

LES VERTUS DE L'ENSEIGNEMENT INTERACTIF : DE LA TRANSMISSION DES CONNAISSANCES À LA CO-PRODUCTION DU SAVOIR

El Hadji CAMARA

e.camara@univ-zig.sn

Université Assane Seck de Ziguinchor, Sénégal

Abstract : *Originated from the Latin *insignis* (marked with a sign), teaching has always been a practice implemented by a teacher who proposes to transmit knowledge (instruction, skills, etc.) to a student/learner, who participates in a learning and acquisition process. As a result, the stress is laid on the process of transmitting the knowledge already acquired by the teacher and not on the strategies that the learner can elaborate or develop with a view to co-produce knowledge and knowledge sharing. The questioning of this traditional method and the participation of the learner in the production of knowledge was less conceivable until new technologies emerged in educational activities, making the process more interactive and the approaches as diverse as they were innovative. From that moment on, teaching methods have kept on evolving, allowing the learner to be involved. However, how can we move from the process of transmission to the co-production of knowledge and the knowledge sharing? What are the methods and strategies that can make the pedagogical activity more interactive?*

Keywords: *transmission, co-production, knowledge, pedagogical activity, interaction.*

Introduction

Dérivé du latin *insignis* (marqué d'un signe), l'enseignement a toujours été une pratique mise en œuvre par un enseignant qui se propose de transmettre des connaissances (savoir, compétences, etc.) à un élève /apprenant, lequel s'inscrit dans un processus d'apprentissage et d'acquisition. Ainsi l'enseignement, en tant qu'activité pédagogique dans sa conception et dans son exécution par l'enseignant, a toujours été distinct de l'apprentissage qui renvoie à l'activité de l'apprenant. De ce fait, l'accent est mis sur le processus de *transmission* des connaissances *déjà acquises* par l'enseignant et non sur les stratégies que l'apprenant pourra élaborer ou développer, dans une perspective de *co-production* du savoir et du partage des connaissances. La remise en question de cette méthode dite traditionnelle et la participation de l'apprenant à la production du savoir étaient moins concevables jusqu'au moment où les nouvelles technologies ont fait leur

apparition dans les activités pédagogiques, rendant le processus plus *interactif* et les approches aussi diverses qu'innovantes. À partir de ce moment, les méthodes d'enseignement n'ont cessé d'évoluer, accordant de plus en plus de place à l'apprenant.

Alors comment passer du processus de transmission à celui de la co-production du savoir et du partage des connaissances ? Quels sont les méthodes et les stratégies qui peuvent rendre l'activité pédagogique plus interactive ? Comment mettre à profit les nouvelles technologies dans l'enseignement des langues (langues secondes/ langues étrangères) ? Nous abordons la question en mettant en évidence le contrôle de l'enseignant (détenteur du savoir) sur le processus d'apprentissage par rapport à la passivité de l'apprenant (apprentissage par la mémorisation) dans un système favorisant la transmission du savoir sans contestation possible d'une part, et d'autre part, en soulignant la grande liberté accordée à l'apprenant (autonome et responsabilisé dans le processus) dans un système où la co-production du savoir prévaut et dans lequel l'enseignant devient simplement une sorte d'animateur dans la classe en perdant son pouvoir de contrôle sur l'apprenant.

1. Les objectifs assignés à l'enseignement

Dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en général, chaque méthodologie utilisée obéit à une logique visant à atteindre un objectif précis. Mais puisque les objectifs d'apprentissage ont varié depuis la méthodologie traditionnelle, passant de la transmission comme finalité à la co-production en tant que but ultime, les approches également ont changé afin de centrer les préoccupations sur l'apprenant. Nous analyserons ici ces deux objectifs, c'est-à-dire la transmission et la co-production du savoir, à la lumière des méthodes et des théories pédagogiques qui soutiennent chacun d'eux.

1.1. La transmission du savoir, un but à atteindre

Selon la pédagogie de la transmission, il est possible de transmettre tout simplement un discours à un apprenant qui peut le comprendre s'il est énoncé clairement. Dans cette perspective, la tâche est bien répartie entre les acteurs de la salle de classe. Henri Holec décrit le rôle qui était dévolu à l'enseignant et à l'apprenant dans le système traditionnel en faisant les remarques suivantes :

« C'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage : c'est à lui de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens (supports et tâches) à mettre en œuvre, de déterminer les modalités d'utilisation de ces moyens, d'évaluer les résultats obtenus et de gérer le parcours d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, n'a d'autre responsabilité que celle de faire les activités qui lui sont proposées : il n'intervient ni dans la définition, ni dans l'évaluation, ni dans la gestion de l'apprentissage. » (Holec, 1991 : 2).

