

# *Communauté française de Belgique*

*Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

---

## **PEDAGOGIE DES LANGUES METHODOLOGIE**

Recherche en éducation n° 275/98

**M. WAMBACH**  
Centre international audio-visuel d'Etudes et de Recherches (CIAVER)  
Avenue de l'Enseignement 45  
7330 ST GHISLAIN

Article publié dans  
**Le Point sur la Recherche en Education**  
N° 13  
Décembre 2000

et diffusé sur  
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

---

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux  
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles  
Tél. +32 (2) 213 59 11  
Fax +32 (2) 213 59 91

## Introduction

L'article que nous présentons, fruit d'une recherche-action étalée sur trois ans, traite de la problématique de l'apprentissage des langues aux adultes, dans le cadre des instituts de promotion sociale.

La pédagogie différenciée qui fait l'objet du travail est à considérer comme une démarche incontournable dans une conception globale de l'apprentissage.

C'est la raison pour laquelle une grande partie de nos réflexions est consacrée à l'apprentissage des langues en général et à celui d'une langue étrangère aux adultes en particulier.

Cette recherche-action a permis de dégager des pistes de réflexions nouvelles :

- sur une méthodologie de la construction des savoirs
- sur les questions relatives à la construction du sens
- sur la créativité non verbale et verbale (jeu de rôle, discours oral)
- sur une «conscientisation sociale», et l'idée de co-apprentissage (learning by teaching)
- sur la problématique de l'écrit (acte de conscientisation, de transformation de soi et des autres)
- sur une pédagogie axée sur l'apprenant conduisant à l'application d'une méthodologie différenciée sur une évaluation formative prenant en compte les paramètres socio-affectifs, cognitifs, avec des corrélations entre les différentes performances et capacités.

Au lecteur intéressé, nous suggérons de prendre connaissance des matériaux et des notes méthodologiques élaborés au terme de la recherche-action (documents UF1 à UF6).

## Pédagogie convergente

Au départ de nos recherches sur la pédagogie des langues, c'est la méthode structuro-globale audiovisuelle (SVAG) qui a retenu notre attention. Nous l'avons appliquée d'abord à l'étude des langues étrangères et après en avoir élargi le concept, nous l'avons adaptée à l'apprentissage des langues maternelles (nationales) et enfin, à celui de toutes les disciplines, scientifiques et artistiques y compris.

Grâce à ces travaux exécutés dans le cadre de multiples recherches-actions, nous avons pu dégager les options suivantes :

- le choix d'une même méthodologie harmonieuse et souple pour tous les apprentissages constitue un progrès appréciable dans la formation générale des apprenants
- les stratégies méthodologiques diversifiées facilitent la construction des connaissances
- l'apprentissage des langues et des autres disciplines conjointement est un moyen d'enrichir les stratégies d'acquisition des connaissances
- ces apprentissages permettent la formation d'une conscience sociale et politique.

Dès 1984, nous avons défini les principes à la base de la pédagogie convergente. depuis cette date, nous l'avons pratiquée et enrichie avec des enseignants et des apprenants de culture et de langue maternelle différentes.

La pédagogie convergente constitue une synthèse des courants en psycholinguistique, sociolinguistique, psychopédagogie, biopédagogie et en neurosciences. Elle assure une cohérence méthodologique pour l'acquisition des connaissances sur le monde qui nous entoure. Elle favorise la construction des stratégies cognitives diversifiées pour percevoir, comprendre et structurer les informations de l'environnement. Elle fait appel aux capacités créatives de l'individu pour créer de nouvelles structures dont les éléments établissent des relations entre eux (ils ne sont pas placés par hasard les uns à côté des autres). En conséquence, *«la structure n'est ni masse, ni énergie, mais information»* (Laborit H., 1974).

Nous distinguons plusieurs niveaux d'organisation des informations dont chacun constitue une sous-structure faisant partie de l'organisation du niveau supérieur : le tout formant la structure de l'ensemble. Nous travaillons en conséquence avec des sous-structures en combinant des éléments des sous-ensembles pour construire de nouvelles informations.

La pédagogie convergente préconise 3 sous-ensembles qui sont :

- la langue 1;
- la langue 1 + 2;
- la langue 1 + la langue 2 + les différents domaines des savoirs  
(disciplines artistiques, disciplines scientifiques dans le sens large du terme)

Les apprentissages se construisent grâce à la même méthodologie appliquée dans les 3 niveaux d'organisation des sous-ensembles, la convergence étant assurée par la combinaison des éléments à l'intérieur d'une sous-structure d'une part et des sous-ensembles de chaque niveau d'autre part. C'est ainsi que les stratégies cognitives se créent avec pour objectif l'acquisition de connaissances sur le monde grâce aux langues. La langue n'est jamais étudiée pour «elle-même».

Un autre aspect important de la pédagogie convergente pour notre propos - l'apprentissage d'une langue étrangère aux adultes - est la convergence entre la langue maternelle et la langue étrangère :

- l'application de la même méthodologie dans l'apprentissage des langues permet d'élargir et d'enrichir la structure cognitive de l'individu grâce à la distanciation de la langue maternelle. Il est dès lors probable que l'appropriation d'une langue étrangère amène l'individu à construire de nouvelles stratégies cognitives dont il n'aurait pas été conscient sans cet apprentissage de plus, cet élargissement rend l'acquisition d'autres connaissances plus facile et plus rapide.

## **La pédagogie convergente : une pédagogie axée sur l'apprenant**

Il va de soi qu'une pédagogie de l'apprentissage ne peut être qu'une pédagogie axée sur l'apprenant. Avant de développer plus en détail notre propos il y a lieu d'élargir la notion d'apprentissage dans une perspective cognitive.

Les connaissances qu'un individu possède déjà déterminent ce qu'il peut apprendre, cependant ces

connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées aux situations d'apprentissage, mais peuvent servir à élaborer des informations, à émettre des hypothèses sur ces informations.

Autrement dit, l'acquisition des connaissances préalables permet de construire un système pour traiter l'information.

*«Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est en effet qu'il n'y a pas, selon elle, de fonction autonome de l'apprentissage ou de mémorisation, mais que les acquisitions constituent une conséquence de l'activité mentale : celle-ci a un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc...); ce qui est «stocké» par le sujet, ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause : traitement perceptif, opérations psycholinguistiques, etc... Dans ces conditions, le rappel n'est pas une réactivation de traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure.» (Gaonac'h D., 1987)*

D'après la théorie cognitiviste, l'activité mentale est structurante, l'individu possédant un système cognitif, traite le matériel présenté d'après les stratégies construites préalablement, non pas selon les caractéristiques du matériel mais selon les stratégies cognitives applicables à ce matériel. De ce fait l'acquisition d'une compétence communicative étrangère est le résultat du processus de l'autostructuration de matériaux.

L'individu construit des règles afférentes au code et à son utilisation par l'expérimentation de leur fonctionnement.

Les hypothèses cognitives peuvent avoir des conséquences intéressantes pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Elles mettent en relief

- la valeur du traitement de l'information, lequel serait plus important que la mémorisation du contenu.
- les connaissances préalables de l'individu consisteraient plus en terme de stratégies employées que des contenus eux-mêmes.
- l'autostructuration par l'individu des matériaux serait faite grâce aux opérations mentales.

