et pour permettre aux entreprises de sélectionner objectivement des personnes disposant d'un niveau suffisant de français.
Sa plus grande originalité est de fournir une évaluation individualisée des candidats. Ainsi deux candidats qui obtiennent le même score et sont placés à un même niveau de langue (7 niveaux, sur une échelle de 0 à 900 points) n'ont pas forcément les mêmes commentaires sur leurs compétences. La structure du TEF est constituée de 3 épreuves obligatoires représentant au total 150 questions à choix multiples, d'une durée de 2 h 10 (Compréhension écrite, 1 h, 50 questions ; Compréhension orale, 40 minutes, 60 questions ; Lexique et Structure, 30 minutes, 40 questions) et de 3 épreuves facultatives (Expression écrite, 1 h ; Expression orale, 35 minutes). Les mauvaises réponses sont pénalisées de façon à réduire les réponses au hasard et permettre d'évaluer les candidats sur leurs réelles compétences.
La fiabilité et la validité du TEF sont assurées par le respect d'un cahier des charges précis, rédigé en partenariat avec le service de pédagogie expérimentale de la faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Liège, en relation, pour les analyses statistiques, avec le département de mathématiques et statistiques de l'École supérieure d'ingénieurs en électronique et en électrotechnique de Noisy-le-Grand.
Aucun diplôme n'est requis pour s'inscrire au TEF et les sessions sont organisées à la demande, sans limitation de candidats, dans le monde entier. Les résultats sont envoyés très rapidement sous forme d'attestation de résultats détaillant les scores obtenus et plusieurs commentaires détaillés par compétence évaluée ; un graphique permet également de visualiser très rapidement le niveau général du candidat. Le TEF existera bientôt en ligne, avec correction immédiate.

TEST ■ On appelle test un examen standardisé, fidèle, valide et étalonné. Il sert à évaluer le niveau de connaissance ou de compétence acquises par un individu dans un domaine donné. Il peut être pronostique, diagnostique ou projectif et sert généralement à classer les individus les uns par rapport aux autres.
➢ Diagnostic, Évaluation, Unité capitalisable.

TEXTE ■ La notion de texte s'est éloignée de son sens quotidien pour devenir centrale en psychologie du langage et en psycholinguistique où elle désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication (Bronckart, Fayol). Cette notion a connu une vogue particulière avec ce qu'on a appelé d'une manière un peu métaphorique les grammaires de texte, dont l'idée née chez les anglicistes tchèques (Danes, Svoboda...) s'est répandue ensuite en Europe à la fois dans les pays de langue allemande (Petöfi) et de langue anglaise (Halliday et Hasan). Certains des premiers travaux prenant pour cible le français ont été produits par des enseignants étrangers de français (Danemark).
Ces études se donnent pour cible les régularités observables dans l'organisation du texte, au-delà de la phrase. Elles distinguent souvent trois phénomènes :
• la *microstructure* textuelle, qui concerne les phénomènes interphrastiques (substitutions anaphoriques, connexions temporelles et lexicales, articulateurs phrastiques...) ;
• la *superstructure*, qui concerne les planifications que manifestent les textes au niveau de leurs grandes masses. On observe par ailleurs que ces plans de texte permettent de construire des typologies (Adam) ;
• la *macrostructure* qui définit globalement le texte et le caractérise comme un tout, d'un point de vue tant sémantique (hyperthème) que pragmatique (macro-acte de langage sous-jacent).
La notion de texte reste cependant de nature très grammaticale et formelle : les grammaires de texte sont censées analyser les règles de bonne formation du texte qui lui donnent sa cohésion. Il s'oppose alors au discours, notion plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte et caractérise la qualité discursive par sa cohérence. Celle-ci se manifeste plus chez les participants de l'activité discursive, intention de communication et interprétation, que dans l'objet langagier lui-même : un discours peut être cohérent (interprétable) même si le texte correspondant n'est pas cohésif (par exemple, la poésie depuis le XIXe siècle).
➢ Discours, Genres de textes, Types de textes.