Dans cette configuration du processus d'apprentissage, l'apprenant est plutôt passif, il doit se contenter de comprendre l'information qui est transmise, et puis s'efforcer de la mémoriser ou de reproduire ce qu'on lui a transmis. L'apprenant s'inscrit alors dans une perspective d'imitation du modèle que constitue, à ses yeux, l'enseignant qui a pour rôle principal la transmission de son savoir, à travers des exposés magistraux, la présentation de documentaires ou de tout autre type d'information dont il est le dépositaire. Et c'est par le fait même qu'il est celui qui détient le savoir à transmettre que l'enseignant peut asseoir une sorte de contrôle sur le processus d'apprentissage. Jean Houssaye décrit ce rapport entre l'apprenant et l'enseignant en termes de dépendance tel

qu'il l'indique dans ces propos : « la pédagogie traditionnelle favorise la dépendance en ce qu'elle prime la stricte imitation du modèle et en ce qu'elle fait transiter les liens affectifs par cette reconnaissance. » (Houssaye, 1988 : 90).

Aux yeux de l'institution également, l'apprenant est dépendant de l'enseignant, comme le souligne Louis Porcher : « L'enseignant [...], institutionnellement, c'est lui qui gouverne le déroulement du processus pédagogique. L'apprenant est dans une position tout autre, précisément parce qu'il est institutionnellement dépendant et que ce n'est pas lui qui fixe les normes. » (Porcher, 1980 : 60). L'apprenant est donc sous le contrôle de l'enseignant à la fois du point de vue institutionnel que pédagogique. Car l'enseignant peut prévoir tout ce qu'il va enseigner, en planifiant sa leçon et le temps qui y sera consacré, tout en visant des objectifs en relation avec l'institution. À l'opposé, l'apprenant ne peut pas prévoir ce qu'il va apprendre, sauf à suivre les directives de son enseignant.

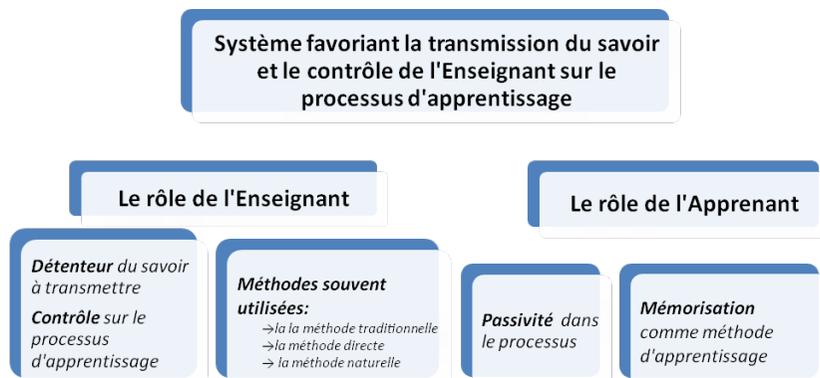
Nous avons des méthodes qui sont exclusivement utilisées pour atteindre cet objectif. Sans nous inscrire dans une perspective qui tend à l'exhaustivité, je noterais tout de même quelques courants tels que la méthodologie traditionnelle, la méthode directe et celle dite naturelle qui nous permettront de voir comment la transmission a été un leitmotiv, et ce, depuis des siècles, de ceux qui ont pensé ou élaboré des stratégies d'enseignement des langues.

En effet, utilisée depuis la seconde moitié du 19^e siècle, la *methodologie traditionnelle* également appelée méthodologie classique ou méthodologie *grammaire-traduction* est la méthode par excellence qui inscrit dans son approche la transmission du savoir de l'enseignant à l'apprenant à travers l'explication du fonctionnement des règles d'emploi et d'usage de la langue enseignée. Le moyen essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, en négligeant plus ou moins l'aspect l'oral de l'apprentissage. La langue est alors conçue comme « un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des règles de la langue de départ. » (Houda, 2022 : 19). Évidemment, un tel système si rigide était appelé à évoluer. Car la grammaire elle seule (ou la connaissance des règles de grammaire) ne suffit pas à pratiquer la langue apprise, et surtout, ne permet pas d'acquérir les compétences de communication nécessaires dont l'apprenant a besoin pour se servir aisément de la langue seconde/ étrangère.