Il s'agit en conséquence de privilégier en didactique des langues la construction et l'enrichissement des stratégies permettant de développer de nouvelles possibilités de traitement de l'information, notamment celles favorisant l'acquisition d'une langue étrangère.

Une pédagogie axée sur l'apprenant ne peut être réalisée que par une méthodologie différenciée c'est-à-dire une méthodologie permettant à chaque individu de trouver la voie de sa formation et de l'appropriation des savoirs quelles que soient ses possibilités cognitives.

Nous pouvons dire aussi qu'une méthodologie différenciée est une méthodologie où l'apprenant devient acteur de son apprentissage et se prend en charge.

Etant donné que le profil pédagogique des apprenants détermine les différentes étapes et les stratégies des apprentissages, il est essentiel que l'enseignant trace le «portrait psychologique» des adultes qu'il a devant lui.

Il est bon de rappeler au passage que les différentes fonctions des deux hémisphères cérébraux (le gauche et le droit) déterminent le profil cognitif de l'individu.

Grâce à notre éducation, nous prenons des habitudes pour gérer et organiser le réel : les modes de pensée sont aussi des modes ou styles d'apprentissage.

Dans sa théorie du profil épistémologique, G. Bachelard établit quatre niveaux d'appréhension du réel, à savoir :

- |          |  |
|----------|--|
| Niveau 1 | la réalité concrète (les êtres, les choses, les lieux) |
| Niveau 2 | le langage, représentant le codage verbal du niveau 1  |

Niveau 3	toute mise en relation, en structure
Niveau 4	tout prolongement de la réalité (le «Pourquoi pas?»).

En partant de ces quatre niveaux, A. de la Garanderie a déterminé les profils pédagogiques.  
Si aux quatre niveaux, on envisage d'y ajouter les types de gestion - visuelles, auditives et kinésistes - on obtient les profils suivants :

Profil visuel (V)

V1	préfère voir la scène, la situation, le film, les images du livre.
V2	préfère lire le texte du manuel.
V3	demande à mettre «au clair» en faisant des exercices et des applications.
V4	prolonge les paramètres visuels (formes, etc...).

Profil auditif (A)

A1	est sensible à l'environnement sonore
A2	préfère une situation d'écoute, à la lecture d'un document
A3	aime les raisonnements, les démonstrations, prolonge la durée
A4	crée à partir des paramètres auditifs : amplitude, durée, fréquence

Profil kinesthésique (K)

K1 et K2	préfèrent l'expression non-verbale
K3 et K4	sont des «metteurs en scène», des réalisateurs (Trocmé-Fabre H. , 1987).

Nous pouvons dire que les profils pédagogiques de l'apprenant déterminent sa manière de traiter l'information aux différentes étapes de l'apprentissage. Qu'une interpénétration des 4 niveaux de gestion du réel et des profils pédagogiques est nécessaire, c'est une évidence.

Cependant, il faut admettre - et c'est un élément important pour notre travail - que beaucoup d'apprenants adultes se reconnaissent dans la description du profil visuel construit et privilégié par l'école. C'est ainsi que les stratégies analytiques et séquentielles sont souvent développées, elles présentent des connaissances morcelées très fréquemment dissociées de leur véritable contexte.

*«Il faut noter d'ailleurs que la prédominance de l'hémisphère gauche, paraît largement d'origine culturelle. Chaque hémisphère peut acquérir un «renforcement» du fait des expériences acquises et renouvelées, celui le plus «renforcé» deviendra dominant. Des expérimentateurs ont ainsi proposé que certaines activités de l'hémisphère gauche puissent supprimer certains aspects de celles de l'hémisphère droit ou du moins prévenir l'accès de l'activité de ce dernier à l'hémisphère gauche.» (Laborit H., 1976)*

Cette façon de gérer le réel, la langue, est appliquée dans tous les domaines cognitifs :

- en compréhension de l'oral (comprendre chaque mot)
- en compréhension de l'écrit (analyse, «bottom-up»)
- en mathématiques,...

Ces types de stratégies utilisées par les «profils visuels» rendent difficiles :

- la globalisation des acquisitions (compréhension)
- la compréhension rapide
- l'organisation sémantique
- l'anticipation

- l'adaptation aux situations nouvelles.

En plus, elles s'opposent à deux notions essentielles à la base de l'apprentissage.

- l'interactionnisme, l'interaction permanente entre le sujet et le milieu
- le constructivisme, l'élaboration des systèmes successifs dont chacun possède ses propres règles de fonctionnement.

En résumé, enfermé dans l'assemblage des éléments (mots, phrases, formes grammaticales) l'individu éprouve des difficultés de compréhension, d'expression car il est souvent incapable de structurer les matériaux dans des ensembles basés sur le sens.

C'est pourquoi il est absolument nécessaire :

- d'amener l'apprenant à prendre conscience de sa façon de penser et d'apprendre
- de tenir compte des moyens employés pour traiter l'information
  
- d'aider l'apprenant      à élargir ses stratégies cognitives  
   à développer de nouvelles manières d'apprendre  
   à accepter d'autres modes d'apprentissages mieux adaptés à la tâche et à ses possibilités.

Tenant compte de ce qui précède, on peut dire que seule une méthodologie différenciée peut permettre à l'apprenant de se prendre en charge et de devenir acteur de son apprentissage. Par contre, pour l'enseignant, appliquer la méthodologie différenciée c'est «*accepter de travailler sur soi, ses préjugés, ses images de l'élève acceptable*» (Perrenoud Ph., 1997).

La méthodologie différenciée porte sur :

- la différenciation des processus d'apprentissage;
- la différenciation des contenus d'apprentissage.

Lors de la différenciation des processus, les apprenants travaillent en groupes simultanément vers les mêmes objectifs mais appliquent des processus différents.

Lors de la différenciation des contenus, les individus travaillent en groupes sur des matières différentes choisies en fonction des objectifs à la réalisations desquels, les contenus sont considérés comme des étapes nécessaires.

La pédagogie convergente privilégie la différenciation des processus.

En favorisant les travaux de groupes, la pratique de la méthodologie différenciée adaptée aux besoins et aux difficultés spécifiques des apprenants, élargit les stratégies cognitives de tous. De plus, elle favorise les interactions entre les individus ce qui les conduit à un enrichissement personnel. Elle améliore les relations avec les autres. Elle permet aux individus d'avoir confiance en eux et dans leurs capacités tout en développant leur autonomie.

## **Méthodologie des langues**

Comme nous l'avons déjà précisé, l'apprentissage d'une langue n'est pas un but en soi mais un moyen de permettre à l'individu de se construire en acquérant des connaissances. Dans ce but, il est nécessaire d'amener l'apprenant à construire des capacités et des comportements souvent différents de ceux que l'éducation s'efforce de lui donner.

Il s'agit

Des comportements	d'ouverture de tolérance d'acceptation de l'autre
Des capacités	d'adaptation aux situations nouvelles d'organisation spatio-temporelle d'anticipation de construction du sens de perception et de structuration des stimuli multisensoriels de perception globale.

