

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Mohamed Seddik Ben Yahia-Jijel



Faculté des lettres et des langues
Département de lettres et langue française

Cours de :

Introduction à la didactique

3^{ème} année de licence LMD.

Présenté par : Dr. MANEL GHIMOUZE

MCA

2021

Préambule

Le cours que nous présentons est destiné aux étudiants de 3^{ème} année de licence. Il s'agit de la matière introduction à la didactique des langues qui propose aux étudiants plusieurs notions et concepts relatifs à l'enseignement-apprentissage des langues.

Les étudiants qui désirent poursuivre leurs études en Master *didactique*, trouveront dans ce polycopié les notions de base en vue de mener une recherche dans ce vaste champ disciplinaire.

Les étudiants seront également préparés à prendre en considération dans leur cursus de formation, les différents rapports de la didactique des langues à la pédagogie et aux autres disciplines telles que la psychologie, la sociolinguistique ...etc.

Table des matières

Descriptif du cours	7
Canevas (Socle commun) : licence LMD	8
Introduction.....	10

SEMESTRE 05 (14 séances)

La didactique : une discipline, des notions et des concepts

1-La didactique	12
2-De la linguistique appliquée à la didactique des langues	12
3-Centre d'intérêt de la didactique des langues	14
4- Concepts fondamentaux en didactique	17
4-1 Compétence	17
4-2 Compétence et capacité	20
4-3Aspects de la notion de compétence	22
4-3-1- Les savoirs cognitifs	22
4-3-2-Les savoir-faire	23
4-3-3 Les savoir- être	24
5- Le triangle didactique	25
6- contrat didactique	27

7. La transposition didactique	30
8-Apprentissage et acquisition	36
8-1 La situation d'apprentissage	36
8-2 La situation d'enseignement/apprentissage	36
8-3 L'acquisition	37
8-3-1 La mémoire	38
8-4- Les théories d'acquisition	38
8-4-1- Le béhaviorisme	38
8-4-2- L'interactionnisme	39
9- L'évaluation.....	42
9-1-Les types d'évaluation	43
9-2- Les étapes de l'évaluation	45
10- Didactique VS Pédagogie	45
11-Compétences, objectifs d'apprentissage.....	48
Conclusion	50

SEMESTRE 06 (14 séances)

Evolution des différentes méthodes et méthodologies en didactique des langues

Introduction.....	53
-------------------	----

1-Méthode et méthodologie	53
2- Aperçu historique : méthodologies en DEL	55
2-1 La méthodologie traditionnelle.....	56
2-2 La méthode naturelle	57
2-3 La méthodologie directe	58
2-4 La méthodologie active	62
2-5 La méthodologie audio-orale	63
2-6 La méthode audio-visuelle (SGAV)	65
2-7 L'approche communicative	68
2-7-1-Une volonté politique et des objectifs	69
2-7-2-Approche et reproches	72
2-7-3 Apprentissage et tâche scolaire dans l'approche Communicative.....	73
2-8-Une perspective actionnelle	75
2-8-1 La tâche dans la perspective actionnelle	75
2.8.1.1 La tâche pédagogique	76
2-8-.12 La tâche sociale	79
3- L'approche actionnelle vs l'approche communicative.....	82
4- L'éclectisme actuel.....	85
Conclusion	86
Des concepts à retenir	87
1- Besoin	89
2- Compétence	90
3- Connaissance.....	91
4- Culture	92
5- Ecrit	93

6- Erreur	94
7- Evaluation	95
8- FLE	96
9- Stratégie	97
10- Unité didactique	98
Corrigés « Testez-vous »	100
Conclusion	103
Références bibliographiques	105

Descriptif

Unité Fondamentale

Matière : Introduction à la didactique

NIVEAU 3^{ème} année

Objectifs

A l'issue de la formation, l'étudiant sera capable de:

1-Saisir l'évolution de la didactique sur le plan conceptuel et disciplinaire

2-Appréhender les différentes approches didactiques et comprendre l'architecture des différentes méthodologies.

3-Exploiter les différents acquis de la matière dans des situations d'enseignement/apprentissage en contexte algérien.

4-Saisir les orientations et les nouvelles perspectives en FLE et en langues étrangères

Semestre 5 :

Unité d'Enseignement	VHS 14-16 sem	V.H hebdomadaire					Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
		C	TD	TP	Autres	Continu			Examen	
UE fondamentales										
UEF1(O/P)										
Matière 1	Linguistique	1h30	/	/	2H	03	04	50%	50%	
Matière2	Étude de textes littéraires	1h30	/	/	2H	03	04	50%	50%	
Matière 3	Étude de textes de civilisation	1h30	/	/	2H	03	04	50%	50%	
UEF2(O/P)										
Matière 1	Compréhension & production écrite	/	1h30	/	2H	02	02	100%		
Matière2	Compréhension & production orale	/	1h30	/	2H	02	02	100%		
Matière 3	Traduction & interprétariat	/	1h30	/	2H	02	02	100%		
UEF2(O/P)										
Matière 1	Introduction à la didactique	/	1h30	/	2H	01	02			100%
Matière2	Introduction aux langues de spécialité	/	1h30	/	2H	01	02	100%		
UE méthodologie										
UEM1(O/P)										
Matière 1	Techniques de recherche	/	1h30	/	2H	02	04	100%		
UE découverte										
UED1(O/P)										
Matière 1	Psychologie cognitive/sciences de la communication	1h30	/	/	2H	01	02			100%
UE transversales										
UET1(O/P)										
Matière 1	Langue(s) national(s)/langue(s) étrangère(s)	1h30	/	/	2H	01	02			100%
Total Semestre 5	688H (16 semaines)	7h30	13h30		22h	21	30			

Semestre 6 :

Unité d'Enseignement	VHS 14-16 sem	V.H hebdomadaire				Coeff	Crédits	Mode d'évaluation	
		C	TD	TP	Autres			Continu	Examen
UE fondamentales									
UEF1(O/P)									
Matière 1	Linguistique	1h30	1h30	/	2H	03*	04	50%	50%
Matière2	Étude de textes littéraires	1h30	1h30	/	2H	03	04	50%	50%
Matière 3	Étude de textes de civilisation	1h30	1h30	/	2H	03	04	50%	50%
UEF2(O/P)									
Matière 1	Compréhension & production écrite	/	1h30	/	2H	02	02	100%	
Matière2	Compréhension & production orale	/	1h30	/	2H	02	02	100%	
Matière 3	Traduction & interpréariat	/	1h30	/	2H	02	02	100%	
UEF2(O/P)									
Matière 1	Introduction à la didactique	/	1h30	/	2H	01	02		100%
Matière2	Introduction aux langues de spécialité	/	1h30	/	2H	01	02	100%	
UE méthodologie									
UEM1(O/P)									
Matière 1	Techniques de recherche	/	1h30	/	2H	02	04	100%	
UE découverte									
UED1(O/P)									
Matière 1	Psychologie cognitive/sciences de la communication	1h30	/	/	2H	01	02		100%
UE transversales									
UET1(O/P)									
Matière 1	Langue(s) national(s)/langue(s) étrangère(s)	1h30	/	/	2H	01	02		100%
Total Semestre 6	688h (16 semaines)	7h30	13h30		22h	21	30		

Introduction

Le cours de Didactique Général proposé dans le présent document pédagogique est annuel et destiné aux étudiants de 3^{ème} année de licence (LMD). Destinés à l'enseignement du français langue étrangère (FLE), les étudiants seront initiés à travers ce cours, à la didactique des langues comme discipline. L'accent sera mis, dans un premier temps, aux définitions, aux objectifs, aux concepts clés de la didactique ainsi que son rapport à la pédagogie. Ensuite, il sera question d'aborder les théories d'apprentissage qui ont largement influencé la conception des outils et leur intégration en didactique des langues. En fin, nous exposerons l'évolution des différentes méthodologies d'enseignement des langues à travers le temps, et ce de la méthodologie traditionnelle jusqu'à l'approche actionnelle.

Ce cours est loin d'être exhaustif car il n'est pas possible d'aborder toutes les notions et tous les concepts qu'a connus l'évolution de la didactique des langues.

Semestre 05

La didactique : une discipline, des notions et des concepts

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 :

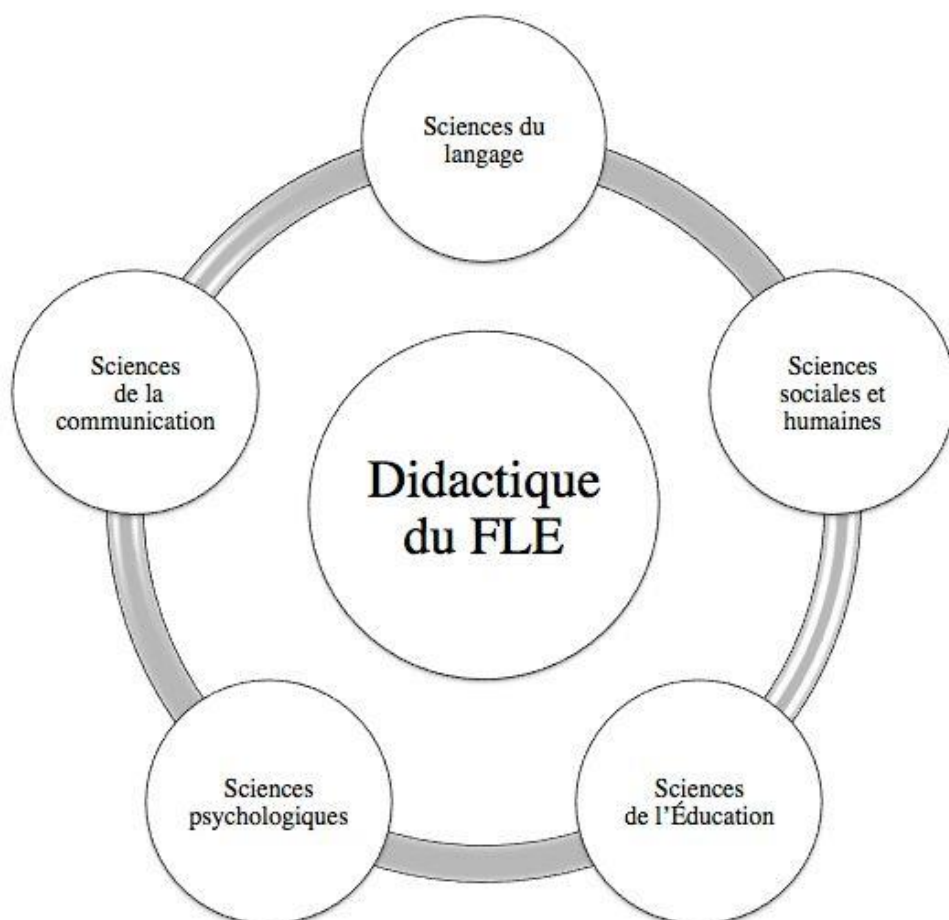
« ...interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement / apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir ». Il ne s'agit d'enseigner la langue selon des modèles préétablis, mais il faut penser à une « la réflexion épistémologique 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) » ibid 108.

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. Dès 1976, 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



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, 73 : 2017). 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'utilisateur 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 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.

Connaissances

(Savoirs figés utilisables ou non)

Capacités

(Actualiser un savoir, savoir –faire)

Compétences

(Aboutissement du savoir : situations réelles)

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 » ibidem

En 1989, Philippe Meirieu 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 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 Bortier 1995 (cité 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.

- Pour 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 que « 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 situations ».

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...).

4-2 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 ».ibidem. 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.

4-3 Aspects de la notion de compétence

4-3-1- 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 » (khowing that) plutôt que d'un « savoir comment » (khowing how) »

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

4-3-2les 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.

4-3-3 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)*

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.*

Commentaire de schéma

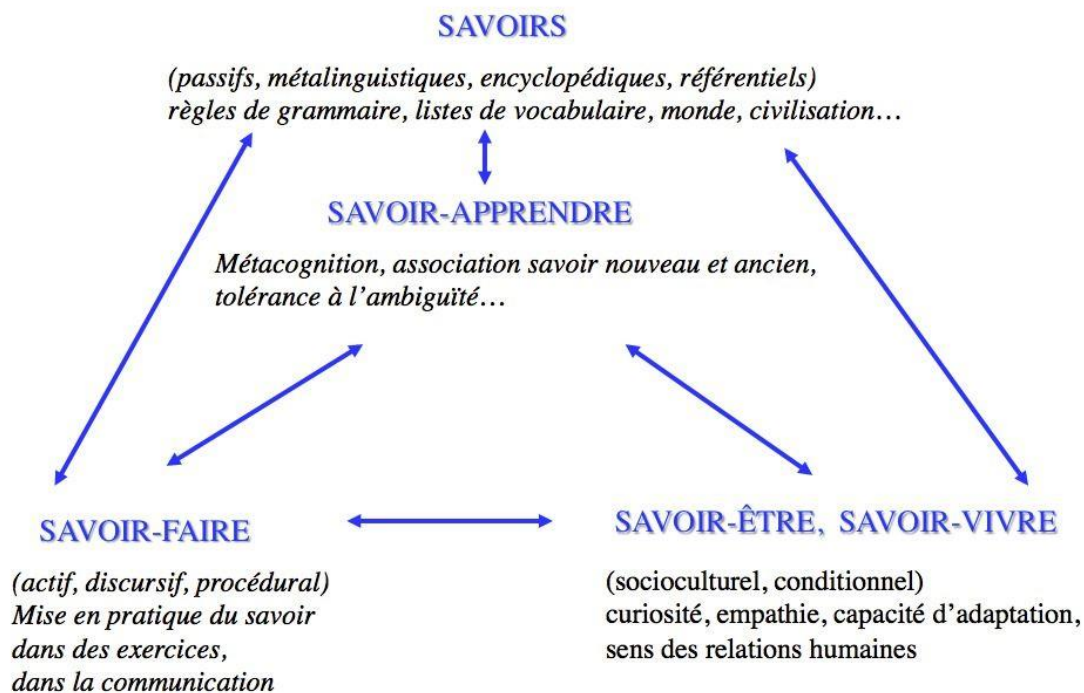
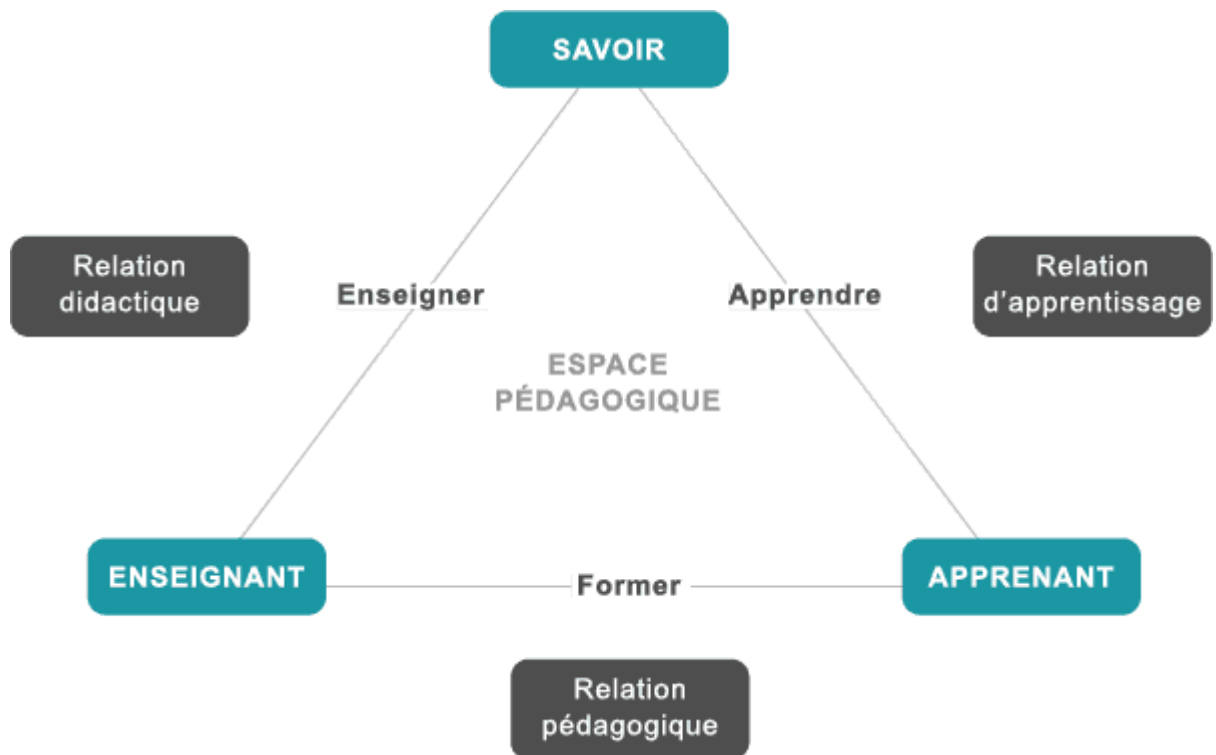


Schéma : Au son du FLE, Michel Billière en ligne

5- Le Triangle didactique

La situation pédagogique ou ce que Dabène appelle situation d'enseignement-apprentissage (2015), propose trois pôles : 1) l'enseignant, 2) l'apprenant et 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 1 : Le triangle pédagogique



En ligne - Direction de la pédagogie et de la formation continue

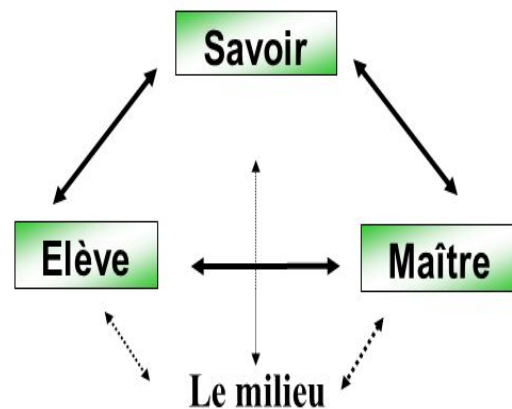
Les trois angles montrent qu'il y a une relation didactique entre l'enseignant et le savoir (contenus à apprendre dans un programme), une relation d'apprentissage entre l'apprenant et le savoir, en plus d'une relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant.