À l'opposé, la *méthode directe* délaisse un peu la grammaire pour mettre l'accent sur la compétence communicationnelle. C'est une approche fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant (ou par l'apprenant), par exemple. La méthode directe est l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage. Dès lors, « l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents dans la langue maternelle est privilégié. L'enseignant explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible. » (Gyan, 2019 : 21). Ici, l'accent est surtout mis sur l'utilisation de la langue orale sans passer nécessairement par l'intermédiaire de sa forme écrite. La *méthode naturelle* avait les mêmes objectifs, sauf que celle-ci dans son approche, privilégie la langue usuelle (ou quotidienne) de l'apprenant pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde.

Dans tous ces cas, la transmission du savoir est le but qu'il faudra atteindre par l'enseignant qui détient toutes les cartes en main dans le processus. Cette situation sera plus ou moins bouleversée par des méthodologies qui favorisent la participation de l'apprenant au processus d'apprentissage et à la production du savoir. Ce schéma ci-dessous montre à

titre illustratif comment la situation se présente lorsque la transmission, favorisant le contrôle de l'enseignant sur l'apprenant, est la principale visée du système d'enseignement :



Ce système est celui que l'on trouve traditionnellement dans l'enseignement orienté vers la transmission du savoir et axé sur la propagation de valeurs sociétales. Dans le cadre d'établissements à dominante confessionnelle ou dans ceux liés au pouvoir d'État par exemple, un tel système prospère et s'impose à tous, en devenant le véhicule de l'idéologie dominante ou étatique. L'enseignement religieux et moralisant entre dans ce créneau.

Toutefois, cette situation sera plus ou moins bouleversée avec des méthodologies qui favorisent la participation de l'apprenant au processus d'apprentissage et à la production du savoir et qui misent sur le développement de la pensée critique.

1.2. La co-production du savoir comme objectif

De plus en plus, les théories en didactique des langues accordent une place assez considérable à l'apprenant dans l'élaboration du savoir. De ce fait, par la diversification dans l'approche (méthodes appropriées, diversifiées et engageantes, intégration d'aspects ludiques, etc.), on met l'accent sur la création d'un cadre de travail où celui-ci devient un participant actif. La création d'une atmosphère propice à l'apprentissage (connaître la classe, être conscient des différences de niveaux et de styles d'apprentissage) s'avère alors nécessaire. Mais comme l'indique Louis Porcher, « un enseignement centré sur l'apprenant, et non pas sur le pédagogue lui-même ni sur la matière à enseigner, exige une profonde transformation des comportements didactiques moyens et une modification radicale des attitudes. » (Porcher, 1980 : 62). L'apprentissage étant une construction personnelle, l'apprenant accède au savoir dans l'action, c'est pourquoi il est bon de mettre en place des situations où il peut appliquer ce qu'il apprend.

Les activités qui encouragent la participation et un engagement actif de la part des apprenants sont les bienvenues. Nous pensons singulièrement à *l'apprentissage coopératif* dans lequel chacun réalise des étapes ou des actions particulières pour accomplir une tâche commune, ou *l'apprentissage collaboratif* dans le cadre duquel les participants du groupe fonctionnent comme une unité à part entière en effectuant une tâche commune également (faire un exercice ou réaliser un projet ensemble). La variation des supports et des méthodes de présentation peut contribuer aussi à la motivation. Mais que ce soit par le travail en groupe, ou par des projets personnalisés (création de vidéo-reportage, de carte postale), l'apprenant a besoin de reconnaître dans ce qu'il fait un caractère d'expérience

personnelle. Ceci est la condition sine qua non pour motiver et encourager la participation dans la salle de classe, en axant la démarche pédagogique sur l'autonomisation des apprenants. Henri Holec souligne les tenants et les aboutissants de cette autonomisation de l'apprenant en affirmant : « L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. » (Holec, 1991 : 5). Il s'agit en réalité d'accorder plus de place et de responsabilité à l'apprenant qui, en retour, doit s'investir pleinement pour la réalisation de ses objectifs d'apprentissage, en collaboration avec l'enseignant.

