

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITE HAMMA LAKHDAR - EL OUED

FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES

DEPARTEMENT DES LETTRES ET DE LA LANGUE FRANCAISES



Polycopié de cours

Module : *Introduction à la didactique*

Niveau L3

Enseignant- Dr Med lamine GHOULI

Année universitaire 2025/2026

Sommaire

Titre	Page
Introduction	1
Cours 1: Didactique : Définitions, champs et objet d'étude	4
Cours 2: Didactique VS pédagogie	13
Cours 3: Didactique générale VS didactique disciplinaires	18
Cours 4: Triangle didactique/ contrat didactique/ transposition didactique	22
Cours 5: Dévolution	27
Cours 6: Acquisition/apprentissage/ enseignement	31
Cours 7: Compétence/performance	41
Cours 8: Situation –problème/ séquence didactique	43
Cours 9: Curriculums/Manuels	49
Cours 10 : Les théories d'apprentissage	53
Cours 11: La méthodologie traditionnelle/ naturelle	57
Cours 12 : la méthodologie directe	60
Cours 13: la méthodologie active	70
Cours 14: la méthodologie audio-orale /SGAV	71
Cours 15: L'approche communicative	76
Cours16 : L'oral l'écrit et le lexique	80
Cours 17: la grammaire et l'orthographe	89
Cours18 : La littérature et la culture	92
Cours 19: L'évaluation	94
Conclusion	102
Références	103

Introduction

La didactique occupe aujourd'hui une place centrale dans le champ des sciences de l'éducation. Elle s'intéresse à l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi qu'aux conditions dans lesquelles les savoirs sont transmis, construits et appropriés par les apprenants. Plus précisément, la didactique analyse les relations qui s'établissent entre trois éléments fondamentaux de processus éducatif : l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Elle vise ainsi à comprendre comment les contenus d'enseignement sont sélectionnés, organisés et présentés afin de favoriser un apprentissage efficace et significatif.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, et notamment du français, la didactique joue un rôle essentiel dans la réflexion sur les pratiques pédagogiques. Elle permet d'interroger les méthodes d'enseignement, les stratégies pédagogiques, les supports didactiques ainsi que les modalités d'évaluation. À travers ces analyses, la didactique contribue à améliorer la qualité de l'enseignement et à mieux répondre aux besoins des apprenants dans des contextes éducatifs variés.

Le module introduction à la didactique destiné aux étudiants de troisième année de licence, a pour objectif de familiariser les étudiants avec les concepts fondamentaux de ce domaine. Il vise à leur fournir les bases théoriques nécessaires à la compréhension des situations d'enseignement et d'apprentissage, tout en les invitant à développer une réflexion critique sur les pratiques pédagogiques. Ce module constitue ainsi une étape importante dans la formation des futurs enseignants, car il leur permet d'acquérir les outils conceptuels indispensables à l'analyse et à la conception des activités pédagogiques.

Le présent polycopié regroupe l'ensemble des cours proposés dans le cadre de ce module. Il a été conçu comme support pédagogique destiné à accompagner les étudiants dans leur apprentissage et à faciliter la compréhension progressive, afin de permettre aux étudiants de construire une vision globale de la didactique et de ses principaux concepts.

Chaque cours présente une notion essentielle du domaine et propose des explications théoriques accompagnées d'exemples permettant d'illustrer les situations d'enseignement et d'apprentissage. L'objectif est d'offrir aux étudiants un document de référence qui leur permettra non seulement de

consolider leurs connaissances, mais aussi de développer leur capacité d'analyse des pratiques pédagogiques.

À travers l'étude de différents thèmes abordés dans ce polycopié, les étudiants seront amenés à découvrir les fondements de la réflexion didactique à répondre les enjeux liés à l'enseignement et à l'apprentissage des savoirs. Ce travail vise également à préparer les étudiants à leur future pratique professionnelle en leur fournissant des repères théoriques et méthodologiques qui pourront guider leurs actions dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Semestre : 05

Unité d'enseignement fondamentale

Matière : *Introduction à la didactique 1*

Crédits : 04

Coefficient : 02

1. Objectifs de l'enseignement

- S'approprier les concepts théoriques se rattachant au domaine de la didactique.
 - Appréhender les différentes approches didactiques et comprendre les principes fondamentaux des méthodologies d'enseignement.
 - Développer chez l'étudiant l'habileté à planifier des séquences didactiques et à mettre en œuvre des stratégies susceptibles de faciliter les apprentissages.
 - Initier les étudiants aux pratiques évaluatives qui interviennent après chaque unité d'enseignement permettant de vérifier leurs différents acquis et proposer le cas échéant les remédiations nécessaires.
 - Doter l'étudiant d'outils théoriques lui permettant d'entreprendre une recherche en didactique dans les prochains cycles.

2. Connaissances préalables recommandées

- Connaissances de base en linguistique.
- Connaissances de base en enseignement/apprentissage.

3. Contenu de la matière

- 3.1. La didactique : définitions, champs et objet d'étude
- 3.2. Didactique Vs Pédagogique
- 3.3. Didactique générale Vs Didactiques disciplinaires
- 3.4. Quelques concepts organisateurs de la didactique : triangle didactique, contrat didactique, transposition didactique, dévolution, acquisition, apprentissage, enseignement, compétences, performances, situation-problème, séquence didactique, curriculums, manuels.
- 3.5. Les théories d'apprentissage : le behaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme, le socio-constructivisme, le connectivisme.

4. Mode d'évaluation

- Contrôle continu 50%
- Examen 50%

5. Références bibliographiques

1. AMIGUES, R., ZERBATO-POUDOU, M.T. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Dunod, 1996.
2. COSTE, D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* Paris, CREDIF-Hatier, coll. « LAL », 1994.
3. CUQ, J.-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et langue seconde, Paris, ASDIFLE-CLE International, 2003.
4. DENNERY, M. *Evaluer la formation, des outils pour optimiser l'investissement formation*, ESF, 2001.
5. GERMAIN C. *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire* Paris, CLE International, 1993.

Cours 1

Didactique :

Définitions, champs et objet d'étude

1- La didactique

Le mot « Didactique » vient du grec *didasko* qui veut dire : enseigner. Il s'agit donc d'un terme qui s'applique à toutes les disciplines : didactique de la mécanique, didactique des mathématiques, didactique de biologie...etc. Il s'agit d'une : « science ayant pour objet les méthodes d'enseignement » (Robert, 2008 : 68)

Dans son acception commune, la didactique : « ...renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline. Les techniques retenues sont, bien entendu, différentes selon les matières, puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner » (Raynal & Rieunier, 1997 : 107). Ainsi l'enseignement des langues privilégie une technique audio-visuelle ou audio-orales, l'enseignement des sciences naturelles la démarche expérimentale... etc.

Dans son acception moderne: la didactique s'intéresse aux:

« ...interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement / apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir ». Il ne s'agit d'enseigner la langue selon des modèles préétablis, mais il faut penser à une « réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (épistémologie de l'élève) ».

2- De la linguistique appliquée à la didactique des langues

La linguistique appliquée occupait une place importante dans l'enseignement des langues. En effet, le développement de la linguistique structurale a laissé croire que l'enseignement d'une langue dépend essentiellement de la description de son fonctionnement :

Apparue aux Etats-Unis au cours des années 50, la linguistique appliquée est d'abord liée soit à des modèles d'analyse linguistique relativement formalisés, appartenant au structuralisme distributionnel, soit à des technologies de quantification (statistiques), d'enregistrement et de reproduction (magnétophone et laboratoire de langue) et de recherche d'automatisation (traduction automatique) Dans l'enseignement des langues, son succès accompagne celui des exercices structuraux et de la méthodologie audio-orale. Enfin, elle exploite et porte à son crédit le renouvellement des descriptions linguistiques reposant surtout sur les procédures de la linguistique distributionnelle pour la phonologie, la morphologie et la syntaxe. (Valenzuela,2010 :4)

C'est Gallisson qui remplace, vers la fin des années 70, la linguistique appliquée par la didactique des langues étrangère. Dès1976, de nouveaux concepts tels que :objectifs, évaluations, compétence... etc., viennent enrichir le domaine de l'enseignement. De plus, en plus de garder des liens privilégiés avec la linguistique appliquée, le champ de la didactique s'élargit pour interroger d'autres disciplines pour mieux définir les objectifs de l'enseignement d'une langue, les théories d'apprentissage à suivre et les contenus à enseigner. Les disciplines en question sont: la psycholinguistique, la sociologie, la pragmatique, l'analyse du discours ...etc.



Figure 1 En ligne : Didactique, méthodologie et linguistique appliquée : Michel Billière, Au son du FLE

3. Centre d'intérêt de la didactique des langues

C'est la linguistique, objet principal de la didactique des langues qui différencie cette dernière des autres didactiques : « les connaissances établies par les différentes branches de la linguistique sont indispensables à la didactique des langues. C'est cette évidence qui a de fait conduit, dans un premier temps, à inclure la DDL au sein de la linguistique ». (Cuq & Gruca, 2017:73). Par exemple, la didactique du FLE (Français Langue Etrangère) s'intéresse à la langue française de manière générale.

La DDL s'intéresse aux contenus d'enseignement (savoir et savoir-faire) et aux conditions d'appropriation de ces derniers. Et puisque « enseigner » est un art, cette action doit reposer sur des : « règles qui fondent conjointement *méthodologie et pédagogie* » (Robert, 2008 :68)

L'enseignant doit donc choisir une méthode (à options » grâce à laquelle il détermine le contenu (*oral, écrit, thèmes, notions, analyse de documents...*), la manière de le dispenser (*autoritairement ou non*) et la façon de le recevoir par les élèves en classe (*passivement ou activement*). En plus de transmettre à l'apprenant un savoir linguistique (lexique, grammaire, phonétique...etc.), l'objectif de la didactique des langues est de lui faire acquérir une compétence de communication définie comme: « ...la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée de produire, de reconnaître et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue » (Pougeoise, 1996:108). Autrement dit, l'usager d'une langue peut se présenter ou présenter quelqu'un ou quelque chose, expliquer un fait, donner un point de vue, raconter...etc.

Quel(s) savoir(s) enseigner?

La didactique des langues s'intéresse à la nature cognitive de ses objets d'enseignement, c'est-à-dire au savoir (connaissances théoriques) et au savoir-faire (connaissances pratiques), et à leur statut épistémologique: le savoir savant et le savoir social. La DDL tente de répondre à la question : selon quelle méthodologie construit-on tel ou tel objet d'enseignement en vue

d élaborer un savoir ?

Le savoir: Ce terme désigne ce qu'une personne sait. Il s'agit en didactique d'être capable d'effectuer une activité (définir, résumer, synthétiser...à partir d'un contenu déterminé. Ce savoir devra conduire à un savoir-faire: «*Pour certains, le savoir, en d'autres termes les connaissances linguistiques, précède nécessairement le savoir-faire communicatif.*» (CUQ, 2003: 135). Donc, le savoir-faire désigne les différentes capacités ou compétences (verbales et non verbales) chez l'élève comme la lecture(savoir lire), l'écriture (savoir écrire), l'expression orale (savoir s'exprimer à l'oral ou savoir-communiquer), et l'usage de la kinésique.

La didactique: Quelles préoccupations?

La didactique essaye de prendre en charge tous les éléments indispensables à l'apprentissage d'une langue :

- Les savoirs linguistiques(vocabulaire, grammaire, phonétique)
- Les compétences communicatives (selon des situations de communication déterminées) ;
- Les comportements culturels indispensables à la communication
- Des savoirs encyclopédiques (connaissances du monde).

Activité de réflexion

Les savoirs linguistiques (phonétique, lexicale, vocabulaire, syntaxe, grammaire, sémantique)suffisent-ils pour la maîtrise de la langue étrangère? Pourquoi ?

Corrigé

Les savoirs linguistiques ne suffisent à eux seuls d'assurer la maîtrise d'une langue étrangère parce qu'ils sont des *savoirs déclaratifs*. Ils sont certes indispensables mais doivent être dotés d'*emploi en contexte* (voir cours, la distinction entre « usage » et « emploi »). (Benhouhou)

4. Concepts fondamentaux en didactique

4-1 Compétence

Plusieurs définitions ont été données par Philippe Merieu (1987) , une

compétence est le fait de « savoir vérifier qui met en jeu une ou deux capacités dans un champ notionnel et disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé». D'après lui ; *«il ya situation d'apprentissage quand on s'appuie sur une capacité pour permettre l'acquisition d'une compétence, ou sur une compétence pour permettre l'acquisition d'une capacité »* Merieu (1987)

Il s'agit pour lui de deux types d'acquis sur lesquels repose l'activité d'apprentissage: «compétence» et «capacité». Il nomme compétence tout savoir, connaissance et représentation mentale, et capacité, un savoir faire. Ces deux formes ne sont pas isolables, dans le sens où une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur le vide »

En 1989, Philippe Merieu définissait déjà la compétence comme un «savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé ». Plus précisément, on peut nommer compétence «la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé.»

Du point de vue des pédagogues, une compétence « désigne un savoir – faire sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire, aptitudes intellectuelles, attitudes personnelles) pour résoudre des situations ou des problèmes significatifs». (Benammar, 2009). Pour Rogiers (2009), une compétence est: «l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoir, de savoir-faire et d'attitude permettant d'accomplir un certain nombre de tâches». Autrement dit, il faut mobiliser un ensemble de ressources désignées selon le même auteur par «des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, etc. »

Il est à noter que le réinvestissement des acquis s'inscrit dans une dimension sociale et utilitaire et « présente un caractère significatif pour l'étudiant » idem, en rapport avec une famille de situations. Il est donc admis qu'écrire une lettre à un ami, n'est pas la même que la compétence

d'écrire une lettre à une autorité compétente, chacune sa situation de communication et ses stratégies de rédaction.

Autres définitions

Guy Le Boterf, spécialiste du développement de compétences dans le monde du management et de l'entreprise, considère dès 1998 que «la compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser ».

Nous reprenons la définition de Boterf 1995 citée par Chnane-Davin, (2014), la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donnés. Ces savoirs peuvent être de plusieurs types: savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoir-faire procéduraux, savoir-faire expérientiels, savoir-faire sociaux et savoir-faire cognitifs. Les types de savoirs sont les suivants :

- **Savoir:** ce que la mémoire retient et transforme en connaissances (savoir déclaratif) ;
- **Savoir-faire:** traduit dans l'agir, dans l'action du faire en procédant par résolution de problème (savoir procédural) ;
- **Savoir-être:** est lié aux connaissances et représente les manières d'être dans une situation d'acteur social.

Philippe Perrenoud, professeur à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Genève), « une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes ». Perrenoud précise encore sa conception, dans un document plus récent : « une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».

- Jacques Tardif, professeur au département de pédagogie de l'université de Sherbrooke (Canada) considérait récemment qu' « une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à

l'intérieur d'une famille de situation ». Définition présentée par Jacques Tardif, conférence du 27 avril 2006 à l'université de Sherbrooke « *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation* ».

- Marc Romainville, professeur au département Education et Technologie de l'université de Namur (Belgique) estime, lui, qu' « une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir- devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets ».

- Définition du glossaire RNCP : Une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition...).

Compétence et capacité

Que caractérise une compétence?

Ce terme largement introduit dans les textes officiels qui prônent une base commune de connaissances et de compétences. La mission de l'école est de développer cette notion de compétence et on le voit clairement à travers les programmes scolaires qui la prennent en charge. Cette dernière gravite autour de cinq caractéristiques. D'après Rogiers, une compétence comporte plusieurs connaissances mises en relation et « fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources ». La compétence s'applique donc à une famille de situations et a un but déterminé, elle est encore à caractère disciplinaire, liée, de ce fait, à une discipline ou plusieurs. Ajoutons qu'elle est évaluable, à partir du moment où elle vérifie l'état d'acquisition d'une compétence et de la réalisation d'une tâche.

La capacité, quant à elle, est une « *activité intellectuelle stabilisée et reproductible* » Perrenoud (1998). Rogiers affirme encore qu'il s'agit d'une activité que l'on exerce et ne se développe que si l'on recherche la variété de contenus la plus grande possible. Pour développer une compétence, il faut au préalable restreindre les situations dans lesquelles l'apprenant sera appelé

à exercer la compétence à démontrer. L'apprenant est donc soumis à une variété de situations, nécessaire, mais limitée, dans le sens où elle se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations.

Pour le même auteur, la capacité a le caractère transversal et transdisciplinaire, se mobilise dans un ensemble de disciplines à des niveaux divers. Elle a aussi un caractère évolutif et se développe tout au long de la vie, telle que la capacité d'observer, de mémoriser, de sérier, de classer, de comparer, d'identifier. Donc les termes d'habilité et d'aptitude, semblent être plus proches de concept de capacité.

Enfin, elle n'est pas évaluable, on ne peut pas mesurer la mise en œuvre sur des contenus, on ne peut encore pas mesurer la maîtrise d'une capacité à l'état pur, sur par exemple des situations, ou des contacts avec l'environnement. On ne peut pas évaluer un apprenant qui, à l'issue d'une séance de conjugaison, qui porte sur l'indicatif présent, conjuguera le verbe «finir» au temps et au mode proposé. C'est la raison pour laquelle on les évalue à travers les compétences terminales, en fin de trimestre ou en fin d'année.

Son caractère évolutif et progressif laisse une chance à l'acquisition des compétences. Il importe de dire, que ces deux notions sont étroitement liées. Si une compétence s'acquiert, c'est parce que les capacités qui la fondent se réinvestissent d'une manière évolutive sur des situations qui deviennent de plus en plus opérationnelles, entre autres, ces mêmes capacités se développeraient à chaque occasion où les apprenants seront confrontés à des situations pointues, en d'autres termes, ce serait l'occasion de mettre en exergue des compétences.

Aspects de la notion de compétence

Les savoirs cognitifs

Ces premiers aspects de compétence sont comparables, dans un sens, aux savoirs définis par Le Bortef (1995) «*Ils visent à comprendre : un phénomène, un objet, une situation, une organisation, un processus, ... ils servent à en décrire et en expliquer les composants ou la structure, à en saisir les lois de fonctionnement, ou de transformant. Il s'agit d'un «savoir que» (khowingthat) plutôt que d'un «savoir comment» (khowinghow)*»

Les savoirs théoriques sont relatifs aux différentes variables qui affectent le déroulement de l'activité cognitive. J.FLAVELL (1992) conçoit que ces connaissances influenceraient de manières différentes les activités cognitives des enfants et des adultes ,et participent à la sélection, l'évaluation et l'abandon des objectifs et des stratégies durant l'action, selon lui, ces savoirs conceptuels sont stockés en mémoire à long terme. Brown, encore, affirme que l'individu doit être capable de reprendre connaissance d'une manière souple, en les adaptant aux diverses situations, et doit faire appel à sa capacité de compréhension de divers composants du système cognitif participant à l'action.

Aujourd'hui, ce terme est désigné par un « savoir déclaratif », lequel doit précéder nécessairement les savoir-faire opérationnels (Jean-Pierre CUQ). Ces savoirs ont un caractère « tacite », dans le où ils peuvent être acquis sans que l'individu n'en soit conscient.

Cette idée est reprise par Xavier ROGIERS qui oppose développement des connaissances à celui des savoir-faire généraux « transversaux » et attire l'attention sur la nécessité de ne pas nier l'importance des apprentissages ponctuels et analytiques des connaissances.

Enfin, ils ne sont évalués qu'à travers la performance des apprenants ou leur niveau d'acquisition.

les savoir-faire

L'opposition savoir/savoir faire est en rapport avec la distinction connaissances déclaratives (conceptuelles) et connaissances procédurales. Les connaissances déclaratives peuvent être verbalisées et sont de l'ordre du discours.

Les connaissances procédurales sont relatives à l'action. Comment passer des unes aux autres ? Pour PERRENOUD (1997) « *Un savoir comment faire* ». « *Un savoir y faire* » et « *Une compétence élémentaire* ».

Une compétence n'est pas innée, donc pour être compétent, il faut savoir utiliser des outils comme par exemple les opérations intellectuelles :

l'analyse, la synthèse et l'abstraction, sans oublier le langage et les techniques spécifiques à chaque domaine.

L'apprenant est donc appelé à apprendre à employer ces outils, ces langages et ces techniques dans des situations différentes. Il est à noter que développer une compétence n'exclut pas le contexte dans lequel il serait appelé à réinvestir ses acquis.

Les savoir-être

Le terme savoir-être a trouvé une nouvelle vigueur. D'après Jean-Pierre CUQ, l'apprenant se situe dans sa relation à l'autre, tant du point de vue linguistique que culturel. Il ajoute que «L'ouverture vers d'autres, cultures, est donc encouragée et les apprenants sensibilisés à la relativité des valeurs et attitudes culturelles. La notion d'identité personnelle est soulignée, l'apprenant n'ayant pas à se muer en réplique d'un locuteur natif. On aurait intérêt à remplacer «Savoir être» par «savoir se comporter»(2003)

Beaucoup de travaux ont montré que l'apprenant compétent est celui *qui répond aussi bien à ses exigences explicites à l'égard de la tâche scolaire qu'à ses attentes implicites qui concernent les comportements scolaires (la prise de parole, interaction, implication dans le travail)*

Cours 2

Didactique VS pédagogie

Si la didactique s'intéresse à l'acte d' «enseigner», la pédagogie quand à elle s'occupe de la relation enseignant –élève dans des situations pédagogiques réelles.

Selon Legendre, la didactique est : «*discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique*» (Legendre, 2005, p. 403). Pour Reuter, la didactique consiste en la ««la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques » (Reuter, 2011, p. 36).

Il s'agit en didactique de s'occuper d' :

1. Une **planification** des stratégies d'enseignement-apprentissage;
2. Une *mise en place* de ces stratégies selon les objectifs poursuivis (c'est-à-dire ce que l'élève doit apprendre dans le programme d'études);
3. Un *retour* sur ce qui a fonctionné et ce qui a moins bien fonctionné dans le but de réviser ou de réguler sa pratique, ses stratégies, ses méthodes, ses procédés, etc. (Isabelle Carignan en ligne)

Qui dit didactique dit une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie s'intéresse aux pratiques d'élèves en classe. Son premier souci est le fonctionnement de la classe autour d'un savoir précis. « Elle s'intéresse aussi aux modes de relations entre les individus, à l'environnement et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Elle s'adapte aux multiples évènements pouvant survenir dans une classe ».