THÉÂTRE ■ La pratique théâtrale a été associée au français langue étrangère de longue date et s'est développée dans plusieurs directions : l'étude, dans la classe, de textes de théâtre ouvrant sur un apprentissage par cœur des répliques avec mise en scène des personnages, ou le montage de scènes, voire de petites pièces d'auteurs francophones, jouées par les élèves, en fin d'année ou dans le cadre de concours de théâtre scolaire, dans les lycées, les universités ou les Alliances françaises et Instituts. Ce type d'atelier est, le plus souvent, ouvert aux volontaires et en dehors du temps de la classe.
Depuis quelques années, des auteurs proposent des pièces d'une trentaine de minutes, mettant en scène de très nombreux acteurs, de façon que chaque élève trouve à jouer un rôle. La pratique des simulations globales ouvre également très souvent sur une pratique théâtrale, soit par l'intermédiaire d'une pièce jouée en fin de parcours et reprenant des « moments forts » de la vie de l'immeuble, du village, de l'île, soit par le jeu de scènes de milieux professionnels comme l'hôtel, l'entreprise ou la conférence internationale.
La formation à l'improvisation de type commedia dell'arte (« théâtre de l'opprimé » d'Augusto Boal, ou « matchs d'improvisation » à la québecoise) est également pratiquée.
À noter également que la suggestopédie de Lozanov intègre dans son approche de l'apprentissage des langues étrangères la pratique du théâtre, en tant qu'élément essentiel de la compréhension-appropriation des caractéristiques d'une langue-culture.
Le théâtre dans la classe de FLE offre les avantages classiques du théâtre en langue maternelle : apprentissage et mémorisation d'un texte, travail de l'élocution, de la diction, de la prononciation, expression de sentiments ou d'états par le corps et par le jeu de la relation, expérience de la scène et du public, expérience du groupe et écoute des partenaires, approche de la problématique acteur/personnage, être/paraître, masque/rôle. Il offre comme avantages supplémentaires de faire découvrir une culture à travers l'étude de textes du théâtre francophone, de mettre en scène et donc de jouer des personnages insérés dans des univers francophones.
L'apprentissage relève toujours d'une forme de dédoublement identitaire puisque l'individu doit aller vers celui qu'il va devenir, se projeter vers l'inconnu de lui-même. Apprendre une langue étrangère est une démarche encore plus « risquée » puisque cela revient à quitter un tant soit peu le territoire de la langue maternelle et des références culturelles de la mère-patrie (rapport œdipien maternel) pour aller vers une langue-culture étrangère. Cette « schizie » identitaire (expression non pathologique de la schizophrénie) est vécue la plupart du temps de façon heureuse par les apprenants, lesquels voient dans cette opportunité une occasion de jouer à être quelqu'un d'autre et de prolonger le temps joyeux où ils jouaient au papa et à la maman, au voleur et au gendarme, au médecin et au patient. Mais ce « clivage » peut aussi en effrayer certains, tant il est vrai qu'il y a là un saut vers « l'étranger de soi-même ».
La pratique du théâtre permet d'aborder de façon ludique et créative la question du masque et du rôle dans la vie personnelle ou professionnelle, d'approcher l'idée shakespearienne que nous sommes tous à jouer dans un théâtre les rôles d'une « pièce pleine de bruit et de fureur, écrite par un idiot » et

que notre temps se passe à aller d'une scène à l'autre, à incarner des rôles prescrits.
➢ Jeu de rôles, Rôles.

THÈME (I) ■ Technique classique de traduction pédagogique, le thème est un exercice d'expression écrite qui consiste à transposer un extrait de texte en langue maternelle en un extrait de texte en langue étrangère. Son objectif est de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant. On en distingue trois formes classiques :
• *le thème grammatical* : il est constitué de phrases non liées et sert à vérifier les points de grammaire de la leçon ;
• *le thème d'imitation* : c'est un mini-texte fabriqué, proposé pour imiter les tournures du texte en langue étrangère étudiées dans la leçon ;
• *le thème littéraire* : c'est un extrait de texte authentique en langue maternelle ; il est destiné à des étudiants avancés, qui doivent faire preuve de leur connaissance des finesses de la langue cible.
➢ Traduction, Version.

THÈME (II) ■ La notion de thème s'utilise en grammaire de texte pour décrire la progression de l'information d'une phrase à l'autre. Elle se fonde sur le principe de la connexité : toute phrase doit rappeler une partie de l'information déjà connue par le lecteur (refus du coq-à-l'âne) et lui ajouter une information nouvelle. C'est cette information considérée comme partagée que l'on nomme *thème* alors que l'information nouvelle est appelée *rhème*. L'information partagée peut provenir de la phrase immédiatement précédente, de l'amont du texte ou d'informations considérées comme devant être connues du lecteur. Le thème se réalise souvent sous la forme de pronoms ou de substituts nominaux, voire de répétitions. En français, il se trouve généralement en tête de phrase alors que le rhème termine celle-ci. En conséquence le thème se superpose souvent avec le sujet de la phrase, le même syntagme portant les deux fonctions. Mais alors que l'analyse de la phrase en sujet-verbe-complément est indépendante du contexte, celle en thème et rhème est une analyse contextuelle qui s'opère en tenant compte de l'amont du texte.
➢ Texte.