Ces comportements et ces capacités permettent la création d'interactions sociales (travaux en groupes, co-apprentissage) et la construction progressive des connaissances grâce aux stratégies cognitives nouvelles. Elles se font selon une succession d'équilibres et de perturbations, les acquis d'un stade étant intégrés dans ceux du stade précédent.

### Methodologie De L'oral

Les démarches méthodologiques se font selon deux types d'activités se déroulant simultanément à des degrés différents.

- la libération de la parole
- la construction du discours.

#### *Libération de la parole*

La libération de la parole s'obtient grâce :  
à la pratique de l'expression corporelle et musicale  
aux exercices de compréhension de l'oral  
au jeu de rôle.

#### *Expression corporelle et musicale*

L'expression corporelle et musicale, activité de libération et de construction de l'individu par excellence, permet d'unir la pensée et l'action, l'esprit et le corps; de plus en stimulant les sens, elle favorise la création de nouvelles structures.

Etant une activité principalement non-verbale, elle permet à l'individu de prendre conscience de son corps, de sa respiration, de son rythme cardiaque; elle lui apprend à se connaître, à s'accepter avant de connaître l'autre et le monde autour de lui.

La musique joue un rôle important : elle amène la détente, elle touche au plus profond du psychisme de l'individu et facilite le rétablissement des rythmes fondamentaux. Si la musique est issue de cultures différentes, elle incite les individus à se libérer de leurs automatismes moteurs par l'étude de postures et de mouvements différents.

En donnant un sens aux mouvements corporels suscités par la musique, le groupe se construit, les échanges s'établissent et créent les conditions favorables à un apprentissage social. C'est ainsi que

les conditions corporelles et affectives favorables apparaissent et que la nouvelle langue est de mieux en mieux adoptée par l'apprenant adulte.

Pratiqués en groupes, les exercices de rythmes corporels et musicaux :

- assurent la cohérence : les interactions des individus sont en synchronie
- créent des images mentales (visuelles, auditives) ne favorisant pas seulement la compréhension et la rétention mais conduisant aussi et surtout à des associations nouvelles, phénomènes à la base de toute créativité
- participent au développement des nouvelles stratégies cognitives et grâce à un éveil multisensoriel, amènent une synergie c'est-à-dire un déclenchement des différentes sensibilités, facteur important dans l'évocation mentale.

### *Correction phonétique*

D'une manière globale, les exercices de rythmes corporels et musicaux améliorent la perception et la production phonétique.

Ils visent :

- à affiner la discrimination auditive
- à développer la sensibilité corporelle aux postures, à la respiration, aux mouvements (rythmes, intonations, tensions...)
- à amener une harmonie entre la respiration et les mouvements corporels et ainsi à favoriser la prononciation des voyelles et des consonnes.

La correction phonétique proprement dite est pratiquée lors des activités langagières nécessaires à la préparation d'un jeu de rôle ou d'un discours oral. Lors de l'étude d'un jeu de rôle, la correction phonétique porte sur l'organisation spatio-temporelle du jeu, sur l'interprétation et l'expression des différentes fonctions langagières et sur les intonations, rythmes et sons.

L'entraînement à la production d'un discours oral vise à pratiquer une correction phonétique qui donne à l'individu la possibilité d'exposer, d'argumenter, de convaincre...

Les rythmes, les intonations, les postures corporelles, l'expression, le tempo, le regard, la voix assurent l'enchaînement des énoncés ainsi que la création des relations logiques (notions de cause, de conséquence, de condition...).

Nous entendons donc, par correction phonétique, la mise au point de rythmes et d'intonations, le travail sur les postures corporelles et la tension, l'étude de la respiration, des mouvements et de la voix dans le but d'obtenir une bonne production orale.

La correction phonétique spécifique, c'est-à-dire relative à une langue déterminée peut être faite soit en même temps que les exercices de rythmes corporels et musicaux (correction phonétique générale) soit avec un certain décalage. Dans ce dernier cas, ces exercices constituent une préparation à la correction phonétique spécifique.

### *Compréhension de l'oral*

Dans la méthodologie préconisée, la compréhension de l'oral se construit grâce à la pratique du bain de langue et aux exercices spécialement conçus à cet effet. Nous appelons «bain de langue» toutes les paroles que les apprenants sont amenés à entendre et à comprendre :

d'une part, les «discours» de l'enseignant (consignes, explications)

d'autre part, les textes oraux (histoires, faits-divers, dialogues) qui sont aussi utilisés pour d'autres

exploitations.

Les exercices destinés à construire des stratégies de compréhension visent à développer l'écoute discontinue, afin de réunir des informations dans un ensemble de sens cohérent et ce, en intégrant des faits nouveaux aux connaissances existantes.

Un texte est «compris» lorsqu'il constitue une structure riche d'un sens «nouveau»comprenant des connaissances nouvelles et anciennes.

### **Construction du sens**

Au cours du déroulement d'un discours, l'auditeur construit des hypothèses sur le contenu du message grâce aux connaissances qu'il possède de la situation (qui s'adresse à qui?, pourquoi?, où?, quand?) et aux informations qu'il a dégagées du message.

Les hypothèses peuvent se bâtir sur le message tout entier ou sur des unités de sens plus restreintes.

Les attentes formelles - c'est-à-dire les attentes des formes linguistiques - sont associées à ces hypothèses. Par une prise simultanée d'indices phonématiques (séquence de sons possibles ou impossibles), syntaxiques (ordre des mots, attentes des structures grammaticales), et sémantiques (sens); les hypothèses sont confirmées ou infirmées. Si elles sont confirmées, le sens anticipé du message s'intègre dans la construction de la signification. Si les hypothèses sont infirmées, la procédure est reprise à zéro soit en analysant la partie du message emmagasiné dans la mémoire à court terme, soit en abandonnant la construction de la signification en cours. Si les hypothèses ne sont ni confirmées ni infirmées, l'auditeur continue à construire la signification, reprend l'analyse des hypothèses précédentes en se servant des indices apportés par les redondances du texte (répétitions, reprises des idées).

La construction de la compréhension, capacité créative par excellence, exige de la part de l'auditeur des capacités et des connaissances variées :

la capacité	d'imaginer et de formuler des hypothèses de réagir rapidement aux situations nouvelles
des connaissances sur	la situation de la communication le producteur du message
des connaissances	linguistiques (code utilisé) référentielles (ce dont on parle) culturelles (concernant celui qui parle et de ce dont il parle)

Plus l'auditeur apporte de connaissances à l'analyse du sens moins il aura besoin de se servir d'indices pour vérifier ses hypothèses.

Il est aussi essentiel de construire des comportements - confiance en soi, intuition, imagination, prédiction, sensibilisation aux intonations et aux rythmes - pour pouvoir développer progressivement, simultanément des capacités d'écoute discontinue et détendue, d'émission et de vérification d'hypothèses, d'adaptation aux situations nouvelles et de structuration du sens (en intégrant les connaissances nouvelles aux connaissances acquises).

Les différentes stratégies d'écoute des apprenants adultes sont orientées vers la compréhension globale. Pour l'atteindre, beaucoup d'apprenants passent par les exercices de compréhension sélective puis établissent des schémas heuristiques et enfin, aboutissent à la compréhension globale.

En conséquence, le cheminement réalisé par le procédé de la pédagogie différenciée est le suivant : compréhension sélective élaboration de schémas heuristiques compréhension globale.