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

6-Le contrat didactique :

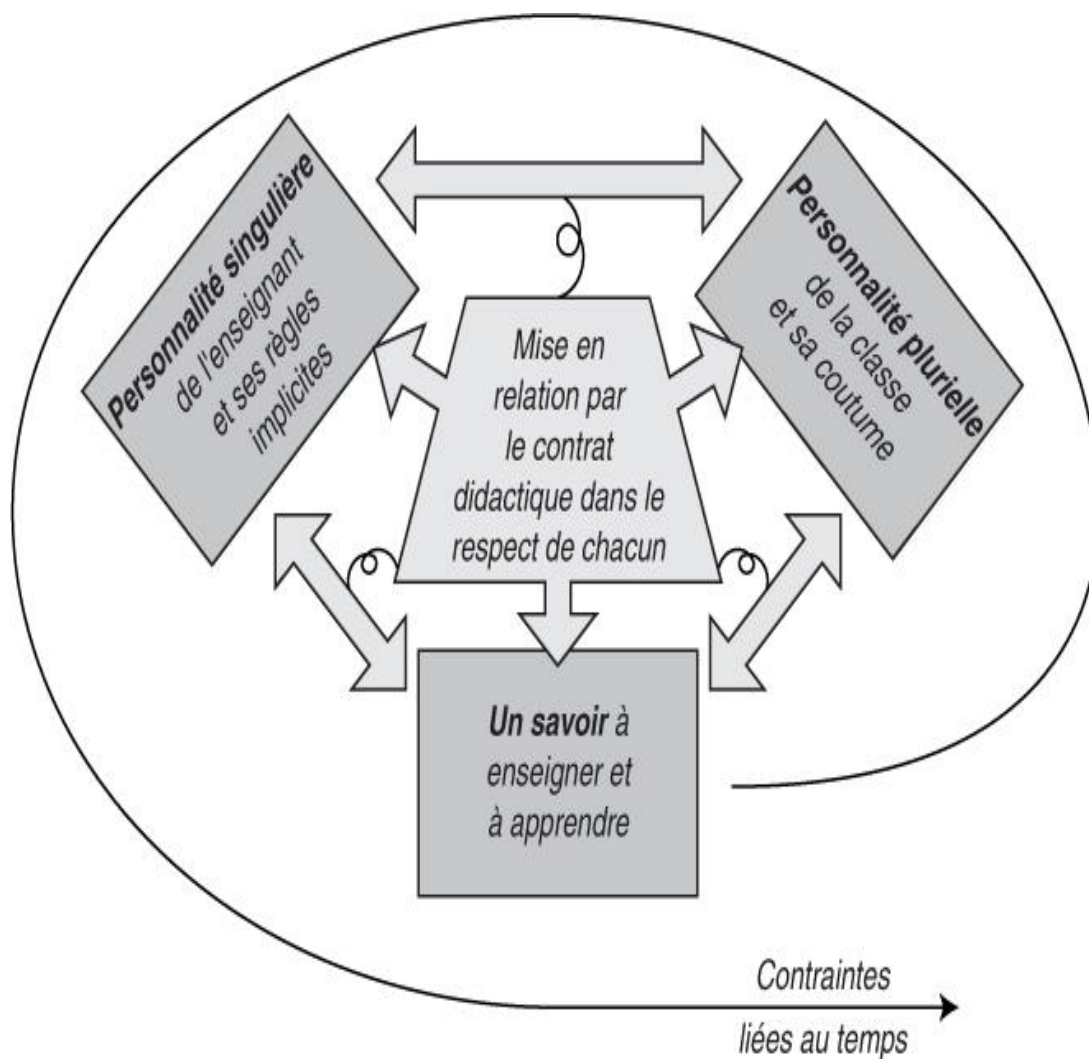
Ce concept a été introduit par Guy Brousseau en 1978. Il le définit comme l'ensemble « des relations qui déterminent - explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement - ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre responsable devant 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 (sinon 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 prévu et restera dépend de l'enseignant dans sa relation au savoir.(Mercat ,2012 en ligne)



Le contrat didactique (en ligne)

Activité de réflexion

Comment se manifeste sur le terrain le concept de « contrat didactique », donnez des exemples concrets issus de votre expérience personnelle.

Corrigé

Le contrat didactique consiste à établir, par exemple, l'explicitation de la démarche méthodologique : comment l'enseignant envisage le développement de la compétence de compréhension écrite :

- il ne donne que le titre du texte et pose des questions sur les hypothèses de sens, sur le thème, sur les connaissances qu'il a du domaine, sur le type textuel,...
- il peut également proposer une lecture silencieuse du texte, puis aborder les questions de compréhension,
- il peut au contraire lire lui-même le texte à haute voix, demander à quelques élèves de lire quelques passages puis entamer les questions,.....

Le contrat implique de respecter la démarche que l'enseignant se fixe, qu'il le dise explicitement ou implicitement, les élèves doivent savoir où va l'enseignant et il veut les amener à quoi. (Benhouhou en ligne)

7- La transposition didactique

La transposition didactique

Vidéo : <http://www.formations.philippeclauzard.com/capsule-cours-lesdidactiques.html>

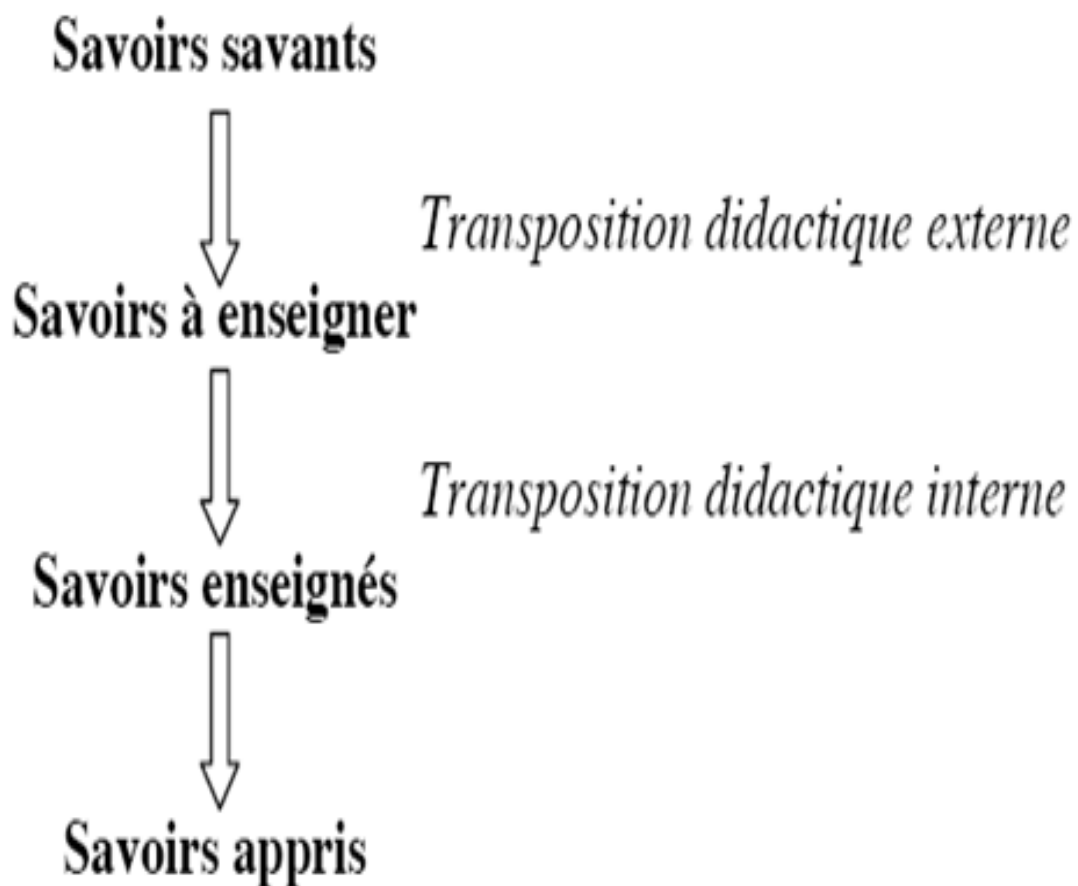
Cette notion a été mise en place en didactique par Yves Chevallard qui est à l'origine didacticien dans le domaine des mathématiques. On reprend ci-après les mots de Chevallard (1985 : 39)

« 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)

Le schéma ci-dessous explique la TD qui s'effectue en deux étapes :
Transposition externe et transposition interne



En ligne : Didactique disciplinaire et didactique comparée, cours 3

Explication du schéma :

«**Savoirs savants**», désigne : «un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) le savoir savant est essentiellement

le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent» (Le Pellec, 1991 : 40).

« **Savoirs à enseigner** » : «qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels »(programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes» (Audigier, 1988 :14)

« **Savoirs enseignés** » : ce sont les savoirs construits mis en œuvre dans la classe, présentés pendant le cours.

«Savoirs appris» ou savoirs acquis par les apprenants

1^{ère} étape : d la transposition didactique externe

Elle est dite externe car elle s'opère en dehors de l'école, et elle est effectuée par les décideurs institutionnels que Chevallard désigne par « les acteurs de la noosphère » (Rosier, 2002 :11). Pour plus de précisions :

La noosphère est :

« L'ensemble des personnes qui pensent les contenus d'enseignement : les universitaires qui s'intéressent aux problèmes d'enseignement, les représentants du système d'enseignement (le président d'une association d'enseignants par ex.), les auteurs de manuels, les inspecteurs scolaires, les représentants de la société – le président d'une association de parents d'élèves) et les représentants du monde politique (le ministre de l'instruction publique, son ou ses chefs de service » (Clerc 2006). Autrement dit, les acteurs légitimés modulent « savoirs et demandes sociétales » Rosier ibid.

2^{ème} étape : la transposition didactique interne

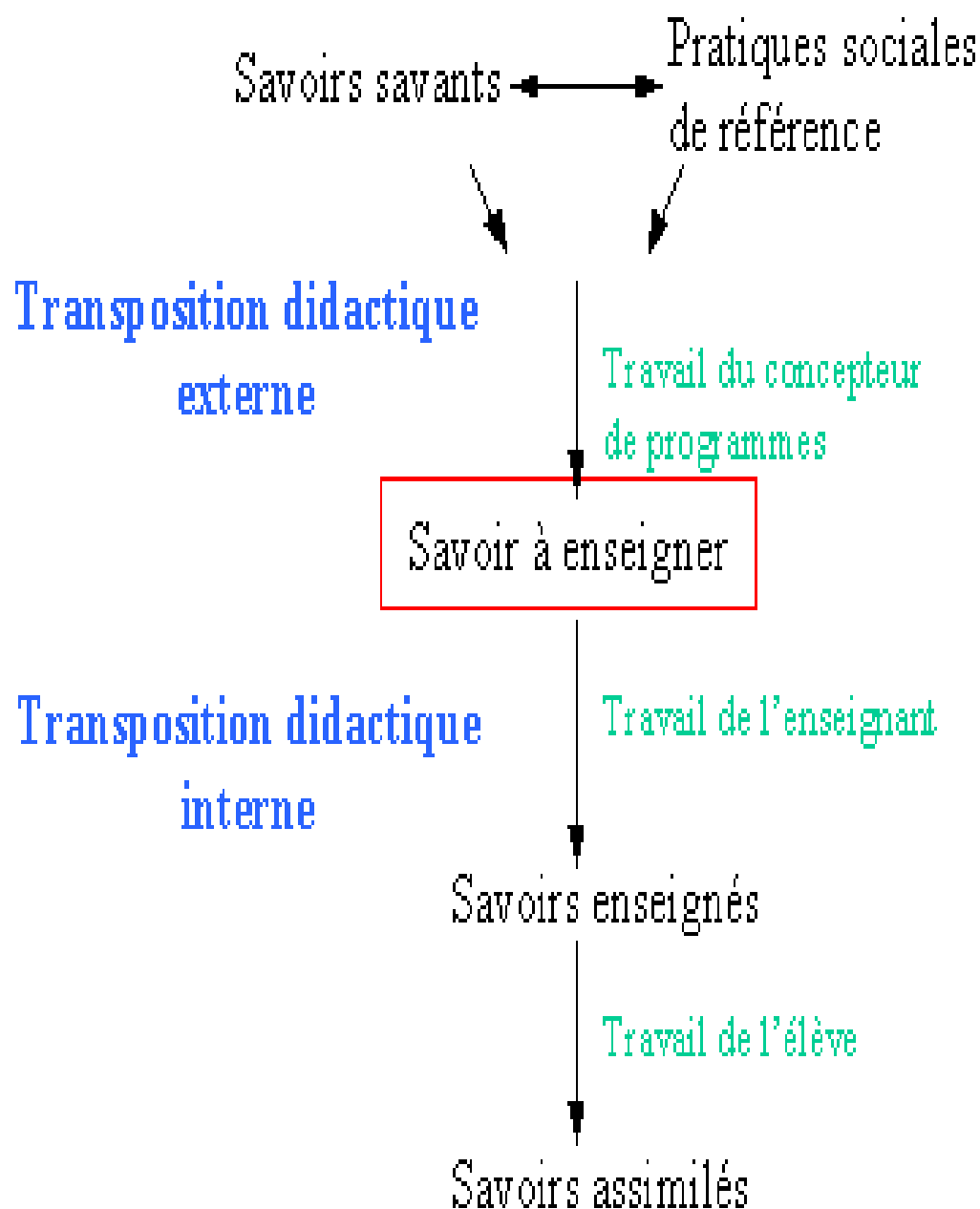
Cette transposition est adoptée par les enseignants en fonction de ce qu'ils trouvent important à enseigner : « La deuxième étape, qui consiste à adapter et transformer les savoir à enseigner, tel qu'ils apparaissent dans les programmes et les manuels, et par voie de conséquence les savoirs savants dont ils sont issus, en savoirs enseignés, est appelée «transposition didactique interne», car elle est le fait des enseignants et de leurs pratiques » (Clerc Ibid)

Exemple :

Un exemple :

- 1- Un historien communique les résultats de sa recherche à ses pairs en publiant un article dans une revue scientifique.
 - 2- Un journaliste spécialisé en fait un article de vulgarisation.
 - 3- Le rédacteur d'un manuel d'histoire se réfère à la publication précédente.
 - 4- 4-Un enseignant d'histoire s'inspire du manuel pour monter une séquence didactique sur l'objet de l'article scientifique de l'historien...
- (Clerc Ibid)

Nous pouvons donc dire que la réalisation d'une transposition didactique passe par un processus assez long où interviennent plusieurs acteurs des domaines politiques et pédagogique.



Les différents degrés de la transposition didactique

Récapitulatif :

LES ETAPES DU PROCESSUS DE TRANSPOSITION DIDACTIQUE

- En effet, si le savoir à enseigner comporte un certain nombre d'indications et d'orientations, il se traduit par un ensemble d'injonctions aux contours laissés libres. Il appartient ainsi à l'enseignant d'opérer une série de choix et de décisions pratiques d'enseignement: choix des activités qui vont servir à introduire le savoir, choix de la progression temporelle à adopter, choix des explications et des exemples qu'il va proposer, choix des exercices et des tâches qu'il va proposer à l'élève, choix des procédures et techniques qu'il va lui demander de mettre en œuvre, etc.
- À nouveau, ces choix singuliers (et qui varient plus ou moins d'un enseignant à l'autre) vont tendre à satisfaire un certain nombre de paramètres: le matériel qu'il peut utiliser, le temps et l'organisation temporelle à sa disposition, son expérience passée d'enseignement des objets de savoir impliqués, le niveau et les difficultés des élèves qui lui font face, sa propre compréhension du savoir en jeu, etc.
- La troisième étape du processus de transposition didactique consiste à transformer le « savoir prévu d'être enseigné » en « savoir effectivement enseigné ». Elle est assurée à nouveau par l'enseignant; mais alors qu'il réalisait l'étape précédente de façon anticipée à l'occasion de sa préparation de cours, la présente étape est conduite en direct, au sein de la classe et durant son enseignement même.