Auteurs	DIDACTIQUE	PÉDAGOGIE
Houssaye (1988)	le processus <i>enseigner</i> la relation ENSEIGNANT-SAVOIR les pédagogies du <i>contenu</i>	le processus <i>former</i> la relation ENSEIGNANT-APPRENANT les pédagogies de la <i>relation</i>
Labelle (1996)	dimension cognitive centre d'intérêt : un ou des <i>objets</i>	aspects relationnels un ou des <i>sujets</i>
Astolfi (1997)	le 'moment didactique' est centré sur la <i>recherche</i> ; il est 'froid' et réductionniste	le 'moment pédagogique' est centré sur l' <i>action</i> ; il est 'chaud' et multidimensionnel
Bailly (1997)	plan général et conceptuel	réalité singulière de la classe, pratique concrète
Demaizière et Dubuisson (1992)	la didactique relève d'une <i>recherche</i> disciplinaire (la didactique des langues, etc.)	la pédagogie opère une <i>mise en œuvre</i> pratique
Lerbert (1984)	<i>information</i>	<i>communication & médiation</i>
Develay (1992)	la didactisation (du savoir) ou 'transposition didactique'	le contrat didactique [ou <i>pédagogique</i> ?]
Legendre (1988)	la <i>relation didactique</i> relie l' <i>agent</i> (enseignant, moyens et processus) et l' <i>objet</i> (les objectifs)	la <i>relation pédagogique</i> se trouve au centre de la <i>situation pédagogique</i> ; elle est formée de l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique.

Tableau 1 : Distinction didactique /pédagogie (En ligne)

Le didacticien	Le pédagogue
<p>Le didacticien se demandera:</p> <p>-quelles sont les connaissances à faire passer?-comment les élèves vont-ils les intégrer?</p> <p>-quel est le processus d'apprentissage à mettre en œuvre?</p> <p>Il se concentre sur sa discipline, il s'interroge sur les concepts à intégrer dans le niveau de formation requis et apprécie la cohérence entre les savoirs et leur progression.</p>	<p>Le pédagogue se dira:</p> <p>-Quelle organisation mettre en place ?-quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe?</p> <p>-Quel enchaînement dans les applications?</p> <p>Il cherche avant tout à répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain.</p> <p>C'est un praticien dont la source est l'action et l'expérimentation</p>

Tableau 2 Le rôle du didacticien et du pédagogue

1. Compétences, objectifs d'apprentissage

Enseigner une langue en didactique des langues c'est doter l'apprenant de compétences diverses, communicatives et langagières, qui lui permettent de développer des compétences d'ordre général. En milieu scolaire, la compétence est un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, est en rapport étroit avec le développement personnel et social de l'apprenant. Autrement dit, il y a une relation solide entre ce que l'on apprend en classe et l'usage des différents acquis en dehors de la classe. Les compétences varient et se multiplient selon les objectifs de l'apprentissage.

Le CECRL distingue deux grands types de compétences :

1.1 Les compétences générales: qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour les activités langagières (*le savoir*: culture générale, savoir socioculturel, prise de conscience interculturelle ; *les aptitudes et savoir-faire* relatifs à la société, à la vie quotidienne, aux loisirs, aux différences entre cultures ; *le savoir-être* qui inclut, les attitudes, les motivations,

les valeurs, les croyances ; *le savoir-apprendre* à observer à participer) (CECRL, chapitre 5.5.1.1-5.1.4)

La taxonomie de Bloom



Tableau de la taxonomie de bloom (classification)

Savoir	Savoir Faire	Savoir Etre
Définir, Enumérer, Nommer, Rappeler, Reconnaître, Rédiger, Reproduire, Souligner, Classer, Décrire Dire, Expliquer, Identifier, Illustrer, Reconnaître, Reformuler, Représenter, Situer, Traduire, Analyser, Assembler, Calculer, Choisir, comparer, créer, Démontrer, distinguer, évaluer, juger, Organiser, résoudre	Actionner, calibrer, découper, décrire, dessiner, faire fonctionner, identifier, indiquer, mesurer, mètre, régler, reporter reproduire, tracer, actionner, ajuster, raser, choisir, construire, démonter, établir, placer, polir, rapprocher, régler, remonter, souder, suivre, usiner, actionner simultanément, conduire, coordonner, diagnostiquer, diriger, guider, inverser, reconstruire, réparer, restaurer, retourner, tourner....	Accepter, admettre, obéir, reconnaître, respecter, se conformer, suivre, accueillir, adhérer à, contrôler son agressivité, écouter, être autonome, interpréter, prendre conscience, prendre initiative, respecter, s'adapter, analyser, animer, conseiller, convaincre, évaluer, expliquer, innover, reconnaître, respecter, s'intéresser

1.2 Les compétences communicatives langagières propres à la langue (*la linguistique* qui inclut les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique, *la sociolinguistique* qui renvoie aux paramètres socioculturels, *la pragmatique* qui inclut, entre autres, la maîtrise du discours). (CECRL, chapitre 5.5.2.1-5.2.3)

2. Rapport entre les trois compétences

Il existe une certaine complémentarité entre les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les savoir-être. Pour développer et s'approprier certains savoirs théoriques, la disposition de savoir-être particuliers est primordiale, tels que *savoir écouter, se concentrer, se taire comprendre le langage employé par l'enseignant.*

Cours 3

Didactique générale VS didactique disciplinaires

1. Didactique générale

Selon F. Audigier (1986 : p16) La didactique est une discipline qui s'occupe de l'enseignement-apprentissage d'un certain contenu (la didactique générale), et de l'enseignement-apprentissage des connaissances déterminées relevant d'une discipline déterminée (Didactique spécialisée ou disciplinaire) et de leurs interrelations¹¹. La question centrale dans toute didactique est celle des savoirs, de leur enseignement-apprentissage dans un contexte scolaire précis. Sans cela, il n'y a pas de didactique.

L'origine de la réflexion didactique remonte vers la fin des années 60, à l'occasion de la « réforme des mathématiques modernes ». Et cette réflexion, dit Samuel Johsua(1992 :p30) « a constitué une véritable révolution dans un secteur entier de l'enseignement ». Le terme de didactique a, lui aussi, une histoire, ajoute Johsua. En fait, à l'époque, on hésitait entre le terme de didactique et celui d'« épistémologie expérimentale ». « Épistémologie », parce qu'il s'agit pour Guy Brousseau de l'organisation des savoirs ; et cette épistémologie est dite « expérimentale » étant donné qu'elle devait être mise en œuvre « en situation ». Mais en fin de compte et pour plusieurs raisons, c'est le terme de didactique qui a été retenu et popularisé grâce aux travaux de Brousseau (1970) dans le domaine de la didactique des mathématiques. Par la suite, le terme s'est imposé dans des disciplines proches des mathématiques : dans la didactique de la physique (avec Francis Halbwachs) et peu après dans d'autres didactique.

2. Didactique disciplinaire

Dans un livre que Samuel Johsua a cosigné avec Jean-Jacques Dupin,(1993 : p02)définissent la didactique disciplinaire de cette manière :

« La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier (ici les sciences et les mathématiques) les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la « culture » propre à une institution (singulièrement ici les institutions scientifiques) et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant »

La didactique disciplinaire se définit relativement à une discipline. En effet, le propre de la réflexion didactique, c'est « l'interrogation sur la nature même du savoir scolaire qu'on voulait enseigner ». On parlera alors d'une didactique des mathématiques, de la physique, du français, de l'histoire, de l'éducation physique et du sport, etc. En outre, on n'enseigne pas la poésie comme on enseigne les mathématiques, et on n'enseigne pas le solfège (la théorie de la musique) comme on enseigne la chimie. D'où la nécessité pour le didacticien de s'interroger sur ce qui est spécifique au savoir à enseigner¹⁹. Cette interrogation sur la nature du savoir scolaire constitue le principe de départ de la réflexion didactique et en même temps ce qui la distingue de la réflexion pédagogique. Celle-ci se construit indépendamment des savoirs et s'en remet à des principes généraux du type « former la pensée », « former l'esprit critique », etc. :

« L'idée est la suivante, dit Johsua : est appelée « pédagogie » par un didacticien toute production d'énoncés indépendants par nature des contenus traités. Par exemple, on entend dire : « Il faut que les élèves soient actifs ». Du point de vue d'un didacticien, c'est typiquement un principe « pédagogique ». Supposons que l'on se trouve en cours de mathématiques en CM2, une fille se lève et se met à courir autour de la classe : elle est incontestablement active. Mais ce n'est pas ce qu'on veut dire en général, en lui demandant d'être « active ». Cette idée-là n'est intéressante que si on précise en quoi on veut qu'elle soit active spécifiquement, ici en mathématiques. Les grands préceptes pédagogiques peuvent ainsi apparaître comme des discours généraux, qui ne sont ni justes ni faux, qui ne servent pas à grand-chose ».

Pour Samuel Johsua comme pour Bernard Lahir, les propositions pédagogiques sont des énoncés généraux, métaphysiques, parce qu'on ne sait pas vraiment de quoi on parle, ce en quoi on veut que les élèves soient actifs, développent un esprit critique, etc. Les énoncés métaphysiques, l'occurrence les énoncés pédagogiques, sont, ajoute Bernard Lahir, des

énoncés « très savants » ou « très abstraits », et « qu'on ne comprend pas vraiment et qui, au fond, n'ont pas à être compris »

D'autre part, les didacticiens, tels les médecins, cherchent à comprendre ce qui rend l'appropriation de telle ou telle discipline difficile. Aussi s'emploient-ils à la conception et à l'élaboration de nouvelles approches pour y remédier. Ils se livrent à un travail de fond sur les contenus-objets d'enseignement-apprentissage. Ce travail, qui reçoit le nom de transposition didactique (voir infra) consiste moins à « habiller » les contenus, *qu'à les 'travailler', à les adapter, voire à les inventer ...* », ajoute Martinand. Sans doute les principes pédagogiques tels que la simplicité, la motivation, etc., si nécessaires soient-ils, restent-t-ils, dans une perspective didactique, insuffisants.

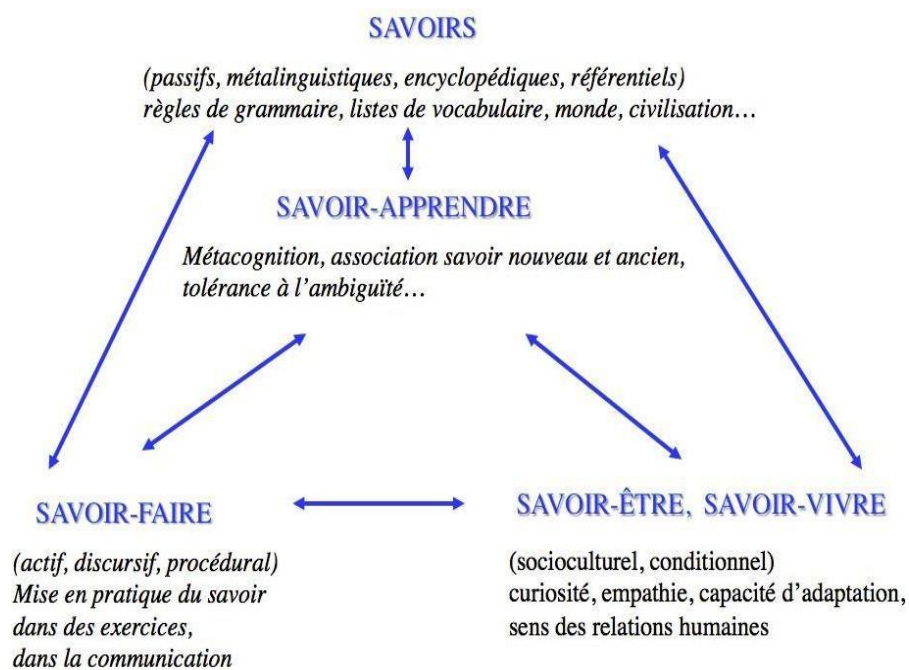


Schéma1: Triangle didactique du FLE, Michel Billière

Concepts organisateurs de la didactique

Cours 4

Triangle didactique/ contrat didactique/ transposition didactique

1 Le Triangle didactique

La situation pédagogique ou ce que Dabène appelle situation d'enseignement –apprentissage (2015), propose trois pôles :

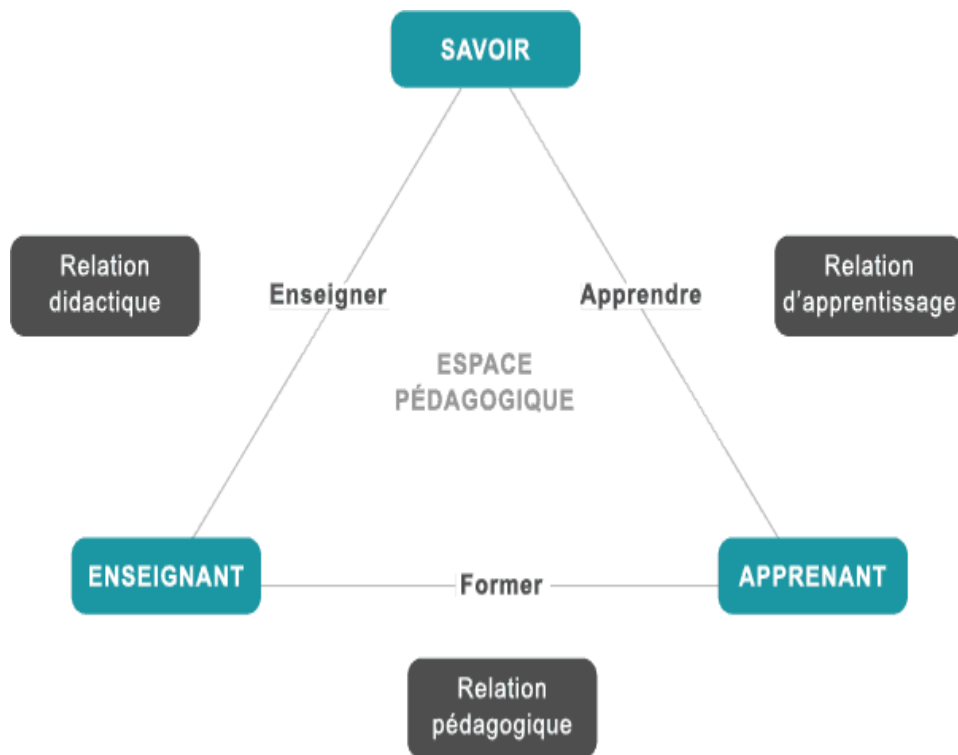
1- L'enseignement

2- L'apprenant

3- Le savoir

Il s'agit donc du « triangle didactique » (Chevallard, 1985/1991) ou « le triangle pédagogique ». Le schéma ci- après illustre ce concept.

Figure 2 : Le triangle pédagogique



Enligne-Direction de la pédagogie et de la formation continue

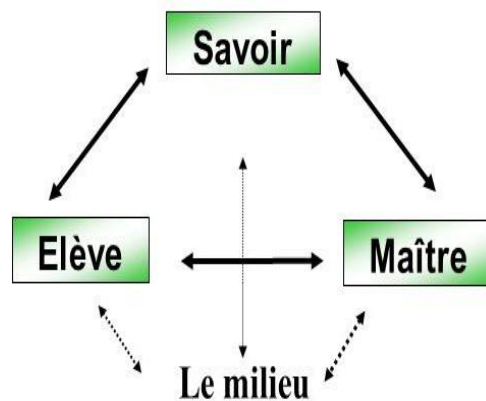
Les trois angles montrent qu'il y a une relation didactique entre l'enseignant et le savoir (contenus à apprendre dans un programme), une relation d'apprentissage entre l'apprenant et le savoir, en plus d'une relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant.

Le triangle didactique :

La didactique étudie les processus d'élaboration d'un savoir à connaître, sa transmission (par le professeur) et son acquisition (par les apprenants) pour une discipline donnée. Elle étudie donc les interactions entre les trois pôles de la situation d'enseignement apprentissage à savoir :

- **Le professeur** : avec son idéologie privée.
- **Le savoir** : soumis à la transposition didactique.
- **L'élève(s)** : avec une structure cognitive particulière.

Ce triplet s'appelle le triangle didactique. En fait, le triangle didactique n'est pas un concept mais un dessin symbolique. Il précise les termes en relation dans une situation d'apprentissage et définit implicitement les tâches de chaque pôle. On parle parfois de tétraèdre (prise en compte d'un quatrième terme : **l'environnement social ou le milieu**).



Cours présenté par Jalel Saadi

3

Ce concept a été introduit par Guy Brousseau en 1978. Il le définit comme l'ensemble « des relations qui déterminent - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre. » Ce qui veut dire qu' « au cours d'une séance »... « L'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont posées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées, en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement. » (Brousseau, 1982).

Dans son cours de didactique Christian Mercat avance la définition suivante : « Le contrat didactique représente les droits et les devoirs implicites des élèves et de l'enseignant à propos des objets de savoir mathématique enseignés » Au cours de l'enseignement d'un savoir, les règles de communication, entre les élèves et l'enseignant, à propos d'objets de

savoir, s'établissent, changent, se rompent et se renouent au fur et à mesure des acquisitions, de leur évolution et de l'histoire produite. Ces règles ne se présentent pas sous une forme unique et figée dans le temps, mais au contraire sont le fruit d'une négociation toujours renouvelée. Le contrat caractérise les règles auxquelles obéissent les interactions entre l'enseignant et de l'enseigné, ces règles sont localement stables mais ne sont pas immuables ». Il ajoute sur le paradoxe de la relation didactique.

-L'enseignant n'a pas le droit de dire à l'élève ce qu'il veut que l'élève fasse (si non il ne joue pas son rôle d'enseignant)et pourtant il faut qu'il fasse en sorte que l'élève produise la réponse attendue (sinon il n'a pas réussi son enseignement)

-L'élève doit se mettre en position didactique pour apprendre, il doit faire des activités qu'il ne sait pas (encore) faire et il sait que l'enseignant a prévu la situation justement pour cela. Mais s'il utilise les indices de l'intention de l'enseignant pour résoudre la situation, alors il n'apprendra pas ce qui est prévue restera dépend de l'enseignant dans sa relation au savoir.(Mercat, 2012en ligne)

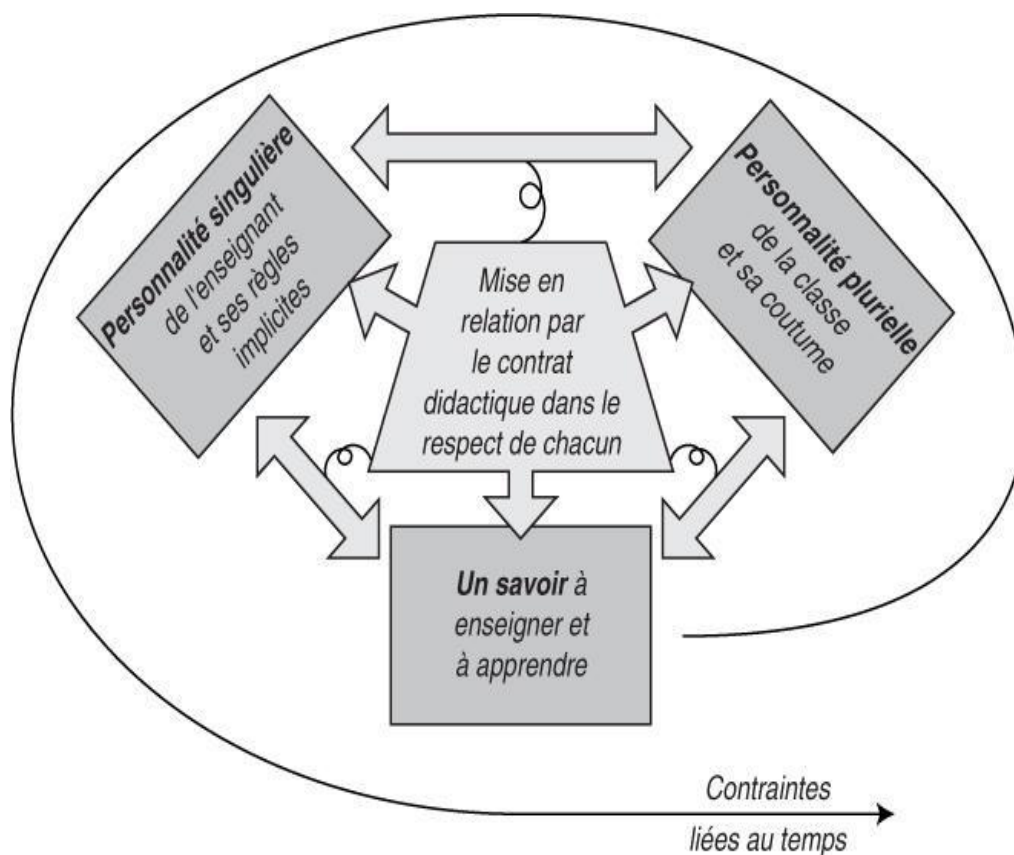


Schéma2 : Le contrat didactique(enligne)

2 Activité de réflexion

De quelle manière le contrat didactique se manifeste –t-il dans les situations réelles d’enseignement –apprentissage ? Appuyez votre analyse sur des exemples concrets issus de votre propre expérience.

Corrigé

Le contrat didactique implique notamment la clarification de la démarche méthodologique choisie par l’enseignant de la définition des modalités prévues pour développer la compétence de compréhension écrite chez les apprenants.

La transposition didactique

Cette notion a été mise en place en didactique par Yves Chevallard qui est à l’origine didacticien dans le domaine des mathématiques. On reprend ci- après les mots de Chevallard (1985 : 39)

«Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d’enseignement. Le “travail“ qui d’un objet de savoir à enseigner fait un objet d’enseignement est appelé la transposition didactique ».

La notion de Transposition didactique a été empruntée par Chevallard au sociologue Michel Verret(1975): «qui a étudié les difficultés à scolariser les savoirs issus des sciences humaines :la« distance entre l’objet scolaire et l’objet théorique» fait apparaître non seulement une simple adaptation (ou simplification) scolaire de l’objet théorique, mais une véritable transformation qui aboutit à une «substitution d’objet » (Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques :227)

Cours 5

Dévolution

Le concept de dévolution, introduit par Brousseau (1982), est au cœur de la théorie des situations didactiques en mathématiques, ce qui appelle quelques remarques sur le projet même de la recherche en didactique des mathématiques, tout particulièrement en France, depuis les années 1970. Il est revenu ensuite au concept de « dévolution », ce qui amène à introduire une distinction fondamentale entre connaissances et savoirs

et à caractériser le processus de dévolution. Nous pourrions alors interroger les rôles du professeur mais aussi de l'élève avant de conclure sur les incidences en ce qui concerne les disciplines.

Brousseau emprunte le terme de dévolution au vocabulaire juridique, formé sur le latin de *devolere* (latin médiéval) qui signifie « rouler de haut en bas ». En usage aujourd'hui dans le langage politique et administratif, cette expression s'applique ordinairement au mouvement de passation d'un pouvoir d'une compétence, voire de l'autorité de contrôle, sur les actions et les ressources associées à ces responsabilités. Bien qu'inspiré de la terminologie juridique appliquée aux affaires civiles (droit successoral), ce concept employé dans la sphère des affaires publiques s'utilise généralement pour désigner une démarche de subsidiarité descendante, matière aujourd'hui étroitement encadrée dans tous les régimes d'État de droit.