En effet, pour l'acquisition d'une autonomie effective, l'enseignant et l'apprenant doivent s'inscrire dans une démarche collaborative. Car l'autonomie de l'apprenant, c'est une construction, une action de celui-ci sur lui-même avec l'aide de l'enseignant. Dans cette perspective, la conquête de l'autonomie (c'est-à-dire l'autonomisation constante) fait partie des buts que visent un enseignement centré sur l'apprenant. Louis Porcher suggère que cette autonomisation se réalise dans une sorte de partenariat entre l'enseignant et l'apprenant, en indiquant : « Cette responsabilité personnelle que l'apprenant exerce à l'égard de son propre apprentissage, l'enseignant doit en permettre le développement, en lever les obstacles, veiller d'une part à ne pas lui substituer la sienne et, d'autre part, à ne pas tomber dans le piège du laisser-faire. » (Porcher, 1980 : 66). Dans ce contexte, l'enseignant se transforme en animateur qui aide à l'organisation du savoir, et dont la préoccupation pédagogique majeure sera surtout de donner à l'apprenant les moyens de devenir plus responsable et plus autonome. Et, c'est en favorisant le développement de stratégies personnelles d'apprentissage que l'enseignant contribue à l'autonomisation de l'apprenant.

Toutefois, c'est aussi à travers cette autonomisation que les liens de dépendance se brisent progressivement entre l'enseignant et l'apprenant. Car, là où le rôle de l'apprenant s'accroît de plus en plus, celui de l'enseignant s'amointrit davantage. Décrivant les nouvelles prérogatives de l'enseignant dans le cadre d'une démarche collaborative, Claude Springer va jusqu'à qualifier celui-ci d'*adjuvant* : « Quittant la relation traditionnelle de maître et d'élève, l'enseignant devient un adjuvant humain, parmi d'autres adjuvants, qui peuvent être matériels et technologiques, du succès de l'épreuve accomplie par le sujet apprenant. » (Springer, 1996 : 166). En effet, la multiplication des intervenants (humains ou matériels) jusque-là extérieurs à la salle de classe redistribue les cartes entre les acteurs du processus d'apprentissage.

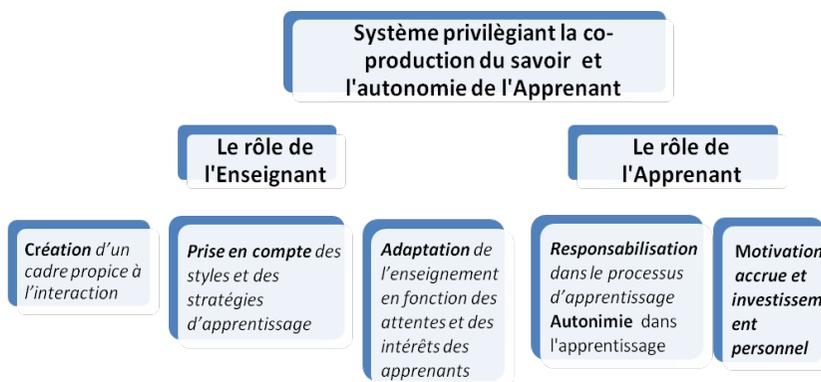
De plus, l'enseignant doit tenir compte des styles personnels de ses apprenants comme un moyen de susciter plus de motivation et d'engagement actif de leur part. C'est pourquoi il doit être capable d'adapter son enseignement en fonction des attentes et des intérêts personnels des apprenants. Ainsi, comme l'explique Janice Yalden, cette capacité à pouvoir se soumettre aux besoins des apprenants et à s'adapter à leurs styles d'apprentissage fait émerger un nouveau rôle de l'enseignant dans le processus :

“The explanation of these changes lies in the wish that the classroom should become truly learner- centered [...]. Recognition of the enormous variation possible in learning styles points to the necessity for much more team-work among teachers, and a completely different approach to structuring the curriculum and the timetable. The teacher becomes less visibly central; the concept for one method for all learners disappears. The new role is beginning to emerge.” (Yalden, 1980: 36-37).