© Philippe CLAUZARD MCF Université de la Réunion ESPE

Texte à étudier :

La transposition didactique en question : pratiques et traduction

Jonathan

Philippe

[http://data.over-blog-](http://data.over-blog-kiwi.com/3/05/75/53/20190902/ob_33e5ac_la-transposition-didactique-en-questio.pdf)

[kiwi.com/3/05/75/53/20190902/ob_33e5ac_la-transposition-didactique-en-questio.pdf](http://data.over-blog-kiwi.com/3/05/75/53/20190902/ob_33e5ac_la-transposition-didactique-en-questio.pdf)

8-Apprentissage et acquisition

8-1 La situation d'apprentissage

Faerber définit ainsi une situation d'apprentissage : « une situation d'apprentissage est un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener une personne à construire des connaissances. Une telle situation peut être "*spontanée*", non prévisible, et agir sur l'apprenant, interpellé par une observation, une rencontre, un évènement qui pose problème et remet en question ses représentations. Elle peut advenir à tout moment de la vie quotidienne ». :(Faerber2004)

« Mais dans le cadre habituel de formations, c'est l'enseignant qui compose une situation d'apprentissage en réunissant les conditions initiales – en ce sens c'est une "*situation de départ*" – et si possible motivantes qui vont poser problème. Il le fait sur la base d'une difficulté conceptuelle repérée chez l'apprenant ou exprimée par lui. Le travail de l'enseignant consiste à concevoir cette trame initiale en décrivant un contexte susceptible d'amener ensuite la mobilisation de connaissances, un questionnement et une rupture des représentations. Il fournit des outils, des références, des indications méthodologiques, voire des indices qui permettront à l'apprenant de construire ses représentations par le biais d'activités et d'expériences cognitives vécues lors du traitement de la problématique posée » Saleur 2014

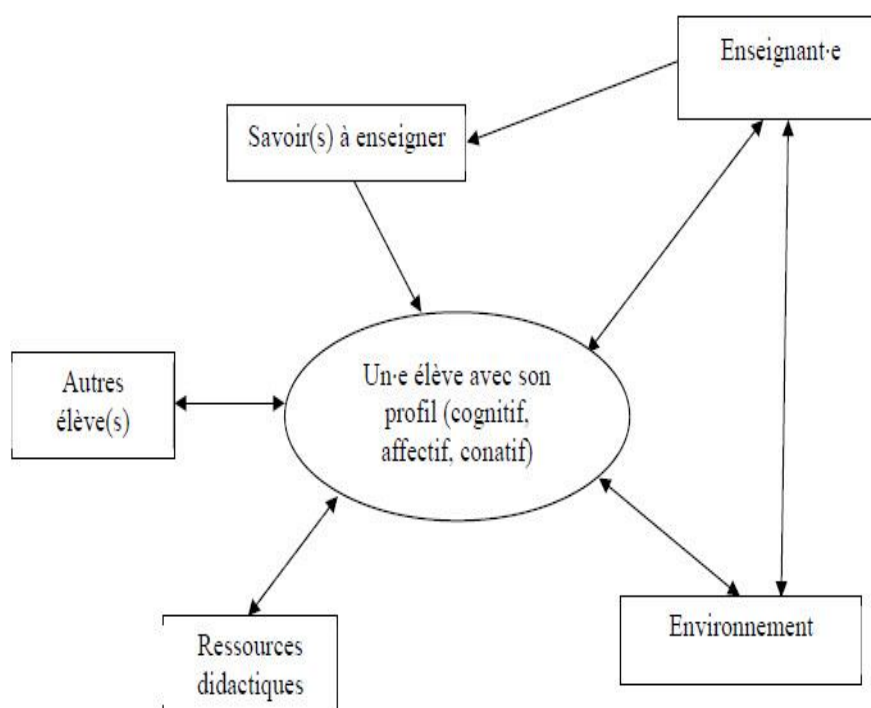
8-2- La situation d'enseignement/apprentissage

Il s'agit d'une situation de communication basée sur trois éléments :

- un enseignant (formateur) qui instruit, apprend aux élèves et apprend à apprendre.

- un ou des élèves (formés) désireux d' apprendre,
- un contenu d'enseignement.

Ces trois éléments font qu'on passe d'une situation A à une situation B, en proposant des activités précises, *le but est de faire acquérir de nouvelles capacités. En effet, enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement.*



Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage

Jean-François Hérold 2019

8-3 L'acquisition

L'enseignant se sert de la psychologie et ses études pour répondre à un certain nombre d'interrogations. L'enseignement doit être muni de techniques de guidage et de solutions à des problèmes pour créer de l'autonomie chez l'apprenant.

Dès la naissance, l'homme possède des facultés qui lui permettent de parler et de s'exprimer dans une langue

« L'environnement linguistique et social est incontestable.

Pour un enfant, l'acquisition d'une deuxième langue ressemble à l'acquisition de la langue maternelle. Quand on apprend une langue étant adulte, on perd la facilité d'acquisition, mais on développe des stratégies : connaissance des phénomènes linguistiques, conceptualisation » (Benhouhou en ligne)

8-3-1 La mémoire

L'apprentissage s'effectue grâce à la mémorisation de données.

« *Le système cognitif est muni d'une mémoire qui permet à l'organisme de réagir différemment à des événements semblables. Les différents types de mémoire :*

- *mémoire à court terme : système qui permet de conserver l'information pendant un laps de temps court (l'acquisition du sens d'un mot, mais qu'on oublie par la suite, ...),*

- *mémoire à long terme : système qui permet de conserver les informations le plus longtemps (l'acquisition de règles grammaticales, ...),*

- *mémoire procédurale qui concerne les apprentissages et les procédures (le savoir-faire), exemple : « comment se présenter, rédiger une lettre administrative, » Ibid Benhouhou*

8-4 Les théories de l'acquisition

Les domaines de l'enseignement ont été largement influencés et marqués par plusieurs courants :

8-4-1 Le béhaviorisme

Béhaviorisme, ou le 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 on 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

8-4-2 L'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 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 réponse 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 assisté par ordinateur.

Tableau 1. Les principaux courants théoriques

Activités de réflexion (Benhouhou 2001)

Activité 1

Analysez l'impact de la théorie vygotskyenne dans un des projets du manuel scolaire (Cycle moyen).

Activité 2

Observez les attitudes des élèves d'une classe lors d'une séance de compréhension de l'écrit, quelles stratégies d'apprentissage développent-ils ?

Corrigés

Activité 1

L'impact de la théorie vygotskyenne apparaît dans les projets des manuels à travers la dynamique des activités proposées (l'apprenant en tant que scripteur a un statut qui lui est précisé dans la consigne : « *tu es élève de 1.M1 et tu veux écrire une lettre au surveillant général pour lui demander de changer de classe* », par exemple).

Le projet est quelquefois réalisé en groupes.

Activité 2

Les types de stratégies développées par les apprenants en classe :

- poser des questions à l'enseignant,
- poser des questions au camarade,
- demander de reformuler,
- noter sur le cahier les mots nouveaux,
- se faire traduire en arabe la question

9- L'évaluation

Nous présentons dans un premier temps quelques définitions de « 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 : « Evaluer 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)

9.1. 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 :

9.1.1 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.*

9.1.2. 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)*

9.1.3. 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 valider son année et obtenir un diplôme ou une attestation.*

9.2 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) :

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

- **La mesure** : elle comprend le recueil 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.

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

- **La décision** : elle vise d'abord à rétroagir quant au cheminement ultérieur des élèves et à la progression des apprentissages [...] 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.

10- 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 événements pouvant survenir dans une classe ». http://cst.unice.fr/documents/didactique_et_pedagogie.pdf

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) centre d'intérêt :	dimension cognitive un ou des <i>objets</i>	aspects relationnels un ou des <i>sujets</i>
Astolfi (1997)	le 'moment didactique' est centré sur <i>la recherche</i> ; il est 'froid' et réductionniste	le 'moment pédagogique' est centré sur <i>l'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)	<i>la relation didactique</i> relie <i>l'agent</i> (enseignant, moyens et processus) et <i>l'objet</i> (les objectifs)	<i>la relation pédagogique</i> se trouve au centre de <i>la situation pédagogique</i> ; elle est formée de l'ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique.

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?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>

Les rôles du didacticien et du pédagogue

11-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 :

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)

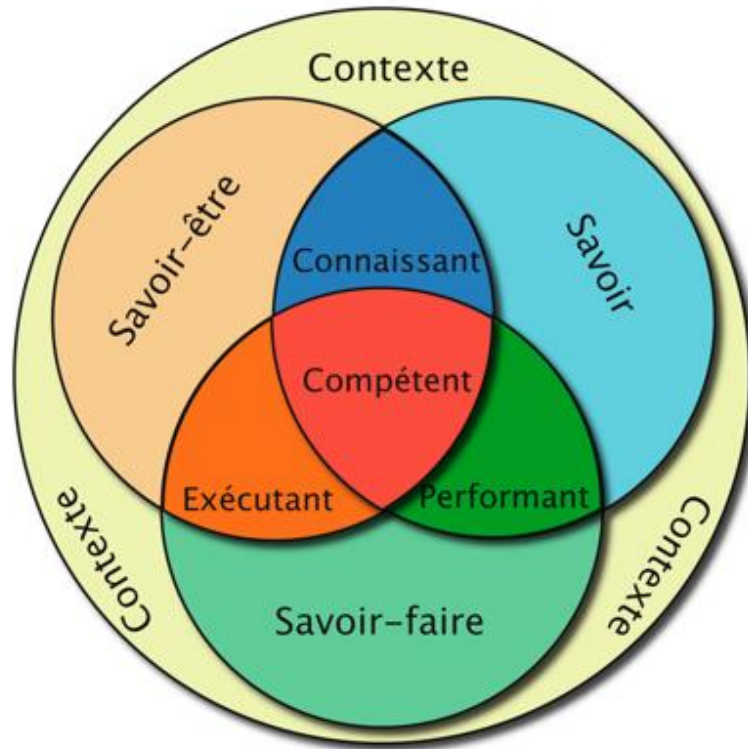


Tableau de la taxonomie de bloom (classification)

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, Démontre, distinguer, évaluer, juger, Organiser, résoudre	Actionner, calibrer, découper, décrire, dessiner, faire fonctionner, identifier, indiquer, mesurer, métre, régler, reporter reproduire, tracer, actionner, ajuster, araser, 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

La taxonomie de Bloom

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)



Principes de l'APC

Conclusion

Il a été question dans cette première partie de mettre l'accent sur la didactique des langues en tant que discipline très vaste qui s'est nourri principalement des différentes théories d'apprentissage ainsi que l'intégration des moyens technologiques dans l'enseignement des langues. La didactique se préoccupe de de tous les éléments indispensables à l'apprentissage d'une langue à savoir : les savoirs linguistiques, les compétences communicatives, les comportements culturels indispensables à la communication et des savoirs encyclopédiques (connaissances du monde).

Nous avons également abordé des notions et des concepts fondamentaux de la didactique des langues comme le triangle didactique, la compétence et la transposition didactique.

Un intérêt particulier est accordé aux théories de l'acquisition (le behaviorisme, l'interactionnisme, le constructivisme). Ces théories ont largement influencé le domaine de l'enseignement des langues.

Semestre 06

Evolution des différentes méthodes et méthodologies en didactique des langues

Introduction

Les années 70 ont connu l'émergence d'une nouvelle expression : la Didactique des Langues (DLE), qui succède à celle de Pédagogie des langues. La définition de la didactique n'est pas facile à donner et a fait l'objet de plusieurs débats. En effet, on s'est toujours interrogé sur les champs disciplinaires qu'elle recouvre ainsi que sur sa place dans les sciences humaines. S'agit-il d'une discipline scientifique autonome ?

La DLE concerne tous les aspects d'enseignement/apprentissage communs à toutes les langues. Considérant que toute langue possède des caractéristiques originales, la didactique du FLE est conçue comme étant un sous-ensemble de la Didactique.

Selon le *Dictionnaire des concepts-clés* (1997) la méthode est définie comme :

(Une) organisation codifiée de techniques et de moyens mis en œuvre pour atteindre un objectif. « Codifiée » signifie ici que les parties du tout forment un ensemble cohérent, formalisé et communicable, qui, appliqué correctement, produit le même résultat. [1997 : 227].

I- Méthode et méthodologie

En didactique des langues, une méthode est conçue à partir de démarches, de matériels et de supports concrets en vue d'améliorer les compétences de l'apprenant. Autrement dit, l'ensemble des outils avec lesquels travaille l'enseignant en classe, lieu d'interactions et de comportements organisés au tour d'activités d'apprentissage.

D'après H. Besse,

une méthode pourrait être plus précisément caractérisée comme un ensemble discursif raisonné, portant

plus ou moins cohérent d'hypothèses (d'ordre linguistique, psychologique,...) visant à organiser les débuts de l'enseignement/apprentissage en une combinaison dont on suppose qu'elle est plus efficace que d'autres pour atteindre certaines finalités qu'on prête à cet enseignement/apprentissage. (. Besse 1985 : 101).

Quant à la méthodologie, elle concerne l'étude des méthodes et le « comment » de leur application. Selon Cuq, une méthodologie désigne : « *un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options et de discours théorisants ou théories d'origine diverses qui le sous-tendent* ». (Cuq et Gruca , 2002 :234).

Autres définitions

Méthode

[Entrée rédigée pour le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, J.-P. Cuq dir., ASDIFLE-CLE international, 2004, 304 p.] Dans la littérature didactique actuelle, le mot « méthode » est utilisé couramment avec trois sens différents, celui de **matériel didactique** (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que Livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo,... : on parle ainsi de la « méthode » *De vive voix* ou *Archipel*), celui de **méthodologie** (on parle ainsi de la « méthode directe du début du siècle ») enfin celui qu'il possède dans l'expression « méthodes actives ». Pris dans ce dernier sens, une « méthode » correspond en didactique des langues à **l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique**. La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.) ; la « méthode active » tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de

l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte « présence physique » en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc.).

Ces méthodes peuvent être reliées entre elles par articulation

Méthodologie

*[Entrée rédigée pour le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, J.-P. Cuq dir., ASDIFLE-CLE international, 2004, 304 p.]*1. Utilisée à l'indéfini et/ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies », ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues (compréhensions écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées : la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction » du XIXe siècle, la méthodologie directe des années 1900-1910, la méthodologie audio-orale américaine des années 1950-1960 et la méthodologie audiovisuelle des années 1960- 1970 ;

2- Aperçu historique : méthodologies en DEL

Depuis le 18^{ème} siècle jusqu'à nos jours, la didactique des langues, plus particulièrement du FLE, connaît une évolution importante. Cette

évolution est marquée depuis quelques années par l'intégration de nouvelles technologies allant de l'usage d'un simple magnétophone à l'exploitation des TICE.

2-1 La méthodologie traditionnelle

Du 18^{ème} siècle à la première moitié du 19^{ème} siècle, la méthodologie dite grammaire- traduction ou méthodologie traditionnelle, est basée sur la traduction des textes littéraires et la lecture en langue étrangère. Considérée comme un ensemble de règles grammaticales, la langue étrangère est comparée à la langue maternelle. Ajoutons que pour cette méthodologie, massivement adoptée, l'oral n'est pas enseigné.

Pour C. Puren, dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, on assiste à une « demande sociale d'apprentissage des langues ». c'est-à-dire, l'apprenant a besoin de mieux connaître les langues et de manière beaucoup plus pratique beaucoup d'ouvrages didactiques (Les “cours traditionnels à objectif pratique” (CTOP) ont vu le jour, orientés vers des publics différents. : « Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe. Les CTOP intègrent autour d'un texte de base des contenus grammaticaux gradés et réduits par rapport à la méthodologie traditionnelle, ils multiplient et varient les exercices de réemploi des formes linguistiques enseignées, et introduisent au fur et à mesure des besoins des apprenants des listes de vocabulaire organisées par rapport à des thèmes de la vie quotidienne »

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle n'est pas efficace car la compétence grammaticale des apprenants n'a pas été suffisante et les phrases et énoncés proposés pour l'apprentissage étaient considérées comme artificiels. Ce qui va déboucher sur une méthode qui coexistera avec la traditionnelle vers la fin du XIX^{ème} siècle :

il s'agit de la méthode naturelle. Dès les années 1870 une grande polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, l'année où l'instruction officielle favorisera l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902 » (Puren,1988,44)

2-2 La méthode naturelle

Vers la fin du 19^{ème} siècle apparaît la méthodologie naturelle et ce suite à l'analyse et l'observation faite sur le système d'apprentissage de l'allemand de F. Gouin qui insiste sur l'apprentissage simultané de l'écrit et de l'oral pour communiquer. Autrement dit, une langue s'apprend pour échanger et communiquer avec autrui, besoin vital de l'homme.

Cette méthode (méthode des séries) a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction .C'est F. Gouin qui a mis en place cette théorie à partir de l'observation des difficultés à l'apprentissage de l'allemand via la méthode traditionnelle et de l'observation de la façon dont son neveu apprenait la langue maternelle. Gouin était le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue. Il a démontré que la nécessité d'apprendre es langues viendrait du besoin de la communication avec les hommes quelles que soient leur appartenance culturelle. A partir de la théorie de Gouin, on a commencé en didactique à penser aux apports des autres théories (sociologiques, psychologiques, linguistique...etc) à l'enseignement des langues.

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 pour, par exemple, 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 ».

2-3 La méthodologie directe

D'après C. Puren comme la méthodologie directe est considérée historiquement comme la méthodologie spécifique à l'enseignement des langues. Elle a vu le jour suite à l'évolution interne de la méthodologie traditionnelle (la méthode naturelle, et apparition des CTOP "cours traditionnels à objectif pratique" . Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe..

La méthodologie directe est utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle et s'est répandue par la suite. Dans cette circulaire 1901, impose à tous les enseignants une seule méthodologie à suivre

Vers la fin du XIX^{ème} siècle la France voulait s'ouvrir sur les autres pays On ne voulait plus d'une langue littéraire pure, on avait plutôt besoin d'un « outil de communication » qui puisse contribuer au développement des échanges politiques, économiques, culturels et touristiques. On assiste donc à un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait l'utilisation de la langue comme outil de communication.

Le désir de s'ouvrir sur l'étranger a poussé la France vers la fin du 19^{ème} siècle à adopter cette méthodologie dite spécifique dans le domaine de

l'enseignement des langues. Il s'agit de la méthodologie directe ou ce que Christian Puren appelle, comme nous l'avons noté plus haut : « *le coup d'état pédagogique de 1902* ». En effet, cette dernière se base dans un premier temps sur l'enseignement des mots sans faire appel à leurs équivalents en français. Ainsi l'apprenant ne doit pas traduire, mais plutôt penser directement en langue étrangère à l'aide d'objets ou d'images. De plus, une grande importance est attribuée à l'oral et à la prononciation tout en considérant la langue écrite comme étant une langue orale scripturée. En fin, il s'agit dans cette méthodologie directe d'un enseignement inductif de la grammaire et d'une étude implicite des règles grammaticales.