TIC-TICE ■ L'acronyme TIC signifie « technologies de l'information et de la communication » et s'est progressivement substitué à « nouvelles technologies » ; il renvoie bien aux deux principales potentialités des systèmes informatiques : l'accès, de manière délocalisée, à une grande quantité d'informations codées sous forme numérique, et la communication à distance selon diverses modalités que ne permettaient pas les technologies antérieures, la plus populaire étant la toile mondiale (*World Wide Web*).
Les TICE sont les « technologies de l'information et de la communication pour l'éducation ». L'acronyme est en voie de généralisation, en lieu et place de « nouvelles technologies éducatives » (NTE) ; les NTE incluaient cependant la vidéo analogique, ce que ne font plus les TICE.
La didactique des langues, plus que d'autres disciplines, s'est toujours intéressée aux technologies, ne serait-ce que parce que celles-ci permettent de faire entrer le monde extérieur dans la salle de classe. À ce niveau aussi, il est classique de distinguer la fonction d'*information*, qui permet l'accès délocalisé à des ressources multimédias authentiques, et la fonction de *communication*, qui permet aux acteurs (enseignants, apprenants) d'entrer en contact à distance (communication médiatisée par ordinateur), voire de collaborer à des projets (apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur).
On peut considérer qu'à l'origine des TICE, dans les années 1960, était l'enseignement assisté par ordinateur (EAO), aux tendances très béhavioristes ; en langues, il s'agissait d'exercices structuraux écrits. Au début des années 1980, des expérimentations ont eu lieu avec le vidéodisque interactif, mais ce

support est resté confidentiel. Dix ans plus tard, avec l'apparition des cartes sonores, ont paru les premiers didacticiels multimédias, sur disquettes d'abord puis rapidement sur cédérom. La fin des années 1990 a vu naître un intérêt pour la formation à distance *via* Internet (en anglais *e-learning*) et les apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur. En langues, la recherche s'intéresse depuis une trentaine d'années à l'apprentissage des langues assisté par ordinateur (ALAO, traduction littérale de l'anglais *CALL*). La revue électronique francophone *ALSIC* (apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication), créée en 1998, est représentative de ce champ de recherche.
➢ Multimédia.

TOP-DOWN ■ tr. haut-bas.
➢ Compréhension, Lecture.

TRADUCTION ■ La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis de reverbalisation. À l'oral, la traduction est aussi appelée interprétation. Celle-ci peut être simultanée (donnée en même temps que parle le locuteur) ou consécutive (immédiatement après le locuteur). La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes. Mais les langues n'étant pas des systèmes isomorphes, il n'est guère possible de tabler d'une langue à l'autre sur l'existence de correspondances terme à terme, c'est-à-dire sur l'existence d'une identité sémantique malgré des formes différentes. Quand le traducteur s'attache exclusivement à être fidèle à la forme, la traduction est dite mot à mot, ou littérale. Quand il s'attache exclusivement à être fidèle au sens, la traduction est dite libre. Dans la pratique de traduction, chaque énoncé est analysé en segments minimaux traduisibles ou unités de traduction (sèmes, mots ou syntagmes) qui doivent former une unité de sens et doivent être tous pris en compte. En effet, la traduction nécessite en premier lieu la transmission de l'information initiale au destinataire de l'énoncé mais elle doit aussi essayer de produire sur lui les mêmes effets que sur l'interlocuteur de la langue source.
Quand la traduction est utilisée dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, on parle de traduction pédagogique, par opposition à la traduction interprétative ou professionnelle. Les techniques classiques de traduction pédagogique sont la version et le thème. D'abord utilisées pour l'apprentissage des langues anciennes, ces techniques sont encore courantes dans les universités françaises et dans les concours de recrutement de professeurs de langues anciennes et de langues vivantes. On leur confère, selon le moment où on les utilise, une valeur d'apprentissage ou une valeur d'évaluation.
L'utilisation de la traduction est fondée sur la conviction que l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère et que l'enseignant a donc tout intérêt à utiliser méthodologiquement cette tendance. De ce fait, la traduction a joui d'une position plus ou moins importante au cours de l'histoire des méthodologies, allant d'une place privilégiée dans l'enseignement des langues anciennes et dans les méthodologies issues de cet enseignement (grammaire-traduction), à un bannissement pur et simple (méthodologie directe, SGAV).
La mise à l'écart de la traduction dans la méthodologie directe, et à vrai dire dans la plupart des méthodologies du XXe siècle, a été justifiée par les excès des méthodologies précédentes et par la prédominance nouvelle accordée à l'oral, mais surtout par la mise en évidence de ses inconvénients. Du point de vue pratique, la traduction se révèle en effet difficile à mettre en œuvre avec des groupes linguistiquement hétérogènes. Du point de vue de l'apprentissage proprement dit, l'acti-

vité de transcodage peut favoriser les interférences et ne contribue guère à développer la capacité discursive de l'apprenant. Surtout, la traduction ne permet que peu d'interaction et ne présente donc guère d'intérêt communicatif.
Aujourd'hui pourtant le courant communicatif, sans pour autant prôner une utilisation systématique des techniques de traduction, ne pose pas en dogme l'exclusion de la langue maternelle de la classe de langue. Par exemple, la pratique d'une traduction explicative est occasionnellement admise au niveau lexical soit pour introduire un nouveau mot jugé difficile, soit pour lever rapidement une ambiguïté. En grammaire aussi, on utilise parfois la traduction explicative pour pallier le manque de métalangage de l'apprenant, surtout au niveau débutant. Certains accordent aussi à la traduction pédagogique l'intérêt de permettre une certaine didactisation du chemin naturel de référence vers et depuis la langue maternelle de l'apprenant et d'être un bon moyen de guidage de la réflexion comparative. Enfin, en utilisation occasionnelle, elle peut permettre de sécuriser certains apprenants
➢ ALTERNANCE CODIQUE, THÈME, VERSION.

