

ASDIFLE

**DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
ET SECONDE**

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

ASDIFLE

DICTIONNAIRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET SECONDE

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

Ouvrage coordonné par

Jean-Pierre Cuq

Conseil scientifique

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

Glossaires des équivalences**allemand**

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

anglais

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

espagnol

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

italien

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

portugais

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

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

Ont collaboré à la rédaction de cet ouvrage

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

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

INTRODUCTION

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

Un projet collectif

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

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

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

Le choix des entrées et du titre

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

Le titre de l'ouvrage lui-même mérite quelques commentaires. La didactique du français langue étrangère et seconde a sa place au sein de la didactique des langues. La plupart des concepts et des notions qui ont été retenus dans ce dictionnaire possèdent donc un spectre qui dépasse le seul FLE, et plusieurs de nos collaborateurs ont instauré un débat légitime sur le titre de cet ouvrage qui, à l'évidence, intéressera aussi les didacticiens d'autres langues que le français. Toutefois, deux éléments ont fait emporter la déci-

sion au titre *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Le premier est l'existence d'un grand prédécesseur français, le *Dictionnaire de didactique des langues* de Robert Galisson et Daniel Coste. Depuis plus de vingt-cinq ans maintenant, ce dictionnaire rend d'inestimables services aux enseignants et aux chercheurs en didactique, et particulièrement en didactique du FLE; il en rendra sans doute encore. Il ne s'agissait donc pas pour nous de refaire ce dictionnaire, mais d'écrire un autre ouvrage, de conception différente. L'autre argument tient à la nature même du projet. Il s'agit, répétons-le, du projet collectif d'une association de didactique du français langue étrangère, soucieuse de montrer la vitalité de son champ d'intervention sans toutefois empiéter sur le domaine de ses cousines de didactique des langues. Le choix d'un certain nombre d'items a donc résulté de leur appartenance à ce champ particulier et, chaque fois que cela a été possible, les rédacteurs se sont donc attachés à faire ressortir la spécificité que les concepts prennent en français langue étrangère ou seconde.

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

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

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

Les grandes catégories d'items

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

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

La bibliographie

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

L'option européenne

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

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

Utilisation de l'ouvrage

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

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

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

*
* *

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

Jean-Pierre Cuq
Président de l'ASDIFLE

A

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

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

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

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

- le second, facultatif et dépendant de la situation de communication, est dit accent expressif, ou didactique, ou énonciatif, ou d'insistance (les appellations sont variées). Il

se superpose à l'accent rythmique principal et se place soit sur la première, soit sur la seconde syllabe d'un mot. Il est marqué par un renforcement de l'intensité ou une brusque élévation de la hauteur afin de mettre en valeur un élément particulier de l'énoncé. Exemple : *les enfants/sont totalement impliqués/dans ce qu'ils font.*

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

> INTONATION, PROSODIE, PHONÉTIQUE, SYLLABE, RYTHME.

ACCEPTABILITÉ ■ > APPROPRIÉ.

ACCEPTABLE ■ > APPROPRIÉ.

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

> ASSIMILATION.

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

> DÉCULTURATION, CULTURE.

ACQUISITION ■ On appelle acquisition le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoirs et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.). L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Lorsqu'elle l'est, elle est associée à milieu naturel, et apprentissage est alors associé à milieu

institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer d'une part le processus largement inconscient et involontaire (acquisition) et d'autre part la démarche consciente et volontaire (apprentissage). Le processus d'acquisition des langues a fait l'objet de nombreuses recherches, que l'on peut classer en quatre courants :

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

Le débat n'est pas clos entre les chercheurs qui postulent l'existence d'un dispositif inné permettant le traitement de n'importe quelle langue et se déclenchant au contact d'une langue particulière (avec perte rapide des capacités innées non utilisées) et les chercheurs qui postulent l'existence de dispositions cognitives plus générales qui permettent l'acquisition de la langue maternelle.

Les recherches sur l'acquisition des langues étrangères et sur le bilinguisme ont abouti à des modèles dans lesquels la langue maternelle joue des rôles variables (transferts, interférences, séparation complète des deux systèmes ou coordination, système associant langue maternelle et langue étrangère, ou composé). Aujourd'hui les neurosciences apportent de nouveaux éclairages sur le fonctionnement cérébral, et mettent à mal la

notion d'âge critique au-delà duquel il ne serait plus possible d'acquérir une langue. Les chercheurs s'accordent sur la distinction entre l'exposition : ce à quoi l'apprenant est exposé (en anglais *input*), et la saisie : ce qui est effectivement saisi par l'apprenant (en anglais *intake*). Le traitement de l'information saisie est lui aussi sujet à plusieurs hypothèses : existence d'un moniteur (Krashen), qui jouerait le rôle de filtre (*via* un contrôle conscient de la forme des productions) des créations issues de l'acquisition non consciente; présence chez tout apprenant de langue d'une variation stylistique (Tarone), qui dénote que l'attention à la forme ne suffit pas pour expliquer les variations de l'interlangue; multiplicité des points de vue sur la distinction entre stratégies de communication, d'apprentissage et stratégies psycholinguistiques, et à propos de leur incidence sur l'acquisition et l'apprentissage.

Acquérir, c'est découvrir des informations, les organiser et les stocker en mémoire, en les reliant aux connaissances existantes (savoirs), et utiliser ces nouvelles connaissances dans les aptitudes visées (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite). Cette utilisation nécessite une grande attention (contrôle) portée aux savoirs et savoir-faire visés, et progressivement amène l'apprenant à utiliser des processus de plus en plus automatisés. L'acquisition de savoir-faire est atteinte lorsque l'utilisation de savoirs est complètement automatisée.