Les principes fondamentaux qui la définissent sont:

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

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. (Rodríguez Seara :5 en ligne)

La méthode directe : le carrefour

Par méthode active : emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.

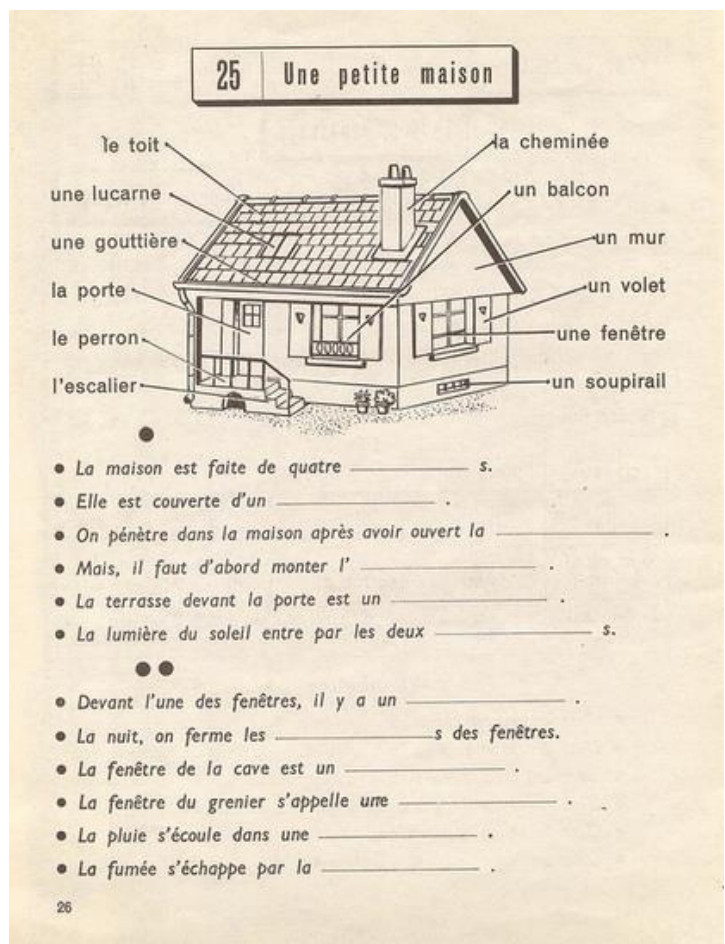
La méthode interrogative : répondre aux questions du professeur, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.

La méthode intuitive : explication du vocabulaire qui poussait l'élève à nommer partir d'objets ou d'images. La grammaire partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension de manière intuitive.

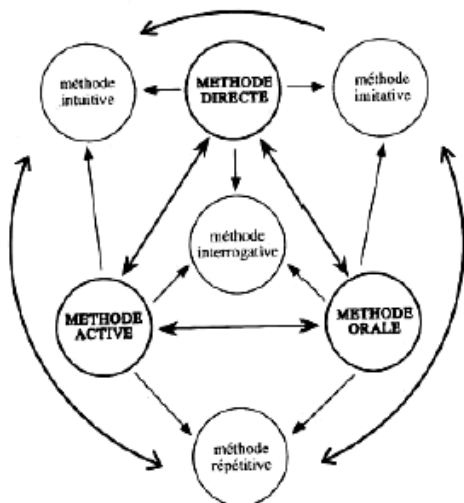
La méthode imitative : répétition intensive et mécanique (l'apprentissage de la phonétique)

La méthode répétitive : répéter de manière extensive ou intensive pour mieux retenir.

L'importance est donnée également à l'activité physique de l'élève exemple : la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, etc. permettrait d'augmenter la motivation chez l'apprenant.



CAPELLE Jeanine, CAPELLE Guy, La France en direct 1, Paris : Hachette, 1971 *en ligne*



**L'enseignement de l'oral dans les différents courants méthodologiques,
Souad Kassim, en ligne**

Le déclin de la méthodologie directe fut provoqué par des problèmes aussi bien internes qu'externes. Les problèmes internes les plus importants ont été l'incontrôlable, l'inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes, on peut citer le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de cette méthodologie qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants

2-4 La méthodologie active

De 1920 jusqu'au 1960, on assiste à une utilisation généralisée de la méthode active dans le système scolaire français. Méthodologie mixte, orale ou éclectique, de nombreuses appellations ont été attribuées à cette méthodologie motivées par un refus dogmatique.

Durant cette période, l'accent est mis sur l'enseignement à partir de thèmes variés de la vie quotidienne et ce à partir d'images afin de faciliter la compréhension. Certains l'ont appelée : « méthodologie synthèse », car elle se situait entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle.

Pour Lieutaud estime « qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie » (Puren,1988 :216).

Les méthodologues actifs cherchaient un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage: formatif, culturel et pratique. Ils ont autorisé l'emploi de la langue maternelle en classe. Donc on a assisté à un assouplissement dans l'enseignement de l'oral, la grammaire et le

vocabulaire. C'est le caractère éclectique qui a marqué cette période. Il était également question de s'ouvrir sur les technologies.

Avec l'instruction de 1969 on va se passer de la méthodologie active pour aller chercher un objectif pratique avec la méthodologie audiovisuelle, : «Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle auront comme objectif la recherche d'une cohérence maximale. C'est pourquoi elles intégreront des théories de référence, comme le distributionnalisme et le béhaviorisme, et utiliseront de nouveaux matériels pédagogiques, comme le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixes, entre autres ». (Rodríguez Seara, en ligne)

2-5 La méthodologie audio-orale

Les années 50 ont vu naître la méthodologie audio- orale (MAO) qui a été mise en place pour répondre à un besoin particulier de l'armée américaine : parler une autre langue que l'anglais. Cette méthode a été créée grâce à la méthode de l'armée installée par Bloomfield. En effet, l'analyse distributionnelle considère la langue dans deux axes paradigmatique et syntagmatique et les exercices structuraux proposent aux apprenants de travailler sur les structures introduites en classe. Pour les MAO, la langue était conçue comme :

Un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère »

(Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien <http://www.lb.auf.org/fle/index.htm>)

La méthodologie audio-orale se basait sur la psychologie béhavioriste et le structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux « pattern drills » ou « cadres syntaxiques ».

La MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Il s'agit de considérer la langue dans ses deux axes: paradigmatic et syntagmatic. Les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants de travailler à partir des structures introduites en classe les deux manipulations de base: *la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatices.*

On s'appuyait également dans les MAO sur la psychologie béhavioriste de Skinner selon laquelle le langage n'est qu'un,,: stimulus-réponse-renforcement. « Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue » Rodriegaz Seara *ibid*).

Même si la MAO voulait développer les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours, on lui reproche le fait d'insister sur l'oral et d'écarter la conception universaliste de la langue :avoir son propre système phonologique, morphologique et syntaxique

2-6 La méthode audio-visuelle (SGAV)

Après la deuxième guerre mondiale, la France lutte contre l'expansion de l'anglais comme langue internationale. Une place primordiale est alors accordée au français fondamental pour apprendre le FLE à l'école. En effet, cet apprentissage doit se faire de manière progressive et réactionnelle en vue de bien maîtriser la langue.. C'est avec le CREDIF qu'on assiste alors à l'utilisation simultanée de l'image (supports visuels et images fixes), et du son (enregistrements sonores) tout en adoptant un Niveau Seuil.

Le Ministère de l'Education Nationale a chargé une Commission (G. Gougenheim et P. Rivenc) de mettre en place "le français élémentaire" (ou le français fondamental), basé sur l'apprentissage de la grammaire et le lexique élaborés à partir de l'analyse de la langue parlée.

En 1954 le CREDIF expose les résultats de cette étude: un français fondamental premier degré composé de 1475 mots, et un français fondamental second degré composé de 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 ». Rodríguez Seara, *ibid* . Ce français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique, c'est pourquoi on a pensé *Niveau Seuil*. En effet, pour certains linguistes, le français fondamental se base principalement sur des « dialogues fabriqués » qui présentent une langue peu vraisemblable sans prendre en compte les besoins langagiers des apprenants.

P. Guberina de l'Université de Zagreb (1950) met en place les principes théoriques de la méthode SGAV (structuro- globale audio-visuelle). De 1960 à 1970, la méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans

les années 1960-1970 et on assiste au cours publié par le CREDIF en la méthode “Voix et images de France” en 1962.

Selon C. Puren, la MAV française est une méthode originale(une synthèse inédite entre l’héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l’apprentissage spécifique, le structuro- globalisme)..

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu’on accordât la priorité à l’oral sur l’écrit. La MAV prend aussi en compte l’expression des sentiments et des émotions, négligés auparavant

D’après C. Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV.

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 présente dans la MAV puisqu’on sollicite l’activité de l’élève à travers l’image qui stimule la motivation. 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 MAV 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 le 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 une technique d'application de la méthode intuitive intégrale en enseignement 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.

On a reproché à la SGAV, le transfert hors la classe de ce qui a été appris, et malgré ses apports dans le domaine de l'enseignement des langues, elle 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).

2-7 L'approche communicative.

Abordons tout d'abord la naissance et le développement de la méthodologie communicative. En effet, un accord entre un courant scientifique et une volonté politique européenne ont entraîné la naissance de cette approche. Chomsky, de sa part, reconnaissait, en fait, que la langue est un moyen d'expression et non un moyen de communication. A cette idée, Hymes ajoute que la compétence de communication (puisé des ethno méthodologues nord-américains) ne peut se réaliser sans la compétence linguistique des règles sociales et les forces langagières. A ce propos Hymes dit :

Ce qu'il faut, c'est une linguistique qui puisse décrire tout trait de parole qui s'avère pertinent dans un cas donné, et qui puisse mettre les éléments linguistiques en relation les uns avec les autres en termes de rapports de rôles, de statuts, de tâches, etc. Une telle linguistique doit se fonder sur une théorie sociale et une pratique ethnographique (...), tout autant que sur la phonétique pratique et la grammaire » (Hymes 1991).

Suite à cela, c'est « la pragmatique » qui cible de définir la compétence de communication mais aussi d'analyser les rapports entre les actes langagiers. Elle est ainsi définie chez Jacques, c'est « *l'étude de l'usage du langage, qui traite de l'adaptation des expressions symboliques aux contextes référentiel, situationnel, actionnel et interpersonnel.* » (Jacques 1995 : 856)

Chez Austin, tout acte langagier constitue une séquence langagière puisque la production verbale n'exprime pas seulement des actions. Par exemple, en injuriant une personne, on s'attaque à une partie de son corps.

2-7-1 Une volonté politique et des objectifs

L'apprenant occupe une place fondamentale dans les travaux du Conseil de l'Europe depuis l'orientation audio-visuelle jusqu'à celle d'une approche communicative. Son apprentissage d'une langue étrangère implique la situation suivante : face à un autre européen et dans une situation quelconque, de quoi l'apprenant aurait-il besoin pour réussir une communication ? D'autres questions seront soulevées par Trim et Girard

In what ways they need to use a language other than their mother tongue ? For what purposes? In what situation ? How would they need to act in order to communicate with other Europeans, wether through speech face to face or through written texts and audio-visual media at a distance? What knowledge and skills would they need to communicate effectively. (Girard & Trim 1996 : 21)

Cette approche communicative a pour objectif la communication sociale c'est-à-dire, éloigner les européens de tous les conflits et les mésententes pour leur permettre un milieu de rencontres et de conversations. Pour les deux auteurs, la communication en classe permettrait une bonne préparation à la vie en société basée essentiellement sur la communication. (Girard et Trim, 1996 : 21/22)

Sous la direction du Conseil de l'Europe, un groupe d'experts de différents pays (conseil de coopération culturelle) crée un programme afin de s'adresser simultanément aux apprenants, aux concepteurs de dispositifs d'enseignement et aux enseignants. De là, on peut citer :

Premier ouvrage, *the threshold level* de Van EK qui a pour but de montrer à un apprenant ce qu'il doit faire et comment il doit agir devant les différentes situations auxquelles il sera confronté dans un pays anglophone.

Deuxième ouvrage *Un Niveau Seuil* publié par Le Centre de recherche et d'Etude pour la Diffusion de la langue Française (CREDIF). Cet ouvrage ayant le même principe tout en s'appuyant sur le lexique et la grammaire du français.

Troisième ouvrage : *National Syllabuses de Wilkins*(1976).

Selon ces trois ouvrages de base pour l'approche communicative, la langue à enseigner est conçue comme un ensemble de savoir-faire langagiers.

L'unité didactique

L'enseignement d'une langue étrangère exige un découpage des contenus à enseigner. Cette démarche s'effectue en fonction du volume horaire nécessaire, des objectifs visés et du public concerné. Par exemple, et selon les filières à l'école, on attribue 3 à 5 heures de cours par semaine au cours de français.

« L'objectif principal de la pratique pédagogique dans l'enseignement du FLE est de permettre aux apprenants d'acquérir une compétence de communication et ceci englobe une compétence linguistique, une compétence sociolinguistique et une compétence pragmatique. C'est à travers l'unité didactique que les apprenants arrivent à acquérir les compétences mentionnées ci-dessus, donc, l'importance de l'unité didactique ne pourrait jamais être sous-estimée dans l'enseignement du FLE ». (Masendeke ,2013)

Ce concept est défini par Robert dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE comme suit :

« Unité didactique comme son nom l'indique est donc une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un projet d'apprentissage et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à l'évaluation. » (Robert 2008: 202)

Le déroulement d'une unité didactique passe par quatre étapes résumées dans le tableau suivant :

Les étapes	Les apprenants :
L'anticipation	-font des hypothèses sur le support ou document proposé - donnent leur avis Répondent e à des questions : Qu'est-ce que c'est ? Qui parle ? A qui ? Quand ? Où se déroule la scène?
La compréhension globale	-vérifient les hypothèses émises pendant l'étape d'anticipation. Il - écoutent ou lisent document déclencheur. - confirment ou rejettent les hypothèses
La compréhension détaillée	-écoutent et lisent une deuxième fois - répondre à un questionnaire, remplir une fiche - travaillent en groupe :mise en commun des réponses. - le repérage et la conceptualisation, le traitement facilite l'analyse du document déclencheur : 1-sélectionner les indices nécessaires qui va l'aider à comprendre les règles qui gouvernent le fonctionnement de la langue 2- découvrir et formuler la règle d'usage en analysant le

	corpus repéré dans l'étape précédente. 3- appliquer et acquérir les règles conceptualisées dans la phase précédente pour réaliser la production
La production	- réaliser des tâches à l'oral ou à l'écrit - mettre en application des compétences selon l'objectif communicatif de l'unité didactique.

Les étapes d'une unité didactique

« Il me paraît très important d'avoir à l'esprit la notion de l'unité didactique[...] Si on la définit de la manière la plus simple comme moyen de contrôler et faciliter l'apprentissage, cela suppose avant tout qu'on ait une vue d'ensemble du parcours que doit accomplir l'apprenant pour s'approprier l'usage d'une nouvelle langue[...]. Un cours doit donc être pensé en termes d'unité d'enseignement ayant chacune des objectifs d'apprentissage [...] des données sélectionnées en fonction de l'objectif et selon une certaine progression, une méthodologie d'apprentissage et une évaluation. » (Courtyllon 2003 :31-32)

2-7-2-Approche et reproches

Certes l'approche communicative et le *threshold level* sont très utilisés dans différentes langues et différents pays du monde, cependant ces deux principes connaissent de nombreuses critiques.

D'abord Van EK se justifie sur le contenu de son ouvrage du *threshold level* et trouve que les situations qu'il avait proposées ne sont pas valables à tous les contextes et à tous les enseignements et dit que « *la compétence de communication est un terme flou.* » (Van Ek ,1975).

Ensuite, chez Hymes, la « Compétence de communication », c'est réussir à utiliser la langue dans toutes ces formes avec d'autres individus dans un contexte sociale.

Enfin, Moirand, à son tour, identifie les quatre composantes de la « Compétence de communication » à savoir la composante linguistique (maîtrise des différentes règles de la langue), discursive (emploi en situation de communication), référentielle (un savoir sur le contenu), et socioculturelle (connaissance des normes sociales et culturelles). En définitive, l'approche communicative ne s'intéresse pas dans son enseignement au contexte social.

Ajoutons à cela, que faire parler un apprenant et lui apprendre à répondre à des questions semble être insuffisant, car dans toutes les situations langagières, l'apprenant a besoin d'être indépendant, responsable, il doit réagir pour intervenir. Autrement dit, il s'agit de proposer à l'apprenant comme le voit Poteaux « *des situations qui l'interpellent et sollicitent ses réactions personnelles.* » (Poteaux 1998 : 316)

2-7-3 Apprentissage et tâche scolaire dans l'approche communicative

L'enseignant ne doit en aucun cas éloigner l'apprenant de son milieu social puisqu'il doit le préparer, par exemple, à échanger des paroles, à établir une communication avec un étranger pendant un séjour touristique ; c'est ce qu'on appellera activité d'apprentissage ou plutôt tâches scolaires.

Elke Nissen reprend l'explication de Puren 2003 qui voit que : « *La tâche scolaire y est utilisée au sens d'« unité de sens dans l'activité d'apprentissage » et l'action sociale comme « unité de sens dans l'activité sociale »* (Nissen,2003 :15)

La tâche dans l'approche communicative est définie chez Michaud à partir du rôle joué par les apprenants. Ainsi, il voit que « *la salle de classe est un système complexe et dynamique où plusieurs individus sont en interaction constante et agissent dans un but particulier* » (Michaud 1996 : 1)., ce qui n'est pas vraiment apprécié dans le cadre de l'approche communicative.