TRANSDISCIPLINARITÉ ■ ➢ INTERDISCIPLINARITÉ.

TRANSFERT ■ Sur un plan général, le transfert désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant. Le transfert est alors qualifié de transfert positif ou facilitation proactive. Mais parfois l'acquisition de nouvelles habiletés peut être au contraire entravée par des capacités acquises antérieurement. On parle alors de transfert négatif ou inhibition proactive.
En ce qui concerne les apprentissages scolaires, le transfert peut se réaliser à l'intérieur d'une seule et même discipline ou au contraire lors de tâches offrant des similitudes mais appartenant à deux disciplines différentes. L'effet facilitateur observé résulterait alors de l'emploi d'une technique particulière ou d'une stratégie d'apprentissage. En conséquence, dans la pratique pédagogique, pour que l'apprentissage soit efficace, on doit s'efforcer de présenter les matières à apprendre de telle façon que le transfert puisse être à la fois intra- et interdisciplinaire. De plus, celui-ci pourra être « opérationnalisé », ce qui consiste essentiellement à réfléchir aux stratégies et opérations cognitives utilisées : il s'agit en fait d'« apprendre à apprendre ».
➢ APPRENDRE À APPRENDRE, INTERFÉRENCE, STRATÉGIE.

TRANSFORMATION ■ ➢ EXERCICE.

TRANSPOSITION ■ ➢ MOMENT, SGAV.

TRANSPOSITION DIDACTIQUE ■ On doit le concept de transposition didactique au sociologue Michel Verret (1975). Repris dans le cadre de la didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985), il rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformée d'abord en un objet enseignable (sélection, programmation), puis en un objet enseigné (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un objet d'apprentissage. Les notions considérées sont classiquement des savoirs savants (par exemple la théorie des ensembles) dans le cas des mathématiques et des sciences de la nature, mais ils peuvent être aussi des savoirs sociaux en particulier dans le cas des langues (par exemple les actes de langage).
Ce concept de transposition pose pour les langues la question de la didactisation des savoirs savants issus des sciences du langage. On peut considérer la transposition didactique comme une opération qui vise à donner aux apprenants la maîtrise fonctionnelle de savoir sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie

de référence. Dans le cas de la didactique des langues, la pragmatique et la théorie des actes de langage de Searle en sont de bons exemples.
➢ DIDACTIQUE.

TRIANGLE DIDACTIQUE ■ ➢ DIDACTIQUE.

TUTEUR ■ ➢ ENSEIGNANT.

TYPES DE TEXTES ■ De même qu'une phrase n'est pas une succession aléatoire de mots, un texte n'est pas une succession aléatoire de phrases. Les travaux sur les types de textes, qui se développent depuis les années 1960, essaient de mettre en évidence les caractéristiques des « grandes masses verbales » : il s'agit d'ordonner leur diversité afin d'en permettre une meilleure compréhension. À l'origine des typologies textuelles se trouve l'activité de classement qui, en sciences humaines, est associée d'une part à l'activité conceptuelle (classer c'est organiser, structurer, donc penser) et d'autre part à l'idée de scientificité : à la base de tout classement il y a une théorie et toute théorie se manifeste sous la forme d'un classement. Une typologie suppose la mise en œuvre d'un ensemble de critères explicites dans un domaine d'application particulier. Idéalement, une typologie devrait répondre autant que possible à quatre principes :
• *homogénéité* : application des mêmes critères à tous les textes ;
• *monotypie* : un texte ne doit pas être classé dans plusieurs catégories ;
• *non-ambiguïté* : les textes doivent clairement appartenir à un type et non à un autre ;
• *exhaustivité* : aucun texte ne doit être exclu.
Il existe de nombreux principes classificatoires et donc de nombreuses typologies. On retiendra deux démarches principales : celle de Jean-Michel Adam (1985) qui élabore des règles de fonctionnement qui seront ensuite éprouvées dans des textes (démarche déductive) ; celle de Jean-Paul Bronckart et son équipe (1987) qui extraient d'un important corpus analysé informatiquement une « configuration de traits linguistiques » qui permettent de catégoriser les textes (démarche inductive). Autre différence fondamentale, l'équipe de Bronckart intègre dans son analyse l'ancrage social du texte : c'est pourquoi il s'agit de « typologie des discours ». En dépit de ces différences méthodologiques, les analyses concordent pour la détermination de traits linguistiques qui permettent de catégoriser certains types de textes. De plus, il y a aussi accord sur le fait qu'il n'existe pas de texte typologiquement homogène : Jean-Michel Adam tente de résoudre cette question en proposant une unité de classement plus réduite, celle de séquence textuelle ; Jean-Paul Bronckart propose la catégorie de texte intermédiaire par rapport à ses quatre archétypes de base.
Les connaissances sur les types de textes influent sur les compétences textuelles des apprenants (en réception comme en production). Dans les classes, l'influence des travaux sur les types de textes s'est traduite par le tri ou le groupement de textes, activités au cours desquelles les apprenants analysent et repèrent des régularités formelles qui, associées les unes aux autres, permettent de caractériser textes ou séquences de textes.
➢ GENRES DE TEXTES.