Il convient de mettre en évidence que la compréhension de l'oral se construit la plus facilement à partir de discours authentiques : les indices permettant les vérifications d'hypothèses sur le sens sont plus nombreux que dans les textes préfabriqués. Se pose alors la question de la complexité d'un document authentique, si le référent d'une situation se situe dans le domaine des connaissances des auditeurs, le discours semble facile. Dans le cas contraire, il est perçu comme plus difficile. D'une façon générale la situation de compréhension n'est pas une activité d'expression. Son but principal est atteint lorsque l'auditeur a compris le message.

Toutefois, cette activité peut être suivie par d'autres exercices (surtout à un stade plus avancé) à condition que l'objectif soit clairement énoncé :

- on écoute le texte pour le présenter aux autres (qui ne le connaissent pas)
- on écoute l'enregistrement parce qu'on ne possède pas le texte
- on cherche un complément d'information.

Les exercices sur la superstructure du texte sont utilisés pour vérifier la compréhension globale («Mets les phrases entendues dans le bon ordre»). D'autres exercices portent sur les moments essentiels, sur la dynamique de la situation peuvent être utiles pour développer la capacité de la compréhension de l'oral, capacité qui ne s'acquiert ni rapidement ni facilement mais qui s'élabore progressivement par des affinages successifs enrichis par d'autres apprentissages et par l'évolution des connaissances.

Compte-tenu de la diversité des profils d'apprentissage et des processus cognitifs des apprenants, l'enseignant choisit les stratégies les mieux appropriées à chacun. La différenciation des exercices est dès lors obligatoire.

### ***Jeu de rôle***

La méthodologie du jeu de rôle s'inscrit naturellement dans notre conception de l'oral comme une activité de libération et de construction de l'individu.

En effet, l'individu tout en tenant le rôle de quelqu'un d'autre, joue ce qu'il est lui-même, bien que s'identifiant à une autre personne, il agit selon sa propre perception de ce qu'il est ou de ce qu'il croit être.

*«Le jeu de rôle permet de faire comme si on était dans la réalité : on vit des situations quotidiennes et les situations problèmes dans un petit groupe, en toute sécurité. A force de jouer diverses situations réelles ou fictives on va se reconnaître, s'éprouver soi-même tel que l'on est et tel que l'on apparaît aux autres». (Schutzenberger A., 1981)*

En regardant jouer par les autres le même rôle que le sien, l'apprenant est amené à se «voir» par les yeux d'autrui, et ceci même dans des situations apparemment banales.

Si au début de la phase de libération, un jeu de rôle (non-verbal ou verbal) doit permettre à l'individu de s'exprimer en interaction avec les autres, c'est-à-dire quand libération et échanges sont essentiels, le jeu de rôle devient une activité de construction de la langue.

Après une première improvisation à partir de dessins ou d'un canevas suggéré, le jeu de rôle choisi est étudié afin de le présenter dans le cadre d'un projet.

Vu l'option de libération, d'imagination et de relation prise pour les activités de jeu de rôle, aucun exercice grammatical proprement dit n'est suggéré en relation avec les dialogues.

L'exercice du discours oral suivi d'un jeu de rôle est considéré comme «une variation» sur le thème du jeu de rôle.

Le jeu de rôle est sans doute l'activité la plus importante dans le processus de construction de l'individu et de la langue.

### ***Construction de l'oral***

#### *Appropriation de la grammaire de l'oral*

Le processus de l'appropriation de la grammaire de l'oral commence dès le premier contact avec la langue et se précise pendant toutes les phases d'apprentissage : lors des exercices de compréhension à l'audition, pendant la préparation des jeux de rôle et la production du discours oral.

Si les exercices de compréhension à l'audition ont pour but essentiel la construction du sens, ils concourent également à l'appropriation de la structure du texte. En effet, c'est grâce aux connaissances acquises à partir de l'organisation du texte que l'auditeur peut plus facilement formuler les hypothèses sur le sens. Lorsque l'enseignant pose des questions pour évaluer la compréhension, il les formule consciemment ou inconsciemment en tenant compte de la grammaire de texte. Celle-ci permet d'exprimer comment un texte progresse, comment les structures des phrases sont liées à celles du texte et à sa superstructure. (la rédaction du schéma heuristique est un moyen d'amener l'apprenant à structurer le sens).

L'appropriation de la superstructure d'un texte commence déjà avec les activités de bain de langue et se développe grâce aux exercices de compréhension, qui aident l'apprenant au moment de la production du discours oral et plus tard du discours écrit.

La «grammaire» choisie pour les dialogues porte sur les fonctions et les notions : la «grammaire» est donc approchée par le sens et non par la forme.

Les fonctions expriment les opérations que le langage accomplit ou permet d'accomplir dans les relations avec autrui et avec le monde. Les fonctions sont alors définies et analysées dans le déroulement même des événements de la parole.

Les notions sont des concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques. La démarche retenue pour déterminer objectifs et contenus va des concepts aux mots, de la «pensée» à la langue. On insiste d'abord non sur la grammaire et les formes linguistiques mais sur les situations amenant les fonctions de communication à maîtriser (refuser, dire de faire, féliciter, critiquer, demander) et les notions à exprimer (temps, conséquences, forme).

Comme les textes présentés sont retenus en tenant compte de leur authenticité et de leur charge affective, c'est de la situation que fonctions et notions sont dégagées. Le point de départ est en conséquence la situation.

Les actes de parole sont des réalisations langagières qui traduisent fonctions et notions.

La «grammaire» des fonctions et des notions a permis d'envisager une autre stratégie d'exploitation grammaticale : à l'oral, aucun entraînement spécifique, la grammaire faisant partie de la «correction du langage».

Par contre, on amène la «conscientisation» grammaticale à l'écrit : les exercices portent à la fois sur la construction des textes et sur les actes de parole.

#### *Discours oral*

Le discours oral, nouvelle manière d'exposer, d'argumenter, d'expliquer, exprime un autre regard sur le vécu, une distanciation par rapport à un événement. Comme chaque texte, le discours oral a sa grammaire, sa dynamique (ouverture, clôture et passage de l'un à l'autre) et sa logique d'information

(chronologie, informations hiérarchisées, progression sémantique). Cette grammaire est soumise à des règles d'enchaînement des phrases lesquelles sont réalisées à l'oral, grâce aux valeurs phonétiques : intonations, rythmes, tempo, pause, attitude corporelle, gestes, mimiques, regard. De plus, toutes les modifications (adaptations, rectifications ou explications) complémentaires sont possibles puisque le discours est dit en présence de l'auditeur et de l'auteur.

En conclusion, l'auteur d'un discours oral a la faculté de préciser sa pensée, d'agir sur le «public» en employant tous les moyens verbaux et non-verbaux. Pratiquement, en langue étrangère, les apprenants rédigent un discours oral à partir de plusieurs dialogues dont ils mettent en valeur l'enchaînement et la cohérence des idées.

Pour des raisons psychologiques et linguistiques, ce travail ardu exige de prendre distance de la situation vécue. Si le remplacement du «je» et du «nous» par «il» et «ils» entraîne un changement de point de vue, il provoque des changements sémantiques plus larges qu'une modification grammaticale. En effet, le «je» exprime l'implication, le «il» la distanciation.