Dans son glossaire, Guy Brousseau considère la dévolution comme un processus :

« Processus par lequel l'enseignant parvient dans une situation didactique à placer l'élève comme simple actant dans une situation didactique (à modèle non didactique). Il cherche par là à ce que l'action de l'élève ne soit produite et justifiée que par les nécessités du milieu et par ses connaissances, et non par l'interprétation des procédés didactiques du professeur. La dévolution consiste pour l'enseignant, non seulement, à proposer à l'élève une situation qui doit susciter chez lui une activité non

convenue, mais aussi à faire en sorte qu'il se sente responsable de l'obtention du résultat proposé, et qu'il accepte l'idée que la solutionne dépend que de l'exercice des connaissances qu'il possède déjà. L'élève accepte une responsabilité dans des conditions qu'un adulte refuserait puisque s'il y a problème puis création de connaissance, c'est parce qu'il [y a] d'abord doute et ignorance. C'est pourquoi la dévolution crée une responsabilité mais pas une culpabilité en cas d'échec. La dévolution, fait pendant à l'institutionnalisation. Ce sont les deux interventions didactiques du professeur sur la situation "élève – milieu – connaissance". Elle est un élément important sui generis du contrat didactique. » (Brousseau 2003, p. 5)

Il complète cette définition dans l'article « le paradoxe de la dévolution » :

« Le professeur a l'obligation sociale d'enseigner tout ce qui est nécessaire à propos du savoir. L'élève – surtout lorsqu'il est en échec – le lui demande. Ainsi donc, plus le professeur cède à ces demandes et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité. C'est le premier paradoxe : ce n'est pas tout à fait une contradiction, mais le savoir et le projet d'enseigner vont devoir s'avancer sous un masque. Ce contrat didactique met donc le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'élève les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée :

Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir. Mais l'élève est, lui aussi, devant une injonction paradoxale : s'il accepte que, selon le contrat, le maître lui enseigne les résultats, il ne les établit pas lui-même et donc il n'apprend pas de mathématiques, il ne se les approprie pas. Si, au contraire, il refuse toute information de la part du maître, alors, la relation didactique est rompue. Apprendre, implique, pour lui, qu'il accepte la relation didactique mais qu'il la considère comme provisoire et s'efforce de la rejeter. » (Brousseau 2003, p. 9)

1 processus de dévolution

La théorie des situations présente plusieurs aspects : une orientation épistémologique et une orientation d'ingénierie didactique, et plus récemment, une orientation d'analyse des situations ordinaires d'enseignement et d'apprentissage.

Au plan épistémologique, le projet de la théorie des situations est de décrire les savoirs mathématiques par des situations fondamentales : « schéma de situation capable d'engendrer par le jeu des variables didactiques qui la déterminent, l'ensemble des situations correspondant à un savoir déterminé » (Brousseau 2003, p. 3). Il s'agit donc de représenter un savoir par des connaissances en situation (savoir → connaissance). Pour ce faire, il est nécessaire que ces connaissances « correspondent » à un savoir déterminé. Je propose de dire alors que ces connaissances sont idoines à ce savoir : l'adjectif « idoine », souvent employé par Yves Chevallard (Chevallard2002), réfère en effet à ce qui est « propre à quelque chose ».

Au plan de l'ingénierie didactique, le projet de la théorie des situations est de permettre la confrontation empirique de la théorie (en particulier en termes de situations fondamentales) avec la contingence et notamment de vérifier que les connaissances investies par des élèves dans une situation didactique construite par l'ingénierie sont idoines au savoir déterminé à l'avance.

2 Le rôle du professeur dan le processus de dévolution

L'institution scolaire définit les cadres de l'action du professeur, suivant des modalités qui diffèrent selon les pays. En France, ces modalités sont, en grande partie, définies par les instructions officielles et notamment les programmes scolaires, alors que les manuels sont, eux, publiés librement par des éditeurs privés (Bruillard 2005). Les instructions officielles donnent au professeur une liste de savoirs à enseigner, parfois assortis de compléments (les accompagnements de programmes) suggérant des façons d'enseigner. Dans tous les cas, à partir d'une telle liste et même avec quelques suggestions complémentaires, le professeur est amené à choisir ce qui, dans le détail des situations quotidiennes, va être proposé à l'élève.

Le professeur part des savoirs et doit d'une manière ou d'une autre permettre à l'élève d'apprendre des connaissances idoines à ceux-ci (savoir → connaissance). Les choix qu'il opère, y compris en amont de la rencontre avec les élèves, font partie du processus de dévolution qui agit aussi bien sur le professeur que sur les élèves. Contrairement à la forme vulgarisée que revêt parfois le terme de « dévolution », il ne s'agit pas d'une sorte d'outil à l'entière disposition de la volonté du professeur : le professeur aussi est

soumis aux aléas des choix qui lui sont imposés par les caractéristiques des situations qu'il installe de façon plus ou moins délibérée. En particulier, même si l'on peut considérer grosso modo que le professeur est plutôt libre de sa parole (orale), la plupart du temps, il ne peut changer aisément dans le cours de l'action ni les écrits qu'il a préparés en amont (par exemple : photocopies, documents plastifiés, etc.), ni le matériel qu'il a préparé pour mettre les élèves en situation et encore moins ses propres connaissances didactiques relatives au savoir en jeu. Sa marge de manœuvre est ainsi très limitée.

3 Le rôle de l'élève dans le processus de dévolution

« *L'élève sait bien que le problème [la situation] a été choisi[e] pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle* » (Brousseau 1998, p. 59), cependant l'élève ne connaît pas le projet du professeur, il ne sait d'ailleurs pas toujours, surtout à l'école

primaire, identifier clairement la discipline scolaire concernée (Reuter 2007). Par ailleurs, l'élève ne peut pas connaître le savoir en jeu, c'est l'un des paradoxes de la dévolution :

« *Le professeur a l'obligation sociale d'enseigner tout ce qui est nécessaire à propos du savoir. L'élève surtout lorsqu'il est en échec – le lui demande. Ainsi donc, plus le professeur cède à ces demandes et dévoile ce qu'il désire, plus il dit précisément à l'élève ce que celui-ci doit faire, plus il risque de perdre ses chances d'obtenir et de constater objectivement l'apprentissage qu'il doit viser en réalité.* » (Brousseau 2003, p. 9)

L'élève est confronté à un milieu qu'il explore en fonction de ses connaissances antérieures, cette interaction avec le milieu mobilise ou bien provoque la construction de connaissances dont la nature dépend de la situation effective. Le point de vue de l'élève est inverse de celui du professeur : il doit arriver au savoir d'où le professeur est parti pour construire son projet d'enseignement, en construisant des connaissances en situation. Cependant, de nombreux travaux (voir par exemple, (Margolinas 2004 ; Coulange 2012 ; Clivaz 2014)) montrent que très souvent les situations installées par le professeur conduisent certains élèves :

- à investir une situation non prévue et/ou non observée et/ou non privilégiée par le professeur ;
- à rencontrer des connaissances utiles mais non reconnues et non

idoines aux savoirs visés ;

- à se trouver de ce fait en décalage avec les savoirs exposés en guise d'institutionnalisation.

S'interroger sur le processus de dévolution conduit ainsi à s'interroger en même temps sur le processus d'institutionnalisation. Ces processus, quand on les comprend comme une circulation entre les savoirs et les connaissances (dévolution : des savoirs vers les connaissances ; institutionnalisation : des connaissances vers les savoirs) apparaissent comme interdépendants. Le professeur, au moment où il conçoit un projet d'enseignement d'un savoir, est conduit à installer des situations qui convoquent des connaissances (processus de dévolution) ; ces connaissances, qui sont investies par l'élève, vont se transformer progressivement (être formulées, validées, formalisées, mémorisées, etc.) en savoirs dans l'institution de la classe et enfin être rapprochées de savoirs d'autres institutions (processus d'institutionnalisation).

Cours 6

Acquisition/apprentissage/ enseignement

1. Acquisition

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 (système intermédiaire , compétence transitoire) . Le processus d'acquisition des langues a fait l'objet de nombreuses recherches , que l'on peut classer en quatre courants :

a- Skinner (et le courants béhavioriste) conçoivent l'acquisition comme essentiellement fondée sur des facteurs externes qui favorisent le renforcement des comportements visés ;

b- Chomsky et les générativistes postulent l'existence du langage Acquisition Device (LAD) tandis que Lenneberg défend l'idée de structures

psychologiques latentes (Latente psychological Structures). Ce courant est basé sur le postulat de l'existence de facteurs internes , biologiquement programmés ;

c- Piaget (constructivisme) pose également l'existence d'un substrat biologique inné, mais le définit comme fonctionnel et cognitif ;

d- Vygotski et Bruner (conception sociocognitive) soulignent l'importance des facteurs sociaux dans l'acquisition , en particulier la collaboration en interaction.

Acquérir c'est donc 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 (compréhension orale et écrite, expression 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 automatisés.

2. Apprentissage

Selon Ph. Meirieu (2022 :55), pour apprendre une information, il faut que celle-ci s'inscrive dans un projet d'utilisation, ce qu'il lui donnera du sens , de la signification.

L'apprenant perçoit les informations de son environnement, cette perception est accompagnée d'un processus de sélection car le sujet n'identifie que les informations qu'il aura à utiliser dans son projet (la tâche qu'il y aura à accomplir). C'est ce projet de l'apprenant qui va associer ces deux processus simultanés (perception/sélection).

Dans le même optique, Marie-José Barbot et Giovanni Camatari (199 :50) considèrent l'apprentissage comme l'adaptation qui n'est plus une réponse de l'organisme aux exigences de l'environnement, mais plutôt le résultat d'une sélection d'informations (effectuée par cet organisme et significative pour lui) afin de préserver son autonomie et sa clôture organisationnelle.

En effet, tout apprenant dispose , et cela, en amont de tout processus d'apprentissage, d'une ensemble de connaissances antérieurs et d'un mode d'explication qui vont orienter sa manière d'apprendre. Il s'agit de

représentations ; ensemble d'attitudes , d'idées et de stéréotypes véhiculés inconsciemment par un apprenant et affectant son apprentissage. Ces représentations disposent d'une force qui leur permet d'apparaître comme la nature même des choses et se revendiquent « traduction immédiate du réel » (S.Moscovisi in Ph.Meirieu ,2002 :50)

Pour qu'il ait un apprentissage (progrès) d'un concept, la représentation du départ que l'apprenant a de ce concept doit subir des transformations afin d'arriver à une signification plus approfondie de ce même concept. En effet l'apprenant vient toujours avec de représentations, de prè-requis. Au cours de l'apprentissage, le sujet apprenant recoit de nouvelles données aux quelles il interagit en les intégrant à sa première représentation du départ. Les prè-requis se transforment et la représentation devient plus cohérente ,plus convaincante, plus crédible et plus approfondie. C'est ce que P.Meirieu (2002 :61) appelle « *un registre de formulation d'un concept* ». Il s'agit d'une nouvelle représentation plus performante, ayant un plus grand pouvoir explicatif et susceptible de subir elle aussi d'autres transformations pour qu'il ait un autre progrès vers une autre niveau de formulation de ce concept encore plus profond. Nous pouvons présenter la dynamique générale de l'apprentissage par le schéma suivant :

En amont **la représentation 1** les idées que l'apprenant a sur le concept

Progrès



En aval **registre de formulation d'un concept**

Représentation 2 plus performante, ayant un plus grand pouvoir explicatif

Progrès



Niveau de formulation plus grand

Progrès



Ainsi de suite

Schéma 3 : Bernard PY(PORQUIER R. et PY B,2008 :13)

Bernard PY(PORQUIER R. et PY B,2008 :13) présente l'apprentissage comme étant une construction officielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes relevant d'aspects pédagogique et métalinguistique. Ces contraintes ont pour effet de dérégler l'acquisition sous prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer. Selon le même auteur, l'apprentissage est présenté comme un aspect parasitaire à l'acquisition. Donc, il n' ya pas d'acquisition pure ni d'apprentissage pur. Toute acquisition fait appel au minimum de stratégies d'apprentissage. Toute apprentissage déclenche un processus d'acquisition plus au moins important selon la motivation et l'implication de l'apprenant.

D'après Defays et Deltour , « *Si l'acquisition (d'une langue étrangère par exemple) est la finalité commune à l'apprentissage et à l'enseignement, l'apprentissage est le processus personnel, conscient ou non, indispensable à la réalisation de cet objectif, tandis que l'enseignement n'est qu'un moyen qui permet l'apprentissage.* » (Defays et Deltour 2003 : 187-188).

Ces auteurs soulignent, en effet, l'existence d'autres moyens permettant l'apprentissage – guidé ou non guidé – des langues (maternelles ou étrangères) . Notamment les processus inconscients, innés et universels classifiés comme adductifs ou instinctif, l'imitation / interaction spontanée à l'égard d'autres locuteurs, l'apprentissage en contexte scolaire (Defays et Deltour 2003 :188). Il nous semble donc opportun d'établir une différence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition de langues étrangères. Selon plusieurs didacticiens , l' « acquisition » est spontanée , non guidée, voire circonstancielle et inconsciente, comme c'est le cas pour la langue maternelle ; par contre « l'apprentissage » est intentionnel, programmé, contrôlé par l'apprenant lui-même ou un professeur, généralement en classe où se déroule alors un « enseignement » . Defays et Deltour ont proposé, donc, la répartition suivante, que nous retenons :

Acquisition

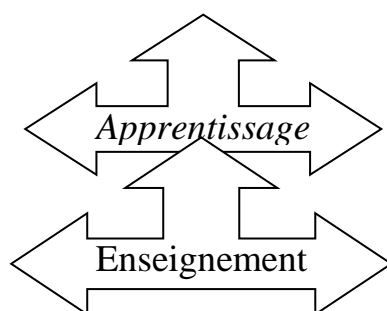


Figure3 Acquisition, apprentissage, enseignement(Defays et Deltour 2003 :15)

La finalité de tout apprentissage (ou appropriation). Tout processus (personnel, conscient ou non) visant l'appropriation de nouvelles connaissances, compétences, comportements. moyen d'appropriation (parmi d'autres) qui se caractérise par l'intervention d'un professeur, la programmation de la présentation , le recours à des exercices , une évaluation des résultats.

Cela montre que l'enseignement est subordonné à l'apprentissage (et non l'inverse), mais aussi qu'il n'existe pas d'acquisition sans apprentissage.

Cuq et Gruca ont mis en relief qu'en général, après Krashen (Krashen 1981), on considère l'acquisition comme une processus d'appropriation naturelle, implicite, inconscient, impliquant une focalisation sur le sens et l'apprentissage, en revanche, comme un processus officiel, explicite, conscient, impliquant une focalisation sur la forme (Cuq et Gruca 2008 :113). Par conséquent, « *en didactique, appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes* », s'agissant d'habiletés (savoir-savoir-faire) à atteindre au sein d'une relation d'enseignement/apprentissage. La distinction entre acquisition et apprentissage fait aussi l'objet d'une réflexion de Py. À son avis, « *il n'y aurait pas d'acquisition pure, c'est-à-dire pas d'acquisition sans apprentissage* » (Py1994) et, de même « *il n'ya pas non plus d'apprentissage pur : en classe, on s'aperçoit qu'il y a des éléments qui sont acquis sans qu'ils aient véritablement enseignés.* ». De Pietro et Schneuwly, dans le domaine de langues, ont postulé l'existence d'influences

récioproques entre apprentissage et acquisition, affirmant l'existence d'une survalorisation de « l'acquisition naturelle » et que, dans notre culture, la transmission du savoir en milieu scolaire influence, parfois, l'attitude des acteurs même lors des interactions quotidiennes (De Pietro et Schneuwly200 :462). Une idée fondamentale importante de l'hypothèse acquisitionniste a été mentionnée par Gronac'h, selon lequel, étant donné que la simple exposition « naturelle » a une L1 permet à l'enfant de s'approprier, « *un enfant ou un adulte sont capable d'en faire autant pour une langue étrangère, par simple réactivation de processus d'acquisition du langage* » (Gaonac'h1987 :134). Á la lumière des contributions citées, essayons d'esquisser un bilan théorique sur le rôle joué par les trois termes examinés dans le processus en question d'après la définition suivante, tirée du Dictionnaire de didactique du français : « *L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire, et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être définie comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère...*»(Cuq 2003 :22)

3. Enseignement

L'enseignement et les pratiques qui y sont associées (Kruger & Tomasello, 1996 ; Strauss, 2005) sont des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui. Cette diversité rend souvent difficile la mise au jour des capacités et des conditions indispensables à cette activité (le langage est-il, par exemple, nécessaire ou seulement facilitateur de l'enseignement ?). De plus, souvent, la définition de l'enseignement « boucle » sur celle de l'apprentissage, enseigner étant souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa (voir Legendre, 1993). Le tableau 1 suivant en donne des exemples : une rapide lecture permet de constater la diversité des définitions de l'enseignement inter-champ de recherche, et même souvent intra-champ. De plus, les auteurs ne s'accordent pas sur les conditions et capacités sous-jacentes à l'enseignement, lorsqu'ils les mentionnent. Il est toutefois possible de mettre en avant les principales caractéristiques

effectives de l'activité d'enseignement. Cette dernière serait :

- Une activité relationnelle impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur et un (ou des) élève(s) ;
- Une activité de communication impliquant un échange (unidirectionnel ou bidirectionnel) d'informations entre un professeur et un ou des élève(s) ;
- Une activité centrée sur un but d'apprentissage des élèves, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations ;
- Une activité portant sur un contenu donné, ce contenu pouvant être des connaissances, des croyances, de l'information, des comportements et posséder de plus des caractéristiques particulières comme la généralisabilité ;
- Une activité dans laquelle le professeur aurait un comportement spécifique (de présentation, clarification, évocation, indication, etc.) ;
- Une activité dans laquelle les états mentaux (intentions, croyances) des protagonistes peuvent jouer un rôle important, et être mutuellement inférés.

Tableau1. – Définitions de l'enseignement selon quelques courants de recherche.

Nous avons harmonisé les abréviations: *P*: Professeur; *E*: Elève; *C*: Contenu. Les abréviations originales peuvent donc différer des nôtres.

Auteur	Définition
Philosophie de l'éducation	
Fenstermacher (1986, p. 38)	Il y a une personne <i>P</i> qui possède un contenu <i>C</i> et qui a l'intention de communiquer ou transmettre <i>C</i> à une personne, <i>E</i> , qui initialement n'a pas <i>C</i> , afin que <i>P</i> et <i>E</i> s'engagent dans une relation pour que <i>E</i> acquière <i>C</i> .

Fleming (1980,P.48)	<p><i>P</i> indique à <i>E</i> son intention que <i>E</i> doit apprendre <i>C</i>.</p> <p><i>E</i>, prêt à le faire, comprend les intentions de <i>P</i> et <i>E</i>, ayant quelques raisons de le faire, essaie de maîtriser <i>C</i>.</p>
Freeman (1973, p. 21)	<p><i>P</i> est engagé dans une transaction avec <i>E</i>, dans laquelle les actions ou activités de <i>P</i> en présentant, clarifiant, montrant, exemplifiant, évoquant, confirmant ou encore indiquant, explicitement ou non, un <i>C</i> sont instrumentales en amenant quelque apprentissage ou compréhension de <i>C</i> par <i>E</i> (<i>E</i> progresse vers un apprentissage meilleur de <i>C</i>).</p>
Étude de l'enseignement	
Gage (1963, p. 96)	<p>Toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter.</p>
Not (1987, p. 59)	<p>Susciter des activités d'apprentissage et les alimenter par des matériaux appropriés. Ceux-ci consistent en informations que l'on émet pour que d'autres les saisissent.</p>
Psychologie du développement	
Csibra & Gergely (2006)	<p>1)Manifestation explicite de connaissances généralisables par un individu (l'enseignant) ; 2) l'interprétation de cette manifestation en termes de contenu de connaissance par un autre individu.</p>
Ziv&Frye (2004, p. 458)	<p>Une activité intentionnelle pour augmenter la connaissance (ou la compréhension) d'un autre, réduisant ainsi la différence entre enseignant et élève.</p>
Éthologie	

Caro & Hauser (1992, p. 153)	On peut dire qu'un acteur individuel <i>P</i> enseigne s'il modifie ses comportements seulement en la présence d'un observateur naïf, <i>E</i> , à un certain coût ou au moins sans obtenir un bénéfice immédiat pour lui-même. Ainsi, le comportement de <i>P</i> encourage ou punit le comportement de <i>E</i> , ou encore procure à ce dernier une expérience ou des exemples. Ce faisant, <i>E</i> acquiert des connaissances ou apprend une habileté plus tôt ou plus rapidement, ou encore plus efficacement que par une autre manière, si tant est qu'il ait pu l'apprendre.
Kruger & Tomasello (1996, p. 374)	Un comportement par lequel un animal a l'intention qu'un autre apprenne une habileté ou acquière une information ou connaissance qu'il n'avait pas précédemment.

Cette définition est très générale ; on pourrait par exemple préciser dans quelles conditions et surtout avec quelles habiletés l'enseignement est mis en œuvre. Parvenir à les détailler nous permettrait de mieux comprendre le processus d'enseignement, et donc de mieux pouvoir l'étudier. Dans cette perspective, il est préférable de lister, champ par champ, les conditions cognitives et environnementales rendant l'enseignement possible et de s'interroger sur leur caractère nécessaire et/ou suffisant. Ces définitions ont été depuis longtemps débattues dans le champ de la recherche en éducation (principalement en philosophie de l'éducation), aussi nous débiterons par ce dernier. Nous continuerons par le champ de l'étude de l'enseignement (*study of teaching*), courant de recherche anglo-saxon qui, jusqu'aux années 1970, s'est intéressé à caractériser les conditions comportementales de l'enseignement. Comme ces deux champs fondent leurs principes sur l'étude de l'enseignement tel qu'il se déroule chez des élèves ou étudiants ayant « l'âge de raison », c'est-à-dire âgés d'au

moins 7 ans (Bradmetz & Schneider, 1999), nous montrerons que des recherches assez récentes issues de la psychologie du développement permettent d'affiner ces premières définitions, en se centrant de plus près sur la seconde enfance (enfants âgés de 2 à 6 ans). Nous terminerons en exposant de très récentes recherches issues de l'éthologie (Thornton & Raihani, 2008), qui permettent de préciser davantage les conditions précédentes, en montrant principalement que certaines capacités (le langage, la lecture d'intentions ou de buts) ne seraient que des « facilitateurs » de cette activité, plutôt que des éléments nécessaires et suffisants. Enfin, dans une dernière partie, nous nous essaierons à une intégration des résultats de ces différents champs pour proposer une définition des conditions nécessaires et suffisantes pour enseigner.