En effet, la flexibilité dans les méthodes et les techniques en fonction des objectifs du cours est un aspect créatif et novateur que tout enseignant devrait intégrer dans son approche. « Pour le choix des travaux écrits et oraux, une certaine liberté laissée aux apprenants en ce qui concerne, par exemple, le point de vue duquel seront traités les sujets étudiés. » (Puren, 2020 : 25) pourrait s'avérer bénéfique. Car cela responsabilise l'apprenant quant à la perspective de réussite ou d'échec. Déléguer de temps à autre le rôle de l'enseignant à l'apprenant lui permet de se plonger dans le rôle de celui qui explique et guide, et par conséquent, l'apprenant prendra conscience de la nécessité de comprendre plutôt que de simplement apprendre les notions exposées par l'enseignant. Car le but c'est aider les apprenants à réutiliser les savoirs expérimentés en classe en situation authentique. Le fait de rendre l'apprenant conscient de la façon dont il construit sa connaissance, l'amène à avoir plus de pouvoir sur cette construction et à comprendre la démarche.

En outre, pour faire participer l'apprenant à la production du savoir, l'enseignant doit mettre toujours les choses en contexte pour que l'apprenant puisse solliciter au bon moment ses connaissances antérieures et les mettre en rapport avec ce qu'il apprend. Emilia Rivas-Rivas constate que: « The learners seemed to be guided by their learning styles and by their previous experiences [...] » (Rivas-Rivas, 1996 : 4). C'est pourquoi selon elle, la prise en compte de l'apprenant, de ses styles et de ses stratégies sont les meilleurs atouts pour conduire à la réussite. Car, en s'intéressant à la manière dont l'apprenant aborde les questions, l'enseignant sera en mesure de solliciter la créativité et l'imagination de celui-ci.

Le schéma suivant nous permet de configurer la situation telle qu'elle se présente dans un système misant sur l'investissement personnel et la responsabilisation de l'apprenant pour la co-production du savoir.



La relation entre l'enseignant et l'apprenant prend une tournure similaire à celle qui s'établit entre un vendeur de service et un client. Dans une sorte de contrat, l'enseignant satisfait les attentes de l'apprenant qui paye son service, et s'implique personnellement dans le processus d'apprentissage. Ceci est sans doute la conséquence de l'intrusion du modèle entrepreneurial dans les institutions elles-mêmes.

2. Les outils d'un enseignement interactif

Dans un système où la transmission était l'objectif principal à atteindre, le choix du matériel et du contenu et de sa perspective incombe à l'enseignant. Ces choix obéissent plutôt à la logique tendant à accomplir le transfert des connaissances déjà établies, et non à la prise en compte des compétences et de la perspective de l'apprenant. Qu'en est-il dans un système favorisant la participation de l'apprenant dans la production du savoir ? La réponse à une telle question fera l'objet des points suivants.

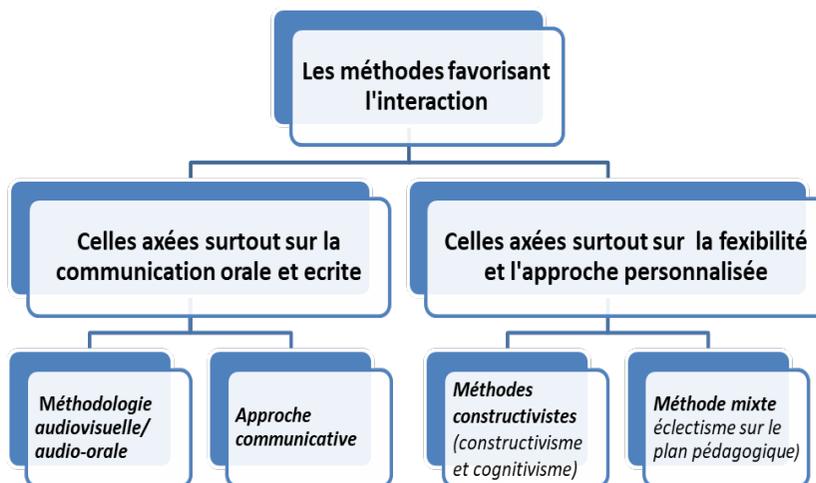
2.1. Les méthodes favorisant l'interaction

Parmi les méthodes qui permettent l'interactivité dans la classe, il y a la méthodologie audiovisuelle. Cette méthode emploie conjointement l'image et le son. Ainsi, le support sonore et le support visuel peuvent aider l'apprenant à fixer facilement l'image dans sa mémoire (cerveau). Le point faible de cette méthodologie, c'est le risque que l'apprenant ne fournisse pas d'effort pour assimiler la démarche, mais qu'il se focalise uniquement sur le résultat de celle-ci. Les faiblesses de cette approche sont corrigées par la méthodologie audio-orale par exemple, qui aide à développer la compétence à l'oral.