TYPOLOGIE ■ ➢ TEXTE, TYPES DE TEXTE.

U

UNITÉ CAPITALISABLE ■ Notion créée par B. Schwartz dans les années 1950, elle a été reprise en didactique des langues dans les années 1970 par les travaux du Conseil de l'Europe. Il s'agissait de construire pour les langues un système d'unités de valeur dont l'acquisition, au fur et à mesure de l'apprentissage, devait mener à la maitrise d'une ou de plusieurs compétences. Ce projet, définissant la compétence en langue comme constituée d'éléments indépendants identifiables, que chacun est susceptible d'apprendre et donc sur lesquels chacun est susceptible d'être évalué, était l'ébauche de la définition de niveaux de compétences. Resté confidentiel, il est cependant à l'origine de la nature des épreuves du DELF et du DALF, ainsi que de la réflexion qui a rendu possible la création de référentiels pour les formations en langues.

➢ Certification, Évaluation.

UNITÉ DIDACTIQUE ■ Ce terme se répand dans la littérature didactique avec la diffusion des méthodes SGAV dans un sens sensiblement équivalent à celui de parcours. L'unité didactique se définit alors comme un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases. La leçon audiovisuelle, dont toutes les activités sont intégrées autour du support dialogué, est en effet régie par un déroulement de classe programmé, codifié et explicité. C'est ce parcours de classe qui est mis en avant pour caractériser l'unité didactique audiovisuelle.

Il se décompose en plusieurs phases ou « moments de la classe de langue », chaque phase remplissant une ou plusieurs fonctions dans l'apprentissage.

• *Présentation* : approche globale des faits de langue à travers l'écoute du dialogue en situation ;

• *Explication* : compréhension du sens de la situation et des répliques ; appréhension des notions linguistiques et de la structuration des énoncés ;

• *Exploitation* : appropriation du code (réemploi en situation, manipulation...) ;

• *Répétition* : vérification de la perception, de la prononciation, de la compréhension ;

• *Fixation* : mémorisation du dialogue, automatisation (exercices structuraux) ;

• *Transposition* : ouverture vers une expression plus libre.

La leçon audiovisuelle ainsi conçue constitue une « unité didactique ». Le schéma qui la structure servira d'ailleurs de cadre ou de référence pour de nombreux manuels audiovisuels et post-audiovisuels. Des variantes seront cependant introduites dans la succession, la dénomination ou le regroupement des phases.

Bien que l'approche communicative rompe avec l'idée d'un déroulement de leçon codifié et unique, on peut cependant retrouver, sous la diversité des contenus des manuels communicatifs, la permanence d'une organisation en grandes phases d'apprentissage. Certains auteurs l'explicitent dans leurs préfaces, comme par exemple : Sensibilisation – Découverte – Pratique (*Cartes sur tables*, 1982) ; On découvre – On systématise – On s'approprie (*Café Crème*, 1997) ; Agir, réagir – Connaître, reconnaître – S'exprimer (*Forum*, 2000).

On note, derrière ces phases, la permanence d'une structure ternaire s'apparentant au schéma classique : exposition-analyse-synthèse.

Le terme d'unité didactique est également répandu avec le sens d'unité de regroupement des contenus. Il sert alors d'hyperonyme pour désigner ce que les auteurs de manuels nomment selon les cas « leçons », « unités », « dossiers » ou « séquences ». On peut donc analyser une unité didactique de manuel sous l'angle de la cohérence de son parcours en matière d'activités d'apprentissage.

➢ Activité, Moment.

UNIVERSAUX ■ La question des universaux est philosophique avant d'être linguistique. Elle se centre sur la question de savoir si la notion d'universalité a une réalité, si elle est dans les choses (réalisme) ou bien si elle est une manière de parler des choses (nominalisme).

En linguistique cela se traduit par une interrogation sur ce qu'il y a de commun, donc d'universel, dans la diversité des langues. Schématiquement l'étude porte sur les aspects sémantiques (universaux substantiels) et formels (universaux formels) du langage. Il est très difficile de dégager des universaux de substance. Quant aux universaux formels, s'ils existent, ils sont en très petit nombre. C. Hagège ne reconnait que trois relations syntaxiques universelles : la prédication, la détermination et la coordination. En phonologie, le caractère distinctif du trait pertinent est également considéré comme faisant partie des universaux formels.

USAGE ■ ➢ Norme, Règle.