Cette revue de la question a évidemment des limites. Tout d'abord, je me suis plus intéressé au processus de l'enseignement qu'à ses résultats (notamment en termes d'efficacité). Ensuite, la démarche (voir Dessus, 2000, pour une synthèse) consiste à se poser des questions sur l'enseignement plus descriptives (comme « que serait-il ? ») que prescriptives (comme « que devrait-il être ? »). Enfin les domaines passés en revue se centrent sur les conditions cognitives et individuelles de l'enseignement/apprentissage, laissant de côté de nombreuses autres conditions importantes, comme les conditions sociales (Zimmerman & Kleefeld, 1977) ou institutionnelles (Lessard & Meirieu, 2005).

Cours 7

Compétence/performance

1. Compétences

La « compétence » voit le jour dans le champ de la sociolinguistique. Elle a été utilisée pour la première fois par Chomsky pour « désigner une disposition mentale innée et universelle, rendant tout sujet humain apte à produire et comprendre un nombre illimité de phrases correctement construites. » (Bulea Bronckart, 2015 : 35). Selon Bronckart et Dolz (2002), Chomsky, en introduisant cette notion avait pour objectif de remettre en cause le behaviorisme linguistique, et plus précisément l'idée selon laquelle l'acquisition du langage résulterait d'un processus d'essais et d'erreurs, de conditionnements et de renforcements. Chomsky associe à la notion de compétence celle de « performance » qui l'actualise et la rend opérationnelle car « la compétence n'étant pas directement observable, c'est la performance (comportement observable de la compétence) qui sera mesurée » (Bourguignon, 2006 : 69).

Dell Hymes reprend la notion de compétence et l'étend au-delà de sa dimension linguistique en lui intégrant les dimensions sociolinguistique et socioculturelle. Il introduit ainsi la notion de « compétence de communication » qui, et c'est rien de le dire, va chambouler les paradigmes de la didactique des langues.

Crahay (2006), de son côté, affirme que la notion de compétence tire ses origines du monde de l'entreprise et a par la suite contaminé les autres champs de la recherche scientifique. Conception à laquelle n'adhère pas Philippe Perrenoud (2000) qui rejette cette affirmation sans pour autant nier l'apport considérable du secteur entrepreneurial pour l'éducation.

La compétence, dans le monde du travail et de l'entreprise

désigne, selon Richer (2012), la capacité et l'aptitude des employés ainsi que des entreprises à gérer les différentes situations imprévisibles auxquelles ils sont confrontés. Butlen et Dolz (2015), de leur côté, estiment que la compétence, dans le monde du travail, permet une articulation entre les besoins et exigences de l'entreprise et les potentialités individuelles propres aux travailleurs car, n'oublions pas, dans le monde professionnel, être compétent revient avant tout à être compétitif.

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, la notion de compétence n'a pas manqué de créer un certain nombre de conflits entre les didacticiens. Ces conflits sont le résultat des nombreuses définitions qui ont été données à cette notion qui est tantôt définie comme une capacité, un savoir-faire, un savoir-agir ou un savoir-être, tantôt par la combinaison de tous ces concepts à la fois. Or, nous le constaterons bien, même ces concepts recouvrent des acceptions différentes d'un chercheur à un autre. C'est ce qu'affirme Christian Puren (2016) qui souligne que les notions de « capacité », « savoir-faire » et « compétence » ne font pas l'unanimité parmi les pédagogues.

Pour Christian Puren (2016), la compétence désigne un savoir-agir en langue/culture. Il conçoit ce savoir-agir comme l'articulation entre l'usage de la langue et l'apprentissage de celle-ci. Pour lui, la compétence se distingue par l'intégration dynamique de différents types de savoirs (connaissances, habiletés et savoir-être) qui interagissent de manière complémentaire et fonctionnent en synergie dans la réalisation de l'action.

Selon Perrenoud (1996), la compétence renvoie à la mise en œuvre de savoir-faire élaborés impliquant l'intégration de diverses ressources cognitives dans la résolution de situations complexes. Claire Bourguignon (2010), de son côté, explique qu'il y a toujours confusion entre capacité et compétence : être capable de lire/produire un texte, qui rend compte d'une capacité, est souvent considéré comme une compétence et cela pour deux raisons. La première est due à l'attachement des enseignants à l'approche communicative qui désignait la CO/PO ; CE/PO comme compétences. Ensuite, ces capacités sont représentées dans le CECRL avec les différents niveaux de compétence.

Pour synthétiser les différentes conceptions de la notion de compétence, nous nous référons à Eucaterina Bulea Bronckart (2015) qui, dans son article intitulé « la grammaire est-elle une compétence ? », propose deux conceptions très pertinentes de la compétence. Dans la première, la compétence renvoie à un ensemble de ressources de nature diverse, qu'il s'agisse de connaissances, de savoir-faire, de comportements ou de raisonnements, que l'individu mobilise dans une activité donnée. Ces ressources restent disponibles pour être réutilisées ultérieurement et peuvent, avec le temps, se transformer en capacités plus générales ou transférables.

2. performances

Selon le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde : *le terme performance issu de la grammaire générative, renvoie à la mise en œuvre (processus) et au résultat concret, en situation de production ou d'expression, de la compétence linguistique, communicative ou culturelle. La performance ne dépend seulement des savoirs et savoir-faire acquis, mais aussi les facteurs multiples comme la mémoire, la motivation, l'identité sociale, les composantes affectives. Les performances linguistiques ou communicatives d'un individu ne sont pas toujours représentatives de ses compétences.*

Cours 8

Situation –problème/ séquence didactique

1. Qu'est ce qu'une situation problème ?

Plusieurs définitions sont apportées à ce concept, les avis se diffèrent d'un spécialiste à un autre

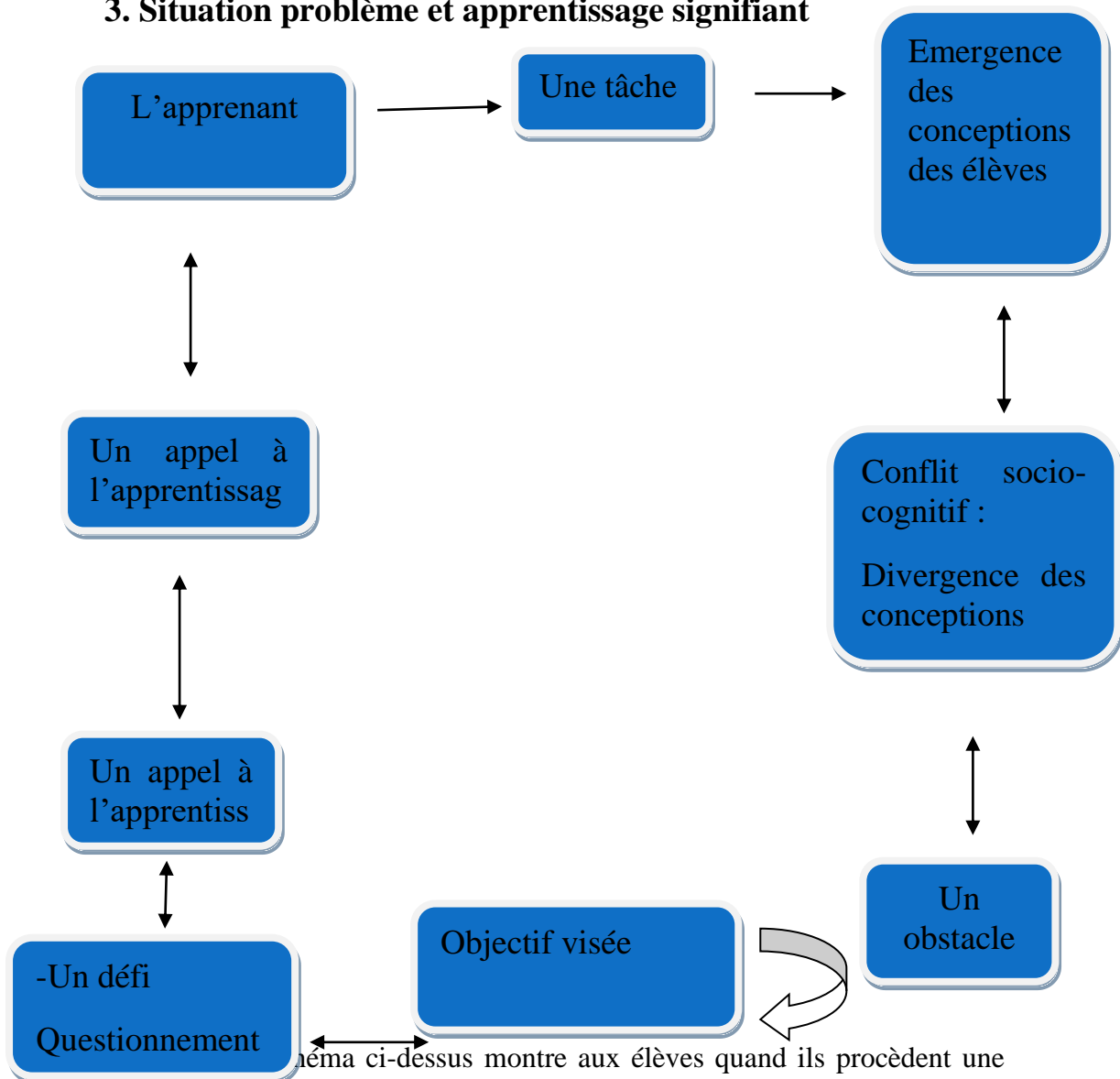
Astolfi (1993): « Une situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié. »

Selon Raynal et Rieunier(2009): «Une situation-problème est une situation pédagogique conçue par le pédagogue dans le but de créer pour les apprenants un espace de réflexion et d'analyse en y proposant une tâche à résoudre dans laquelle ils vont être confrontés à un obstacle. »

2. Les éléments structuraux s'une situation problème

- Une tâche concrète et complexe (trouver une solution-chercher des liens cause -effet- réaliser un modèle...).
- La tâche proposée est l'occasion pour faire construire l'apprentissage visé.
- Un obstacle franchissable par l'élève. Le franchissement de l'obstacle repéré à l'avance par l'enseignant est l'objectif visé.

3. Situation problème et apprentissage signifiant



tâche, ils doivent passer par les étapes suivantes :

- Une tâche ne peut être menée à bien que si l'on surmonte un obstacle qui constitue le véritable objectif d'acquisition du formateur.

- Grâce à l'existence d'un système de contraintes, le sujet ne peut mener à bien le projet sans affronter l'obstacle.

- Grâce à l'existence d'un système de ressources (le papier et le crayon, le dictionnaire) , le sujet peut surmonter l'obstacle. »

Activité :

Proposition situation-problème

Susciter le débat entre élèves:, Qui a tort? Qui a raison?

- Tâche proposée: En exploitant le matériel et les documents fournis, montrez que les deux théories sont fausses.

- Moment de recherche: les élèves discutent en groupes pour dégager les données dont ils auront besoin. Discussion avec l'enseignant

- Matériel/Supports didactiques:- matériel pour observer au microscope, les gamètes d'animaux (oursin, truite...);

- Photos de spermatozoïdes et d'ovules d'animaux

- Résultats de l'expérience de Spallanzani sur la fécondation

Séquence didactique

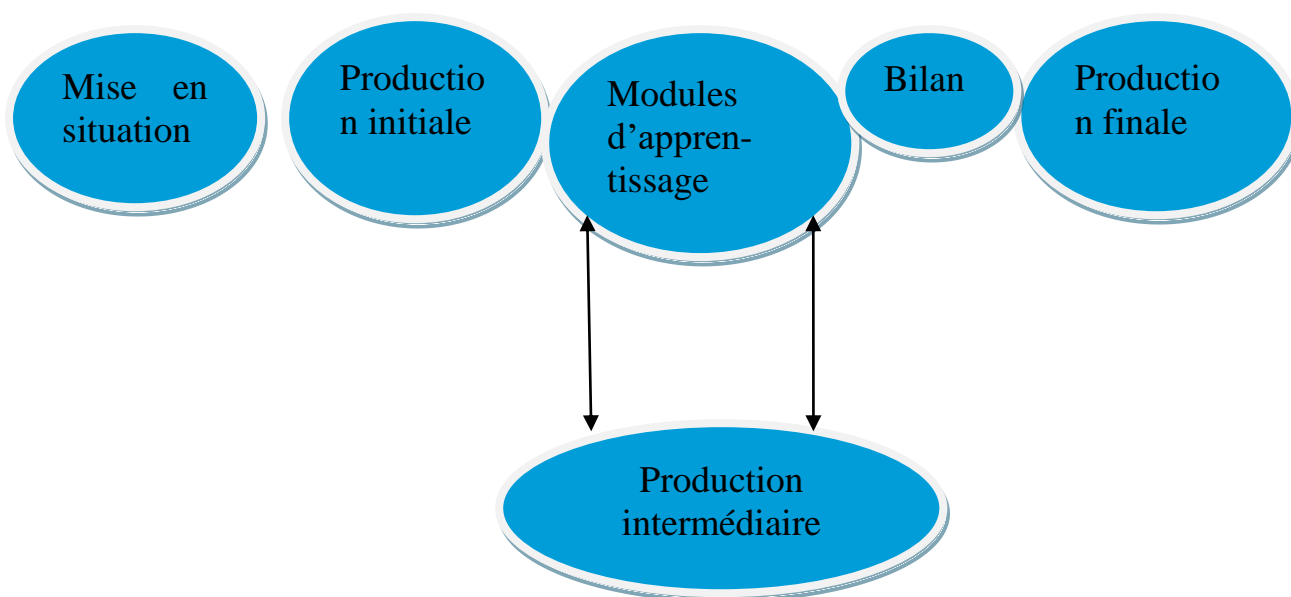
La séquence didactique est« *un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral et écrit* »Dolz et al., 2001, p.6

La séquence didactique représente un outil privilégié par la recherche pour penser l'articulation, car elle facilite la planification et la mise en œuvre d'un enseignement articulé des composantes de la classe de

français. Les modèles de dispositifs didactiques sont variés : certains englobent toutes les composantes de la classe de français, tandis que d'autres se limitent à l'articulation de deux composantes. Devant cette diversité et les limites de certains modèles, nous retenons la séquence didactique comme cadre de référence le plus pertinent pour concevoir un dispositif articulé. Elle permet notamment l'activation des connaissances antérieures, la prise de conscience d'un problème, la formulation et la vérification d'hypothèses ainsi que la production d'un court texte.

Le déroulement d'une séquence didactique

La séquence didactique de seconde génération, telle que la définissent Biao et coll., se compose de cinq étapes distinctes, mais tout aussi importantes.



1- La mise en situation

Cette première phase de la séquence didactique sert à introduire l'objet d'étude et à mobiliser l'intérêt des élèves. Elle permet de préparer le terrain, notamment en activant les connaissances antérieures des élèves.

2- La production initiale

Deuxième phase du dispositif, la production initiale consiste en la rédaction d'un texte par l'élève, sans préparation ni apprentissages préalables. L'analyse de cette production permet à l'enseignant d'identifier les difficultés des élèves et d'orienter le choix des notions à travailler dans les modules d'apprentissage. Elle contribue également à l'activation des connaissances antérieures des élèves.

3- Les modules d'apprentissage et la production intermédiaire

Cette troisième phase regroupe les activités qui seront réalisées sur plusieurs périodes et visent à travailler les caractéristiques propres au genre à l'étude. Les modules peuvent être accompagnés de productions intermédiaires qui permettent aux élèves, tout au long de la séquence, d'améliorer progressivement leur production initiale en y intégrant les caractéristiques du genre travaillées.

Les productions intermédiaires peuvent prendre différentes formes : réécritures, brouillons, cahiers de notes, etc. Quelle que soit leur forme, elles constituent des étapes provisoires dans l'évolution de la réflexion de l'élève. Elles représentent une trace de son cheminement, plus précisément de son appropriation des notions enseignées, de la construction de nouvelles connaissances et de sa capacité à les transférer.

4- Bilan

Cette pénultième phase invite les élèves à réfléchir aux apprentissages réalisés. Elle permet de faire le point, d'ajuster les démarches et de consolider les notions avant la production finale.

5- La production finale

Enfin, dernière étape de la séquence, la production finale peut se présenter sous la forme d'une évaluation formative ou sommative.

Elle constitue un moyen pour l'enseignant d'évaluer l'influence des modules d'apprentissage sur les écrits des élèves et de mesurer les progrès réalisés depuis la production initiale.

6. Les avantages de la séquence didactique

En somme, la séquence didactique permet de structurer l'enseignement et les apprentissages de façon cohérente, en facilitant à la fois la planification et la mise en œuvre, mais elle soutient également le déploiement de l'articulation, par sa flexibilité et sa lenteur, de même qu'elle offre des occasions de réinvestissement.

6.1 Lenteur

L'articulation « se déploie plus facilement dans un cadre plus grand que celui de l'activité » (Biao et al., 2021, p. 262-263). Elle demande souvent plusieurs activités pour établir des liens significatifs entre l'étude de la langue et celle des textes. Toutes n'ont donc pas à être articulées : certaines préparent le terrain, d'autres créent réellement le lien. Dans cette perspective, travailler la grammaire pour elle-même peut parfois être nécessaire afin de rendre l'articulation possible à plus grande échelle.

6.2 Réinvestissement

La séquence didactique, par des productions intermédiaires, offre de nombreuses opportunités de réinvestissement aux élèves, ce qui facilite le transfert des apprentissages et occasionne, par conséquent, un impact plus grand sur la pérennité des apprentissages.

6.3 Flexibilité

Contrairement à d'autres dispositifs, la séquence didactique est flexible : elle peut s'ancrer notamment autour d'un genre textuel, d'une œuvre intégrale, ou encore d'une stratégie de lecture et permet de travailler plusieurs composantes de la classe de français de manière cohérente.

Cours 9

Curriculums/Manuels

1 Curriculum

Selon le dictionnaire de *didactique du français langue étrangère et seconde*, le curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès de plus grand nombre d'apprenants, le terme latin *curriculum* renvoie de manière transparente à la « carrière » où l'on exerce un cheval : c'est bien un parcours qui est proposé à l'apprenant, avec un ensemble de phrases d'apprentissage, exercices, obstacles, et moment d'évaluation où il est fait appel à sa capacité réflexive.

Les didacticiens (LeBlanc,1989) et (Lewy,1991) admettent une définition plus ou moins large et mettent l'accent sur tel ou tel point, cette action de rationalisation peut être vue comme un ensemble de processus pertinents de prises de décision, visant à susciter des expériences planifiées et guidé d'apprentissage.

Selon eux, le curriculum consiste ainsi à définir des finalités éducatives, à établir les besoins des apprenants, à déterminer des objectifs, des contenus, des démarches, des moyens d'enseignement et des formes d'évaluation.

2 Manuels

Le manuel scolaire, en tant qu'outil pédagogique et didactique, revêt une importance cruciale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, que ce soit pour une langue ou toute autre discipline. Il accompagne fidèlement l'apprenant tout au long de son parcours scolaire, constituant une référence essentielle servant de feuille de route pour l'enseignement.

Dans la plupart des pays, les manuels scolaires représentent le segment le plus important, voire dominant, du marché de l'édition. Dans les pays en développement, ils constituent l'assise économique du secteur éducatif dans son ensemble. Ils sont les principaux piliers sur lesquels l'éducation s'appuie, perçus initialement comme des éléments clés pour améliorer la qualité de l'enseignement en fournissant un outil d'accompagnement direct pour chaque élève.

Par définition, le manuel scolaire met en œuvre un programme d'enseignement spécifique à un niveau donné. Conçu par des professionnels pour répondre aux besoins des élèves, des enseignants et des parents, il propose un ensemble d'informations organisées et progressives. Ces informations fournissent une base solide sur laquelle les enseignants peuvent s'appuyer pour dispenser leur cours, permettant aux élèves de conserver une trace écrite de qualité de ce qu'ils doivent savoir et savoir-faire. Les manuels scolaires ont également une fonction implicite de transmission de valeurs sociales et culturelles. Ils servent de passerelle entre les programmes officiels et leur application en classe, étant utilisés tout au long de l'année scolaire, de septembre à juin.

Évolution des Manuels Scolaires : Entre Tradition et innovation

Le manuel scolaire, présenté sous forme d'un livre aux multiples formats, est un outil d'une telle ubiquité que sa nature et sa fonction sont parfois négligées. Bien que son format relié demeure inchangé, son rôle et sa position dans le processus pédagogique ont subi des transformations notables, et cette évolution perdure, façonnée par les progrès des nouvelles technologies de l'information et de la communication ainsi que par les évolutions pédagogiques. Aujourd'hui, ces fonctions initiales demeurent pertinentes, mais les manuels scolaires doivent également répondre à de nouveaux impératifs tels que le développement des habitudes de travail chez les élèves, la proposition de méthodes d'apprentissage innovantes, et l'intégration des connaissances acquises dans la vie quotidienne.

La qualité du manuel, tant sur le plan de sa présentation que

de son contenu, revêt une importance cruciale pour la sensibilisation des jeunes à la lecture, indépendamment de leurs origines. Un manuel scolaire ne doit plus être perçu comme rébarbatif ; au contraire, il doit être agréable à utiliser, suscitant la curiosité des lecteurs et les incitant à le consulter régulièrement. Ainsi, il est impératif de préciser plusieurs repérages dans divers domaines pour stimuler le développement d'outils novateurs, facilitant l'apprentissage et encourageant la lecture.

Le manuel scolaire, dans de nombreux pays à travers le monde, représente une composante significative de la production éditoriale, participant ainsi à la dynamique éducative. L'Algérie, se distinguant par son engagement envers l'enseignement et le développement du savoir, consacre annuellement une part substantielle de son budget à ces domaines. En tant que pays fortement investi dans l'éducation et la connaissance, l'Algérie se distingue également par son soutien aux enfants des couches défavorisées, fournissant gratuitement les manuels scolaires à 9.110.000 élèves lors de la rentrée du mercredi septembre de l'année scolaire 2019/2020, dont 155.000 nouveaux élèves.

Cependant, malgré ces efforts, la distribution des manuels scolaires subit, à chaque rentrée, des perturbations attribuées à une organisation jugée anarchique dans le processus de distribution. Le manuel scolaire, en tant qu'objet livresque, traverse un processus complexe impliquant divers médiateurs, soulignant l'importance d'examiner ces acteurs, leurs qualifications dans le domaine, les étapes cruciales de l'élaboration d'un manuel scolaire, les modalités de financement, ses formats et son avenir éventuel.

L'importance des manuels scolaires en Algérie, tout comme dans de nombreux pays, est indéniable dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Ces outils didactiques, véritables repères pédagogiques, sont cruciaux pour le cheminement éducatif des élèves, servant de références essentielles tout au long de leur parcours scolaire.