Les tâches scolaires dans l'approche communicative permettent à l'apprenant d'être authentique pour pouvoir acquérir des structures et employer la langue. Cette authenticité s'explique dans les discours et les documents. La découverte d'un document « » authentique en langue étrangère permettra à l'apprenant d'échanger ses idées, ses opinions, ses informations sur une situation décrite. Ce qui est important alors, c'est le pouvoir- communiquer et non les moyens mis en place pour le faire. Dans ce passage, Nunan explique:

The communicative task [is] a piece of classroom Work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right. (Nunan 1989: 10).

Autrement dit, «la tâche communicative» constitue une unité du cours de langue où l'apprenant dans sa classe s'intéressera beaucoup plus à ce qu'il va assimiler pour l'échange dans la langue voulue qu'à la grammaire ou le lexique de cette langue.

En somme, pour l'approche communicative, la tâche scolaire n'est autre que l'apprentissage de la communication à partir d'un échange verbal entre apprenants autonomes s'intéressant au sens et non à la forme.

2-8 Une perspective actionnelle

Loin de dire que cette nouvelle perspective s'oppose à l'approche communicative, elle en diffère sur quelques points. L'apprenant, ici, est en contact avec des documents oraux ou écrits authentiques qu'il exploite avec d'autres apprenants pour pouvoir apprendre et s'exprimer.

2-8-1 La tâche dans la perspective actionnelle

Le Conseil de l'Europe comme le Cadre Européen Commun des Références pour les langues se sont intéressés à l'apprentissage des langues visant les compétences suivantes : Apprendre, enseigner, évaluer, seulement avec quelques modifications concernant le Cadre Européen Commun de références ; qui distingue dans son ouvrage en 2001, entre une tâche « authentique » et une tâche « pédagogique ».

La tâche « authentique »

Le Conseil de l'Europe explique ainsi la tâche « authentique » :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, publique, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisés dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier(...) La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières(...) Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe(...) Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile.

(Conseil de l'Europe 2001a : 121)

2.8.1.1 La tâche « pédagogique »

Ensuite qu'est ce que la tâche « pédagogique » ?. Elle est ainsi définie et expliquée :

Utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens, au lieu de la langue maternelle à la fois plus simple et plus naturelle. Ces activités de type pédagogique sont assez éloignées de la vie réelle et des besoins des apprenants ; elles visent à développer une compétence communicative en se fondant sur ce que l'on sait ou croit savoir de l'apprentissage en général et de celui des langues en particulier. [Néanmoins,] (contrairement aux exercices formels hors contexte) [elles] visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres moins évidents dans l'immédiat) (Conseil de l'Europe 2001a : 121).

A partir de cette dernière définition, le conseil de l'Europe fait référence à l'approche communicative sans pour autant négliger son côté négatif qui emploie des situations sans relation avec la vie quotidienne de l'apprenant. La tâche au contraire est, si on peut le dire, concrète dans la situation d'apprentissage. C'est une tâche sociale dans une perspective actionnelle respectant un canevas et ayant un objectif. Ceci est confirmé par le Conseil de l'Europe :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) individuel(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement des compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Conseil de l'Europe 2001a : 15).

Autrement dit, l'apprenant est un « acteur social » puisqu'il est au cœur de la société et des systèmes des langues. Il est médiateur, transmetteur aux générations futures, sa langue et sa culture.

Revenons à l'expression d' « acteur social » qui est employée par Coste, Moore et Zarate, participants à l'élaboration du Cadre Européen Commun qui encourage un apprentissage de la culture par compétences et identifie la tâche. Cette dernière peut être langagière, ainsi signalée par le Conseil de l'Europe ;

La tâche (...) peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire

un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (ex. : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette). La tâche peut s'effectuer aussi bien sans ou avec recours à une activité langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence, s'accompagner éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doubler, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas (Conseil de l'Europe 2001a : 19).

A l'université ou au travail, le Cadre Européen commun trouve que toutes les tâches, que ce soient établies ou exécutées pour l'emploi d'une langue étrangère, sont complémentaires aux autres tâches, ayant un rapport avec un contexte social, et ayant le même objectif : la production en langue vivante dans toutes ses formes :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir,

d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte de langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe (Conseil de l'Europe 2001a : 16).

Pour conclure, on peut dire que la perspective actionnelle créé par le Cadre Européen représente l'étape finale après une suite de phases qui sont des méthodologies, abordées plus haut, assurant l'unité Enseignement/apprentissage. Toutes ces méthodologies sont basées sur le choix du support ou du document. D'ailleurs selon Puren ; « *l'enseignant organise des tâches d'enseignement de manière concentrique à partir et à propos d'un document unique* » (Puren 2002a : 4)

Pour la perspective actionnelle, elle se fixe un but, celui de mettre l'apprenant en contact avec des étrangers dans le cadre du travail commun. La langue sera ici un moyen pour travailler dans différents domaines à l'étranger et ne se limitera pas dans son rôle de communiquer avec autrui.

Ainsi la réforme L.M.D en Europe, incite les étudiants et/ou les enseignants à passer des séjours à l'étranger. Mais avec la grande quantité et variété d'information qu'offre actuellement la technologie (Internet), on ne peut pas parler de document unique. Cette masse d'informations permet à l'apprenant d'arriver à faire plusieurs tâches à la fois. Il s'agit pour lui : « *de rechercher les documents, de les sélectionner, d'en extraire l'information utile, de la transformer et de la rediffuser* » (Puren 2002a : 4).

2-8-1.2 La tâche sociale

Depuis la fin du 19^{ème} siècle, la langue, moyen d'action sociale, est au centre de l'approche pédagogique. Le philosophe ; l'éducateur américain John Dewey initiateur du « learning by doing » c'est .à.dire l'apprentissage par l'action, expose la manière d'enseigner à son époque d'où ses premiers écrits entre le 19^{ème} et le 20^{ème} siècle. Il montre qu'il n'ya pas de différence entre un enfant qui apprend au sein de sa famille, coopère et devient responsable plus tard dans le domaine du travail et un autre enfant, et un élève, qui doit utiliser ce qu'il a appris à l'école dans sa vie quotidienne. Le contraire est vrai. Dewey voit aussi que « *Le contenu éducatif doit se baser sur les intérêts et les besoins de l'enfant et sur ses propres initiatives et non sur la discipline et l'obéissance.* » (Dewey 1960 : 10).

L'enfant doit avoir l'envie d'apprendre et le besoin de savoir. Il passera de l'étape de récepteur passif à l'étape d'émetteur et de récepteur actif.

En s'inspirant de la pédagogie de Dewey, vient la naissance de ce qui est appelé à l'origine en suisse allemand, le Arbeitsschule (école du travail). C'est un mouvement qui a duré de 1895 à 1920, insistant sur le fait que l'apprentissage ne se réalise qu'à partir du travail émanant de l'élève.

Alors, ce n'est que dans les années (1917-1920), qu'apparait Ecole active (traduction en français) mais ne trouve une existence importante que dans les années 1928 comme « slogan » dans le discours pédagogique. En effet, tout est centré sur l'élève et son activité, mais avec l'arrivée de l'industrie, on ne conçoit plus le mot travail de la même manière : L'école a-t-elle pour objectif de préparer un élève au travail, dans le futur ou doit-elle lui transmettre le savoir ? Tout simplement, l'enseignant doit mettre ses élèves en activité pour leur permettre d'expérimenter, de tâtonner et de se responsabiliser.

Cependant des opposants contemporains de l'école active reprochent « *un certain utilitarisme et une confusion de l'école avec une pure*

préparation aux futures tâches professionnelles ou ménagères » (Hameline & al. 1995 : 20-29).

Freinet (influencé par les personnages et les idées de l'école active), trouve qu'il y a une forte relation entre l'élève et la société, c'est-à-dire, que le but de l'enseignement est de le préparer à la vie réelle en société. Par exemple, on n'apprend pas à lire ou à écrire à un élève pour soi-même mais pour être compris par les autres.

3- L'approche actionnelle vs l'approche communicative

Y-t-il une continuité ou une rupture entre l'approche communicative ?

John TRIM (2002 : 47) VOIT que la perspective actionnelle constitue « tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative », autrement dit, comme le reforme Puren (2011a : 2), la perspective actionnelle correspond à une évolution interne de l'approche communicative. Pour Beacco (2007), le CECRL « n'a pas pour objectif de proposer une nouvelle méthodologie », mais de mettre en avant les notions centrales de l'approche communicative telles que l'approche par compétences et stratégies d'enseignement. On retrouve la même position chez Evelyne Bérard (2009) :

Le CECR établit une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle dans la mesure où la dimension authentique des discours est mise en avant, mais également l'idée de tâches à accomplir dans l'utilisation ou dans l'apprentissage de la langue. (Bérard, 2009 : 36)

Daniel Coste (2009 : 16) ne pense pas non plus « l'approche actionnelle » et la « concentration sur la tâche » étant « les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle ».

Du point de vue de Puren (2011 : 5), la continuité entre la perspective et l'approche communicative s'inscrit également dans le *Cadre* et peut être « solidement argumentée » par le texte du *Cadre* lui-même. Comme indique Puren (2011a : 3), l'objectif du *Cadre* sorti en 2001 est le même que celui des « projets langues vivantes » antérieurs du Conseil de l'Europe :

Le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération. (CECR, 2001 : 4)

De plus, le *Cadre* n'hésite pas à faire références aux descripteurs de l'approche communicative telle que « composante linguistique » « composante sociolinguistique » « composante pragmatique » quand il s'agit de la compétence communicative et langagière qui, par ailleurs, occupe un statut particulier dans ce *Cadre*. « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux développent un ensemble de compétences générales et, notamment **une compétence à communiquer langagièrement.** » (CECR, 2001 : 15)

D'après les travaux de Puren, il est possible de faire une comparaison entre l'approche communicative et la perspective actionnelle sous forme de grille en vue de mettre en évidence les ruptures entre les deux approches.

	Approche communicative	Perspective actionnelle
Objectif social de référence	Formation d'un étranger de passage	Formation d'un citoyen véritable acteur social autonome et solidaire, critique et responsable, au sein d'une société

		multilingue et multiculturelle
Objectifs de la formation	<p>Agir sur l'autre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rencontrer l'autre - Prendre en contact avec l'autre - Communiquer avec l'autre 	<p>Agir avec les autres</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cohabiter harmonieusement avec les autres - Travailler avec les autres - Faire société avec les autres
Agir d'usage de référence	Communication, interactions langagières	Action sociale, co-action et médiation
Agir d'apprentissage ou activités de référence	<ul style="list-style-type: none"> - Simulation - Jeux de rôle - Approches par les tâches (tâches communicatives, proches de la vie réelle) 	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogie du projet - Approches par les tâches (tâches communicatives, tâches simulées et réelles)

Caractéristiques de l'agir	<ul style="list-style-type: none"> - Inchoatif - Ponctuel - Perfectif - Individuel 	<ul style="list-style-type: none"> - Répétitif - Duratif - Imperfectif - Collectif
Société de référence	Société étrangère extérieure	Homologie entre la classe-société et la société extérieure
Compétences ciblées	Compétences communicatives et interculturelles	<ul style="list-style-type: none"> - Compétences co-actionnelle et co-culturelles ; - Compétences informationnelles ; - Compétences plurilingues et pluriculturelles
Compétences mobilisées	Compétences langagières	Compétences langagières et non langagières (compétences générales)
Groupe de référence	Groupe de deux	Grand groupe ou groupe de tailles variables
Vision sur l'usage de la langue	Dans sa simplicité	Dans sa complexité
Utilisation de la L1	À éviter	À introduire si elle aide à la réalisation de l'action (ex. recherche de la

		documentation en L1 et la traduire, qui relève la médiation langagière
Évaluation sur	Productions individuelles des apprenants	Travail de groupe (le produit) et réalisation de l'action (le processus)
Les critères d'évaluations	Communicatifs	Réussite de l'action et qualité « professionnelle » de la production

Grille : HUI , <https://arlap.hypotheses.org/12012>

4- L'éclectisme actuel

De nos jours, on peut dire qu'il n'ya une seule méthodologie à laquelle tout le monde se réfère. Les enseignants ne veulent pas être soumis à une « méthodologie » ou un « manuel ». Galisson trouve que ces derniers sont à la recherche d'un certain éclectisme et d'un usage personnel du manuel.

J. C. Beacco quant à lui trouve que le choix éclectique des pratiques de classe signifie : « une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. D'après lui, les enseignants savent qu'il est nécessaire de rendre cohérentes des techniques empruntées ça et là, de manière à permettre aux apprenants de participer activement au processus d'enseignement-apprentissage en leur faisant comprendre les différentes étapes du parcours méthodologique. Par conséquent J.C. Beacco considère qu'il existe une méthodologie circulante sur laquelle les méthodologies constituées viennent se greffer ou se diluer. »

Anna

Adopter de l'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères nécessite de grandes connaissances de la langue qu'on veut enseigner à un public dont les besoins sont pris en charge dès le début, Donc la formation des enseignants joue un rôle important dans le choix de cette méthodologie.

Conclusion

Dans cette partie du cours, nous avons abordé les grands moments de l'histoire de la didactique des langues. Cette dernière est nourrie principalement par les critiques faites par les nombreux concepteurs des différentes méthodologies, ainsi que par l'évolution de la science et l'intégration des TICE dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Activités

Des concepts à retenir

L'étudiant de 3^{ème} année, doit être muni d'une banque de données et de concepts didactiques. La liste ci-après se compose des concepts qui reviennent à chaque fois dans le cours, et sur lesquels il faut s'arrêter pour mieux les assimiler. Cependant l'étudiant est appelé à apprendre d'autres notions en didactique et ce en possédant un ou des dictionnaires de didactique du FLE.

Nous nous basons sur le Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE de Jean – Pierre Robert (DPDFLE), pour expliquer aux étudiants les concepts suivants :

- Besoin 22-23-DPDFLE
- Compétence 38-39-DPDFLE
- Connaissance 46-47-DPDFLE
- Culture 58-59-DPDFLE
- Ecrit 76-77-DPDFLE
- Erreur 82-83-DPDFLE
- Evaluation 84-85-DPDFLE
- Stratégie 190-191- DPDFLE
- Unité didactique 202-203 - DPDFLE

Il est à noter que chaque document comporte deux parties :

Une partie théorique : où le concept est bien défini et exposé avec des rappels historiques et des citations d'auteurs et de spécialistes

Une partie pratique : « Testez vos connaissances » qui permet aux étudiants de vérifier leur compréhension.

9. Besoin

De la théorie...

1. Le *nouveau Petit Robert* définit le *besoin* comme : « une exigence née de la nature ou de la vie sociale ».
Si le besoin de manger et de boire relève des exigences de la nature humaine, celui de communiquer est imposé par la vie en société. Or l'*acte de communication exigeant la parole, on parle alors, en règle générale, de *besoins langagiers*.
2. Le *besoin* est donc inhérent à la nature humaine, il est d'ordre collectif ou individuel. La **motivation*, elle, est par contre toujours d'ordre individuel.
Dans une salle de classe, si on suppose, *a priori* et à tort, que tous les élèves ont les mêmes besoins (ce qui justifie le même enseignement), ils ne sont pas tous motivés de la même façon, chacun jugeant à sa manière sa propre notion de *besoin*.
Un élève estime la leçon de musique indispensable, un autre y voit une perte de temps. Cette différence de perception tient au fait que l'élève ne prend en compte que sa propre analyse alors que la leçon de musique a été imposée par la société qui la juge indispensable parce qu'elle correspond, selon elle, à un besoin de l'adolescent, celui de s'ouvrir à diverses formes de communication pour mieux s'épanouir.

3. Ainsi, si l'on veut prendre en compte les besoins langagiers d'un individu ou d'un groupe, il faut analyser non seulement ses besoins mais aussi les besoins que lui impose la société à laquelle il appartient. On parle alors de *besoins institutionnels*.

4. Cette analyse est réalisée à partir d'une *analyse de besoins*. Dans le cadre officiel de l'institution scolaire, cette enquête relève du ministère de l'Éducation nationale et débouche sur des programmes et des circulaires d'application.

5. En FLE, dans le cadre de cours sur objectifs spécifiques que proposent ponctuellement universités et instituts (dans le domaine des affaires, du droit, de la médecine, etc.), il en va autrement, et c'est souvent à l'enseignant de conduire sa propre enquête auprès des publics intéressés pour cerner leurs besoins non seulement langagiers mais aussi culturels : un groupe d'hommes d'affaires qui se prépare à commercer avec la France voudra apprendre le français mais aussi les mentalités de ses futurs partenaires.

Cette analyse de besoins est d'autant plus importante qu'elle va déterminer les priorités et les objectifs à donner à l'enseignement.

Ainsi, si le groupe d'hommes d'affaires cité précédemment est déjà francophone, il voudra, certes, apprendre le français, mais surtout s'informer sur la façon de faire du commerce en français. Dans ce cas-là, la dimension culturelle du cours l'emportera sur sa dimension linguistique : on peut alors parler de *besoins spécialisés* (Cuj, 2003).

6. Force est donc de constater que la notion de besoins est vaste et qu'elle dépend étroitement du projet d'apprentissage. En effet, moins le projet est précis, plus les besoins sont difficiles à répertorier.

Si, par exemple, en FLS les besoins des élèves du cycle primaire sont connus (besoins d'apprendre une langue véhiculaire pour communiquer avec un autre groupe ethnique, une langue officielle pour communiquer par écrit avec l'administration, une langue au minimum restant largement indéterminés, d'autant plus qu'à cet âge les apprenants sont incapables de les exprimer).