Transformer le rôle de «joueur» en celui de «orateur» (conférencier) suppose des attitudes et capacités nouvelles.

## MÉTHODOLOGIE DE L'ÉCRIT

La production de l'écrit demande des comportements très différents de ceux utilisés pour l'oral

- l'oral se construit dans l'action, l'écrit s'élabore par distanciation et anticipation
- le scripteur tient compte non seulement de ce qu'il a à dire mais aussi et surtout du résultat espéré de sa communication
- l'écrit est le résultat d'analyses, de raisonnements, de stratégies
- l'écrit étant employé dans une situation de communication différée, le scripteur est tenu d'être précis et d'employer les moyens linguistiques qui conviennent : le destinataire n'étant pas présent, toutes les informations que la langue orale exprime par l'intonation, le rythme, la tension, la pause, le tempo de la phrase - l'implicite de l'oral - doivent être exprimés par les moyens de la langue écrite
- l'écrit s'exprime par de nombreux moyens que l'oral n'utilise pas : types de phrases, et phrases transformées par enchâssement, formes verbales diversifiées, notions spécifiques de lieu et de temps, mots de liaison, adverbes...

*«Ecrire dans cette perspective, c'est s'efforcer de compenser par des procédures discursives et linguistiques spécifiques, le fait que les deux interlocuteurs ne puissent être présents au moment de la communication (Vigner G., 1982).*

Les principes adoptés pour l'apprentissage de l'écrit peuvent être résumés comme suit :

- pas de décalage entre l'oral et l'introduction de l'écrit
- la lecture et la production écrite sont pratiquées simultanément
- la production des discours écrits (textes) se fait dans le cadre des projets réalisés par les groupes.

Un point important est souligné :

l'approche de l'écrit en langue étrangère étant souvent différente de celle pratiquée pour l'apprentissage de la langue maternelle, l'étude de la lecture et la production écrite en langue étrangère peuvent malgré tout avoir une influence bénéfique sur ces mêmes pratiques en langue maternelle.

Une prise de conscience de sa propre langue grâce à l'étude d'une autre est un des principes essentiels de la pédagogie convergente.

Les étapes méthodologiques de l'écrit sont les suivantes :

- familiarisation avec l'écrit
- construction des discours écrits
- lecture.

### ***Familiarisation avec l'écrit***

Par familiarisation avec l'écrit, nous entendons la mise en place de certaines activités :

- reconnaissance des énoncés;
- recherche d'informations;
- analyse des indices graphiques lexicaux et morpheo-syntaxiques;
- association d'idées.

Ces activités permettent la découverte du sens des énoncés pour agir, pour exécuter une tâche.

### ***Production d'un discours écrit***

Dans les approches récentes de la production des textes, la réflexion se porte plus sur le processus de rédaction que sur le produit fini, c'est-à-dire le texte écrit.

Les stratégies suivantes sont mises en évidence :

- la planification textuelle dans la construction d'un texte (prise en compte du destinataire - macro-planification et organisation sémantique des informations - micro-planification)
- la textualisation, la mise en forme du texte, la progression des informations, la segmentation (anaphores, substituts, temps des verbes, connecteurs, ponctuation)
- la relecture des textes au cours ou à la fin de la production.

La plupart des situations de production dans lesquelles on utilise l'écriture suppose des capacités de planification et de distanciation relativement développées ainsi que des capacités de réflexion consciente sur la langue. En effet, les nombreux aspects des textes écrits, la structure, les relations entre les différentes parties et les éléments peuvent ou doivent faire l'objet d'une réflexion précise.

Paramètres discursifs et linguistiques d'un texte :

Superstructure

La silhouette d'un texte, la répartition spatiale des blocs de textes (selon le type de texte - lettres, recettes, comptes-rendus...),

L'organisation sémantique (dynamique interne d'un texte) des blocs de sens

situation initiale

ouverture des événements, argumentation

conclusion

Grammaire de texte

La grammaire de texte permet de lier la structure de la langue aux structures du texte, à sa superstructure.

Elle est réalisée par un choix dans les domaines suivants :

Enonciation

texte avec «je» ou avec «nous»

	texte avec «tu», «vous»
	texte avec «il», «ils»
Système des temps	présent, passé, adverbess de temps
Expression de l'espace	Adverbess
Enchaînements	les substituts ou anaphores...mots ou expressions qui évoquent des personnages ou des événements déjà présentés une première fois dans le texte
	les connecteurs qui organisent la cohérence :
	- les connecteurs d'enchaînement chronologique : d'abord, ensuite, enfin...
	- les connecteurs de rupture ou d'argumentation : tout à coup, mais, cependant, soudain...
	- les connecteurs de relation de cause à effet : donc, ainsi,...
Grammaire de la phrase	syntaxe de la phrase
	orthographe

Les premiers discours bien rédigés par le groupe-classe sont écrits lisiblement sur des bandes de papier blanc sans ligne. C'est l'enseignant qui écrit le texte sous la dictée des apprenants. Ces «panneaux» affichés aux murs de la classe constituent la mémoire du groupe.

Pendant la phase d'écriture, l'enseignant reformule les phrases dictées pour qu'elles soient plus «écrites», plus explicites.

L'absence de destinataire exige un texte bien construit c'est-à-dire, possédant une superstructure adaptée au type de texte, une grammaire de texte en harmonie et un emploi judicieux des anaphores et des connecteurs, ces derniers «remplaçant» les moyens phonétiques utilisés à l'oral (intonation, rythme, pauses...).

La rédaction d'un discours est le résultat d'une négociation permanente, d'un jeu de va-et-vient entre le professeur et les apprenants, de discussions à propos de l'enchaînement des idées, du choix du vocabulaire et de la grammaire.

### ***Compréhension de l'écrit***

Entre la production écrite et la lecture, il existe des liens étroits : un bon scripteur est un bon lecteur. En effet, le lecteur est toujours récepteur de la langue de l'autre; le scripteur, lui, rédige pour un destinataire connu ou imaginaire.

*«... C'est en ce sens que pédagogie de la lecture et de l'écriture sont liées : par la nature de la situation de communication et non seulement par le code utilisé... On n'écrit qu'à partir de ce qu'on comprend qu'il se passe quand on lit : écrire oblige à découvrir ses stratégies de lecture». (Foucambert J., in Léon P., Roudier J., 1988)*

Selon l'approche cognitive du langage la lecture est conçue comme un processus de construction du sens s'appuyant sur des indices significatifs du texte : les structures sont prédites et testées par rapport au contexte sémantique de la situation, ensuite confirmées ou infirmées lors du traitement des matériaux linguistiques.

Deux hypothèses de traitement du texte pendant la lecture peuvent être mises en avant :

- une hypothèse globaliste qui s'appuie sur un traitement haut-bas (top-down), postulant que les indices les plus efficaces sont des indices de haut niveau : structuration sémantique, connaissance du référent, caractéristiques liées au type de texte, connaissance morpho-syntaxique de la langue.
- un traitement bas-haut (bottom-up) repose sur l'identification des données phonologiques et graphiques : reconnaissance des lettres, des mots, des phrases du texte. Ce modèle traditionnel suppose qu'une lettre peut être «lue» en dehors d'un mot, un mot en dehors d'une phrase, une phrase en dehors d'un texte.