La conception d'un manuel scolaire est une entreprise complexe et prioritaire, étroitement liée à l'adaptation des programmes

d'enseignement. Ces manuels occupent une place prépondérante sur la scène éditoriale, tant au niveau national qu'international, jouant un rôle central dans la dynamique éducative. Leur rôle dépasse la simple transmission de connaissances, s'étendant à la formation des valeurs sociales et culturelles, faisant ainsi du manuel un vecteur essentiel pour la construction identitaire des apprenants.

L'évolution récente du paysage éditorial en Algérie, avec l'ouverture du secteur aux éditeurs privés en 2006, a marqué un changement significatif. Cependant, ce passage de la distribution gratuite à une approche commerciale a soulevé des défis persistants, notamment des perturbations lors de la distribution, soulignant la nécessité d'une réévaluation des mécanismes de diffusion.

Malgré les efforts considérables déployés par l'État, les questions persistent quant à l'accessibilité et à la disponibilité effective des manuels scolaires. Les observations de l'UNESCO soulignent l'impact direct de cette insuffisance sur le processus d'apprentissage, mettant en lumière l'importance cruciale des manuels scolaires de qualité.

Pour relever ces défis, il est impératif de repenser la conception, la production, et la distribution des manuels scolaires en Algérie. Une attention particulière doit être accordée à la qualité du contenu, à la diversification des formats, et à l'innovation pédagogique. Il est également crucial d'assurer une distribution efficace, évitant les perturbations récurrentes constatées chaque rentrée scolaire.

Cette réflexion s'adresse aux acteurs clés du secteur éducatif et éditorial, les encourageant à collaborer pour élaborer des stratégies novatrices. La finalité est d'assurer un accès équitable aux manuels scolaires, garantissant ainsi une base solide pour l'éducation en Algérie, ancrée dans les valeurs culturelles du pays tout en embrassant les avancées technologiques et pédagogiques contemporaines.

Cours 10

Les théories d'apprentissage

1 Le béhaviorisme

Le Béhaviorisme, ou comportementaliste en français. C'est Petrovitch Pavlov (1849-1936), qui a mis en place les fondements de ce courant à partir de travaux en laboratoire sur le conditionnement des animaux (1901). Après, le psychologue américain John Broadus Watson (1878-1958) a introduit le terme béhaviorisme en (1913).

Watson, qui s'est inspiré des travaux de Pavlov, développe la théorie psychologique du «stimulus-réponse» (ou «conditionnement classique»). Selon Watson, *l'apprentissage est le résultat d'un conditionnement de l'environnement, répondant à des stimuli, positifs avec des récompenses ou négatifs avec des punitions.*

Les années 20 a connu avec Skinner, un grand développement en psychologie. On a mis l'accent sur l'observation des pratiques et des faits dans le domaine de l'enseignement. Tout s'opère selon un processus d'imitation «Stimulus-réponse-renforcement »,d'où les exercices structuraux dans l'élaboration des différents programmes selon des objectifs précis d'apprentissage. Cette élaboration va du plus simple au plus complexe. Les élèves répètent ce qu'on leur présente. L'apprentissage est conçu comme une situation optimale pour produire de manière systématique les réponses. Exemple: «il faut que» implique toujours l'emploi du subjonctif. Plus les élèves réemploient cette structure, plus ils renforcent son acquisition. Mais on a reproché à cette théorie le manque de créativité dans les productions langagières, et de ce fait l'apprentissage est réduit à l'imitation.

2L'interactionnisme

Les années 1970 et 1980 ont vu le développement des travaux de J. Piaget (le constructivisme) et de L. Vygotsky (le socioconstructivisme).

Chaque auteur explique le développement en général. Dans un premier temps, *nous pouvons voir que Piaget et Vygotsky s'éloignent des propositions innéistes et empiristes au moment d'expliquer l'acquisition des connaissances.* Les deux spécialistes ont développé leur théorie d'un point de vue constructiviste.

Pour Piaget il ya une forte relation entre le développement cognitif de l'enfant et le développement langagier. Autrement dit, le langage d'un enfant est le résultat d'une l'interaction entre le développement cognitif et le développement linguistique, Donc, plus l'enfant grandit, plus il acquiert son langage.. La didactique des langues. Les didacticiens sont partis de cette théorie pour proposer des contenus à enseigner selon une progression bien déterminée.

Vygotsky, quant à lui, préconise l'apprentissage social. Il insiste sur le rapport du développement de l'enfant en société et le processus d'acquisition. L'interaction joue donc un rôle important dans l'apprentissage d'une langue. Ajoutons que le statut de langue ainsi et les représentations de l'enfant sur les langues en présence dans sa société influent sur l'apprentissage de manière générale.

Socio-Constructiviste	Constructiviste	Cognitiviste	Béhavioriste
Enseigner c'est...			
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits socio-cognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.
Apprendre c'est...			
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.	Traiter et emmagasiner de nouvelles Informations de façon organisée.	Associer, par conditionnement, une récompense à une réponses spécifique.
Méthodes pédagogiques appropriées			

Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts , étude de cas.	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Programme d'autoformation assistée par ordinateur.
---	---	---	--

Tableau3.Les principaux courants théoriques

Semestre : 06

Unité d'enseignement fondamentale

Matière : *Introduction à la didactique 2*

Crédits : 04

Coefficient : 02

1. Objectifs de l'enseignement

- S'approprier les concepts théoriques rattachant au domaine de la didactique.
- Appréhender les différentes approches didactiques et comprendre les principes fondamentaux des méthodologies d'enseignement.
- Développer chez l'étudiant l'habileté à planifier des séquences didactiques et à mettre en œuvre des stratégies susceptibles de faciliter les apprentissages.
- Initier les étudiants aux pratiques évaluatives qui interviennent après chaque unité d'enseignement permettant de vérifier leurs différents acquis et proposer le cas échéant les remédiations nécessaires.
- Doter l'étudiant d'outils théoriques lui permettant d'entreprendre une recherche en didactique dans les prochains cycles.

2. Connaissances préalables recommandées

- Connaissances de base en linguistique.
- Connaissances de base en enseignement/apprentissage.

3. Contenu de la matière

3.1. Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères

3.1.1. *La méthodologie traditionnelle*

3.1.2. *La méthode naturelle*

3.1.3. *La méthode active*

3.1.4. *La méthode directe*

3.1.5. *La méthode audio-orale*

3.1.6. *La méthodologie SGAV*

3.1.7. *L'approche communicative*

3.1.8. *L'approche par compétence*

3.1.9. *L'approche actionnelle*

3.2. Les principaux domaines de la didactique des langues

3.2.1. *L'oral*

3.2.2. *L'écrit*

3.2.3. *Le lexique*

3.2.4. *La grammaire*

3.2.5. *L'orthographe*

3.2.6. *La littérature*

3.2.7. *La culture.*

3.3. L'évaluation

3.3.1. *Définition*

3.3.2. *Statut didactique de l'erreur*

Cours 11

La méthodologie traditionnelle/ naturelle

1La méthodologie traditionnelle

l'appellation de « méthodologie traditionnelle » recouvre généralement les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture traduction ».

Ces méthodologies sont marquées par :

1.1.L'importance donnée à la grammaire

L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu' elle repose sur les parties de la langue. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes. La grammaire est explicite et son enseignement utilise un métalangage lourd.

1.2.L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit

Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Il n'y est question que du français normatif , qui trouve une meilleure expression chez les écrivains. Rapidement, le point grammatical abordé est illustré par une phrase d'auteur et explicité par les activités de traduction de textes littéraires. La norme à enseigner était donc celle véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répondeue.

1.3.Le recours à la traduction

Qu' elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème.

1.4.L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage d'une langue

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceau choisis , constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel d'une langue.

La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel. Comme pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de civilisation.

la démarche didactique des premières leçons est la suivante :

- Énonciation puis explication en L1 d'une ou deux règles grammaticales de L2.
- Illustration à l'aide d'exemple en L1 et en L2 .
- Recours à une terminologie grammaticale particulière, simplifiée.

Cette terminologie est à même d'aider les élèves : elle ne le déroute pas dans la mesure où elle leur est familière, car apprise en L1.

La stratégie qui permet aux élèves de saisir le sens des exemples donnés en L2 peut se résumer ainsi :

- La traduction (par le maître) des exemples mot à mot en L1.
- Exercices de version (de L2 vers L1) et de thème (L1 vers L2) pour vérifier et confronter l'apprentissage des règles.

Il faut souligner toutes fois, que parmi les reproches faits à cette méthodes, celle qui a trait au fait que les apprenants continuent , comme l'indique H. Besse (1985,p.30), « à penser dans leur L1, [...], et ils apprennent la L2 comme une sorte de surcodage de leur L1 : ils développent une simple

habilité à repérer dans les textes étrangers ce qu'ils connaissent déjà ». De cette démarche peuvent donc découler des habitudes fâcheuses telles que celles mentionnées par H. Besse (1985,p.30), relatives aux « calques, interférences et erreurs.)

De même, on lui reproche son manque d'efficacité : le temps imparti ne permet pas de développer une compétence en L2 , surtout à l'oral. Enfin , la référence à la description grammaticale et la connaissances des règles peuvent être une entrave à la production aisée. Mais elle reste une source de motivation et de sécurité : l'élève aura à apprendre une langue étrangère en la comparant et en l'affrontant à sa propre langue.

2- La méthodologie naturelle: (la fin du XIX siècle)

Historiquement elle se situe à la fin du 19^{ème} siècle et a coexisté la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction pour supposer une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes.

La théorie de F. Gouin naît de l'observation de ces propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Pour F. Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pour- quoi, il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement apprentissage.

Selon F. Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre" : il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, sinon qu'il ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en

situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que pour C. Germain, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

F. Gouin avait une particulière conception de la langue que nous n'allons pas nous attarder à présenter ici, qui lui a permis de créer la méthode des séries. Une "série linguistique" étant pour lui une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments et phénomènes connus de ce thème. C'est ainsi qu'il dresse une "série" de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires. Par exemple, pour aller puiser de l'eau. Il établit une progression de thèmes de la vie quotidienne par difficultés. Cependant, sa méthode reste incomplète, car il ne présente que quelques-unes des séries possibles.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains et pour l'interaction verbale. Cette méthodologie casse la barrière qui entoure l'élève et sollicite les interactions verbales orales par les interventions des élèves, et elle considère que les besoins de l'apprenant lui pousse à communiquer oralement avec les autres et à s'engager dans des activités interactives notamment orales. Elle donne aussi la liberté aux élèves d'intervenir, de s'engager dans un échange oral et de converser après l'écoute qui joue un rôle très important dans cette méthodologie.

Cours 12

la méthodologie directe

1- La méthodologie directe:(de1901 aux années 1960)

On appelle méthodologie directe, la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX siècle et le début du XX siècle. La méthodologie directe s'appuie sur quelques principes, on peut évoquer certains d'entre eux qui sont:

L'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objet ou des gestes, mais il ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plutôt possible.

-L'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale scripturée.

L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions- réponses dirigées par l'enseignant qui s'articule mieux dans l'interaction verbale orale en classe de langue. La méthodologie directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode orale, active, directe, imitative et intuitive.

Ces méthodes entretiennent entre elles des relations substituables et cela paraît mieux dans ce schéma, on se trouve par exemple la méthode directe qui a deux méthodes l'une intuitive et l'autre imitative, aussi que les deux méthodes active et orale. En même temps, ces trois méthodes ont une relation mutuelle entre elles.

La méthode active et orale intègrent la méthode répétitive. Par contre, la méthode interrogative s'articule dans les trois méthodes qui sont : la méthode directe, active et orale, et nous allons expliquer plus en détail chacune d'elle dans les pages suivantes. Tout type de ces méthodes qui insistent sur la pratique orale et l'engagement dans l'interaction verbale au sein de la classe.

On désignait par méthode directe, l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, l'opinion des méthodologues directs sur l'utilisation de la langue maternelle divergeait: certains étaient partisans d'une interdiction totale, tandis que la plupart étaient conscients qu'une telle intransigeance serait néfaste et préféraient une utilisation plus souple de la méthode.

La méthode directe insiste sur l'enseignement de la langue étrangère sans l'intermédiaire de la langue maternelle. C'est pour quoi, l'objectif est

d'amener l'élève à s'exprimer directement sans traduction mentale, c'est-à-dire selon l'expression couramment utilisée à penser directement en langue étrangère. C'est pour cette raison, cette méthode sollicite l'interaction verbale de l'élève par ses réponses et ses interventions.

A l'origine, l'expression de méthode directe désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement / apprentissage. Elle oblige l'enseignant d'inventer de nouveaux procédés et des techniques de présentation (la leçon de choses. L'image) d'explication (la méthode intuitive) et d'assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe. Dans cette perspective, Schweitzer donne la définition suivante :

«La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieure acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet. Pour interpréter les attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; l'intuition de leurs réciproque ; en fin elle associe les mots aux actions des êtres.»

Selon cette définition, on pourrait dire que cette méthode insiste sur l'interdiction d'utiliser toute autre langue est déjà acquise et permet aux apprenants d'apprendre la langue vivante étrangère sans l'intervention de la langue maternelle. C'est une méthode veut que l'apprenant prenne considération de son esprit et pense directement en langue étrangère le plutôt possible. En d'autre terme, elle veut créer chez l'apprenant une conscience étrangère et l'interaction verbale est un passage obligé, puisqu'on sollicite la réponse de l'élève.

On désigne par méthode orale l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Mais en réalité, il s'agit plus exactement d'une méthode audio-orale. Les productions orales des élèves en classe constituent une réaction aux sollicitations verbales du professeur.

Comme la méthode directe, la méthode orale fait partie du noyau dur de la méthodologie directe, parce qu'elle renvoie aussi à l'homologie entre la fin et le moyen de l'enseignement: la pratique orale en classe prépare à la pratique orale après la sortie du système scolaire. C'est un objectif purement

pratique de la langue.

La méthode orale se développe dans la méthodologie directe à partir de sa pratique en classe de langue et son succès dans le déroulement de cours, dans la mesure où la parole domine dans la classe toute entière où le livre n'est considéré que comme une aide aux élèves. Il ne remplace jamais la parole du maître, dans la mesure où l'aspect oral prend en charge plutôt que celui de l'écrit. Dans cette méthode, la parole de l'enseignant considérée comme " l'âme de l'enseignement". Dans cette perspective, Schweitzer affirme que

«Le livre n'est qu'un aide-mémoire pour l'élève :il ne saurait prétendre à remplacer la parole vivante du maître qui est l'âme de l'enseignement »

Cette nécessité donnée à l'oral vise directement la pratique de la prononciation au sein de cette méthode, et d'assurer la forme d'énoncés pour arriver mieux à la pratique langagière de la langue enseignée. Dans cette perspective, Christian, Puren affirme que *«La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur »*¹⁵⁴

Cette priorité à la méthode orale au niveau de la progression générale du cours se trouve, au niveau de même chaque heure de classe, la forme écrite d'un mot nouveau ne devant apparaître qu'après que la prononciation est assurée.

L'un des principes fondamentaux de la méthode orale est l'enseignement de l'orthographe de manière très semblable à celle que l'on retrouvera, par exemple dans "voix et images" de France 1958 qui insiste d'enseigner l'orthographe à partir des étapes :la première; l'enseignant devrait être très lent après la compréhension orale de la leçon. Il écrit en classant les mots de même son et puis il fait la répétition avant de les écrire, puis il laisse ses apprenants à écrire.

« Pour ces premières leçons d'orthographe, je procéderai très lentement. Après avoir repris la leçon oralement, j'écrivais, en les classant, les mots de même son, je les faisais répéter avant de les écrire et en les écrivant. Je ne cessais moi-même de les redire pour contrebalancer l'influence des mots écrits au tableau. Je voulais qu'il ne reste dans l'esprit de l'élève que l'image globale et synthétique du mot que ne pouvait déformer le son »

Dans la seconde et dans la troisième période directe, bien qu'avec la généralisation du texte comme support didactique et l'entraînement à la composition, le travail en compréhension et en production écrites prenne plus d'importance, la méthode orale reste prééminente en raison du rôle toujours essentiel de la conversation ou dialogue oral entre professeur-élèves, dans lequel le texte est considéré comme étant un support de négociation et de conversation entre le professeur et les élèves, ce qui amène certains méthodologues à créer un schéma de la classe selon les deux étapes suivantes :

Livres fermés:

- Lecture de la totalité du texte par le professeur ;
- Lecture fractionnée et répétition individuelles/collectives par les élèves;
- Nouvelle lecture fractionnée par le professeur, rappel des mots connus et explication des mots nouveaux ;
- Nouvelle lecture de la totalité du texte par le professeur;
- Conversation sur le texte (commentaire dialogué).

Livres ouverts:

Après avoir vu l'étape du livre fermé, nous arrivons à l'étape du livre ouvert. Mais cette méthode ne sera reprise en aucune instruction officielle, dans la mesure où l'élève peut interpréter certains passages à l'écrit sans lire le texte, c'est pour quoi la mémoire auditive peut précéder la mémoire visuelle chez certains élèves. Dans cette perspective A. Godart affirme que *« Il ne sera pas mauvais que de temps en temps les élèves soient exercés à suivre, sans texte sous les yeux. L'interprétation d'un passage non vu, de façon que leur mémoire auditive se développe en même temps que leur mémoire visuelle »*

La méthode active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Cependant, on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également méthodologie éclectique, méthodologie mixte, méthodologie orale, méthodologie directe, etc. Cette réticence à nommer cette nouvelle méthode révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique.

Comme la méthode directe et orale, la méthode active est centrale dans la méthodologie directe, parce qu'elle renvoie aussi à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement. Elle consiste à la participation physique de l'élève dans la classe de langue vivante, et la classe vivante doit être vivante, dans la mesure où le professeur essaie de créer des activités qui poussent l'élève à la participation active dans les échanges conversationnels au sein de la classe soit entre eux ou avec leur professeur. L'enseignement de la langue exige une pratique tangible de la langue où la parole doit se pratiquer d'une manière artistique pour agir sur l'autrui, cette nécessité donnée exige que l'apprenant puisse améliorer sa situation d'apprentissage. Dans cette perspective, M. Bréal disait que

«Etant donné [...] qu'une langue est faite pour être parlée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue. Les langues sont un exercice d'activités; parler est un art: il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler l'enfant dès le premier jour¹⁵⁷»

Cette méthode privilégie la conscience dialogique dans ses activités notamment, orale et interactive. Elle permet aux élèves de faire divers types de dialogues. C'est pour quoi, il y a dans cette méthode l'expression : "enseignement actif" qui signifie l'engagement efficace de l'élève dans la participation au sein de la classe, l'une de motivation intéressante selon cette méthode ; toute activité qui peut prendre la conscience dialogique de l'élève. Dans cette perspective, P. Berger montre qu'« *Un enseignement actif et vivant auquel toute la classe participe* »¹⁵⁸Par ailleurs, la méthode active exerce des méthodes et de procédés qu'elles ont connu un impact réel dans la classe de langue comme les méthodes suivantes: interrogative ,intuitive, répétitive et imitative. Nous expliquerons plus en détail chacune d'elles dans les pages suivantes.

Les pédagogues appellent aussi par fois la méthode «socratique » ou encore maïeutique ». Elle s'articule sur trois autres méthodes fondamentales: directe, orale et active. En classe, les questions orales de professeur en langue étrangère sollicitent en permanence l'attention et les réponses orales des élèves directement en langue étrangère. C'est l'élève qui doit poser les questions chaque fois qu'il n'aura pas compris, chaque fois qu'il désirera des renseignements complémentaires, chaque fois qu'il sera désigné pour diriger la classe à l'occasion d'une leçon ou d'un exercice.

La méthode interrogative a une place centrale dans la méthodologie directe est bien sur d'un point de vue de la pédagogie générale de certains statuts institutionnels et de certaines conceptions de rôle du professeur. En classe, cette catégorie de méthode privilégie les exercices de conversation par les questions du professeur et les réponses des élèves où les questions doivent être généralement ponctuelles et fermées visent à réemployer des formes linguistiques.

Le caractère le plus intensif par cette méthode en classe de langue est la forme dialogique entre le professeur et les élèves. Le dialogue professeur / élève devient la forme quasi permanente de l'activité langagière en classe. Ce dialogue se fait à partir des questions ou à partir d'un support didactique que ce soit un texte lu à haute voix ou un passage à l'écrit, c'est l'une de résolution de congrès de Vienne, en 1890 «*Donner l'enseignement sous une forme dialoguée, en sorte que l'élève croie continuellement qu'on lui adresse la parole* »¹⁵⁹

La suppression des exercices de traduction dans la méthodologie directe va pousser à son point extrême de la méthode interrogative où la parole deviendrait très nécessaire et superflue privilégie l'explication dialoguée du texte qui doit être un exercice très approfondie et donne des informations exactes. Cet exercice a deux tendances privilégiant chacune de deux fonctions différentes de cet exercice de conversation directe dans la deuxième et la troisième période, à la fois exercice de réemploi dirigé et exercice d'expression libre.

Le texte qui facilite le traitement pédagogique au sein de cette méthode sous une forme maïeutique désigne la découverte à l'interlocuteur par une série de questions qui donne l'efficacité affecte de la classe de langue où le texte deviendrait comme étant un support qui a la priorité à la conversation entre les élèves et le professeur. Dans cette perspective, GODART affirme que «*L'analyse du texte avec l'interprétation des mots nouveaux doit rester à tout prix une causerie générale. Une façon de maïeutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte* »

La méthode intuitive est celle qui permet l'enseignement direct de la langue étrangère parle recours aux capacités d'intuition des élèves eux-mêmes. Sans l'avoir nommée, certains auteurs avaient très tôt remarqué son fonctionnement. Le mot intuition en vient ainsi à désigner de manière très

large la faculté que possède tout élève d'opérer des associations directes sans passer par l'intermédiaire de sa langue maternelle entre la langue étrangère et la réalité, soit montrée aux yeux, soit suggérée à l'esprit, soit évoquée en langue étrangère en s'appuyant sur sa compétence linguistique déjà acquise. A chacun de ces modes d'accès à la réalité étrangère correspondante trois types différents d'intuition : l'intuition directe, l'intuition indirecte et l'intuition mentale, nous expliquerons chacun d'eux :

L'intuition directe est la méthode qui permet à la leçon de choses de devenir une leçon de mots. Le mot est lié directement par son objet où l'enseignant peut utiliser les images pour faciliter l'apprentissage et puisque l'un des principes de la méthodologie directe est la pensée directement en langue étrangère sans l'intermédiaire d'une autre langue est déjà acquise. Dans cette perspective, Ch. Schweitzer disait que «*Sans image, pas de méthode directe : on retombait fatalement dans la traduction.* »

L'intuition indirecte est la méthode qui s'exerce sur la réalité ou sa représentation figurée, l'intuition suggère la réalité grâce à ses procédés comme

Le geste, qui permet par exemple de présenter des objets (le cheval, le violon ...), des formes (grand, petit...), des notions (un peu beaucoup...)