V

VALIDATION ■ La validation est un processus par lequel on entérine, par des preuves souvent chiffrées (notes), une évaluation, lui donnant ainsi un caractère officiel. La validation d'une évaluation ne doit pas être confondue avec sa validité.
➢ ÉVALUATION.

VARIATION ■ Le concept de variation est au cœur même de la discipline linguistique. Bien avant C. Hagège, c'est W. Labov qui, le premier, avait posé les bases de ce qu'on appelle aujourd'hui la linguistique variationniste, fondée sur l'étude des liens existant entre la variation linguistique et la diversité sociale. Ces liens demandent aujourd'hui à être précisés. Le modèle labovien permet de distinguer trois concepts-clés autorisant à parler de sociolinguistique variationniste plutôt que de linguistique variationniste : le changement linguistique, l'hétérogénéité des pratiques linguistiques et des grammaires qui les modélisent, l'existence d'une variation réglée et contrainte par le système linguistique lui-même. En effet, toutes les langues sont affectées par ce phénomène et le français n'échappe pas à la règle générale. La multiplicité des variétés de français observées en France et hors de France permet même d'affirmer que la langue française est de plus en plus soumise à la variation tant se sont diversifiées les conditions de sa transmission (institutionnelle et hors institution) et de son usage dans le monde entier, celles de son développement endogène (dans les anciennes colonies françaises d'Afrique noire notamment) et même, dans certains pays, de sa vernacularisation (Côte d'Ivoire, Cameroun, etc.).
Les trois principaux facteurs de variation sont les facteurs extrasystémiques, intrasystémiques, intersystémiques.
En situation d'unilinguisme, la variation n'affecte pas la totalité du système, mais se trouve limitée à des aires de variabilité correspondant à des points de faiblesse du système qui déclenchent des processus d'autorégulation (les sous-systèmes verbaux et prépositionnels sont particulièrement fragiles). Il existe bien néanmoins, dans le domaine de la phonologie notamment, des zones d'invariance, qui constituent le noyau dur de la langue et peuvent seulement être atteintes lorsque se produisent des phénomènes importants d'ordre sociolinguistique, affectant les conditions de transmission et d'usage du français : contacts linguistiques, situations de communication exolingue qui mettent en œuvre des processus intersystémiques ou intrasystémiques allant bien au-delà des processus autorégulateurs. Sabir, pidgin, français élémentaire, français d'emploi occasionnel, français régional, entre autres variétés, constituent une

typologie proposée par G. Manessy dès 1978 et caractérisée par des variables phoniques, prosodiques, grammaticales, lexicales sémantiques, voire rhétoriques et stylistiques. La reconnaissance et l'identification de ces variétés ont été à l'origine de l'émergence du « fait africain » en français.
La variation peut également s'inscrire dans un processus d'optimisation systémique visant, à travers une fonctionnalisation qui obéit sans doute à des règles universelles (et désormais les données d'ordre cognitif ne sont plus à négliger), à une adéquation plus étroite des moyens linguistiques mis en œuvre dans la communication pour l'efficacité immédiate de cette dernière. C'est toujours le poids excessif du prestige de la norme ou celui de la tradition socioculturelle qui freine la variation et, partant, l'amélioration de la fonctionnalité de la langue.
La rétroaction de l'interaction verbale sur la langue et de la variation sur le système remet une nouvelle fois en cause la dichotomie saussurienne langue/parole. À cela s'ajoute le fait que, contrairement à ce que l'on a longtemps cru, les modalités d'encodage et de décodage ne sont pas toujours symétriques, ce qui est de nature à accélérer le phénomène de variation.
Le changement linguistique, dû à la variation, s'opère donc par l'action conjointe de facteurs extrasystémiques, de processus intrasystémiques et, le cas échéant, intersystémiques. On assiste alors à une accélération significative de la variation. Les différences de modalités d'encodage et de décodage entrainent en outre une rétroaction de la parole sur la langue, au cœur des préoccupations du sociolinguiste.
En didactique du français, la prise en compte de la variation soulève la question de la norme à enseigner (en France et hors de France) et pose la nécessité d'admettre l'émergence des normes endogènes.
➢ NORME, SOCIOLINGUISTIQUE.

VERBO-TONAL ■ ➢ SYSTÈME VERBO-TONAL.

VERNACULAIRE ■ ➢ LANGUE VERNACULAIRE.