Quant à l'approche communicative, développée en France à partir des années 1970, elle est une autre solution plausible qui, tout en impliquant l'apprenant dans le processus d'apprentissage, corrige également les défauts de la méthodologie audiovisuelle. En effet, selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consiste pas à créer des habitudes, des réflexes et de développer des routines ou des procédures. Elle s'oppose en cela au béhaviorisme qui procède par des exercices successifs pour développer des automatismes. Car le béhaviorisme ne s'intéresse pas à tout ce qui se passe dans la tête de l'élève/l'apprenant afin de comprendre son erreur et d'en tirer profit. Si les béhavioristes mettent l'erreur sur le compte de « l'absence d'apprentissage » chez l'apprenti ou sur celui de l'enseignant qui a raté l'objectif de sa leçon, dans l'approche communicative, l'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme « un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'apprenant et qui est susceptible d'être influencé par celui-ci. »

Ainsi, le résultat dépend à la fois du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont celui-ci va traiter cette information. L'enseignant devient alors « un conseiller » qui supervise le travail de ses apprenants, en groupe ou individuellement. Ces derniers, par le biais de méthodes plutôt constructivistes en l'occurrence la méthode constructive et le cognitivisme, deviennent des acteurs dans le processus. Car l'apprentissage se fait par la découverte et par l'ajustement progressif des règles apprises. Le rôle de l'enseignant consiste alors à aider l'apprenant dans la construction et dans l'organisation des connaissances, en exploitant des réseaux de concepts plutôt que de favoriser l'acquisition de règles grammaticales ou de mots nouveaux isolément. Mais l'apprenant est aussi engagé consciemment dans le traitement de l'information, ce qui le rend plus actif ; dès lors, il comprend mieux le processus d'apprentissage et les résultats auxquels il a abouti. Cette auto-gestion progressive de leur apprentissage est une des manières de rendre effective l'autonomie des apprenants.

La situation se présente comme indiquée dans ce schéma illustratif, avec des méthodes axées à la fois sur les compétences (orales ou écrites), la flexibilité et l'approche personnalisée.



Ces méthodes, en permettant une interactivité réelle dans la salle de classe, suscitent chez l'apprenant un investissement personnel dans le processus et favorisent son autonomie par le développement d'un esprit critique capable de mettre en doute le message reçu.

2.2. La conception et l'évaluation du contenu

Un contenu bien conçu et adapté aux objectifs d'apprentissage est facilement reçu par les apprenants qui s'en approprient. En interprétant les données issues d'un sondage auprès d'apprenants inscrits dans un cours de L2, Diane Huot affirme :

« En signalant ce qui les touche et ce qui les attire au moment de l'acquisition de la L2, ces répondants nous permettent ainsi de constater que, si les préoccupations d'un enseignant sont davantage axées vers la sélection du contenu ou vers des interventions pédagogiques, il faudrait songer à élargir le cadre de ces préoccupations, de manière à ce qu'elles correspondent encore davantage à celles de l'apprenant. » (1996 : 18).

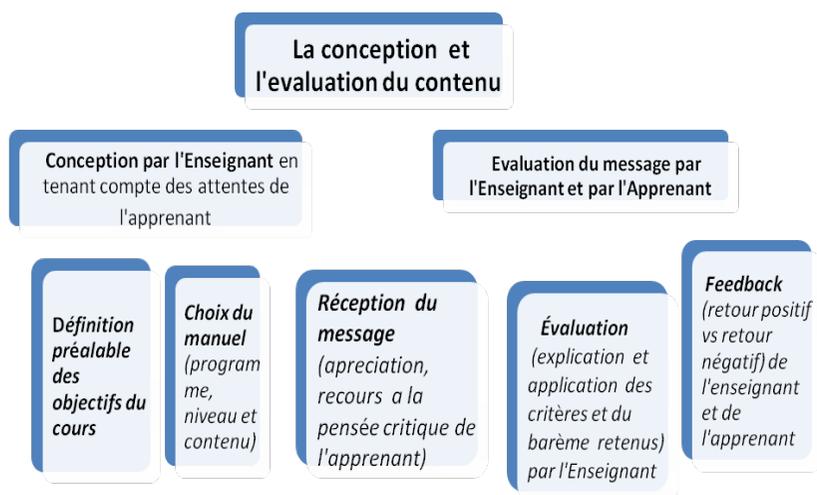
En effet, la pertinence du matériel et la proximité des champs d'intérêts des apprenants, au-delà du fait que cela permet d'interagir avec les apprenants (qui interagissent entre eux également), facilitent l'apprentissage et suscitent l'investissement personnel. De plus, lorsque le contenu du manuel de cours correspond à un niveau de difficulté approprié, le message devient plus accessible. N'oublions pas que la pertinence du matériel de cours se mesure aussi par la recevabilité du message. Les apprenants s'approprient les contenus quand le curriculum est bien adapté à leurs besoins et répond à leurs attentes. Il est donc nécessaire de concevoir un contenu approprié et en adéquation par rapports aux objectifs définis dès le départ entre les acteurs de la salle de classe. C'est à cette condition que l'enseignant pourrait accroître la participation des apprenants au processus d'apprentissage.