- L'imitation, qui peut faire comprendre des sensations (le chaud, le froid...), des sentiments (la colère, la surprise...)
- L'intonation, qui suffit souvent à faire sentir l'ironie, le doute...
- Les mouvements : être pressé, être saoul...

L'expression de méthode imitative ou méthode d'imitation est parfois elle est aussi, comme celle de méthode intuitive, utilisée en France dans les premières années du 20^{ème} siècle pour désigner l'ensemble de la MD. Cette méthode imitative est en effet fondamentale, puisqu'elle est l'une des composantes essentielles de cette méthode naturelle dont nous avons vu que la MD se voulait l'adaptation à l'enseignement scolaire.

Cette méthode privilégie l'apprentissage de la prononciation par l'imitation des élèves à partir de son provoqué par leur enseignant pour faciliter l'apprentissage aussi que pour mou- voir plus les organes de la voix, dans la mesure où la prononciation prend sa valeur, et elle tout aisément possible pour l'élève. Dans cette perspective, N. Wickrhauser affirme que

«L'acte de faire mouvoir les organes de la voix doit être absolument automatique pour que notre langage soit aisé et sûr. »¹⁶³

Cette méthode insiste sur le rôle primordial que l'enseignant joue dans les interactions verbales avec ses élèves par sa prononciation correcte et juste de la langue, dans laquelle l'élève prend sa position de faire répéter, dans le cas où la langue vivante étrangère devient comme la langue maternelle par son acquisition. C'est l'exemple de l'enfant lorsqu'il acquiert la langue de la bouche de sa mère aussi l'élève apprend la langue par la bouche de son enseignant, c'est pourquoi la verbalisation des mots facilite l'acquisition de la langue étrangère. Dans cette perspective l'instruction de 1860 disait *«L'élève doit apprendre à parler la langue étrangère de la bouche du maître comme l'enfant apprend la langue maternelle de la bouche de sa mère ou de sa nourrice. »*

La répétition est une méthode qui joue un rôle important et essentiel dans les échanges entre enseignant et apprenants. Qui essaient de communiquer en classe de langue, comme dans n'importe quelle conversation. Les différents extraits d'interaction observés en classe de langue tendent à montrer que la répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais qu'elle aide aussi à la communication et à l'interaction verbale entre

L'intuition indirecte est la méthode qui s'exerce sur la réalité ou sa représentation figurée, l'intuition suggère la réalité grâce à ses procédés comme

Le geste, qui permet par exemple de présenter des objets (le cheval, le violon ...), des formes (grand, petit...), des notions (un peu beaucoup...)

- La mimique, qui peut faire comprendre des sensations (le chaud, le froid...), des sentiments (la colère, la surprise...)
- L'intonation, qui suffit souvent à faire sentir l'ironie, le doute...
- Les mouvements : être pressé, être saoul...

L'expression de méthode imitative ou méthode d'imitation est parfois elle est aussi, comme celle de méthode intuitive, utilisée en France dans les premières années du 20^{ème} siècle pour désigner l'ensemble de la MD. Cette méthode imitative est en effet fondamentale, puisqu'elle est l'une des composantes essentielles de cette méthode naturelle dont nous avons vu que

la MD se voulait l'adaptation à l'enseignement scolaire.

Cette méthode privilégie l'apprentissage de la prononciation par l'imitation des élèves à partir de son provoqué par leur enseignant pour faciliter l'apprentissage aussi que pour mou- voir plus les organes de la voix, dans la mesure où la prononciation prend sa valeur, et elle tout aisément possible pour l'élève. Dans cette perspective, N. Wickrhauser affirme que *«L'acte de faire mouvoir les organes de la voix doit être absolument automatique pour que notre langage soit aisé et sûr.»*¹⁶³

Cette méthode insiste sur le rôle primordial que l'enseignant joue dans les interactions ver- bales avec ses élèves par sa prononciation correcte et juste de la langue, dans laquelle l'élève prend sa position de faire répéter, dans le cas où la langue vivante étrangère devient comme la langue maternelle par son acquisition. C'est l'exemple de l'enfant lorsqu' il acquiert la langue de la bouche de sa mère aussi l'élève apprend la langue par la bouche de son enseignant, c'est pourquoi la verbalisation des mots facilite l'acquisition de la langue étrangère. Dans cette perspective l'instruction de 1860 disait *«L'élève doit apprendre à parler la langue étrangère de la bouche du maître comme l'enfant apprend la langue maternelle de la bouche de sa mère ou de sa nourrice.»*

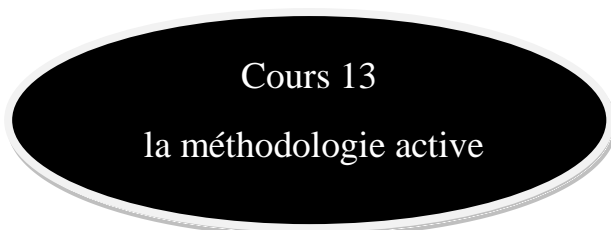
La répétition est une méthode qui joue un rôle important et essentiel dans les échanges entre enseignant et apprenants. Qui essaient de communiquer en classe de langue, comme dans n'importe quelle conversation. Les différents extraits d'interaction observés en classe de langue tendent à montrer que la répétition facilite non seulement l'intercompréhension sur le plan de la langue, mais qu'elle aide aussi à la communication et à l'interaction verbale entre l'enseignant et les apprenants à l'occasion d'un discours ou d'une leçon quelconque. Si ce travail renouvelle l'intérêt de la répétition pour la dynamique de la classe, il veut aussi mettre en garde le praticien contre certains dangers didactiques qu'elle peut présenter. Cette méthode fait un noyau dur dans la MD et celle qui privilégie la répétition en classe de langue comme une technique adéquate à acquérir la langue, et certaines activités dans la classe ne se fait que par l'interaction verbale dont l'activités répétitive qui permet à l'élève de retenir mieux dans sa mémoire une compétence propre. Dans cette perspective, il s'agit de rappeler le principes

des méthodologues directes: on "comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant". Sans répétition, nous ne pouvons pas acquérir et parler verbalement une langue étrangère. Dans cette perspective, M.Schmitt affirme que «*Sans répétition continue, il n'y a pas de langue parlée qui tienne.*¹⁶⁵ »

Chez les méthodologues directs, le terme "répétition" est employé dans un sens très large, et désigne toute réapparition du même mot ou de la même structure dans l'oreille, sous les yeux, sur les élèves ou même tout simplement dans la tête de l'élève. La méthode répétitive prend sa valeur dans certains types d'activités qui donnent une orientation à l'apprentissage chez les apprenants et qui peut motiver l'interaction et éveiller l'oral chez l'élève. Dans cette perspective, F.Mackey utilise le terme de répétition comme «*Facteurs qui touchent au processus de l'apprentissage [...] la motivation, l'aptitude, la répétition et la compréhension.*»¹⁶⁶

D'une approche interactive, l'interaction verbale en classe de langue entre l'enseignant et les apprenants où l'activité verbale orale apparaît dans laquelle les élèves vont s'impliquer doit traiter comme «*Séance de répétition où les acteurs apprennent un rôle d'après scénario écrit à l'avance dans la langue cible pour une représentation ultérieure donnée à un autre moment en un autre lieu.* »¹⁶⁷

Cette répétition ne peut donner à l'élève que la facilitation d'apprendre et de parler en langue cible tout simplement sans intervention de la langue source qu'est la langue maternelle. C'est l'objectif de l'enseignement de langue.



Cours 13
la méthodologie active

3- La méthodologie active:(depuis 1920 aux années 1960)

Elle a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Cependant, on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale", "méthodologie

directe". Cette réticence à nommer cette nouvelle méthodologie révèle la volonté d'éclectisme de l'époque et le refus d'une méthodologie unique.

La méthodologie active privilégie l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe. L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Elle était amplement valorisée afin d'adapter des méthodes utilisées à l'évolution psychologique de l'élève et de créer une ambiance favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant à s'engager dans des échanges interactifs selon cette méthodologie était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage.

Cette méthodologie sollicite l'interaction verbale et l'échange oral de l'élève par ses réponses et ses interventions par les questions posées par son enseignant, parce que qu'elle pratique quelques méthodes qui donnent à l'élève la motivation à répondre, à répéter et à s'engager verbalement dans une conversation avec son enseignant.



Cours 14
la méthodologie audio-
orale /SGAV

1- La méthodologie audio-orale:(de1940à 1970)

Elle naît au cours de la deuxième guerre mondiale sous l'institution des militaires. C'est pour cette raison elle est appelée la méthode de l'armée pour former rapidement des gens parlant une autre langue que l'anglais. On a alors créé la méthode de l'armée. Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle avait un grand intérêt dans le milieu de la didactique. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée ont créé la méthode audio-orale (MAO), en prenant en socle la méthode de l'armée et celle qui s'appuie systématiquement sur deux théories :

- Une théorie du langage: la linguistique structurale distributionnelle.
- Et une théorie psychologique de l'apprentissage: le behaviorisme.

Cette méthode est basée sur ces deux théories qui mettent l'accent sur la répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue. On insiste sur la capacité des apprenants de répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue. On insiste sur la capacité des apprenants de répétition comme moyen d'apprentissage d'une deuxième langue. On insiste sur la capacité des apprenants de parler en faisant beaucoup d'exercices structuraux, dans lesquels il faut répéter des phrases plusieurs fois. Dans ce modèle, l'enseignant sert de modèle parfait et les élèves doivent être capable d'imiter ce qu'il dit afin qu'ils soient compris par des locuteurs natifs.

Le but de la méthode audio-orale était parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les habilités afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façons différentes, en considérant que chaque langue a son propre système : phonologique, morphologique et syntaxique. Et on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère.

C'est pourquoi, le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques, des plusieurs habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées comme source d'interférence lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Cette méthode sollicite les interactions verbales et l'échange oral par le dialogue. Ce dernier apparaît dans la méthode audio orale. C'est un dialogue qui représente la langue orale simplifiée. Dans la méthode audio orale, les dialogues étaient utilisés pour que l'apprenant puisse acquérir un certain automatisme langagier. En plus, sur le plan de l'interaction verbale, cette méthode insistait surtout sur les automatismes sur la forme de la langue et non sur la communication.

- **2La méthodologie structuro- globale audiovisuelle (SGAV):(de 1960 à 1970)**

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors

menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'état. C'est pourquoi, le ministère de l'éducation nationale a mis sur pied une commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée. C'est le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc qui sont chargés de cette mission en vue de faciliter l'apprentissage et par-là même la diffusion du français.

Les méthodologues du "CREDIF" vont publier en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes: un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots. Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique: pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues fabriqués présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé. C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un *Niveau 5*. C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro globale audio-visuelle). Comme le MD, la SGAV s'est appuyée sur un document de base dialogue conçu pour présenter le vocabulaire et la structure à étudier. La méthodologie SGAV était organisée par les méthodes suivantes :

La méthode audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images" de France. La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, les méthodes audio-visuelles avaient recours à la séquence d'images

pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Selon C. Puren, la méthode audio visuelle française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique. La méthode audio visuelle se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes aux quels s'étaient heurtés les méthodologues directs. Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la méthode audio visuelle française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie.

Dans la méthodologie SGAV, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordât la priorité à l'oral et à l'interaction verbale à travers le dialogue et l'image. Elle prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant.

Sur le plan de l'apprentissage, la méthode audio visuelle suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acousticovisuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. D'après C. Puren, toutes les méthodes présentées dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la SGAV.

Pour la méthode directe, ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'applique aussi bien à l'enseignement du lexique sans recourir à la traduction en langue maternelle qu' à l'enseignement grammatical sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive. Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour

présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme dialoguée du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.

La méthode active est présentée dans la SGAV puisqu'on sollicite l'activité de l'élève à travers l'image qui stimule la motivation et les interactions verbales. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des élèves afin qu'ils s'identifient à eux. L'enseignement lexical et grammatical se fait d'une manière intuitive. Le vocabulaire de base est sélectionné et présenté à partir de centres d'intérêt inspirés du français fondamental.

La méthode interrogative apparaît également, car la SGAV considère nécessaire un dialogue constant entre le professeur et la classe sans que celle-ci ne dépende entièrement de lui. En effet, grâce au support audiovisuel il est possible de rompre la face à face élève/ professeur.

La méthode intuitive en fait aussi partie étant donné que l'image audiovisuelle permet au professeur d'éviter les pitreries auxquelles il était condamné par la méthodologie directe. Le dialogue sert à illustrer dans un contexte un nombre de mots usuels nouveaux par un procédé intuitif. En effet, l'élève établit une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication. La MAV se différencie de la méthodologie directe parce qu'elle interdit toute explication grammaticale. Les exercices structuraux fonctionnent comme grammatical et c'est le professeur qui facilitera à l'élève au cours des exercices l'analyse implicite des structures. Et finalement les méthodes imitative et répétitive que l'on retrouve dans les exercices de mémorisation et dramatisation du dialogue de base, et dans les exercices structuraux réalisés au laboratoire ou dans les exercices écrits.

D'après H. Besse, la méthodologie Structuro globale audiovisuelle serait plus proche de la méthodologie directe européenne que de l'audio-orale américaine et présenterait également des affinités avec la méthode situationnelle anglaise. En ce sens, la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais

n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

La méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme). La méthodologie structuro globale audio- visuelle apparaît dans certains dialogues de différents manuels, son but n'est pas de faire gagner directement des automatismes comme la méthode audio orale, mais de faire réutiliser à l'apprenant les structures linguistiques apprises dans des situations différentes, et d'enseigner la grammaire à partir des structures employées dans les dialogues et les échanges oraux.

Cette méthode est centrée sur l'apprentissage de la communication, surtout verbale. La langue est vue avant tout comme un moyen d'expression de communication orale. Dans cette méthode, l'apprenant n'a aucun rôle sur le développement ou sur le contenu du cours, mais il est actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser et parler librement notamment dans des activités mot à mot interactives.

Cours 15

L'approche communicative

1 L'approche communicative: (de 1970 au présent)

Elle s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie, puisque elle a puisé de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique. L'approche communicative possède plusieurs méthodologies totalement différentes les unes, les autres. Chacune d'elle traite la langue française comme un moyen de communication. Dans cette perspective, il y a :

1.1 Le F.O.S: Il est l'abréviation de l'expression "français sur objectifs spécifiques". Il s'agit d'une branche de la didactique du FLE qui s'adresse à toute personne voulant apprendre le français dit "général". Par

contre, le F.O.S est marqué par ses spécificités qui le distinguent du FLE. La principale particularité de F.O.S est certainement ses publics. Ceux-ci sont qui veulent suivre des cours en français à visée professionnelle ou universitaire. Donc, il veut apprendre non le français mais plutôt du français pour réaliser un objectif donné.

Le besoin de l'apprenant constitue une étape capitale de l'élaboration des cours du F.O.S où le concepteur doit déterminer précisément les besoins de ses apprenants. Il s'agit de déterminer la situation de la communication cibles qu'affronteront plus tard les apprenants. Au cours de cette étape, le concepteur commence à faire des hypothèses à propos de ces situations. Quelle situation affronteront- ils ? À qui parleront-ils ? Q' écriront- ils ? Quelles compétences langagières doit-on privilégier lors de la formation : comprendre, lire, parler et écrire ? On propose plusieurs moyens visant à analyser les besoins langagiers du public. Vient au premier plan, l'entretien où le concepteur discute avec ses apprenants sur les situations de communications cibles.

Le F.O.S s'intéresse à la communication et le dialogue. Donc, il est en rapport avec l'interaction verbale et l'échange oral et avec l'approche communicative notamment, il privilégie des activités conversationnelles et interactives aux apprenants pour répondre à leurs besoins langagiers. C'est pour cette raison, il pousse les apprenants à parler et à s'engager dans un échange oral dans la classe avec leur enseignant pour la négociation du savoir –faire, et hors du système scolaire pour que l'apprenant puisse s'exprimer ses besoins. Donc, le F.O.S et l'approche communicative sont en rapport, mais chacun d'eux possède des méthodologies différentes que l'autre. L'approche communicative prend en compte les différentes composantes de la compétence de communication qui sont:

La compétence linguistique

Elle est très intéressante, et si l'apprenant ne possède pas cette compétence ; il aura un problème de communiquer, si nous voulons accéder à la communication, nous devons enseigner la compétence linguistique. Elle est souvent innée et elle viendrait directement sans aucune intervention de l'un ou l'autre, dans la mesure où Verdelhan Bourgade disait que *La compétence de communication ne s'enseigne ni ne s'apprend*»

la compétence sociolinguistique : cette compétence sensibilise et intègre

l'apprenant d'utiliser certaines règles sociales de la langue étrangère, c'est justement lui permettre d'utiliser les énoncés adéquats à une situation donnée. En effet, la méconnaissance d'un certain nombre de règles sociales oblige l'apprenant de réutiliser celles qui fonctionnent dans sa propre communauté et qui, très souvent, ne correspondent pas à celles qui sont employées dans la communauté à laquelle il est confronté.

La compétence discursive

elle est la sensibilisation de l'apprenant aux différents types de discours constitue également une condition de survie dans la langue étrangère et aussi l'affirmation que l'on n'écrit pas comme on parle, que l'on n'écrit pas de la même façon une lettre administrative et une carte postale relève de l'évidence.

- La compétence référentielle

la méconnaissance d'éléments référentiels fait qu'une partie d'échange peut nous échapper. Ainsi, la lecture d'un quotidien dans une langue que l'on domine n'est pas toujours évidente quand on ne possède pas un minimum d'informations pour comprendre.

- La compétence stratégique

cette compétence vise à reconstituer toutes les composantes de la compétence de la communication, elle se définit par P. Charadeau dans le livre intitulé « l'approche communicative théorique et pratique » : pratique d'analyse qui va de la description de la situation langagière (compétence situationnelle), aux stratégies de texte (compétence discursive) en posant par l'observation des marques linguistiques (compétence linguistique). Toutes ces compétences sont nécessaires pour l'interaction verbale en classe que ce soit au niveau de la compréhension ou de la production.

On se trouve dans l'approche communicative certaines activités qui peuvent pousser les apprenants à communiquer tout aisément, et leur donner la motivation de réagir communicativement, nous pouvons évoquer parmi elles ; le jeu de rôle qui permet l'interaction verbale nécessaire pour tout apprentissage. communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pour- quoi, il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement apprentissage.

Selon F. Guoin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à

partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'enfant. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre" : il se ferait d'abord des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonnerait chronologiquement et enfin il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours. L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, sinon qu'il ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que pour C. Germain, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

F. Gouin avait une particulière conception de la langue que nous n'allons pas nous attarder à présenter ici, qui lui a permis de créer la méthode des séries. Une "série linguistique" étant pour lui une suite enchaînée de récits, de descriptions, de thèmes qui reproduisent dans l'ordre chronologique tous les moments et phénomènes connus de ce thème. C'est ainsi qu'il dresse une "série" de phrases qui représentent dans l'ordre chronologique toutes les actions nécessaires. Par exemple, pour aller puiser de l'eau. Il établit une progression de thèmes de la vie quotidienne par difficultés. Cependant, sa méthode reste incomplète, car il ne présente que quelques-unes des séries possibles.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains et pour l'interaction verbale. Cette méthodologie casse la barrière qui entoure l'élève et sollicite les interactions verbales orales par les interventions des élèves, et elle considère que les besoins de l'apprenant lui pousse à communiquer oralement avec les autres et à s'engager dans des activités interactives notamment orales. Elle donne aussi la liberté aux élèves d'intervenir, de s'engager dans un échange oral et de converser après l'écoute qui joue un rôle très important dans cette méthodologie.

L'apprentissage de l'expression orale en FLE nécessite des stratégies adaptées pour développer la fluidité, la spontanéité et la précision linguistique. Littlewood (1981) affirme que « *l'acquisition de la compétence orale repose sur l'intégration progressive des savoirs linguistiques et des automatismes communicationnels.* »

Dans ce chapitre, nous explorerons différentes stratégies pour améliorer l'aisance orale, en mettant l'accent sur des méthodes pédagogiques efficaces, des techniques d'entraînement et des approches communicatives.



Cours16
L'oral l'écrit et le
lexique

La didactique du français langue étrangère (FLE) s'intéresse aux méthodes et pratiques d'enseignement / apprentissage de la langue. Elle vise à développer chez l'apprenant des compétences de communication efficaces, à travers quatre axes fondamentaux : compréhension orale production orale, compréhension écrite et production écrite, auxquels s'ajoute la maîtrise du lexique.

Selon Jean-Pierre Cuq, la didactique des langues est « *l'ensemble des méthodes, techniques et procédés concourant à l'enseignement des langues* ».

Dans ce cadre, l'oral, l'écrit, et le lexique constituent des piliers essentiels de l'apprentissage.

1. L'oral

L'oral désigne la capacité à comprendre et produire des messages parlés dans des situations de communication variées. Selon Moirand, S. (1982) « *l'oral est une activité sociale interactive qui implique des compétences linguistiques et pragmatiques* ». Donc, l'oral n'est pas seulement parler, mais interagir et construire du sens dans une situation de communication réelle.

L'expression orale dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), désigne l'ensemble des capacités qu'un apprenant développe pour produire des discours compréhensibles et cohérents dans des contextes variés. Selon Dufour (2009), « *L'expression orale est une compétence fondamentale dans l'apprentissage d'une langue, car elle permet à l'apprenant de s'inscrire dans une situation de communication vivante, réelle et interactive* »

Une autre définition pourrait décrire l'expression orale comme étant une dimension interactive. Dans cette perspective, Berns (1990) voit que « *L'oral est avant tout une interaction, une forme d'échange où l'apprenant apprend à produire la langue dans des situations réelles, en face-à-face avec des interlocuteurs.* ». Cette dimension interactive fait de l'expression orale une compétence qui se construit au contact des autres, dans des échanges authentiques.

L'expression orale en FLE est une compétence multidimensionnelle qui repose sur des composantes linguistiques, pragmatiques et socioculturelles. Son acquisition est essentielle pour une communication efficace et naturelle en français.

L'oral a longtemps été minoré dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. De fait, l'enseignement –traduction, fondé sur des modèles écrits, se prêterait mal à l'exercice de compétences orales et ce n'est qu'à partir d'un moment où les fondements de cette approche ont été critiqués, dans les méthodes directes, puis audio-orales et audiovisuelles, que la place de l'oral était réellement problématique.