22

...à la pratique

9. Besoin

...à la pratique

1. Il serait naïf de croire que tous les manuels scolaires existant sur le marché couvrent l'ensemble des besoins langagiers des apprenants.
C'est mission impossible. Le foisonnement des situations d'apprentissage est tel que cette situation ne peut que perturber, compte tenu des choix pédagogiques préconisés par les approche communicative et actionnelle.
2. Pour remédier à une telle situation, bureaux pédagogiques, instituts et universités, enseignants, conçoivent souvent, à partir de *méthodes universalisées, leur propre matériel d'enseignement qui est supposé prendre mieux en compte la spécificité de leurs différents publics.
3. Pour contourner la difficulté, une solution ingénieuse est de proposer une méthode universaliste conçue comme un ensemble pédagogique souple qui prévoit différents cas de figures correspondant, autant que possible, à la diversité des situations d'apprentissage et à la variété des besoins des apprenants. C'est cette idée originale qui a été retenue pour le lancement en 1984 d'*Entrée libre*, méthode d'apprentissage pour adultes par la vidéo. Le principal mérite d'une telle approche était alors d'éviter l'élaboration de cours écrits par des rédacteurs souvent sans compétences particulières.
Une autre solution réside dans une coédition franco-étrangère, l'éditeur français apportant son savoir-faire en matière de FLE, son homologue étranger adaptant les contenus du manuel aux besoins de son public.
La meilleure solution consiste à élaborer et à éditer localement des manuels conçus uniquement pour un pays déterminé par des spécialistes locaux ou étrangers qui, connaissant la langue et la culture du pays, sont le plus à même à juger des besoins des apprenants.
4. En classe, l'enseignant est souvent obligé d'adapter le matériel dont il dispose aux besoins de ses élèves et de leur environnement socioculturel.
Ainsi en est-il parfois dans les pays islamiques où la sensibilité religieuse est heurtée par la permisivité européenne. À charge à l'enseignant :
— à l'oral : d'aménager les jeux de rôle susceptibles de choquer son public ; le dialogue fille / garçon peut être interprété par deux garçons ou deux filles,
— à l'écrit : de ne retenir que des textes dénués de toute connotation prononcée de culture occidentale.

Cocher la bonne case

Testez vos connaissances

- | | Vrai | Faux |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Besoin est synonyme de motivation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Seul l'apprenant connaît ses besoins. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Une analyse de besoins est un préalable obligatoire à toute élaboration de matériel didactique. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Le foisonnement des manuels répond à la grande variété des situations. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23

17. Compétence

De la théorie...

1. Les dictionnaires définissent, dans son acception courante, la *compétence* comme : « une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier », selon qu'ils insistent sur le savoir ou le savoir-faire.
2. En grammaire générative, pour N. Chomsky, « la compétence est la connaissance implicite, *innée, que tout individu possède de sa langue ». À la compétence, il oppose logiquement la *performance*. Dans le cadre de la théorie de la communication, la performance peut être définie comme « le résultat concret de la compétence mise en œuvre, en réception ou en production, dans une situation de communication donnée ».
3. Cette distinction rappelle celle de F. de Saussure entre *langue* et *parole* puisque l'étude de la langue – objet de la linguistique – ne peut être conduite qu'à partir de celle des actes de parole et de leurs réalisations que sont les énoncés.
4. Compétence et performance relèvent donc d'hors du *champ linguistique*. En effet, la première finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est de doter l'apprenant d'une *compétence linguistique* en lui inculquant le savoir relatif à cette langue (par l'étude des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole qui résultent de leur combinaison), et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que ce savoir a été assimilé. Compétence et performance relèvent aussi et surtout du *champ de la communication*.
5. Chacun sait qu'on peut connaître le lexique, la conjugaison, la grammaire d'une langue ou savoir construire tel ou tel énoncé, sans pour autant être capable de parler ou d'écrire correctement cette langue. La seconde finalité de l'enseignement d'une langue étrangère est donc de doter l'apprenant d'une *compétence communicative* (Hymes, 1984) qui inclut, au-delà de l'assimilation des éléments linguistiques et des énoncés des actes de parole, celle de toutes les composantes de l'acte de communiquer, et de vérifier, à travers les performances de l'apprenant, que toutes ces composantes ont été acquises. Cela suppose la capacité d'utiliser en situation, dans un *discours oral ou écrit, les actes de parole de la langue cible, compte tenu des modes de pensée et de comportement des usagers de cette langue, autrement dit cela suppose aussi l'acquisition d'une **compétence sociolinguistique*.
6. Se plaçant dans une perspective large qu'il appelle *actionnelle* en ce sens « qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés », le CECRL distingue deux grands types de compétences :
 - les *compétences généralistes* qui ne sont pas propres à la langue mais auxquelles on peut faire appel pour des 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, professionnelle, 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) ... (Chapitre 5.5.1.1-5.1.4)
 - les *compétences communicatives langagières* propres à la langue (*la linguistique* qui inclut les compétences lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique, orthographe et *orthographe, *la sociolinguistique* qui renvoie aux paramètres socioculturels, *la pragmatique* qui inclut, entre autres, la maîtrise du discours). (Chapitre 5.5.2.1-5.2.3)

...à la pratique

1. En conséquence, enseigner signifie en didactique des langues : « doter l'apprenant de *compétences communicatives langagières* en favorisant le développement des *compétences généralistes* de l'apprenant ».
2. Il suffit de feuilleter quelques méthodes d'enseignement pour constater que, si les auteurs concentrent leurs efforts sur l'acquisition par les apprenant de compétences communicatives langagières, ils ne se préoccupent pas suffisamment, en général, de favoriser le développement de leurs compétences généralistes en matière de culture parce qu'ils partent du principe qu'ils ont déjà acquis « une connaissance suffisante du monde » (CECR, chapitre 5 § 5.1.1). Ce savoir socioculturel est pourtant primordial parce qu'il est à la base d'une prise de conscience interculturelle et qu'il est de nature à motiver, voire à modifier croyances et valeurs. *À contrario*, toutes les composantes qui entrent dans l'acquisition des compétences communicatives langagières sont prises en compte dans les méthodes d'enseignement, mais à des degrés divers.
3. Un manuel, *Forum 1*, qui intègre les éléments de réflexion mis en œuvre dans le CECR semble faire exception. Le livre, se compose de trois modules, de trois unités chacun, chaque unité ayant trois volets : agir-réagir, connaître et reconnaître, s'exprimer.
 Dans ce livre, deux pages, en fin d'unité, sont consacrées à l'interculturel étudié dans deux rubriques : comportements et cadres de vie. Exemple, unité 1 : Comportements (pour se saluer et prendre congé : bisés ? gestes ? ou poignée de main ?), cadres de vie (la France, un pays de contrastes). Les exercices correspondant sont bien de nature à une prise de conscience par l'apprenant des différences culturelles entre les pays et à enrichir sa culture générale : « Dans votre pays, comment est-ce que vous indiquez si vous êtes distant(e), proche ou intime, dans votre comportement ? » ; « pensez au patrimoine de votre pays. Trouvez des images pour les trois types de patrimoine (familial, national et mondial) ». Le même livre propose une approche originale pour l'étude du vocabulaire et de la grammaire, qu'il privilégie, en demandant à l'apprenant de remplir son *Carnet de routes*, fascicule complémentaire et attaché à la méthode, qui comprend 21 fiches de grammaire et 9 de vocabulaire.
4. Le même manuel, soucieux de doter l'apprenant de réelles compétences communicatives insiste particulièrement sur le phénomène de l'interaction inhérent à toute situation de communication. Ainsi dans le volet « agir-réagir » de l'unité 5, les auteurs proposent un dialogue (écrit) entre deux jeunes filles intitulé « l'homme de ma vie » qu'ils font étudier
 – à l'oral : « Écoutez le dialogue entre Marie et Charlotte puis répondez aux questions ci-dessus »
 – à l'écrit : « Lisez le texte pour vérifier vos réponses, puis inventez la fin du dialogue ».

Cocher la bonne case

Testez vos connaissances

- | | Vrai | Faux |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Les notions de compétence et de performance ne sont pas liées. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Compétence et performance relèvent à la fois des champs linguistique et communicatif. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Enseigner, c'est éveiller l'apprenant à d'autres formes de culture. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Les auteurs de manuels prennent suffisamment en compte le savoir-être de l'apprenant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. Connaissances

De la théorie...

1. Les dictionnaires se contentent généralement d'une définition succincte pour *connaissances* (Ancien français, *connoissance, conoistre*, du latin *cognoscere*, « étudier, apprendre ») : « ce que l'on sait après l'avoir appris ». Le terme, ainsi défini, est synonyme de *savoir* : « Il a des connaissances en physique, il a un certain savoir en physique. »

2. Le CECR qui, lui aussi, ne fait pas la distinction entre « savoirs » et « connaissances », distingue les connaissances résultant de l'expérience sociale (savoirs empiriques relatifs, par exemple, à la vie quotidienne comme celui de l'organisation de la journée) de celles d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique) (Chapitre 2 § 2.1.1).

3. Les connaissances sont le fruit des acquisitions. Dans un contexte formel, l'acquisition des connaissances fait l'objet de contrôles qui peuvent prendre des formes diverses, de la classique interrogation écrite au jeu de rôles ou à la production décrite en passant par le OCM qui, par son aspect normalisé, est un moyen pratique de vérifier des connaissances en termes de contenu d'apprentissage.

4. En didactique, on oppose traditionnellement *connaissances actives* à *connaissances passives*.

Par connaissances actives, il faut entendre : « les connaissances qu'un apprenant, en position de destinataire est capable d'utiliser spontanément ». Les connaissances passives, *a contrario*, sont : « celles qu'il a intériorisées au cours de son apprentissage mais qu'il est incapable d'employer dans une situation de communication ». Ainsi définies, les connaissances actives relèvent de la production, les connaissances passives de la compréhension. Il en est ainsi, par exemple, du passé simple. Ce temps de la langue littéraire, bien que compris de tous les lecteurs francophones, n'est jamais utilisé à l'oral. Tant qu'ils ne se transforment pas en scripteurs dans des activités de écrit, ils ont de ce temps une connaissance passive.

5. À l'époque des méthodes structuro-globales, la distinction entre connaissances actives et passives recoupait, en règle générale, celle de Niveau 1 et 2, les connaissances actives étant lapanage du Niveau 1, les passives celles du Niveau 2. Avec les nouvelles approches pédagogiques et l'apparition de documents (authentiques ou non, mais souvent riches) comme supports de leçon de langue à la place des dialogues (indigents parce qu'écrits en Français fondamental), la distinction a perdu beaucoup de son intérêt.

6. La notion de connaissances, longtemps cantonnée aux contenus, s'est élargie aux *savoir-faire*. *À la tête bien pleine* s'oppose *la tête bien faite* et, schématiquement, on peut dire que si connaissance rime avec mémoire, savoir-faire rime avec intelligence.

L'acte d'apprendre faisant appel conjointement à la mémoire et à l'intelligence, l'enseignement interpellé à la fois la mémoire de l'apprenant quand il lui apporte un *savoir* (en phonétique, en grammaire, en vocabulaire), son intelligence quand il lui donne des *savoir-faire* – savoir utiliser *stratégie (comme inférer), utiliser une technique (comme repérer) –, c'est-à-dire des *habiletés acquisitions* participant à la construction de sa *compétence.

...à la pratique

1. Le CECR remarque que les méthodes d'enseignement prennent en compte – mais peut-être insuffisamment – les savoirs empiriques et académiques de l'apprenant auxquels elles ajoutent des connaissances nouvelles. Il note également un double phénomène d'interaction entre ces savoirs préexistants et ces connaissances nouvelles : Si l'acquisition de ces connaissances nouvelles dépend de la nature, de la richesse et de la structuration de ces savoirs, leur intégration, par un effet boomerang, vient modifier et restituer les savoirs antérieurs. (Chapitre 2 § 2.1.1)

2. La somme des connaissances que l'apprenant doit acquérir au cours de son apprentissage est recensée dans le sommaire des manuels de FLE appelé habituellement *tableau des contenus*. Ce tableau comporte plusieurs colonnes et recense :

– le *contenu linguistique* : « grammaire, phonétique » (*Accord*), « grammaire, vocabulaire, prononciation » (*Unité*), « grammaire, sons et lettres » (*Reflets*), « grammaire, lexique / prononciation » (*Tout va bien*)

– le *contenu socioculturel* : « manières d'être » (*Accord*), « thèmes transversaux » (*Unité*), « découverte des aspects sociaux et culturels » (*Reflets*), « civilisation » (*Tout va bien*).

À la lecture de ces contenus, on comprend qu'on exige des apprenants deux types de connaissances, des connaissances linguistiques (en phonétique, vocabulaire, grammaire) relatives à la langue cible et des connaissances socioculturelles sur les lieux, les comportements et les modes de vie) relatives à ses représentants.

Quant au *contenu notionnel*, il peut faire l'objet d'un classement différencié puisque son acquisition exige de l'apprenant l'acquisition conjointe d'un savoir et d'un savoir-faire : « communication » (*Accord*), (*Unité*), « Notions et actes de paroles » (*Reflets*).

3. Dans un pays francophone en voie de développement, les connaissances socioculturelles mises au programme de l'enseignement du FLS sont moins centrées sur la France que sur le Pays de l'apprenant. Ainsi, en Afrique, le livre de français peut-il servir également de manuel local de civisme, d'hygiène, de médecine, et parfois de sciences de la vie et de la terre. La comparaison entre un livre de français destiné à un élève européen et celui destiné à un élève africain montre, en règle générale, que le premier est un plus un outil d'enseignement que d'éducation, le second un outil d'éducation et d'enseignement à parts égales qui aide l'apprenant à construire son *savoir-être*, c'est-à-dire sa personnalité.

4. La méthode *Champions en français CP*, aborde, par exemple, des thèmes aussi divers que le bon voisinage, la toilette, les microbes ou la protection des arbres. Ainsi, les auteurs peuvent proposer

– à l'écrit : une ordonnance du Dr Abéga de Douala qui prescrit à Mme Fokam : 1 cachet de paracétamol toutes les quatre heures.

– à l'oral : cette situation : « Tu vas à la pharmacie avec l'ordonnance et tu demandes le médicament. Imagine le dialogue. » (intégration 3)

Coechez la bonne case

1. Les connaissances ne s'acquerraient qu'à l'école.

2. La distinction entre connaissances actives et passives est une découverte de l'approche communicative.

3. Savoir-faire est synonyme de connaissance.

4. Le manuel de FLS apporte souvent à un élève africain des connaissances spécifiques qui n'ont aucun rapport avec la langue.

Testez vos connaissances

	Vrai	Faux
1. Les connaissances ne s'acquerraient qu'à l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La distinction entre connaissances actives et passives est une découverte de l'approche communicative.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Savoir-faire est synonyme de connaissance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le manuel de FLS apporte souvent à un élève africain des connaissances spécifiques qui n'ont aucun rapport avec la langue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Contenu(s)

De la théorie...

1. En didactique des langues, le terme de *contenu(s)*, (de « contenir », latin *continere* « embrasser, enfermer », *dictionnaire Gaffiot*) signifie,
 - soit « l'ensemble, formulé en termes d'objectifs, des connaissances et habiletés composant un objet d'apprentissage » (comme le contenu du programme de français),
 - soit « la teneur d'un cours ou d'un livre » (comme celui du manuel de français qui permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés par le programme).

Le contenu d'un manuel est au programme ce qu'est le signifié au signifiant. Il concrétise donc un programme en termes de public, de projet, d'options, de matière, de révision et d'évaluation.

2. Un contenu – de programme ou de manuel – s'adresse à un *public déterminé* : apprenants (enfants, adolescents, adultes), enseignants (de l'Éducation nationale, d'un institut, d'un centre culturel) qui relèvent d'une institution (ministère, ambassade).

3. Un contenu repose un *projet pédagogique* : « démarche qui vise à doter l'apprenant d'une compétence langagière partielle ou complète correspondant à ses besoins et / ou aux besoins d'une institution. » Ce projet, élaboré en commun par les apprenants et l'enseignant, suppose, au préalable, un *contrat d'apprentissage.

4. Un contenu dépend d'abord de la connaissance du monde qu'ont les apprenants, connaissance qui regroupe leurs *connaissances empiriques et académiques.

Il est déterminé ensuite par les *options* choisies par ses concepteurs en fonction du projet pédagogique. Ces options se traduisent :
 - par des *choix méthodologiques* (approche plutôt traditionnelle, communicative, actionnelle / priorité donnée à l'acquisition de telle ou telle compétence / intégration de la langue maternelle de l'élève / emploi ou non de documents authentiques / utilisation de *TICE, etc.),
 - par des *choix pédagogiques* (prise en compte des habitudes d'apprentissage de l'apprenant / enseignement plus ou moins directif / participation de l'apprenant à son propre apprentissage / place faite au travail de groupe, etc.).

5. Il se compose :
 - d'*éléments linguistiques* : phonétique, lexicale, grammaticale,
 - d'*éléments notionnels* : notions, actes de parole,
 - d'*éléments paralinguistiques* et *socioculturels* relatifs aux comportements, aux modes de pensée et de vie des représentants de la langue cible.

L'enseignement de tous ces éléments fait l'objet d'une *programmation.

6. Il prévoit une *révision* systématique des connaissances et savoir-faire, et leur *évaluation par des tests et / ou des examens (oraux, écrits, par niveaux) individuels et / ou collectifs.

...à la pratique

1. Étudier les contenus d'un manuel, comme *Alter Ego 1*, revient à procéder à son analyse.
2. *Alter Ego* est une méthode de français sur quatre niveaux destinée à des apprenants adultes ou grands adolescents. *Alter Ego 1* s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 (en partie) du CECR, dans un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement / apprentissage, complété par des tâches d'évaluation. Il permet de se présenter au nouveau DELF A1.