L'efficacité de la lecture dépend des interactions entre les différents niveaux et d'une certaine convergence des processus «haut-bas» et «bas-haut».

Lors de la construction du sens, le bon lecteur traite le niveau graphémique pour confirmer certaines prédictions, le traitement bas-haut peut aussi jouer un rôle appréciable dans le processus d'identification pour donner du sens.

Comme la lecture repose sur des interactions fréquentes entre les hypothèses et les données, la lecture déchiffrement, c'est-à-dire la lecture comme simple décodage de l'oral n'est pas souhaitable.

Un point particulièrement important mérite de retenir notre attention : selon la théorie constructiviste, les informations s'organisent en fonction des connaissances préalables : ces dernières sont supposées être organisées de telle manière que les nouvelles informations sont « dirigées » vers le haut, vers des niveaux d'interprétation de plus en plus larges.

Si les informations ne sont pas ordonnées, il n'y a pas de connaissances, il n'y a vraisemblablement que des faits rapidement oubliés.

En résumé, ...

Dans cette réflexion sur la production d'un texte et sur la lecture, nous avons développé quelques aspects cognitifs de l'acte de lire :

- la lecture fait toujours partie d'un projet qui détermine les objectifs et les stratégies de l'activité
- une lecture n'est efficace que si on peut associer les informations apportées par la lecture (20%) à celles « stockées » antérieurement dans le cerveau (80%)
- lire et comprendre, c'est organiser les informations : les connaissances à propos de la structure des textes aident à la lecture et sont indispensables pour la production écrite :
  - . l'"architecture" du texte variable en fonction de son type, de son découpage en paragraphes, de ses sous-titres, mais aussi des caractères graphiques
  - . la ponctuation constituent des repères précieux pour la « mise en situation d'un texte » et pour la formulation des hypothèses sur le sens
  - . l'ordre des mots, la construction des phrases, les structures syntaxiques, l'emploi des anaphores et des connecteurs sont des éléments qui interviennent aussi.
- lire signifie savoir trouver ce que l'on cherche, sans trier les textes et les passages à lire et à relire lire, c'est construire des connaissances grâce à tous les textes lus, c'est élaborer de nouveaux savoirs avec les expériences accumulées.

### *Lecture en langue étrangère*

Que l'apprenant-adulte possède des stratégies de lecteur en langue maternelle, que la construction du sens et l'organisation des connaissances soient fonction de la structure cognitive de l'individu, ce sont là des évidences que nous avons déjà explicitées.

Il est en conséquence possible que des lecteurs-adultes réunis dans une classe utilisent des stratégies différentes aussi bien pour la construction du sens que pour l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi il est souvent difficile d'analyser les stratégies d'un lecteur-adultes. A-t-il inconsciemment choisi un autre traitement des informations que dans sa langue maternelle ? La raison en est-elle une connaissance insuffisante de la langue ou des difficultés pour mettre en place les interactions du traitement d'indices de « bas niveau » et de « haut niveau » ?

D'autre part, si la maîtrise de l'écrit en langue maternelle n'est pas suffisante, l'utilisation des stratégies « globalisantes » peut être rendue difficile.

En tout état de cause, deux possibilités s'offrent à nous : utiliser l'approche à laquelle l'apprenant est habitué ou l'amener à appliquer des stratégies nouvelles.

L'analyse du processus d'apprentissage dans le cadre de l'évaluation formative peut nous aider à

établir le profil cognitif de l'apprenant

les corrélations établies entre différentes capacités (compréhension de l'oral et de l'écrit, production de l'oral et de l'écrit) nous fournissent des indications quant aux stratégies mises en oeuvre par l'apprenant. Très souvent, une bonne compréhension globale - c'est-à-dire l'organisation des connaissances grâce aux traitements d'informations de «haut niveau» révèle un apprenant bon en compréhension à l'audition et bon en lecture. Il est aussi un bon scripteur dont les productions écrites possèdent une structure valable et une bonne grammaire de texte. Si, par contre, l'apprenant construit le sens en exploitant des indices de bas-niveau, il peine pour la compréhension globale et pour la rédaction des textes. Que les deux niveaux décrits ci-dessus correspondant aux profils d'apprentissage (hémisphère droit, hémisphère gauche), soient construits par l'environnement est chose facile à admettre.

Certaines suggestions aux difficultés constatées pour la pratique de la lecture en langue étrangère peuvent être formulées :

- étant donné qu'un adulte-lecteur en langue étrangère est confronté au caractère interactif du traitement des informations (haut niveau, bas niveau), il est souhaitable qu'il soit familiarisé avec tous les aspects de la langue. La convergence méthodologique doit être appliquée aussi bien pour la compréhension que pour la production de la langue. La perception de l'écrit (identification) est indissociable de la compréhension de l'écrit (traitement).
- on peut aussi dire que, vraisemblablement, les exercices de compréhension globale de l'oral et de l'écrit, sont bénéfiques et facilitent l'organisation du sens et la construction des connaissances.
- pour toute activité de lecture, il est souhaitable d'utiliser des documents authentiques, les textes simplifiés - aux niveaux lexical et sémantique - manquent de cohérence. La suppression des connecteurs jugés trop complexes aboutit à une juxtaposition des énoncés laquelle rend difficile la construction du sens. Par contre, la redondance du texte authentique rend plus facile la recherche d'indices
- des aides à la lecture - préalables ou simultanées - s'avèrent parfois nécessaires, il faut tenir compte de l'arrière plan culturel ou des faits culturels spécifiques  
préparer les apprenants aux connaissances textuelles (superstructure, organisation sémantique)  
rendre l'apprenant conscient du contenu thématique du texte et en définir l'objectif.

### ***Lecture fonctionnelle***

Dès le début de l'apprentissage de la langue étrangère, pendant la phase de familiarisation avec l'écrit, la lecture est fonctionnelle : les apprenants lisent pour résoudre une tâche (faire un exercice). Très rapidement, la lecture fonctionnelle et la production de l'écrit font suite aux exercices de compréhension à l'audition : le travail devient plus «authentique», on s'informe puis on lit les informations pour réaliser la tâche.

L'organisation du temps est un aspect important dans la construction du sens et l'acquisition des connaissances, c'est pourquoi il est nécessaire de limiter le temps pour la lecture (globale et fonctionnelle) et la production de l'écrit.

Les «écrits sociaux», très motivants pour les apprenants adultes, font partie des écrits fonctionnels, la lecture et la rédaction des textes étant étroitement liées pour la réalisation de la tâche.

### *Résumé à propos de l'écrit*

Toutes les activités d'expression orale préparent à la production de l'écrit

- le bain de langue et les exercices de compréhension à l'audition permettent le développement des capacités de construction du sens
- l'exploitation des jeux de rôle suscite imagination, adaptation et créativité verbale
- la préparation des discours oraux à partir de dialogues, de textes, aide à l'appropriation de la grammaire de texte.

La pratique de l'écrit - lectures, productions - construit des comportements de lecteur et de scripteur et développe la capacité de s'exprimer par écrit.