2. L'écrit

L'écrit est une activité complexe souvent perçue comme pénible par nos apprenants. Selon Pierre Lardy « *la production écrite est une tâche complexe qui mobilise de nombreuses activités mentales et motrices : la recherche des idées (conceptualisation) leur mise en mots (formulation linguistique) et leur transcription graphique (écriture).* »

Ainsi la première tâche que tout scripteur doit accomplir est l'évocation des idées, informations et connaissances. Du point de vue cognitif, « la conceptualisation » est l'activité qui mobilise l'essentiel des ressources attentionnelles dont disposent les scripteurs même les plus

expérimentés. A leur tour, les idées doivent être structurées en fonction de plusieurs paramètres à commencer par « (...) *les intentions de l'émetteur, son savoir mais aussi sa perception de la consigne ou des attentes des destinataire du texte.* » . À en ajouter la charge de la hiérarchisation continuelle des idées ainsi que leur organisation qui sont d'une complexité extrême surtout lors d'un examen.

Parallèlement à la gestion de ces nombreuses opérations, le scripteur doit procéder des idées peuvent être remises en question au moment même du passage du brouillon au travail achevé. Les critères que la présente opération doit remplir sont regroupés sous deux niveaux : « microstructure » et « macrostructure ».

Concernant le premier niveau, le scripteur doit évoquer les mots, à travers lesquels ses idées seront traduites et qui sont regroupés dans le « lexique mental » qu'il s'est construit. Une fois les mots choisis, on passera à l'agencement de ces mots dans des structures phrastiques. Seront regroupés dans le second niveau, le niveau de langue, les styles (direct /indirect), le type de texte (argumentatif, descriptif...), le plan du texte, le ton (objectif / subjectif), les articulateurs ainsi que tout autre élément susceptible de travailler la cohérence du texte.

À toutes ces opérations coûteuses et nécessitant la mobilisation d'une capacité attentionnelle immense, il faudrait ajouter la gestion de l'orthographe qui s'effectue en parallèle mais aussi « (...) *en concurrence avec toutes les autres activités de la production écrite* »

On voit donc à quel point l'activité d'écriture nécessite la mobilisation de ressources attentionnelles immenses où la gestion de l'orthographe par exemple n'aurait pas l'importance requise d'autant plus que le trac qui accompagne tout examen pèse négativement sur le rendement final des apprenants.

Partant, nous reprenons à notre compte le passage suivant de Cuq et Gruca (2002: 184) qui explique et démontre encore une fois la complexité de l'activité d'écriture :

La tâche de l'enseignant formateur demeure ainsi déterminante, de par la complexité de l'activité d'écriture d'une part et du fait que cette dernière constitue « *un lieu de conflit et de tensions qui engendrent le plus*

souvent un état anxieux chez l'utilisateur quelle que soit par ailleurs son aptitude à les surmonter » (Dabène, 1987 : 64)

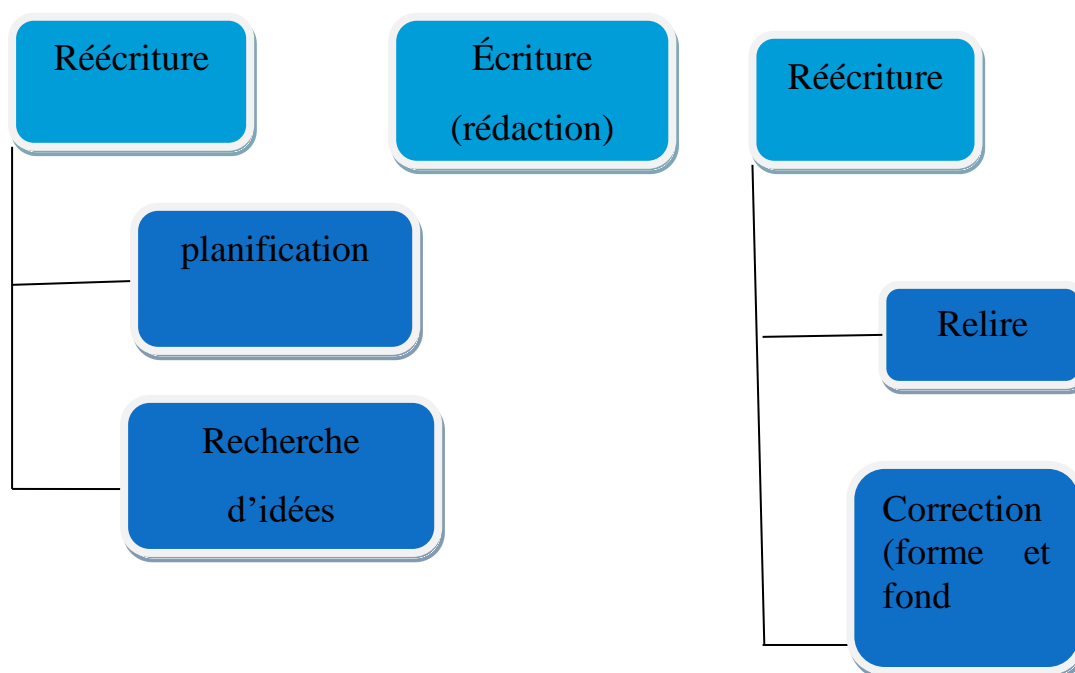


Figure 4: représentation schématique du modèle linéaire Dabène, 1987 : 64

Comme le démontre la figure, le modèle de Rhomer prévoit trois étapes essentielles distinctes les unes des autres : la Préécriture, l'écriture, la réécriture. Ces activités s'enchaînent dans ce même ordre, « centré sur des listes séquentielles » (Cornaire, Raymond, 1999 : 27)., d'où l'appellation modèle unidirectionnel où le scripteur trouve obligé de respecter l'ordre, sans aucun retour en arrière. La PRÉÉCRITURE est la première étape de tout projet d'écriture, le scripteur rassemble ses idées, les classe et opère une planification de son projet. La deuxième étape est celle de la RÉDACTION proprement dite, avec une mise en forme du texte. La dernière étape RÉÉCRITURE est un moment de relecture, de révision où le scripteur peut apporter des corrections de forme et de fond à son texte (Viet Anh, 2011).

Néanmoins, nous pouvons d'emblée comprendre et admettre les reproches majeurs formulés à l'égard de ce modèle qualifié de simpliste (Hayes et Flower, cités par Gaonac'hD, 1999) et de réductionniste : l'activité d'écriture étant interactive par définition où le

scripteur réussit à produire des énoncés suite aux nombreux allers retours entre les étapes susmentionnées qui se chevauchent et s'imbriquent.

En dépit des limites de ce modèle, ignorant et / ou écartant les aspects cognitifs intervenant dans ce genre d'activité, il a permis de mettre en place les premiers jalons de la conceptualisation de la production écrite, nécessaire pour comprendre les différents processus à l'œuvre en écriture, notamment chez les scripteurs débutants ou novices.

2. Modèle de Moirand : quatre composantes (1979)

C'est un modèle que tout étudiant, futur enseignant et/ ou formateur en FLE notamment doit connaître voire même maîtriser car il est destiné initialement et directement aux apprenants de français dans un contexte exolingue. Il se présente avec quatre composantes que la figure suivante représente :

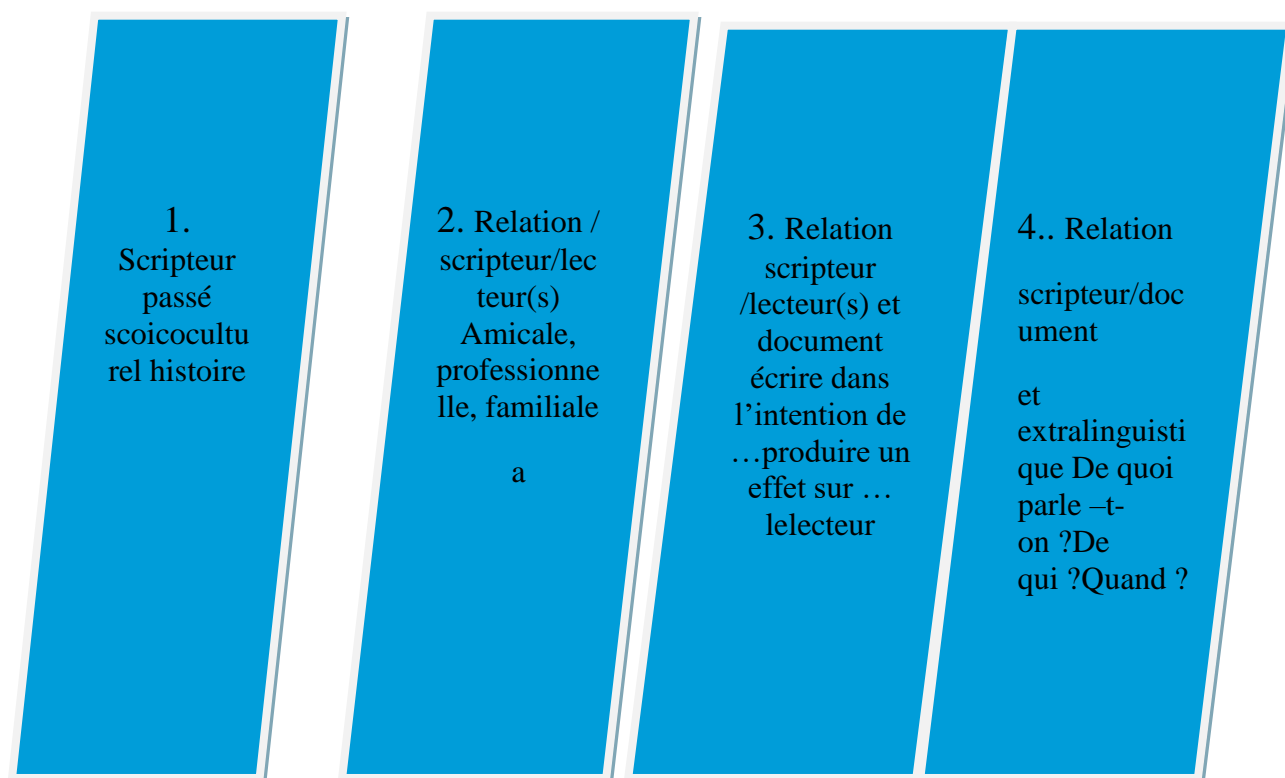


Figure5 : représentation schématique du modèle de Moirand

Le scripteur affronte l'écrit avec son histoire, son vécu, son passé mais aussi son présent socioculturel qui peuvent avoir des répercussions sur le projet d'écriture. Les aspirations et objectifs d'appartenir au groupe social à qui il emprunte (ne serait-ce que momentanément le temps du cours) le code linguistique. Sophie Moirand (1979 : 9) confirme ainsi que «le

scripteur au moment de l'écriture, est influencé par son passé Socioculturel et ses connaissances ».

La relation scripteur / lecteur aborde sous un angle plutôt didactique l'image ou le profil de l'éventuel lecteur, ce qui amène le scripteur à s'adapter, à adapter son style, lexicale, et tout ce qui peut aider à lever tout équivoque. Ainsi, l'image ou la représentation de l'autre influe directement sur l'écrit. Rédiger une lettre à son supérieur obéit donc à un protocole bien déterminé, différent de celui qui régit un écrit amical (courriel ordinaire, invitations, etc.)

La relation SCRIPTEUR LECTEUR DOCUMENT reflète l'utilité de ce dernier qui est rédigé dans un objectif bien déterminé, une intention claire le caractérise. Ainsi, le scripteur écrit un texte qui, normalement, devrait avoir un effet sur le lecteur, le choix de la forme dépend énormément de l'effet escompté sur le lecteur.

Relation scripteur/document et extralinguistique : Le produit linguistique est influencé par le référent qui répond aux questions suivantes : de qui parle-t-on ? de quoi parle-t-on ? quand ? où ? ces différentes questions déterminent en effet le soubassement référentiel du texte, son fonctionnement, son orientation, etc.

L'originalité du présent modèle réside dans la mise en relief de la fonction sociale, sa prise en compte lors d'un écrit et ce qu'elle peut engendrer comme interactions sociales et socialisante entre le scripteur, son produit (avec ses objectifs et son encadrement) et son lecteur. Cette dimension ne peut qu'être au service du bon déroulement de la communication. Cette dernière, précisons-le est au centre du présent modèle qui vise -à travers les différentes relations établies entre le scripteur (émetteur), le destinataire, le document (lieu et moment)- à mettre en place/éclairer tous les paramètres de la situation de communication. Lors des séances destinées à l'écrit, l'enseignant devra donc veiller à clarifier tous les paramètres concernant la communication écrite car au bout du compte « enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (Moirand, 1990 : 21)

Par ailleurs, l'intégration des facteurs sociaux en classe de langue (interactions sociales) motiverait davantage les apprenants et les amèneraient à améliorer leur réussite. Nous dirons enfin qu'un « bon texte

est une interaction entre un document, un scripteur et un lecteur » (Viet Anh, 2011).

3. Le modèle de Hayes Flower (1980)

Ce modèle s'inscrit dans le courant de la psychologie cognitive, il est élaboré au début des années 1980 à partir de nombreuses expériences conduites sur des anglophones adultes à l'instar du modèle de Rhomer (1965, voir supra). Ce modèle met l'accent quant à lui sur l'interaction non pas uniquement sociale mais entre les différentes étapes de production réalisation du texte.

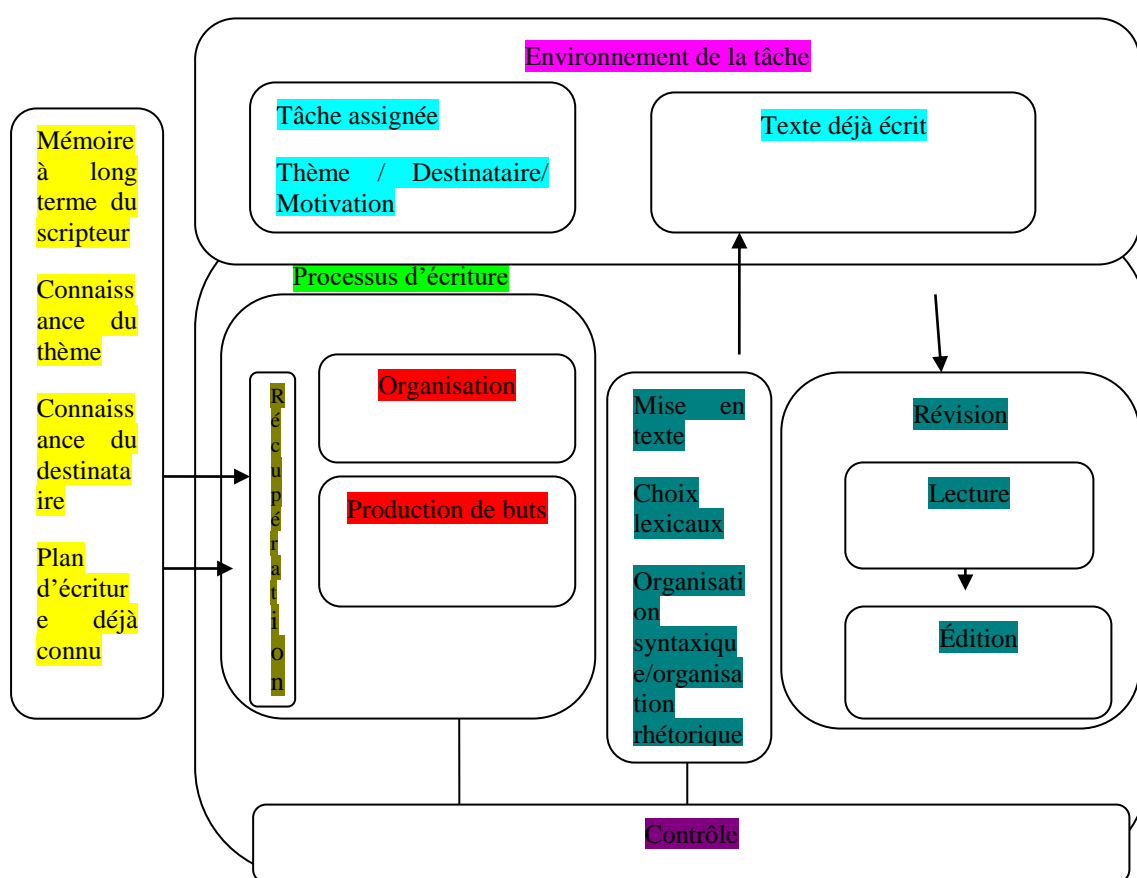


Figure6 : Représentation schématique du modèle Hayes et Flower (1980)

Comme le laisse voir le schéma, Hayes et Flower ont tenté de présenter et décrire les différents processus à l'œuvre dans le projet d'écriture. Les principaux objectifs des concepteurs du présent modèle peuvent se résumer en trois points :

1. Identifier les processus rédactionnels
2. Identifier les origines des difficultés et de l'échec en écriture

3. Améliorer la réussite des apprenants en écriture en mettant en place les conditions favorables.

Le schéma représentatif du modèle laisse voir clairement le caractère non linéaire (contrairement à Rhomer) du processus d'écriture, les étapes entretiennent une relation dans divers sens, avec une focalisation sur l'aspect cognitif caractérisant l'opération ou activité d'écriture. Chacune des étapes au nombre de trois dont il est question ici peuvent à tour de rôle occuper le premier plan cognitif pendant un certain moment de l'écriture ou s'imbriquer les unes dans les autres.

Garcia-Debanc et Fayol (2002) résume bien ce modèle en affirmant :

« On peut dire de ce modèle qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production (connaissances du domaine, organisation des connaissances correspondantes en mémoire, mobilisation de celles-ci en fonction du but). Il les envisage dans un cadre très particulier, qui est celui de la résolution de problèmes. Il s'attache très peu à l'analyse des traitements langagiers. Il isole un composant « révision » dont l'intérêt est majeur »

Trois grandes composantes donnent forme à ce modèle :

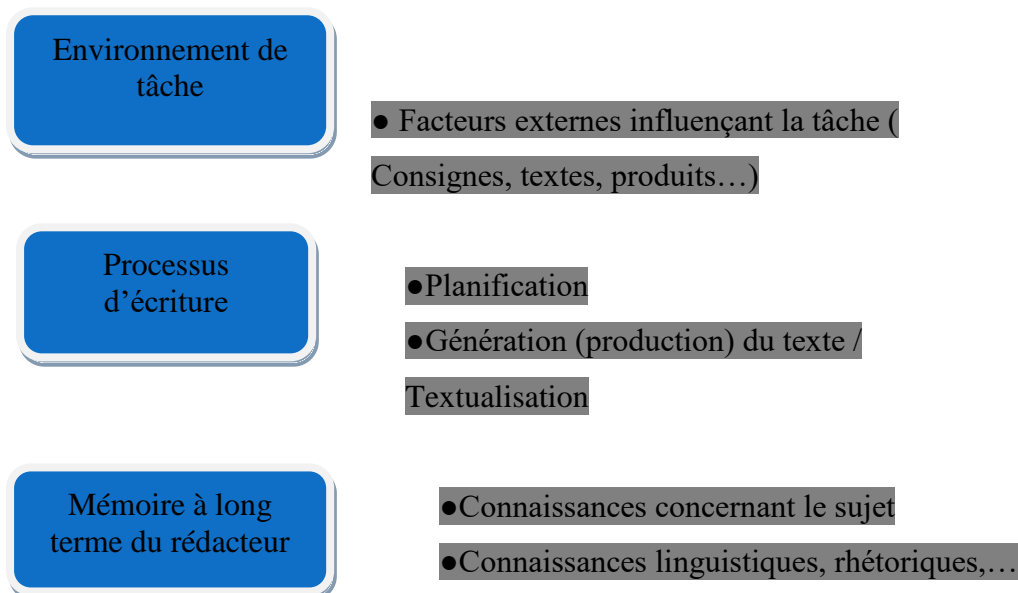


Figure 7 les trois composantes du modèle Hayes et Flower Garcia-Debanc et Fayol (2002)

1. Environnement de la tâche

Inclut tous les facteurs externes influençant la tâche (consignes, thèmes, destinataires, etc.) et peuvent même toucher à la motivation du scripteur de par l'effet qu'ils peuvent produire sur lui. Une fois créé, le texte produit ou en cours de production, devient lui-même objet externe au processus.

2. Processus d'écriture

Englobe les quatre opérations suivantes :

- a) Planification
- b) Génération (production) du texte ou textualisation
- c) Révision
- d) Contrôle

3. Mémoire à long terme du rédacteur

Englobe toutes les connaissances et expériences du scripteur de type déclaratif et procédural à commencer par celles en rapport avec le sujet ou la thématique, les connaissances linguistiques, rhétoriques :

- Tout type de règle régissant l'écrit dans la langue cible ;
- Tout type de plan ou de cadre d'écriture (dissertation, commentaire composé, texte explicatif, descriptif, argumentatif, etc.)

La mémoire à long terme est sollicitée tout au long du processus notamment pour réinvestir ou réexploiter d'anciennes expériences ou connaissances et les mettre au service du projet en cours.

Contrairement aux modèles précédents et comme nous avons pu le constater dans cette présentation, le modèle de Hayes et Flower a mis l'accent sur l'importance de l'aspect cognitif ou disons les processus cognitifs à l'œuvre dans tout projet d'écriture, écartés ou peu étudiés jusqu'ici. Notons enfin que Hayes et Flower ont mis en place en 1996 un modèle actualisé à la lumière des dimensions affectives et sociales qui n'ont pas été abordées précédemment.

Le lexique

Le lexique désigne l'ensemble des unités lexicales d'une langue (mots, expressions, locutions). Selon Jean –Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

« *Le lexique est l'ensemble des mots d'une langue et de leurs relations* » (Cuq & Gruca, 2005).

En didactique, il ne s'agit pas seulement de connaître des mots, mais de savoir les utiliser correctement. Par cette définition, le lexique se définit

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

Cours 17

la grammaire et l'orthographe

Dans l'enseignement du français, la grammaire et l'orthographe occupent une place essentielle dans la maîtrise de la langue. Elles permettent à l'apprenant de produire des énoncés corrects et compréhensibles, à l'oral comme à l'écrit.

1. La grammaire

Selon Jean -Pierre, Cuq,(2003) « *la grammaire en didactique ne se limite pas à des règles, mais constitue un outil au service de la communication.* »

Selon Jean-Pierre Cuq, (2000) , on distingue les acceptations suivantes :

1- Un principe d'organisation propre à une langue intériorisée par les usagers de cette langue. On peut dire que les locuteurs connaissent la grammaire de leur langue.

2- Une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement.

3- Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue : l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adaptés. On parle par exemple de grammaire générative, de grammaire pédagogique ou de grammaire spéculative.

4- Les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de

grammaire interne (on parle quelques fois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et de savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en terme de procédures provisoires ou des règles ponctuelles et transitoires de nature de nature hétérogène.