Au même titre que les apprenants, l'enseignant aussi doit annoncer clairement et de manière précise ses attentes en début de cours, en indiquant les objectifs du programme et du cours. Le cours mettra-t-il l'accent sur l'oral, l'écrit ou la compréhension par exemple, ou sur tous ces aspects à la fois ? Cela devra être clair pour tout le monde dès le départ. Car la connaissance des attentes donne un repère clair aux apprenants et à l'enseignant quand il

s'agira de procéder à l'évaluation. Aussi, les grilles d'évaluation doivent-elles être bien définies quant au type d'évaluation pour les tests ou les examens que l'enseignant voudrait mettre en place : *l'évaluation sommative* (repérer les acquis de l'apprenant) ou *l'évaluation formative* (organiser et réajuster le travail d'apprentissage), entre autres.

Dans ce processus, l'enseignant doit donner un feedback (retour) rapide, fréquent et centré sur l'apprentissage. Car le but du feedback est de permettre aux apprenants de s'améliorer : un retour positif, de qualité, spécifique et selon les critères établis à l'avance facilite leur intégration de la part des apprenants. Il va sans dire qu'il faudra éviter des commentaires déshonorants voire humiliants en direction d'un apprenant ou de la classe. La correction des fautes doit se faire toujours en commun. L'enseignant doit travailler et construire sur l'erreur qui n'est plus considérée comme honteuse, mais comme une source d'information et d'apprentissage, tout en expliquant les stratégies de réussite.

Dans ce schéma, nous présentons la façon dont l'apprenant pourrait prendre part à la définition des objectifs, à la conception et à l'évaluation du contenu du cours ou du programme d'apprentissage à travers ses feedbacks.



Même s'il reste celui qui guide dans la définition des objectifs du cours, l'enseignant perd progressivement son pouvoir de contrôle sur l'élaboration du contenu, en prenant en compte la demande de l'apprenant.

Conclusion

Les objectifs de l'enseignement ne cessent de varier, passant de la transmission des connaissances à la co-production du savoir. Nous avons constaté que lorsque l'enseignement se transforme en véhicule de l'idéologie, le pouvoir de l'enseignant s'accroît sur l'apprenant, par contre, quand l'apprenant est associé de manière effective au processus d'apprentissage, il acquiert une certaine autonomie qui le responsabilise davantage.

Ainsi, le renouvellement des méthodes traditionnelles, souvent considérées par les apprenants comme passives voire fastidieuses, a permis un nouvel élan pédagogique très positif, aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants, grâce à de nouveaux

supports interactifs qui permettent d'élaborer des programmes centrés autour de la participation collaborative. Ce qui permet de passer de l'acquisition à la compréhension des faits et de la démarche suivie.

Actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique, par exemple, du français langue étrangère/ langue seconde à l'absence d'une méthodologie dominante, et c'est tant mieux. Il n'y a pas de méthodologie unique, globale ou universelle sur laquelle tout le monde serait d'accord. Toutefois, on peut noter que la tendance actuelle consiste à réduire le décalage excessif de l'écrit par rapport à l'oral et ainsi éviter le phénomène d'« oralisation » de l'écrit. Cet éclectisme sur le plan pédagogique présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants et leurs apprenants, en se servant du meilleur outil de chaque méthodologie. C'est à ce titre que les grands principes pédagogiques de l'approche communicative à savoir l'authenticité, le contexte, l'interaction et l'approche centrée sur l'apprenant, etc., deviennent des instruments de performance dans l'enseignement.