> APPRENTISSAGE, SAVOIR, SAVOIR-FAIRE, APTITUDE, EXPOSITION.

ACTE DE COMMUNICATION ■ > ACTE DE PAROLE.

ACTE DE LANGAGE ■ > ACTE DE PAROLE.

ACTE DE PAROLE ■ Traduction française de *speech act*, cette notion constitue le fondement de la pragmatique, depuis sa naissance dans le champ de la philosophie du langage. Le langage y est appréhendé

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

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

➤ ILLOCUTOIRE, PERLOCUTOIRE, PRAGMATIQUE.

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

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

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

De fait l'apprenant n'est plus seulement enseigné, passif, mais participe à son apprentissage, il en devient l'acteur : il réfléchit sur

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

➤ APPRENANT.

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

➤ PASSIF, COMPRÉHENSION.

ACTIVITÉ ■ Ce terme polysémique peut renvoyer :

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

2. aux exercices eux-mêmes (répondre à des questions, résumer, participer à un jeu de rôle, etc.);

3. au support utilisé pour apprendre (dialogue, actualités télévisées, chanson, exercice de grammaire, etc.);

4. à l'ensemble cohérent de ces trois premières acceptions : l'activité d'apprentissage peut être définie comme un lien entre ce que font effectivement les élèves (leur tâche sur un support donné) et l'objectif visé (qu'apprend l'élève?).

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

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

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

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

➤ COGNITION, EXERCICE, OBJECTIF, SUPPORT.

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

➤ ACCULTURATION, DÉCULTURATION.

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

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

matériels pleinement disponibles en auto-accès, n'exigeant donc pas (mais ne l'interdisant pas) le recours à une aide extérieure pour leur utilisation.

Les matériels répondant aux critères ci-dessus énumérés sont adaptables par leurs utilisateurs, apprenants en autoformation individuelle, en binôme ou collective, ou formateurs dans le cas d'une utilisation « détournée » en structure d'enseignement et d'apprentissage, à leurs visées en matière d'acquisition langagière et aux conditions dans lesquelles se déroule l'apprentissage. À condition, toutefois, qu'ils soient capables de procéder à cette adaptation.

Une utilisation adaptée de matériels adaptables met en œuvre une capacité de construire, et non simplement d'administrer ou de s'administrer, un apprentissage. Cela implique :

- de savoir définir, ou choisir, des objectifs d'apprentissage en fonction de besoins/attentes de compétences langagières ;
- de savoir opter pour une méthodologie d'apprentissage prenant au mieux en compte un style d'apprentissage ;
- de savoir sélectionner des matériels d'apprentissage appropriés ;
- de savoir évaluer l'acquis et l'apprentissage.

Il s'agit donc, pour ce qui concerne les apprenants, d'apprendre à apprendre, et, pour les enseignants, de se former au rôle de créateur d'apprentissage.

> ADAPTÉ, APPRENDRE À APPRENDRE, AUTODIRIGÉ, CENTRE DE RESSOURCES.

ADAPTÉ ■ Les matériels d'enseignement et d'apprentissage sont dits adaptés lorsque, au moment de leur fabrication, donc préalablement à leur utilisation, sont prises en compte une ou plusieurs caractéristiques particulières de leurs futurs utilisateurs et de leur situation. L'adaptation peut ainsi résulter de la prise en compte :

1. de la langue maternelle des apprenants : méthode de français pour anglophones, par exemple, dans laquelle l'« habillage » pédagogique (les consignes de travail, les

présentations) est exprimé en anglais, et les contenus linguistiques et culturels sont en partie déterminés en fonction d'une analyse contrastive français-culture française/anglais-culture britannique ;

2. du niveau global estimé des apprenants : méthodes de français pour débutants, pour apprenants de niveau intermédiaire, pour avancés, par exemple ;

3. des besoins/attentes des apprenants : le français du tourisme, le français des affaires ;

4. de la tranche d'âge des apprenants : matériel pour l'apprentissage précoce du français, méthode de français pour adultes ;

5. de la structure d'apprentissage : méthodes de français 1^{re} année, 2^e année, 3^e année ;

6. de l'environnement langagier dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage : méthode de français langue étrangère, méthode de français langue seconde.

De tels matériels représentent un grand progrès didactique par rapport aux matériels génériques, universels de la génération antérieure, fondés uniquement sur les contenus linguistiques à acquérir et leur progression. Ils ont cependant leurs limites. Leur adaptation se fait parfois, pour satisfaire des contraintes d'édition par exemple, en fonction de généralisations plus ou moins approximatives : telle méthode pour hispanophones ne prendra pas en compte les différences entre l'apprenant de Madrid et celui de Mexico, de Valparaiso ou de Cuba. De même, le classement de matériels par niveaux globaux des apprenants est très aléatoire. Ce sont, enfin, des matériels souvent peu adaptables du fait même de certains aspects de leur spécialisation : que les utilisateurs visés, en termes de leurs besoins/attentes ou de leur niveau, et leur situation d'enseignement et d'apprentissage, en termes de structures, viennent à changer, probabilité qui croît avec l'écoulement du temps, et le matériel se retrouve inadapté sans pour autant contenir les ressources qui permettraient de le mettre à jour.

> ADAPTABLE, NIVEAU.