Alter Ego 1 se compose de neuf dossiers de trois leçons. Chaque dossier se termine sur un *Carnet de voyage*, parcours à dominante culturelle et interactive... En fin de manuel, *Horizons met l'accent sur l'interculturel* et propose aux apprenants un retour ludique sur le chemin parcouru... Chaque leçon est composée de deux doubles pages. Pour atteindre les objectifs communicatifs annoncés, chaque double page présente un parcours qui va d'activités de compréhension à des activités d'expression et inclut des exercices de réemploi. » (Avant-Propos)

3. La méthodologie proposée est à facettes.

A la méthode traditionnelle, elle emprunte la terminologie grammaticale (article défini, adjectif, etc.) et certains types d'exercices comme l'exercice à trous.

A la méthode structurale-globale, elle emprunte le dialogue fabriqué – comme support d'une séquence à dominante « oral » – et l'exercice structural (de transformation, par exemple) qu'elle fait manipuler à l'écrit comme à l'oral.

A l'approche communicative, elle se réfère par l'intégration de documents authentiques (mélanges à des documents fabriqués), par l'étude systématique de notions et d'actes de parole, par l'introduction de situations orales et écrites qui permettent de faire travailler les compétences de compréhension et de production des apprenants tout en les familiarisant avec une première image de la France (Carnet de voyage : la France, pays européen, Paris insolite).

A l'approche actionnelle, elle emprunte les notions d'interaction, de tâche et d'interculturel. Enfin, elle balise le parcours d'apprentissage par des tests d'évaluation formative et sommative.

4. En résumé, *Alter Ego 1* se présente comme une méthode ciblée, aux objectifs précis, *éclectique mais fondée, pour l'essentiel, sur l'approche actionnelle puisqu'elle privilégie,
 - à l'oral : les exercices en interaction ; « Échangez par groupes de trois : Dites quelle image vous avez des personnes de votre sexe et de votre âge »,
 - à l'écrit : l'exécution de tâches : « Échangez : Faites un sondage dans la classe. Faites un groupe filles et un groupe garçons. Chacun écrit sur un petit papier deux qualificatifs (qualités ou défauts) pour caractériser les personnes du sexe opposé. Chacun des deux groupes arrive à une liste commune de dix qualificatifs. Un représentant de chaque groupe vient écrire au tableau les résultats de son groupe ». (Dossier 3, leçon 2)

Cochez la bonne case

Testez vos connaissances

- | | Vrai | Faux |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Le terme de contenu désigne uniquement celui d'un manuel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Le contenu ne prend en compte que les besoins des apprenants. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Un contenu suppose un projet pédagogique. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Un contenu peut se référer à différentes méthodologies. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

27. Culture

De la théorie...

1. Le terme de *Culture* tire son origine du latin classique *cultura* qui signifie, au sens propre, « culture de la terre », et au sens figuré, « culture de l'esprit, de l'âme ». (*Dictionnaire Gaffiot*). Traditionnellement, il désigne : « le développement intellectuel, la production artistique ou les bonnes manières d'un individu ou d'une certaine élite bourgeoise et urbaine d'une société » (*Dictionnaire actuel de l'éducation*).
 2. C'est cette définition traditionnelle qu'ont retenue, sous l'appellation de « civilisation », nombre de concepteurs de matériel didactique depuis Y. Brunsvick et P. Gnessier (*De la langue à la civilisation française*, Didier 1957-1969) et Mauger (*Cours de langue et de civilisation françaises*, Hachette 1965).
 3. Le *champ notional de culture est cependant plus vaste puisque, au-delà des caractères littéraires, artistiques et civils propres à une nation, le terme de culture fait également référence au monde scientifique et technologique d'une société (dans son avancée vers le progrès), ainsi qu'aux comportements des individus qui la composent (dans leur façon de se saluer, de manger ou de chanter par exemple).
 4. On s'est longtemps interrogé pour savoir si on devait et si on pouvait – sans porter atteinte à la langue – séparer l'enseignement de la langue de celui de la culture qu'elle véhicule, certains pays étant allergiques, par principe, à certaines caractéristiques de la culture française, comme la religion chrétienne ou la place de la femme dans la société.
 5. Si, effectivement, il est possible d'éliminer dans un cours des thèmes susceptibles de heurter certains groupes d'apprenants (comme ceux de la religion ou de la femme), il est par contre impossible d'enlever à la langue son caractère culturel. En effet, tout énoncé est toujours culturel. Les salutations en français et à la française contrastent avec les usages africains ou asiatiques, généralement plus longs, plus complets. Autre exemple : « Envoyer quelqu'un au diable » est une formule douce pour un Français, forte pour un Grec qui possède dans sa langue, dont les connotations religieuses sont restées très vivaces, une expression identique.
 6. C'est la raison pour laquelle le CECR insiste sur la notion d'*interculturalité*. En effet, grâce à l'apprentissage des langues étrangères, l'apprenant devient « plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à une prise de conscience interculturelle... Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. » (Introduction. Spécificités des chapitres 4 et 5).
- En conséquence, les concepteurs du CECR préconisent le développement chez les apprenants d'« une prise de conscience interculturelle ». Cette prise de conscience passe par l'acquisition d'un *savoir socioculturel* de la langue cible, savoir qui englobe : *la vie quotidienne* (par exemple, les heures des repas), *les conditions de vie* (niveaux de vie, couverture sociale), *les relations interpersonnelles* (entre les classes sociales, au travail), *les valeurs, les croyances et comportements* (en rapport par exemple avec la fortune ou la religion), *le langage du corps, le savoir-vivre* (ponctualité, cadeaux), *les comportements rituels* (face à la naissance, au mariage, à la mort). (Chapitre 5 § 3.1.1.2)
- Ainsi peut-on espérer éliminer les stéréotypes liés à chaque pays et à chaque langue, comme celui du Français qui porte un béret et sort de la boulangerie, une baguette à la main.

...à la pratique

1. Les concepteurs de méthodes d'enseignement ont toujours compris que l'attachement des Français au français tenait autant aux contenus culturels qu'à son statut de langue intrançaise.
 2. De nos jours, ils évitent en général l'emploi du terme civilisation (*Alter Ego 1* par exemple, le remplace par « contenus socioculturels ») mais leur approche de la culture française est toujours tributaire des publics auxquels s'adressent leurs manuels.
- En 1982 paraît *Viva pour le français* (Edirra / Hachette), ensemble pédagogique destiné aux élèves du cycle secondaire des Emirats arabes unis (Abu Dhabi, etc.). La spécificité des apprenants, très attachés aux valeurs islamiques, interdit alors aux auteurs (I. Abback, O. Challe, A. Vicher) toute référence à la culture française. Une approche diamétralement opposée caractérise *C'est le printemps* (Nadhan-Clé, 1976), ensemble audiovisuel élaboré par des chercheurs du Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (J. Montredon, G. Galbris *et al.*), aussi remarquable par sa rigueur méthodologique que par ses choix culturels hérités de mai 68. Il faut dire que la méthode était conçue pour la France.
3. En conséquence, il faut bien admettre que les ambitions culturelles des auteurs du CECR, si admirables soient-elles, ne peuvent être réellement pris en compte qu'en Europe – et peut-être même seulement en Europe occidentale –, et sont difficilement exportables en dehors du vieux continent.
 4. Un exemple de manuel, qui s'adresse aux collègues grecs et dont l'approche est fondée sur l'interculturalité, est donné par *Le tour d'Europe avec Alex et Sophie*. En proposant aux collègues un périple à travers l'Europe, les auteurs cherchent à leur faire prendre conscience des différences interculturelles quand ils proposent par exemple :
 - à l'oral : l'étude de dialogues qui font découvrir des spécificités culturelles à chaque pays relatives aussi bien à la vie quotidienne qu'aux croyances et aux loisirs (en Estonie, le sauna : en Pologne, l'attachement à la religion ; en Suède, la course au trésor),
 - à l'écrit : l'étude de textes qui permettent de découvrir un pays (l'Estonie, par exemple) ou ses traditions (comme celle de la corrida en Espagne).
- Cette approche interculturelle est complétée par quatre dossiers « civilisation » qui allient l'étude des civilisations française et grecque à celle du pays européen qui fait l'objet de l'unité.
- Cocherz la bonne case
- | | Testez vos connaissances | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| | Vrai | Faux |
| 1. Civilisation et culture sont deux mots synonymes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. L'approche culturelle préconisée par le CECR est de nature à changer les mentalités chauvines. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Les choix opérés par les auteurs en matière de culture sont indépendants des publics visés. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Tout énoncé est porteur d'un contenu culturel. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

De la théorie...

1. Erreur vient du latin « error », mot de la famille de « errare » qui signifie « s'égarer, s'éloigner de la vérité ». (*Le nouveau Petit Robert*)

2. L'erreur est un écart par rapport à la norme. En ce sens, elle est synonyme de faute. Le terme de « faute » ayant une connotation péjorative parce qu'associé dans notre société à une certaine idée qu'on se fait de la morale, on lui préfère aujourd'hui celui d'erreur.

3. L'approche cognitive distingue la faute de l'erreur. Pour elle, la faute relève de la *performance alors que l'erreur, elle, relève de la *compétence transitoire de l'élève. L'erreur « serait donc une manifestation d'hypothèses fausses si l'on considère l'apprentissage des langues comme une activité d'ordre cognitif de traitement des données et de formation d'hypothèses » (Corder Samuel Pit, 1980, dans *Largages*, n° 57).

Dans cette optique, on peut classer les erreurs en deux grandes catégories :

- les erreurs de compétence, récurrentes, que l'apprenant ne peut rectifier parce qu'il ne possède pas les savoirs nécessaires,
- les erreurs de performance, occasionnelles, assimilables à la faute, que l'apprenant peut rectifier parce qu'il dispose des savoirs adéquats et que ces erreurs sont dues à une distraction passagère.

4. Les erreurs de compétence ou de performance que l'apprenant commet, à l'oral comme à l'écrit, sous l'influence de sa langue maternelle, dans tous les domaines (en phonétique, en morphosyntaxe, en sémantique, quand il réalise un acte de parole en compréhension ou en production) sont appelées *interférences.

5. Ces erreurs se manifestent dans l'*interlangue* de l'apprenant. « En didactique des langues, on désigne par interlangue la nature et la structure spécifiques du système d'une langue cible infériorisée par un apprenant à un stade donné. » (Cuq, 2003).

L'interlangue est donc un micro-système que l'apprenant s'est construit à partir de ses acquis en langues source et cible. Pour atteindre cette dernière, il a procédé à la restructuration de la langue cible en utilisant des règles de la langue source.

L'interlangue peut revêtir deux visages :

- soit elle n'est qu'une étape transitoire et évolue vers la langue cible si l'apprenant persévère dans son effort d'apprentissage,
- soit elle se fige et se fossilise si l'apprenant, abandonnant toute étude, considère ses acquis en langue cible comme suffisants à ses besoins.

6. Quelle attitude adopter vis-à-vis de l'erreur ? Loin de sanctionner l'erreur, mieux vaut la placer au centre de la démarche pédagogique. Dans cette perspective, la correction n'est plus une sanction mais une aide précieuse à l'apprentissage et l'erreur devient « un outil pour enseigner », « un tremplin » susceptible de débloquer les démarches d'apprentissages. (J.-P. Astolfi, 1997), une « anabase » (C. Tagliante, 1994). C'est sur ces principes que repose *la pédagogie de l'erreur*.

...à la pratique

1. Issu de cette pédagogie, le *traitement pédagogique des erreurs* est une démarche qui « consiste à tirer volontairement parti des réponses erronées des élèves, pour leur faire expliciter leurs raisonnements et les amener à (se) poser des questions, collectivement ou individuellement. Parler sur les erreurs, c'est permettre de dépasser la peur de se tromper, d'expliquer les blocages dans les apprentissages, de relâcher à l'envers les stratégies erronées, d'en prendre conscience afin d'éviter de les reproduire » (J.-J. Paul, *CARME*).

Dans cette perspective, la correction, loin d'être un acte « terminal » parce qu'elle est jugement, se transforme en aide à apprendre. Elle ne se contente plus d'enregistrer et de pointer des écarts par rapport à la norme, elle pointe des « réussites précises et des erreurs précises », elle ouvre à d'autres activités. (Veslin, 1992).

2. Mais, avant de mettre en place, sous forme d'activités, un dispositif correcteur susceptible de remettre à niveau l'apprenant, il faut avoir une connaissance précise de ses erreurs. Pour cela, l'enseignant pourra s'appuyer sur son expérience (il connaît les lacunes de ses élèves) ou, mieux, mener une enquête à partir d'un *corpus d'erreurs. Ce corpus, passé au crible d'une grille d'analyse, lui permettra de répertorier les erreurs et de les classer par rubriques : phonétique, morphosyntaxe, sémantique, etc. Pour ce faire, il pourra se référer aux travaux de C. Albane (1989) qui, avec son équipe, a réalisé un travail similaire pour les lycéens français qui apprennent une langue étrangère, notamment l'anglais.

3. Cette évaluation effectuée, l'enseignant pourra alors mettre en place un ensemble d'activités susceptibles de résoudre les difficultés d'apprentissage rencontrées par ses élèves. Cet ensemble est appelé *remédiation*. Il porte sur « des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur les modalités d'apprentissage ». (Cuq, 2003).

4. Pour que ces activités soient efficaces, l'enseignant veillera auparavant à établir avec la classe un véritable *contrat* avec lequel il négociera :

- les objectifs de chaque activité (remédiation de telle ou telle erreur), son contenu spécifique et le type d'exercice à choisir (en fonction de l'erreur à traiter),
- le rôle des élèves qui devront accepter leurs erreurs, comprendre les limites de la liberté individuelle, se soumettre au respect du temps de parole, se partager la tâche... à l'oral : écrire d'interrompre l'apprenant, lui donner toujours l'occasion de se corriger, avant de solliciter la classe et, en dernier ressort, ne donne soi-même la correction que si personne ne l'a trouvée,
- à l'écrit : privilégier l'auto-corrrection et le dialogue en proposant un corrigé-type élaboré par l'ensemble de la classe.

Cochez la bonne case

Testez vos connaissances

1. L'interlangue n'est pas un système structuré.	Vrai	<input type="checkbox"/>	Faux	<input type="checkbox"/>
2. La notion d'interlangue permet de mieux comprendre les erreurs des apprenants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. La pédagogie de l'erreur vise à décuplabiliser les apprenants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Le terme de « remédiation » est synonyme de « révision ».	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Évaluation

De la théorie...

1. *Évaluer* vient de l'ancien français *valere* « valeur », et signifie en conséquence : « porter un jugement de valeur ».
2. En didactique du FLE, l'*évaluation* consiste à mesurer, au juger de leurs *performances, les *compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulées de communication, puisque l'*objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. La notion d'évaluation étant interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit être ajustée aux objectifs que se sont fixés les apprenants : on délimite les objectifs d'un cours et on mesure, périodiquement et en fin d'apprentissage, les résultats obtenus au tamisage de ces objectifs.
3. Cette évaluation peut prendre différentes formes. Le CECR, dans son chapitre 9, en dénombre 13 types (évaluation normative, continue, directe, subjective, mutuelle, etc.). Les plus connus sont :
 - l'*évaluation sommative* qui consiste à contrôler « les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang... » (§ 9.3.5)
 - l'*évaluation formative* qui consiste « à prendre le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment... Elle est une dimension de l'apprentissage : en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et garantit l'efficacité » (P. Meirieu, 1990) Cette évaluation, qui relève de l'évaluation continue, complète la précédente, permet d'analyser les comportements et les stratégies des élèves et peut déboucher, si nécessaire, sur une *pédagogie différenciée.
 Pour mener à bien cette entreprise, l'enseignant dispose de toute une panoplie de grilles et de tests.
4. En amont, en préalable à tout enseignement, il lui est nécessaire de juger des besoins de ses futurs élèves pour choisir un matériel d'enseignement approprié qu'il sélectionne en fonction d'une *grille d'analyse* comme celle réalisée en 2001 par Javier Suso López de l'université de Grenade consultable sur le site de l'université de León (Espagne) : www.ugr.es/~jsuso.
5. En aval, il juge de la compétence langagière des apprenants, en cours et en fin d'apprentissage, en les soumettant à des tests. Un *test* est un instrument de mesure qui implique une tâche à accomplir et permet d'évaluer le degré de réussite ou d'échec d'un individu ou d'un groupe d'individus placé(s) dans la même situation.

Pour être efficace, un test doit être *valide* (c'est-à-dire apte à mesurer ce qu'il doit effectivement mesurer) et *fidèle* (c'est-à-dire capable de donner toujours les mêmes résultats dans les mêmes conditions d'application).

En didactique, les tests, nombreux et variés, peuvent être regroupés en deux catégories, selon le classement établi par J.C. Mothe (1975). La première comprend les *tests de pronostic* qui servent à prévoir le contenu d'un cours (*tests d'aptitude et de niveau*), la seconde les *tests de diagnostic* qui permettent de juger des résultats obtenus (*tests de contrôle et de progrès*).
6. L'*auto-évaluation* est une évaluation effectuée en autonomie par l'élève lui-même. Comme l'indiquent les auteurs du CECR, elle permet à l'apprenant de mieux gérer son apprentissage. Cette démarche personnelle leur semble en effet si importante qu'ils ont créé le *Portfolio, instrument polyvalent dont l'une des finalités est de permettre à l'élève de s'auto-évaluer en permanence.