L'intrusion des outils multimédias dans l'enseignement constitue également un grand apport en ce sens qu'ils permettent d'accéder directement et simultanément aux diverses composantes de l'apprentissage des langues (textes, sons et images), à travers des logiciels de plus en plus performants, en proposant des activités interactives qui impliquent la participation de tous les acteurs dans la classe.

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION CANADIENNE DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE, (1980), *Bulletin de l'ACLA*, Automne, vol. 2, n° 2.
- CHRETIEN, Marie, (1996), « Perspective nouvelle dans l'enseignement d'une matière académique en langue seconde : de la compréhension à la production », dans FURGIUELE Rosanna and Neil Naiman, *The converging of two visions: the learning and teaching of French and English as second languages at the university level*, Toronto, Canadian Scholars' Press, pp. 29-36.
- COTNAM, Jacques, et PATERSON, Janet M, (1995), *La didactique à l'œuvre. Perspectives théoriques et pratiques*, Toronto, Canadian Scholars Press Inc.
- DAUNAY, Bertrand et al, (2011), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses Universitaires de Namur.
- DAVIS, Barbara Gross, (1993), *Tools for Teaching*, New York, John Wiley & Sons.
- DOLZ, Joaquim et SIMARD, Claude, (2009), *Pratiques d'enseignement grammatical : points de vue de l'enseignant et de l'élève*, Québec, Association internationale pour la recherche en didactique, Presses de l'Université Laval.
- ENERSON, Diane et al., (2007), *An Introduction to Classroom Assessment Techniques*, Schreyer Institute for Teaching Excellence, Penn State, University Park.
- FALARDEAU, Érick et al., (2007), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Québec, Presses de l'Université de Laval.
- FLAMENT-BOISTRANCOURT, Danièle (ed.), (1994), *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*, Université catholique de Lille, Université Charles de Gaulle-Lille III, Presses Universitaire Septentrion.
- FURGIUELE, Rosanna, and NAIMAN, Neil, (1996), *The converging of two visions: the learning and teaching of French and English as second languages at the university level*, Toronto, Canadian Scholars' Press.

- HOLEC, Henri, (1991), « Autonomie de l'apprenant : de l'enseignement à l'apprentissage », dans *Revue Education permanente*, n°107, pp. 1-5.
- HOUSSAYE, Jean, (1988), *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.
- HUOT, Diane, (1996), « Ce qui facilite l'apprentissage de L2 : qu'en pensent les apprenants ? », dans Rosanna Furgieule and Neil Naiman, *The converging of two visions: the learning and teaching of French and English as second languages at the university level*, Toronto, Canadian Scholars' Press, pp. 17-19.
- KATZ, Stacey L., and BLYTH, Carl S., (2007), *Teaching French Grammar in Context. Theory and Practice*, London; New Haven, Yale University Press.
- KNOERR, Hélène, (1996), « Évaluation de la compétence écrite pour l'accès aux cours de perfectionnement de l'écrit en FLS », dans Rosanna Furgieule and Neil Naiman, *The converging of two visions: the learning and teaching of French and English as second languages at the university level*, Toronto, Canadian Scholars' Press, pp. 105-114.
- MAREUIL, André, (1978), *L'enseignement du français à l'ère des media*, Paris, Presses universitaires de France.
- PLESSIS-BELAIR, Ginette et al., (2007), *La didactique du français oral au Québec : recherches actuelles et applications dans les classes*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- PORCHER, Louis, (1980), « Le relations enseignants-apprenants : égalité ou dépendance », dans *Bulletin de l'ACLA*, Automne, vol 2, n°2, pp. 59-72.
- PUREN, Christian, (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International.
- RIVAS-RIVAS, Emilia, (1996), « Understanding and Facilitating reflective vocabulary learning » dans Rosanna Furgieule and Neil Naiman, *The converging of two visions: the learning and teaching of French and English as second languages at the university level*, Toronto, Canadian Scholars' Press, pp. 3-7.
- RIVERS, Wilga M., (1991), *L'enseignement du français : un guide pratique*, Lincolnwood, Ill. National Textbook Co.
- SPRINGER, Claude, (1996), *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*, Paris, Ophrys.
- THYRION, Francine et FLAMIN, Fiorella, (2007), *Variation et interculturel dans l'enseignement du FLE: Objectifs spécifiques et contextes d'apprentissage*, Cortil-Woden, E.M.E.
- YALDEN, Janice (1980), « The Teachers's role: a new conception », dans *Bulletin de l'ACLA*, Automne, vol 2, n°2, pp. 32- 39.