- lors de la création des discours écrits, l'accent est mis sur la superstructure et la grammaire de texte
- les exercices écrits de reconstitution (dits «à trous»), de mise en ordre de phrases et de chapitres d'un texte, attirent l'attention des apprenants sur l'organisation sémantique du texte
- au moment de la lecture, l'exploitation des textes porte sur la construction du sens non seulement grâce aux indices graphémiques, morphologiques et syntaxiques mais aussi et surtout grâce à la superstructure et à la grammaire de texte. À noter que l'orientation spatiale est de première importance dans cette recherche (Que se passe-t-il au début ? Où est l'introduction ? Qu'est-ce qui se passe au milieu, à la fin ?)
- lors de la production des écrits pendant les différentes phases de réécriture et d'évaluation, l'analyse et les corrections portent sur la superstructure, la grammaire de texte, de la phrase et sur l'orthographe.

La pratique de la méthodologie différenciée est particulièrement importante pour les activités de l'écrit - les exercices sont choisis en fonction de l'analyse du travail de l'apprenant.

Les étapes préconisées pour l'acquisition de l'écrit se déroulent simultanément avec toutes les activités langagières - tout est dans le tout - l'écrit et l'oral forment un tout indissociable.

## METHODOLOGIE DE L'EVALUATION

Compte tenu de ses principes, la pédagogie convergente préconise l'évaluation formative laquelle s'intéresse davantage aux stratégies employées qu'aux résultats obtenus. Les réponses symptomatiques des apprenants reflètent une étape dans la construction du savoir. Les erreurs sont considérées comme des représentations des procédures utilisées par l'apprenant pour réaliser une tâche. En plus, l'évaluation formative incite l'apprenant à élaborer des stratégies nouvelles par la découverte des éléments d'apprentissage.

Dans notre conception de l'évaluation formative, un point important est à mettre en évidence : la recherche des corrélations entre les aspects psychosociaux (affectivité, socialisation) et les aspects cognitifs. Les blocages psychologiques et sociaux qui déterminent les attitudes et les comportements des apprenants, influencent le processus d'apprentissage.

L'auto-évaluation, aspect important de l'évaluation accorde aux apprenants la possibilité de gérer leurs apprentissages.

En conclusion, nous reprenons à notre compte les réflexions de Kerlan (1988), (Cité par Astolfi J-P. et al., in «Mots-clés de la didactique des sciences», De Boeck Université, 1997)

*«La réussite de toute action (y compris didactique) exige que soient réunis trois types de condition : la possibilité d'identifier les objectifs, la possibilité d'anticiper les étapes pouvant y conduire, la possibilité de connaître ce qui se passe en cours de route pour mesurer la progression vers les buts pour modifier, réguler(...)*

*En permettant aux maîtres de prendre des points de repère et de s'assurer des prises sur le déroulement des activités, en leur donnant des moyens pour situer et apprécier ce que font les élèves, ce qu'ils acquièrent et comment ils progressent, les outils de régulation apportent des réponses concrètes aux interrogations : Qu'est-ce que je fais ?, Qu'est-ce que je produis ?, Qu'est-ce que je maîtrise ?*

Les grilles d'évaluation proposées sont destinées d'une part aux apprenants pour qu'ils puissent s'auto-évaluer et aux enseignants pour analyser le processus d'apprentissage et la qualité des stratégies appliquées.

Il va de soi qu'une évaluation formative ne peut être chiffrée.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le développer, l'évaluation doit mettre en corrélation les compétences communicatives (aspects psychoaffectifs et sociaux) et les compétences cognitives et linguistiques.

Les analyses faites au cours de l'évaluation de la recherche-action ont révélé la cause de quelques difficultés éprouvées par des apprenants adultes :

- intégration dans le groupe-classe
- attitude face aux autres
- modification du style d'apprentissage
  - . approches globalisantes
  - . acquisitions par approximations successives
  - . apprentissage en spirale
  - . option constructiviste....

Sur les plans psychologique et affectif, les blocages sont fréquents et dus souvent à la situation spécifique et aux apprentissages particuliers relatifs aux langues.

Au moment de solutionner un problème au cours de l'apprentissage, l'individu a plusieurs attitudes possibles, il prend la «fuite» («faisons de la grammaire, donnez-nous du vocabulaire, l'enregistrement est trop rapide, il n'est pas de bonne qualité..., le texte est trop difficile...») ou il cherche des prétextes qui justifient son attitude d'abandon («je n'ai pas une bonne oreille, je n'ai pas de mémoire...»);

Les résultats de l'évaluation de nos travaux sont significatifs à ce sujet :

- Beaucoup d'apprenants confrontés à une compréhension à l'oral répondent certainement aux questions mais sont incapables de lier les idées entre elles et de constituer des ensembles nouveaux avec les éléments entendus et ceux qui se trouvent déjà dans leur mémoire : on peut dès lors conclure qu'ils comprennent mal et retiendront difficilement, ils ont une compréhension incomplète et sélective du texte entendu
- la majorité des apprenants sont en difficulté lorsqu'ils sont amenés à se servir de la langue pour convaincre, argumenter, persuader...

L'évaluation formative permet à l'enseignant de découvrir les difficultés des apprenants, à en analyser les causes (psychoaffectives ou cognitives ou l'une et l'autre) et d'y remédier grâce à la méthodologie différenciée.

Elle permet aussi au professeur de vérifier ses hypothèses : la corrélation entre les différentes performances donne souvent des indications intéressantes sur le processus cognitif de l'apprenant :

- un apprenant ne comprend pas facilement un texte présenté oralement, il réussit mal une épreuve de structuration sémantique (remise en ordre des énoncés ou parties de discours), il peine lors de la lecture globale (rapide) et rédige difficilement un texte (superstructure, grammaire de texte). De plus, les discours oraux qu'il produit manquent de cohérence (valeurs phonétiques faibles). Cet étudiant ne possède pas encore des stratégies de globalisation

Ce qui implique

- . difficultés dans la construction du sens (anticipation, vérification des hypothèses, recherche des indices)  
écoute et lecture discontinues  
pratique de la langue insuffisante
- . méconnaissance du référent

Cette mise au point doit être complétée par une analyse des comportements psychosociaux

- . attitude en classe  
(blocage affectif, manque de disponibilité, ouverture, participation)
- . intégration dans le groupe  
(facile, difficile, progressive).
- . un étudiant éprouve des difficultés relationnelles avec ses condisciples, il ne peut pas travailler en groupes, ni participer à la construction des connaissances. Il progresse lentement et risque de «faire de très nombreuses fautes». Les tensions psychiques (blocage affectif) et physiques diminuent considérablement ses possibilités.  
De plus, les problèmes d'ordre psychosocial peuvent «masquer» les stratégies cognitives, la prise en compte des premiers peut «libérer» les capacités cognitives de l'individu.

Les capacités cognitives analysées en fonction des différentes performances, nous permettent de tracer le profil d'apprentissage de l'apprenant.