VERSION ■ Technique classique de traduction pédagogique, la version est un exercice de compréhension et d'expression écrites qui consiste à transposer un extrait de texte en langue étrangère en un extrait de texte en langue maternelle. Longtemps considérée comme un pilier de l'enseignement des langues, la version est aujourd'hui moins utilisée en phase d'apprentissage proprement dit mais reste assez courante dans certains contextes scolaires ou universitaires pour contrôler la compréhension du lexique et des structures grammaticales de la langue étudiée
La version est un exercice très difficile pour plusieurs raisons. D'abord, le type de traduction attendu est rarement précisé : s'agit-il d'une traduction littérale ou plus libre, doit elle être plutôt spontanée ou fondée sur l'imitation stylistique ? Ensuite, l'apprenant a rarement affaire à un texte entier, dont la complétude lui donnerait d'elle-même des indications fondamentales de sens. Il ne dispose presque jamais du contexte ni des éléments extralinguistiques qui permettent les premières classifications sémantiques. Enfin, sa compétence linguistique peu sure le pousse souvent à utiliser systématiquement le dictionnaire bilingue dès le début de l'exercice, non pas pour des vérifications de détails, mais dans la recherche de correspondances lexicales de bas niveau.
➢ THÈME, TRADUCTION

VGOS ■ ➢ VOCABULAIRE GÉNÉRAL D'ORIENTATION SCIENTIFIQUE.

VIDÉO ■ Le mot est une abréviation de *vidéophonie* qui désigne une technique d'enregistrement de l'image sur un support magnétique, au moyen d'une caméra et visualisable sur écran. Par extension vidéo est devenu un nom générique englobant tout le matériel et les activités ayant recours à cette technique.
La vidéo occupe une place importante dans l'enseignement des langues d'abord parce qu'elle permet à travers la cassette la circula-

tion de toutes sortes de programmes (dédiés aux langues ou authentiques) utilisés avec les apprenants mais aussi parce que certains enseignants l'ont utilisée pour réaliser des documents avec leurs élèves.
➢ IMAGE.

VOCABULAIRE ■ Dans l'usage courant, le terme vocabulaire désigne l'ensemble des mots d'une langue et c'est en ce sens que des ouvrages à but pédagogique ou documentaire s'intitulent vocabulaire. Ce terme est également utilisé dans les études de corpus spécialisés portant sur un domaine du lexique susceptible d'être inventorié et décrit : vocabulaire des mathématiques, du droit du tourisme par exemple.
Du point de vue de la linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue. Il existe des relations sémantiques entre les mots composant le vocabulaire d'une langue. Elles désignent des relations de sens privilégiées (opposition, équivalence, inclusion par exemple) entre des mots différents ou entre les différents sens d'un même mot. D'un point de vue didactique, la maitrise de ces relations est essentielle dans l'apprentissage de la langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle ou d'une langue étrangère. Les dictionnaires recourent d'ailleurs largement à elles pour préciser ou expliciter le sens des mots.
Dans la pratique d'une langue, le terme vocabulaire actif désigne à l'ensemble des mots qu'un sujet utilise pour communiquer, et le terme vocabulaire disponible désigne l'ensemble des mots que le sujet n'utilise pas forcément, mais qu'il est en mesure de mobiliser sans effort en fonction des besoins de compréhension et d'expression. Un mot peut ainsi avoir une fréquence d'occurrences peu élevée mais un haut degré de disponibilité pour le sujet en fonction de la situation (thèmes, intérêts et nature du discours). En revanche, l'occurrence des mots grammaticaux, essentiellement liée au fonctionnement syntaxique de la langue, est plus stable.
➢ LEXIQUE, LEXIE, MOT.

VOCABULAIRE GÉNÉRAL D'ORIENTATION SCIENTIFIQUE (VGOS) ■ Le VGOS a été publié en 1971 par le CREDIF, sous la direction d'André Phal, à partir d'une idée de René Michéa, pour faciliter aux étudiants, chercheurs et techniciens étrangers l'accès aux études scientifiques en français. Contrairement aux vocabulaires techniques spécifiques d'une discipline, il se veut à la fois scientifique et général et propose à l'apprenant les moyens d'exprimer les notions élémentaires qui sont communes à toutes les spécialités (quantité, mesure, poids, rapports, vitesse, etc.) et les opérations intellectuelles comme l'hypothèse, la mise en relation, la déduction et l'induction, la causalité, la vérification, etc.
Comme le français fondamental dont il est un des compléments, il a été établi à partir de vastes enquêtes portant sur l'analyse quantitative de textes généraux et didactiques issus de manuels du second cycle de l'enseignement secondaire, de cours et manuels du premier cycle de l'enseignement supérieur, d'ouvrages et de publications scientifiques extra-universitaires, appartenant aux domaines des mathématiques, de la physique, de la chimie, des sciences de la vie et de la Terre, mais pas des sciences humaines.
Les 1 160 unités lexicales retenues (mots isolés, expressions ou lexies) sont présentées dans une liste alphabétique précisant les emplois et les structures les plus usuels relevés dans les domaines scientifiques.
➢ FRANÇAIS FONDAMENTAL.

X

XÉNITÉ ■ Ce terme a été proposé par le linguiste H. Weinrich à partir des locutions anglaise (*strangeness*) et allemande (*Fremdheit*) pour désigner l'ensemble des signes d'altérité, physiques ou socioculturels, dont l'interprétation fait percevoir un sujet comme étranger. La langue constitue le plus observable de ces signes.
Le taux de xénité affecté à la langue peut varier considérablement en fonction de différents facteurs tels que l'écriture ou la phonétique (notamment sous l'angle phonologique). Il est largement subjectif et donne fréquemment lieu à la naissance de stéréotypes.
La xénité qui peut être marquée d'une connotation négative peut aussi être considérée comme un facteur facilitant l'apprentissage grâce à l'attrait de la nouveauté et du dépaysement, soit linguistique, soit culturel.