La didactique des langues est directement concernée par les acceptations 2 et 4, qui peuvent en partie se recouper : l'enseignement de la grammaire pédagogique (acceptatio2) se donne pour objectif le développement de la grammaire intériorisée en cours d'élaboration par l'apprenant(acceptation4). Elles ne se recouvrent cependant pas : les savoirs exposés dans les grammaires pédagogiques sont nécessairement approximatifs et lacunaires ; ils ne peuvent rendre compte des processus dynamique et pluridimensionnels en jeu dans la construction de la grammaire intériorisée de l'apprenant.

Dans l'acceptation 2, le savoir linguistique est présenté comme un ensemble d'éléments rassemblés dans un ouvrage et comportant le plus souvent une catégorisation des unités, des exemples et des règles plus ou moins explicites pour construire des énoncés. Dans l'histoire de la didactique des langues, la nature de ces règles a servi à différencier les acceptations 2 et 3 : la grammaire pédagogique, par ses objectifs de transmissions de la norme s'attacherait essentiellement aux règles prescriptives de type « dites ne dites pas » ; la grammaire spéculative s'attacherait aux règles descriptives, c'est-à-dire comme toute théorie scientifique, susceptibles d'être confirmées ou infirmées.

il n'y a pas non plus d'accord sur l'utilité même d'enseigner la grammaire. Pour les tenants de son enseignement, la construction par l'apprenant d'une représentation métalinguistique de la langue cible favoriserait l'acquisition de cette dernière. Le rôle de l'enseignant serait de guider la construction de cette représentation.

Le processus de construction grammaticale, étant de nature individuelle, non prédictible et transitoire, dépend de nombreux facteurs parmi lesquels les règles intériorisées de la ou des langues que l'apprenant connaît déjà : un tel processus ne peut tirer bénéfice d'une enseignement qui se caractérise, et ce quelle que soit la démarche adoptée, par sa nature pré-programmée, par des progressions collectives et des règles systématiques et exhaustives.

2. L'orthographe

Selon Nina Catach (1980), l'orthographe est : « *Un système de représentation graphique d'une langue, fondé sur des relations complexes entre phonèmes et graphèmes.* »

L'orthographe constitue une composante essentielle de la maîtrise de la langue écrite. Elle ne se limite pas à la simple transcription des sons, mais reflète également des dimensions morphologiques, grammaticales et historiques.

Principes phonéticographie, principe morphologique, principe étymologique, principe historique, principe de différenciation. Ce système complexe est à mettre en rapport selon Nina Catach avec trois sortes d'unités linguistiques : le phonème, le morphème et le lexème. On distinguera donc trois zones constitutives du système graphique du français correspond à chaque type d'unité :

1- Les phonogrammes : notent directement les phonèmes. Ces phonogrammes sont de plusieurs sortes : lettre simple, quand une lettre correspond à un son (à=[a]) ; lettre simple à signe auxiliaire (cédille à souscrite de c : ç a) ; digramme, groupe de deux lettres correspondant à un phonème (-lle pour [j] dans fille) ;

2- Les morphogrammes : sont des marques finales non prononcées, sauf en cas de liaisons de genre (petit/petite) ou d nombre (petit/ petits, il chante/ ils chantent) ;

3- Les logogrammes : constituent des « figures de mots », dans lesquelles la graphie ne fait qu'un avec le mot. Ces logogrammes ont un rôle sémantique dans la mesure où ils permettent de distinguer des homophones (ces/ses, cahot/chaos). Ces distinctions sont réalisées par le moyen de lettres muettes ou « étymologiques » (hôtel/autel). Á noter toute fois que toutes les lettres « historiques » ou « étymologiques » ne présentent pas une valeur distinctive : certaines ne jouent aucun rôle dans le système graphique français et elles ne subsistent que comme des vestiges : tel est le cas pour les consonnes doubles (année, comme), des lettres latines (doigt, digitum) , de

lettres grecques (th purement étymologique comme dans théâtre).

Cours18

La littérature et la culture

La littérature et la culture sont intrinsèquement liées, la première agissant comme un miroir, un vecteur et une mémoire de la seconde. Elle façonne les mentalités, transmet des valeurs, des traditions et des émotions, tout en permettant d'explorer la condition humaine. Véritable patrimoine, la littérature enrichit l'identité culturelle et permet le dialogue interculturel.

1. La littérature

Dans une perspective didactique, enseigner la littérature revient à développer chez l'apprenant des compétences de compréhension, d'interprétation et d'expression, tout en l'ouvrant à d'autres vision du monde.

Selon Yves Reuter (1990), la didactique de la littérature vise à « *construire des compétences de lecture et d'interprétation des textes littéraires en lien avec des pratiques culturelles* ». La littérature désigne l'ensemble des œuvres écrites, qu'elles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque de préoccupations esthétiques.

La littérature a été l'outil privilégié des méthodologies traditionnelles et a long temps couronné l'apprentissage de la langue : les textes littéraires étaient des prétextes pour l'apprentissage de grammaire et du vocabulaire et le dernier volume des méthodes était généralement un recueil des textes littéraires. Les méthodes audio-orale et audiovisuelle, fondées sur l'apprentissage de la parole en situation et d'une présentation de la civilisation au quotidien évincèrent quasi entièrement la littérature de supports d'apprentissage.

Avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction de texte littéraire parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale. .

Aujourd'hui, une approche plus cohérente s'appuie sur la typologie des textes (narration, description, argumentation, poésie, théâtre, etc.) afin de mettre le repérage des invariants (éléments attendus et spécifiques à un type de texte) et de traitement particulier de ceux-ci (écarts, littérarité).

Selon Ronald Barthes (1964), « *la littérature est un espace de liberté du langage* ». D'après lui, la littérature a l'avantage d'activer les connaissances diffuses que possède le lecteur et de susciter le plaisir du texte qui provient de la reconnaissance d'éléments connus et de la perception de ceux qui sont en effraction par rapport aux attentes de code général et littéraire. Elle permet également d'appréhender le texte littéraire dans ses spécificités langagières, typologiques, génériques et thématiques.

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

2. La culture

Selon UNESCO(1982), « *la culture est comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels, matériels, intellectuels et affectifs d'une société.* ». d'après cette définition , la culture désigne l'ensemble des valeurs , de pratiques , des croyances et des productions d'une société.

La culture est un concept qui peut concerner aussi bien un ensemble social (ou même une société) qu'une personne individuelle. C'est , écrit le sociologue « *la capacité de faire des différences* ».

Dans l'apprentissage, des conditions permettant d'acquérir une culture de l'améliorer et de l'élever. Plus on apprend en effet, plus

nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'opérer. Avant de savoir lire, une page n'est qu'une série de tâches noires et blanches, puis un peu au-dessus, on apprend à distinguer les mots, les synonymes, les phrases, etc.

La culture et la littérature constituent une dimension indissociables dans l'enseignement/apprentissage des langues. À travers les textes littéraires, l'apprenant ne développe pas seulement des compétences linguistiques, mais accède également à des univers culturels variés qui enrichissent sa compréhension du monde.

Dans une perspective didactique, l'intégration de la littérature doit dépasser la simple analyse formelle pour devenir un outil vivant d'interaction, d'expression et de construction du sens. Elle contribue à développer une compétence interculturelle essentielle dans un monde marqué par la diversité.

Cours 19 L'évaluation

1. L'évaluation

Nous présentons dans un premier temps quelques définitions de l'évaluation « *L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte-tenu de l'intention d'évaluation de départ* » (Cuq,2003 :90)

Pour Noiset et Caverni : « *L'évaluation doit être définie comme triple moyen de situer l'enseigné par rapport au comportement terminal à acquérir, de repérer la nature et la position des obstacles cognitifs à contourner, d'éprouver l'efficacité des procédés pédagogiques* » (Noiset et Caverni ;1978 :16)

Pour les pédagogues et spécialistes, il ne suffit pas d'évaluer les résultats d'un travail destiné aux apprenants, mais aussi toute la démarche suivie: « *Évaluer l'action pédagogique, c'est non seulement en évaluer les résultats, mais c'est aussi évaluer l'ensemble de cette action, sa trajectoire et ses diverses composantes* » (Gourdit,1993 :13)

2. Les types d'évaluation

Au cours de son apprentissage, l'apprenant passe différentes formes d'évaluation dans le but de vérifier si les objectifs définis au départ sont atteints.

Il est à noter que l'évaluation ne correspond pas forcément à une note, car le but premier est d'aider l'apprenant à savoir ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas.

Nous pouvons distinguer trois types d'évaluation qui correspondent à trois moments différents de l'apprentissage, à savoir :

2.1 L'évaluation diagnostique

Appelée également normative ou prédictive, elle se situe avant la séquence d'apprentissage, et permet de définir les acquis et les connaissances de l'apprenant: « *L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci. Elle entraîne alors des décisions de soutien, remédiation pour certaines élèves, ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves* ». (Mayer,2007 :26)

Ce type d'évaluation permet également à l'enseignant d'établir un programme d'enseignement :

Exemple : *L'élève passe un test de connaissances à la rentrée pour fournir un état des lieux.*

2.2 L'évaluation formative

Elle a lieu pendant la séquence, et permet à l'apprenant de reconnaître ses lacunes. **Exemple :** l'élève est interrogée sur la séance précédente ou en fin de séance: « *L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. Elle est orientée vers une aide pédagogique immédiate auprès de l'élève et est liée au jugement continu pour apporter une rétroaction et un enseignement correct efficace* ». (Cuq, 2003 :91)

2.3 L'évaluation sommative ou certificative

Elle se trouve au terme d'un apprentissage, et permet à l'élève de vérifier s'il a atteint les objectifs fixés par le programme et de se positionner par rapport à la classe. Pour l'enseignant, cette évaluation établit un bilan final en vue d'une orientation et/ou de délivrer une certification, un diplôme.

« L'évaluation sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages ».(Cuq,2003 :91)

Exemple :

l'apprenant passe plusieurs examens, valide son année et obtient un diplôme ou une attestation.

3 Les étapes de l'évaluation:

D'après le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, l'évaluation des apprentissages est constituée de quatre étapes essentielles (Cuq,2003 :90) :

- **3.1 L'intention** : Elle détermine les buts de l'évaluation et les modalités de la démarche (le choix de la mesure et des tâches évaluatives à présenter aux élèves pour juger de leur performance langagière), les moments d'évaluation, les types de décision à prendre.
- **3.2 La mesure** : Elle comprend le recueil des données par le biais d'observation, d'appréciations et de résultats de mesure, et par l'organisation de l'analyse des données et leur interprétation circonstancielle en vue de tirer des significations pertinentes.
- 3.3 Le jugement** : Il permet d'apprécier toutes les informations recueillies et de juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement et de sa performance langagière compte-tenu des buts et des objets de l'évaluation. Cette étape permet aussi de déterminer la valeur des instruments de mesure utilisés ou des observations recueillies. Juger, c'est en quelque sorte se positionner à partir d'un ensemble de renseignements que l'intuition et l'arbitraire ne peuvent fournir.
- **3.4 La décision** : Elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur

des élèves et à la progression des apprentissages [...] Elle vise aussi à statuer les acquis au moment de faire les bilans et d'accorder la promotion des études, le passage à la classe supérieure ou encore de recommander des mesures d'appui individualisés afin d'accéder à la classe supérieure.

4. Statut didactique de l'erreur

4.1 Définition de l'erreur

Dans la relation didactique, l'erreur désignée, relevée, parfois archivée, renvoie aussitôt à un système de références: celui du savoir enseigné. Institutionnellement reconnu et jouissant d'une relative stabilité à l'échelle d'une classe, incarné dans la parole du maître, ce savoir disponible permet de circonscrire ce qui aurait dû être fait et qui ne l'a pas été. En présence de l'erreur, on est donc ici invité à mesurer un écart, évaluer une différence, entre le produit attendu et la production de l'élève.

L'erreur prend le statut d'une information brute, théoriquement mesurable, qui se discute mal : on négocie peu la réalité de cette information. La mesure de l'erreur ainsi considérée, va servir, au quotidien, à adresser un message socialement codé : la note. Ce message pourra déclencher un système d'alarme (écart trop important), ou bien servira de repère pour un hypothétique changement de statut (écart rendu brusquement très faible).

L'erreur qui renvoie à la nonne concerne en fait ce que les Psychologues du travail ont appelé "la tâche prescrite", En classe, on ne prend généralement la peine d'évaluer que ce que l'on a demandé de faire. La tâche est le plus souvent conçue par le maître, qui en commande l'exécution. Elle génère l'activité de l'élève et vise à l'orienter et à la déterminer plus ou moins complètement. Qu'elle ait été conçue en référence au savoir officiel (programmes et instructions) légitime la connotation de verdict souvent attachée à ce type d'erreurs.

On le voit, l'erreur a ici un sens passif: elle apparaît comme "un défaut de conformité" (Amigues, 1991) .

L'erreur "mesure d'écart" va donc seulement concerner, dans la relation didactique, la partie publique du rapport au savoir de l'élève, celle qui se montre à tous. Centrée sur des produits, elle va jouer un rôle non

négligeable dans le positionnements des élèves dans la classe et dans l'image que le maître se fait d'eux. Néanmoins, ce type d'erreur ne pourra jamais prétendre fournir à quiconque – maître ou élève - des informations concernant l'activité réelle de l'élève au travail, les procédures qu'il met en œuvre et les processus qu'il active.

4.2 L'erreur et la décision

Considérant cette "famille" d'erreurs Leplat & Pailhous (1974) précisait qu'il n'y a d'erreur que s'il y a possibilité de choix et s'il existe des critères de distinction de ces choix"(p 729). Il n'y a plus ici d'appel à un référentiel externe à l'élève. Il s'agit d'erreurs dans les procédures, les démarches ou les stratégies qu'il met en œuvre pour effectuer la tâche prescrite. Devant celle-ci, l'élève dispose d'un ensemble de possibles. Il va se piloter à l'aide de choix, de retours, de tests, intégrant au fur et à mesure de son activité la représentation du but, l'actualisant sans cesse jusqu'au produit. L'erreur qui nous intéresse ici est celle qui concerne ce que les mêmes psychologues du travail ont appelé "tâche effective". On comprend que ce type d'erreur soit opaque pour la relation didactique: pas d'objectivité possible. L'erreur qui produit l'erreur-écart à la nonne, on ne sait dire où elle est, ni d'où elle vient. Ce qui est finalement pris en considération (but, conditions ...) lors de l'activité, n'est transparent pour personne, même pour l'élève. L'avancement dans la tâche par tous les choix successifs parmi l'ensemble des possibles est en effet assuré par un système d'autorégulation. Que ce système d'autorégulation faiblisse et le processus de précorrection, d'évitement ou d'élimination des erreurs qu'il assurait conduira notre élève à faire les "mauvais choix" qui amèneront la "mauvaise solution".

L'erreur décisionnelle concernera donc le rapport privé de l'élève au savoir, c'est-à-dire sa manière très personnelle, unique, de "s'approprier" ce qu'on lui enseigne. Dans la relation didactique classique, régie par un contrat didactique usuel, ce rapport n'est que rarement évoqué: l'école est le lieu d'un "béhaviorisme pratique" (Chevallard, 1989) où l'on a peu cherché, jusqu'ici, à décrypter ces "boîtes noires" que sont les "têtes" des élèves qui ont pourtant vocation à l'être lorsqu'il y a eu erreur, et lorsqu'a surgi le "crash" du mauvais résultat.

5. Quel statut pour l'erreur chez l'enseignant?

lorsque l'erreur se manifeste, l'enseignant l'apprécie et lui attribue un sens. Si l'erreur est massive il cherchera son origine dans la tâche prescrite et ses conditions de réalisation. On le verra alors reconstruire ses énoncés, donner des exercices préparatoires ou encore diminuer ses exigences et négocier à la baisse vis-à-vis du savoir. Si l'erreur est ponctuelle il cherchera du côté de la tâche effective pour tel ou tel élève en particulier. Si elle est occasionnelle elle sera assimilée à un "faux pas". Si l'erreur est par trop redondante, elle sera assimilée rapidement à une "faute", archivée et constitutive du rapport que l'enseignant construit de l'élève producteur. Il faut bien constater que l'erreur est bien tolérée par l'enseignant à partir du moment où les distributions des notes ont une rotondité de bon aloi, un mode bien placé, qui garantit finalement aux observateurs de la classe - hiérarchie, parents d'élèves - que tout le monde y fait son travail.

le maître n'a pas d'hypothèse sur l'état et le devenir de la "situation" entendue avec Leplat & Hoc (1983) comme "le système sujet-tâche". TI n'a en fait pas les moyens de s'intéresser à la source de l'erreur. Dans le quotidien d'une classe, le maître s'inscrit en bout de transposition didactique, c'est à dire qu'il adapte au mieux les contenus à sa classe, avant de prescrire la tâche, en fonction de paramètres inférés à partir du comportement de l'élève: dans ce jeu il peut s'interdire d'interpréter des erreurs du second genre et donc d'y remédier. Le mot d'interdiction n'est sans doute pas trop fort: tout se passe ici comme si l'injonction de Comenius "ne commencez jamais à instruire un élève par des leçons particulières, à l'école ou au-dehors, mais faites toujours la leçon pour tous les élèves en même temps" résonnait encore dans les têtes des maîtres et orientait leurs pratiques.

On peut donc tirer de ces remarques que l'erreur peut directement provenir du fait que le problème posé n'est pas un problème pour l'élève: il ne fournit donc pas de solution, ou fournit une solution erronée "en conformité" par rapport au contrat didactique. Il nous faut donc admettre avec Brousseau (1986) l'importance de la dévolution du problème, admettre que l'élève doit se faire sujet de la question qui lui est posée (Amigues, 1991). Lorsque le désir de savoir est éveillé, où donc l'erreur peut elle encore se nicher? Peu d'analyses des conduites de résolution tiennent,

compte des variables constitutives d'un environnement didactique. En effet, dans les approches que nous venons d'évoquer, c'est bien le système sujet-tâche qui est pris avant tout en considération. Dans une classe, on le sait, les choses ne sont pas souvent

réductibles à ce système. D'une part le sujet n'est pas l'enfant qui apprend mais l'élève soumis à l'intention d'enseigner; d'autre part les tâches ne sont pas vraiment là pour être faites et leur fonction est d'ostension : on fait pour montrer que l'on a appris. La théorisation didactique a produit d'autres concepts qui permettent de penser différemment le rapport de l'élève à l'erreur.

6. De l'erreur dans le cadre didactique à un modèle d'appréhension de l'activité de l'élève

On sait qu'à l'école, l'élève est saisi dans un ordre complexe, sujet d'une institution dont il a incorporé l'histoire sous forme d'habitus qui déterminent avec plus ou moins de prégnance ses comportements. Il nous faut donc poser comme nécessaire la construction d'un modèle, qui nous permette d'intégrer cette dimension dans notre conception de la classe. Il s'agit bien ici, donc, d'accepter le concept de contrat didactique comme concept-fondement de ce modèle, et d'admettre la force des déterminismes qu'il construit. Mais l'habitus n'est pas fatalité. Sans doute peut-on considérer le contrat didactique dans la classe en s'inspirant du rôle que Bourdieu entendait confier à la sociologie : " elle offre un moyen, peut-être le seul, de contribuer, ne fût-ce que par la conscience des déterminations, à la construction, autrement abandonnée aux forces du monde, de quelque chose comme un sujet " (Bourdieu, 1981)

Alors, travailler dans le contrat sera peut-être la seule manière de travailler sur le contrat: que le chercheur prenne une conscience de plus en plus fine des limitations que le contrat impose aux rapports qui se nouent dans la classe, cela lui permettra sans doute in fine de désigner les lieux où il est possible de desserrer les liens, où la régulation fera affluer le sens là où il faisait défaut. Travailler sur le contrat, cela signifiera en particulier, comme les deux exemples évoqués le montrent, modifier celui-ci. Pour cela, les erreurs des élèves constitueront le matériau de constitution de nouveaux rapports aux savoirs, et la modification du contrat pourra se comprendre

comme l'incorporation de nouveaux habitus. En fait, le maître produira des gestes dont la fonction sera de permettre la formation de rapports à de nouveaux objets. Ainsi, certains apprentissages, "invisibles" dans le contrat usuel et pourtant décisifs, se feront au grand jour, et pourront alimenter la mémoire didactique de la classe. Dans cette perspective, le travail des maîtres pourra intégrer une attention particulière portée à l'identification et à la production de ces gestes qui favorisent la régulation.

Conclusion

Au terme de ce polycopié consacré à l'introduction à la didactique, il apparaît clairement que la didactique constitue un champ essentiel pour comprendre, analyser et améliorer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En articulant théorie et pratique, elle permet à l'enseignant de développer une réflexion critique sur ses choix pédagogiques, ses méthodes et ses outils.

À travers l'étude de notions fondamentales telles que l'oral, l'écrit, le lexique, la grammaire, l'orthographe, ainsi que les dimensions culturelles et littéraires, ce cours a mis en évidence la complexité des processus d'enseignement /apprentissage. Il a également souligné l'importance d'adapter les contenus aux besoins des apprenants, en tenant compte de leurs contextes socioculturels et cognitifs.

Par ailleurs, la didactique ne se limite pas à la transmission des savoirs : elle engage une véritable ingénierie pédagogique où l'enseignant devient un médiateur, un guide et un concepteur de situations d'apprentissage significatives. Dans cette perspective, la réflexion didactique s'inscrit dans une dynamique évolutive, nourrie par les recherches en sciences de l'éducation et en linguistique.

Enfin, ce polycopié se veut une base de réflexion et un outil d'accompagnement pour les étudiants, les invitant à développer une posture professionnelle éclairée, critique et innovante. Il ouvre ainsi la voie à une pratique enseignante consciente, structurée et adaptée aux enjeux éducatifs contemporains.

Références bibliographiques

1 Ouvrages

- Circuel,F.,(2011). *Les interactions en classe de langue : Agir professoral et pratique de classe*. Paris : Didier.
- Debyser,F.(2002),*L'oral en classe de langue*. Paris :Hachette FLE.
- Kramch,C.(1993). *Teaching and Assessing intercultural communicative competence* .Clevedon: Multilingual Materrs.
- Levelt,W.(1989).*Speaking : from intention to articulation*. Cambridge :MT Press.
- Porquier, R.,&Weber,F.(2005).*L'oral didactique des langues : De la - description à la pédagogie*.Paris : CLE international.
- Puren,C.(2006).*Didactique des langues et cultures étrangères* .Paris : Hachette Education.
- Tagliante,C.(2006). *La classe de langue : Compréhension et expression orales*. Paris : CLE international.

2 Dictionnaires

- Cuq,J.P.(2003).*Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (2^e éd.). Bruxelles : De boeck.
- Van Zanten,A.(Dir). (2008).*Dictionnaire de l'éducation*. Paris :PUF.