Les corrélations entre la compréhension globale à l'oral et à l'écrit doivent répondre aux questions suivantes :

- L'apprenant est-il au niveau d'une compréhension globale ou sélective à l'oral et à l'écrit ?
- Trouve-t-il facilement et rapidement des informations (lecture fonctionnelle) ?  
Si non, pourquoi hésite-t-il ?, Blocage affectif ?, Mauvaise orientation spatiale ?, Difficultés à trouver l'essentiel ?
- Comment structure-t-il un discours oral ?  
Juxtaposition des énoncés ou non ?, Originalité ?
- Comment structure-t-il un discours écrit ?  
Superstructure ?, Grammaire de texte cohérente ?, Enonciation ?, Organisation du temps ou de l'espace ?, Connecteurs ?, Anaphores ?, Grammaire des phrases ?, Orthographe ?, Originalité ?
- Corrélation à établir entre le discours oral et le discours écrit (dans les deux cas, la cohérence est-elle bonne ?)
- Corrélation entre le discours oral et la compréhension globale de l'oral  
A-t-il des difficultés dans les deux épreuves ?
- Corrélation entre l'écrit fonctionnel et la compréhension sélective de l'oral.

## CONCLUSION

En nous appuyant sur la théorie cognitiviste, nous avons traité de notre conception d'acquisition des connaissances en général et de l'apprentissage d'une langue en particulier.

A partir de la structure cognitive de l'apprenant, de sa connaissance du monde, de ses stratégies d'apprentissage, nous l'aménonons à créer des structures nouvelles.

L'appropriation d'une autre langue peut amener un autre regard sur soi, sur sa langue maternelle et

sur le monde; elle n'est jamais un but en soi mais un moyen de construire et d'acquérir des apprentissages nouveaux :

- Connaissance de soi
- Construction des rapports avec les autres
- Prise de conscience de sa propre culture (jugements de valeurs, automatismes conceptuels) grâce à la distanciation par rapport à la langue maternelle.

L'acquisition d'une langue nouvelle enrichit la structure cognitive de l'individu grâce

- Aux approches globalisantes
- à la structuration des stimuli multisensoriels
- à l'affinement de l'audition et de la vision et au développement du sens du toucher et de l'olfaction dans le sens réel et figuré du terme (tact et goût)
- à la multiplicité des voies d'accès au sens.

La méthodologie des langues que nous proposons repose sur la théorie constructiviste qui expose l'apprenant à une langue riche, complexe et l'aide à organiser les éléments nouveaux dans une structure cohérente bien que provisoire.

La méthodologie différenciée qui pour nous n'est pas une pédagogie de niveau au sens habituel du mot, rend possible le passage d'un stade de construction à un autre.

Comme tous les apprenants travaillent avec des matériaux riches et variés, la différenciation porte sur les formes d'exploitation : le «facile» étant ce qui est familier à l'apprenant et plus ou moins rapproché de ses stratégies cognitives.

Que l'évaluation formative soit la seule susceptible d'apporter des éléments d'analyse du processus d'apprentissage est une évidence.. Il n'y a donc pas de méthodologie différenciée sans évaluation formative, cette dernière n'étant possible sans une définition précise des comportements et des capacités à atteindre (objectifs généraux, objectifs spécifiques).

Selon nous, l'écrit est le meilleur moyen de «conscientisation» et de transformation de soi et des autres : il est donc parfaitement logique que nous accordions à sa méthodologie une place de choix. Le travail sur l'écrit que nous préconisons est à la fois une activité de distanciation et de structuration, une transformation de l'expérience vécue pour la communiquer sous forme d'un discours écrit. La construction des textes dans le souci de communication constitue un enrichissement certain de la structure cognitive de l'apprenant.

*«On écrit - souligne J. Foucambert (Léon p., Roudier J., 1988) - dans un projet qui vient de soi et va aux autres et ce projet est de transformation de soi, des autres et de l'écriture».*

Apprendre une langue, c'est découvrir le tout dans le tout : on passe de l'oral à l'écrit, de l'écrit à l'oral, tout en respectant les différents codes et situations de communication. Il y a loin du passage de «l'oral à l'écrit» pratiqué dans certains cours de langue.

La réussite de toute pédagogie repose en grande partie sur les épaules de l'enseignant qui doit en animer tous les aspects.

La pratique de la méthodologie différenciée demande aux enseignants des attitudes et des aptitudes différentes car (...) *la différenciation, c'est avant tout la rigueur dans la planification, la détermination des objectifs, le contrat, les régulations, l'emploi du temps. Même lorsque les conditions de travail sont acceptables voire bonnes, le temps fait toujours défaut. (...) Différencier, c'est donc remettre constamment en cause l'organisation de la classe et des activités, pour jongler avec les contraintes de temps et d'espace, pour tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction.*(Perrenoud Ph., 1997).



Les enseignants sont-ils prêts à utiliser la méthodologie différenciée ? Pratiquent-ils l'évaluation formative seule valable dans ce processus d'apprentissage ? La formation des enseignants est-elle adaptée à ces pratiques différentes ?

Qu'il n'y ait pas une formation spécifique pour les enseignants destinés aux cours d'adultes est une lacune grave.

Les difficultés dans ce domaine sont à la taille des défis !

Une autre action nous est imposée : celle de déscolariser dans tous ses aspects l'enseignement des langues aux adultes. Mettre les apprenants en face d'une langue authentique, complexe suppose avoir confiance en leur pouvoir d'adaptation, en leur capacité de création.

Leur présenter des matériaux simplifiés dans le but de faciliter les apprentissages, c'est leur enlever l'envie et la capacité d'affronter des situations langagières inattendues.

De plus, pour nous, l'apprentissage d'une langue est un excellent moyen de conscientisation sociale, culturelle, cognitive et politique. Comme l'écrit J. Foucambert (1994) «...*toute formation est une entrée dans un processus de transformation de la réalité et donc aussi de soi-même*».

## **BIBLIOGRAPHIE**

Astolfi J.-P. et al., Mots clés de la didactique des sciences, De Boeck Université, 1997

CIAVER, L'enseignement\apprentissage de l'anglais aux adultes - UF1 à UF6, septembre 1999.

De la Garanderie A., Les profils pédagogiques, Le Centurion, Paris, 1980.

De la Garanderie A., Pédagogie des moyens d'apprendre, les enseignants face aux profils pédagogiques, Le Centurion, Paris, 1982.

Foucambert J., L'enfant, le maître et l'école, Nathan, Paris, 1994.

Gaonac'h D., Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, LAL, Hatier-Crédif, 1987

Gaonac'h D., Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive, Le Français dans le Monde, février-mars 1990.

Gremmo M.-J., Holec H., La compréhension orale : un processus et un comportement, Numéro spécial, Le Français dans le Monde, février-mars 1990.

Laborit H., Eloge de la fuite, Laffont, 1976

Laborit H., Biologie et structure, Gallimard, 1986.

Léon P., Roudier J., L'écriture. Préalables à sa pédagogie, Retz, AFL, 1988

Przesmycki H., Pédagogie différenciée, Hachette Education, 1991

Schützenberger A., Le jeu de rôle, Editions ESF., 1981.

Trocme-Fabre H., J'apprends, donc je suis, Les Editions d'Organisation, Paris, 1987.

Vigner G., Ecrire, Clé International, 1982.

Wambach M., Pédagogie des langues : méthodologie différenciée; Ministère de l'Education, de la Recherche et de la formation, juin 1999.

Williams L.V., Deux cerveaux pour apprendre - Le gauche et le droit, Les Editions d'Organisation, 1986.