XÉNOLECTE ■ À partir du suffixe *-lecte* utilisé notamment par les linguistes créolistes pour désigner les variantes d'une langue, ce terme a été proposé pour désigner le parler spécifique de locuteurs s'exprimant dans une langue qui leur est étrangère et qui, de ce fait, abonde en marques transcodiques (xénismes).
➢ ALTERNANCE CODIQUE, XÉNITÉ.

Z

ZONE PROXIMALE DE DÉVELOPPEMENT ■ Appelée aussi zone de proche développement, la notion de zone proximale de développement est essentiellement liée au processus de scolarisation de l'enfant. Sa validité repose sur l'hypothèse que l'apprentissage influence le développement. Elle implique une critique des formes traditionnelles de l'évaluation.

L'école est identifiée comme le lieu du passage aux formes supérieures du concept (ce que Vygotski dénomme concept scientifique), c'est-à-dire aux formes de structuration essentiellement discursives et langagières de la pensée, ce qui implique l'organisation des notions de manière logique et hiérarchisée. Cette mutation psychique n'est pas seulement un problème de développement interne et de maturation. Elle suppose l'apparition et le développement de nouvelles facultés psychiques telles que l'attention et la mémoire volontaires, dont le potentiel s'actualise dans un processus éminemment social de collaboration entre l'enfant et l'adulte formateur. L'enfant comprend toujours à partir de ce qu'il sait déjà, et tout progrès suppose une interaction de type pédagogique dans laquelle l'enfant est sollicité pour aller au-delà de ce savoir acquis. Ce dont est capable un individu avec l'aide d'un autre dont le développement intellectuel est supérieur au sien détermine sa capacité ultérieure à accomplir seul la même tâche. C'est ce différentiel entre savoir autonome et savoir en collaboration qui constitue la zone proximale de développement.

Ce sont les mécanismes de l'imitation, entendus au sens large, qui permettent de mobiliser les facultés conscientes et volontaires de l'enfant nécessaires à l'acquisition du concept. L'imitation permet l'établissement des liens intersubjectifs utilisables par l'enfant pour se hisser au niveau d'abstraction qui caractérise le concept scientifique.

En terme d'évaluation, cela implique que l'on privilégie la mesure dynamique du développement sur celle de l'évaluation statique du niveau des connaissances de l'enfant à un moment donné.

GLOSSAIRE D'ÉQUIVALENCES FRANÇAIS-ALLEMAND

A

accent : Akzent; Betonung
acceptabilité : Annehmbarkeit
acceptable : annehmbar
accommodation : Akkomodation
acculturation : kultureller Anpassungsprozess
acquisition : Erwerb
acte de communication : kommunikative Handlung
acte de langage : Sprachhandlung
acte de parole : Sprechakt
acteur : Handelnder
actif : activ
activité : Aktivität; Tätigkeit
aculturation : Kulturverlust; fehlende eigenkulturelle Orienterung
adaptable : adaptierbar
adapté : angepasst
affectivité : Affektivität
agrammatical : ungrammatisch
allocutaire : Angesprochene/r
allophone : lautliche Variante
alphabétisation : Erstschreibunterricht
altérité : Andersheit
alternance codique : Überwechseln in eine andere Sprache
aménagement linguistique : Sprachenpolitik
analphabète : Analphabet
analyse systémique : Systemanalyse
analytique : analytisch
andragogie : Erwachsenenbildung
animateur : Moderator
anthropologie : Anthropologie
appliqué : angewandt
apport : sprachlicher Kontext
apprenant : Lernender
apprendre à apprendre : Lernen lernen
apprentissage : Lernen
apprentissage communautaire : Community Language Learning
apprentissage par la réaction physique totale : Total Physical Response
approche communicative : kommunikativer Ansatz
approche naturelle : natürlicher Ansatz
approche relationnelle : relationaler Ansatz
approche systémique : systemischer Ansatz
appropriation : Aneignung
approprié : angemessen
aptitude : Fähigkeit
articulation : Artikulation
assimilation : Assimilation; Aufnahme
atelier : (Lern-)Werkstatt
audio-oral : audiolingual
audiovisuel : audiovisuell
authentique : authentisch
auto-apprentissage : Selbstlernen; selbstbestimmtes Lernen
autocorrection; Selbstkorrektur
autodidacte : Autodidakt/in; Selbstlerner
autodidaxie : Selbstlernen
autodirection : Selbstbestimmung
autodirigé : selbstbestimmt
auto-évaluation : Selbstevaluation
automatisme : Automatismus
autonomie : Autonomie
autonomisation : zur Selbständigkeit führender Prozess