...à la pratique

1. Dans les méthodes d'enseignement, l'évaluation – toujours sommative – a lieu en fin d'*unité didactique et peut faire l'objet d'un palier.
 2. Dans les méthodes fondées sur les approches contemporaines, elle se présente en fin d'unité généralement sous la forme de tâches à accomplir récapitulant les objectifs langagiers de l'unité : jeu de rôle pour juger de la compétence de l'apprenant à l'oral, écrit en situation pour juger de sa compétence à l'écrit.
Les mêmes exercices servent à délivrer des *certifications qu'il s'agisse du Delf, du Daif ou des examens de la Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
 3. Les méthodes actuelles accordent une grande importance à l'évaluation et, nouveauté, à l'auto-évaluation. En règle générale, les exercices d'évaluation sont dans le livre élèves, ceux d'auto-évaluation dans le cahier d'exercices (*Mag. Le tour de France, d'Europe, d'Europe, du Monde avec Alex et Sophie*).
 4. Le manuel *Mag*, conformément aux recommandations du CECR qui accorde à l'évaluation une place très importante, peut se prévaloir, d'une grande richesse dans ce domaine, puisqu'il comprend :
 - des pages « Bilan » pour retravailler régulièrement les acquis :
 pour chaque unité, une page « Fais le point » structurée par compétences sur le modèle du Nouveau DELF dans le livre élève, et une autre, dans le cahier d'exercices, structurée par points linguistiques et notée sur 20.
 - des pages d'auto-évaluation pour l'élève dans le cahier d'exercices :
 - toutes les deux unités, des activités à faire en autonomie, notées sur 20.
 - à la fin de chaque unité, une rubrique portfolio reprenant les objectifs du CECR niveau A1.
 Ainsi, par exemple, le cahier d'exercices du *Mag 1*, dans une page d'auto-évaluation à faire après l'étude des trois premières unités (0, 1, 2) propose pour évaluer les acquis des apprenants après l'étude des actes de parole « se présenter, présenter quelqu'un, dire ce qu'on aime, ce qu'on déteste » :
 - à l'oral : un exercice de remise en ordre des répliques d'un dialogue sur le thème d'une méprise,
 - à l'écrit : trois exercices (*Lis les phrases et coche* : exercice sur l'expression des goûts. *Cherche l'intrus* : test de grammaire. *Complète* : bulle à compléter, une jeune fille, Marilyne, élève dans un cours ciné-études, se présente),
 chacun des 4 exercices, noté sur 5, comportant 5 questions.
- Cochez la bonne case
- | | Vrai | Faux |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Les notions d'évaluation et d'objectif sont indissociables. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. L'évaluation formative n'est pas chiffrée. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Un test de niveau a lieu en fin d'apprentissage. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Les procédures d'évaluation sont très différentes selon les méthodes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

43. F.L.E.

De la théorie...

1. Le sigle FLE désigne le *Français Langue Étrangère*, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français.
Le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseigné dans nombre de pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les centres culturels dépendant des ambassades de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude – facultative ou obligatoire – est inscrite au programme, en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante).

2. Distinct du *FLM et du *FLS, le FLE a acquis, graduellement avec les années, une existence autonome rendue obligatoire par la riche palette de ses statuts, des situations d'apprentissage et des publics d'apprenants.

3. En conséquence, l'enseignement du FLE a développé des stratégies et des choix différents de ceux du FLM, relatifs :

- à la sélection de notions et d'actes de parole ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants,
- à la priorité (et non à la primauté) donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique,
- à la mise en scène de situations de communication simulées,
- à la prise en compte des phénomènes d'interférences entre français et langue source,
- au respect des spécificités culturelles locales,
- à l'enseignement des comportements des usagers de la langue cible,
- à la conception d'un enseignement dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, etc.

4. Ce n'est que « vers 1960 que l'on commence à parler de « français langue étrangère », timidement d'abord, entre guillemets et avec virgule, avant que peu à peu la lexie se stabilise et se banalise, la siglaison FLE et l'appellation « fondue » FLE n'ayant toutefois guère cours jusqu'aux années 1980 et 1990 ». (D. Coste, *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, numéro spécial du *Français dans le monde*).

5. Le FLE n'a conquis ses lettres de noblesse qu'à partir du célèbre rapport Auba – établi à la demande du ministère de l'Éducation nationale – qui date de 1982 et recommande, pour le FLE, la création de filières universitaires spécifiques de formation d'enseignants, de diplômés adaptés et de postes d'inspecteurs généraux.

6. L'application de ces recommandations permet au FLE de devenir en quelques années une discipline à part entière.

1983 : création de la licence ès lettres (avec mention FLE), de deux postes d'inspecteurs généraux.

1985 : création, par arrêté ministériel, du *DEFL et du *DALF.

1988 : décret qui dispense les titulaires du DALF du test linguistique exigé des étudiants étrangers qui désirent s'inscrire dans une université française.

2006 : création, par arrêté ministériel, du *DILF.

...à la pratique

1. Le FLE est un monde à part entière avec ses institutions, ses enseignants et ses associations, ses élèves, ses revues et ses manuels.

2. Les institutions impliquées dans l'enseignement du FLE sont nombreuses, variées et installées en France :

- ministère des Affaires étrangères (et ses directions spécialisées), ministère de l'Éducation nationale (avec le *CIEP),
 - départements d'université (celui de Montpellier III),
 - centres spécifiques (le CLA à Besançon, le CAVILAM à Vichy, le CRAPEL à Nancy),
- à l'étranger :
- Alliances françaises,
 - lycées franco-étrangers,
 - centres culturels, etc.

Des dizaines de milliers d'attachés linguistiques, conseillers pédagogiques, professeurs – français et étrangers – assurent la pérennité de son enseignement, personnels ayant reçu, en règle générale, une formation appropriée et regroupés en fédération, la FIFP (Fédération Internationale des Professeurs de Français), en nombreuses associations comme l'Association Nationale des Enseignants de Français Langue Étrangère (ANEFLE, créée en 1981), l'Association de Didactique du FLE (ASDIFLE créée vers 1985) ou l'Association des Professeurs de Français d'Afrique et de l'Océan Indien (APFA-OI).

3. Le nombre d'apprenants, très élevé, est impossible à chiffrer. À elle seule, l'Alliance française, vieille dame plus que cennenaire (sa création remonte à 1883), présente sur les cinq continents et installée dans 136 pays, revendique, en 2007, 420.000 étudiants !

4. Le FLE, c'est aussi des revues spécialisées (comme *Le français dans le monde* et son supplément – aujourd'hui malheureusement disparu – *Diagonales*) et des ouvrages spécifiques destinés aux enseignants (par exemple, les collections *F, LAL, L'essentiel* chez Hachette, Didier et Opirys).

Le FLE, c'est enfin des manuels élèves qui ont tous en commun de proposer des exercices de simulation :

- à l'oral : jeux de rôle,
 - à l'écrit : exercices en situation,
- qui sont autant d'activités ciblées, dans la mesure du possible, sur les besoins particuliers de chaque groupe d'apprenants : élèves des écoles primaires et secondaires, étudiants, adultes qui étudient le français dans un souci culturel ou professionnel (personnels de l'économie, de l'hôtellerie, de la santé, etc.).

Cocher la bonne case

Testez vos connaissances

- | | Vrai | Faux |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Le FLE est une discipline indépendante du FLM. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Méthodologie et pédagogie sont identiques en FLE et en FLM. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Le sigle FLE est apparu au début du xx ^e siècle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Un dispositif impressionnant s'est installé autour de l'enseignement du FLE. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

93. Stratégie

De la théorie...

1. La *stratégie*, comme nous l'apprend l'étymologie (du grec *stratēgia* / *stratēgia*, mot dérivé de *stratēgos* / *stratōs* « général, stratège »), est à l'origine un terme militaire, qui s'est étendu ensuite, par analogie, à d'autres domaines (économie, sport, etc.) et signifie, en règle générale : « l'art de coordonner des actions et de manœuvrer pour atteindre un but ». (*Dictionnaire Leiris*).
En didactique des langues, pour l'approche actionnelle – approche qui utilise le plus le concept de stratégie – « est considérée comme stratégie tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui ». (CECER, chapitre 2 § 2. 1)

2. Depuis les années 1970 et la fin du structuralisme, la didactique des langues s'appuie sur l'aptitude de l'être humain à réfléchir sur sa propre pensée. C'est cette aptitude appelée *métacognition* qui permet à apprenant de réguler et de superviser son propre apprentissage. Ce faisant, l'apprenant met en œuvre des stratégies dites *métacognitives* qu'il associe, pour s'approprier des *stratégies de communication*, à des *stratégies d'apprentissage*.

3. L'importance des stratégies métacognitives est mise en lumière par le CECR qui les regroupe en quatre catégories : la planification, l'exécution, le contrôle, la remédiation. (Chapitre 4 § 4.4). La planification (ou organisation) est réfléchi à la tâche avant de l'exécuter, l'exécution, c'est la réaliser, le contrôle (ou l'évaluation), c'est la juger, la remédiation, c'est corriger. Pour les auteurs du Cadre, ces stratégies intègrent stratégies de communication et stratégies d'apprentissage, l'ensemble constituant la compétence stratégique de l'apprenant.

4. Comme leur nom l'indique, les stratégies de communication sont mises en œuvre par l'apprenant quand il communique à l'oral comme à l'écrit. Ces stratégies : « reposent sur des phénomènes de compensation... entre les composantes linguistique, discursive, référentielle, socioculturelle... sans oublier les stratégies non verbales, l'utilisation du mime ou du dessin, les gestes de sollicitation par exemple » (S. Moirand, 1982).
Pour s'approprier ces stratégies de communication, l'apprenant doit apprendre à écouter, parler, lire, écrire, interagir, toutes aptitudes qui constituent autant de stratégies d'apprentissage et pour lesquelles les auteurs du Cadre proposent des échelles d'évaluation.

5. Ces stratégies d'apprentissage sont personnelles à l'apprenant et font pendant aux *stratégies d'enseignement* qui sont propres à l'enseignant. Ces stratégies d'enseignement sont fondées sur la méthodologie et la pédagogie de l'approche qu'il a choisie pour enseigner.
Elles consistent pour lui, à identifier les besoins de chaque apprenant, à adapter les contenus de l'enseignement à ces besoins, à le motiver en lui proposant des activités variées qui l'intéressent et soient à sa portée.

6. Parmi les stratégies d'apprentissage, une attention particulière est donnée par la didactique à celles qui se rapportent à la compréhension écrite.
En effet, la lecture, notamment la *lecture globale* (qu'il ne faut pas confondre avec la *méthode globale de lecture* destinée aux enfants en FLM), requiert, parallèlement à des techniques particulières (comme le balayage), des stratégies spécifiques qui font partie du savoir-faire permettant la réalisation des opérations de l'acte de lire : anticiper, identifier, vérifier.

...à la pratique

1. Apprendre à communiquer à un apprenant, c'est aussi l'armer en le dotant de stratégies de communication. Pour cela, il faut lui apprendre à utiliser toutes ses ressources linguistiques (par exemple, pour l'emploi d'un synonyme quand il ignore un mot), discursives (pour le passage d'un registre de langue à l'autre), référentielles et culturelles (pour l'utilisation de sa connaissance du monde et des environnements), *gestuelles (pour concrétiser un énoncé).
Dans cette perspective, le CECR, au chapitre 4, propose pour les stratégies :

- de réception, une échelle : reconnaître des indices et faire des déductions, (§ 4.4.2.4)
- de production, trois échelles : planification (de la tâche), compensation (pour remédier aux lacunes dans l'exécution), contrôle et correction (pour évaluer). (§ 4.4.1.3)
- d'interaction, trois échelles : tours de parole (pour planifier), coopérer (pour exécuter), faire clarifier (pour remédier). (§ 4.4.3.3)

2. Parallèlement, l'enseignant ne doit pas confondre ses propres stratégies avec celles de l'apprenant : tel exercice qu'il juge nécessaire pourrait en effet être refusé par l'apprenant qui ne se sentirait pas impliqué. En conséquence, il doit faire coïncider ses stratégies avec les siennes, comme le note M. Bolton : « Le contrat entre élèves et enseignant(e) s consiste à réussir à s'associer pour mettre en place des stratégies d'enseignement et d'apprentissage en commun qui permettent d'atteindre les objectifs fixés » (Sito : la relation enseignant(e) / apprenant(e)).

3. En FLE, dans la pédagogie de la lecture globale, les exercices de *repérage* sont autant de techniques d'exploration des textes. Elles consistent, entre autres, à « survoler » le texte pour avoir une première idée de son contenu, à le « balayer » (c'est-à-dire à le parcourir) plusieurs fois pour en relever – si l'on suit la classification proposée par S. Moirand (1982) – les *indices iconiques* (photos, mise en pages, etc.), les *indices sémantiques* (notamment les connecteurs), les *indices sémantiques* (qui se rapportent aux notions et aux actes de parole), les *indices énonciatifs* (relatifs à la situation d'énonciation).

Les résultats de cette activité peuvent être classés dans une *grille de lecture* qui a pour objet de faciliter chez l'apprenant une première approche du texte à étudier.

4. Dans les exercices proposés par *Le Nouvel Espace 1* (rubrique *La roue tourne*, dossier 11) et basés sur deux documents, l'un sonore (enregistrement d'une conversation sur le thème « l'indépendance des jeunes »), l'autre écrit (bande dessinée illustrant la même discussion), on demande à l'apprenant :

- à l'oral : de relever dans le dialogue les répliques d'Émilie qui montrent son désir d'indépendance (exercice n° 5),
 - à l'écrit : de regarder les dessins I et II de la bande dessinée, de les commenter et de faire des hypothèses sur le sujet de la discussion (exercice n° 1).
- De tels exercices exigent de l'apprenant une lecture globale qui va l'obliger à mettre en œuvre à la fois les techniques d'exploration que sont les repérages et des stratégies personnelles reposant sur son vécu (il connaît sans doute ce problème pour l'avoir rencontré dans sa propre famille).

Testez vos connaissances

- Cochétez la bonne case
- | | Vrai | Faux |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Les stratégies de communication font partie des stratégies d'apprentissage. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Les stratégies d'apprentissage et d'enseignement sont interdépendantes. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. L'enseignement doit intégrer les stratégies d'apprentissage des apprenants. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Les techniques de repérage sont communes aux lectures globale et linéaire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

De la théorie...

1. Tout enseignement – et celui des langues étrangères n'échappe pas à la règle – nécessite un découpage de la matière à enseigner, en fonction des objectifs qu'il se propose d'atteindre, du public qui le suit, du type de cours et du nombre d'heures que celui-ci exige (par exemple 3 heures par semaine pendant une année scolaire pour un *cours extensif* ou 20 heures hebdomadaires durant six semaines pour un *cours intensif*). En conséquence, la matière à enseigner est segmentée en parties interdépendantes qui suivent une « programmation » et sont appelées *leçons* (dans les méthodes structurales globales notamment), *dossiers* ou *unités* (dans les méthodes contemporaines).

2. Une *unité didactique*, comme son nom l'indique, est donc une période d'enseignement d'une durée variable faisant partie d'un « projet d'apprentissage » et au cours de laquelle est dispensé un nombre fini d'exercices et d'activités soumis à évaluation.

3. Partie intégrante d'un projet d'apprentissage, l'unité didactique :
– intègre une partie de ses objectifs (traduits en notions et actes de parole, en contenus grammatical, lexical, interculturel),
– illustre la théorie linguistique choisie (de nos jours, l'énonciation et ses corollaires, l'approche communicative / actionnelle, toujours plus ou moins « teintée » d'*écléctisme*),
– met en œuvre les *options méthodologiques et pédagogiques qui découlent de cette théorie (centration sur l'apprentissage, acquisition d'une compétence de communication orale et / ou écrite, etc.).

4. Les activités de l'unité linguistique sont prévues pour permettre l'apprentissage d'une compétence communicative langagière (compétence linguistique et communicative) et prennent la forme de tâches à accomplir (jeux de rôle, écrits en situation) préparés par la réalisation d'exercices de phonétique, de vocabulaire, de grammaire, etc. En fin d'unité, une série de tests sert à évaluer le niveau des acquis de l'apprenant.

Chaque unité linguistique reproduit, peu ou prou, les *trois moments principaux de la classe de langue* des méthodes SGAV :

- Méthodes SGAV
1. Présentation
 2. Appropriation (exploitation, fixation)
 3. Transposition

5. Aucune différence fondamentale, si ce n'est le degré de difficulté, ne différencie l'unité didactique du niveau débutant de celle du niveau intermédiaire : les options principales et leur traduction en termes d'activités pédagogiques sont en effet identiques.

Au niveau intermédiaire, l'apprentissage des registres de la langue est accentué, l'enseignement de l'interculturel est approfondi, les textes – en général authentiques – sont plus longs, les tâches requises plus complexes.

6. Certaines manuels, comme *Initial 1, Reflets 1* ou *Entrée en matière* prévoient un dossier ou une unité didactique 0 (appelée « Bienvenue au collège ! » dans *Entrée en matière*).

Placée en début d'apprentissage, cette unité offre un certain nombre d'avantages non négligeables : présentation sommaire de la France, des Français et de la langue, initiation aux principes méthodologiques et pédagogiques de la méthode, première découverte des consignes et du métalangage utilisés dans son enseignement.

...à la pratique

1. Les auteurs de méthodes contemporaines, sans qu'on soit en mesure d'expliquer les raisons d'un tel choix, privilégient soit le terme de dossier (*Junior, Le Nouvel Espaces, Reflets, Aller Ego*) soit celui d'unité (*Bien joué, Café crème, Champion, Entrée en matière*) et appellent parfois « leçon », une étape du dossier (*Alter Ego*) ou de l'unité (*Aida, Bravo*). Il semble cependant que celui d'unité (didactique) ait la préférence, le terme de dossier pouvant prêter à confusion puisqu'il peut également désigner : « un ensemble d'unités didactiques (*Accord*), voire de leçons (*Alter Ego*) ».

2. La durée de l'unité didactique diffère sensiblement d'un manuel à l'autre mais demeure, en général, constante à tous les niveaux de la méthode. Au niveau débutant, elle peut être de 5 à 6 heures (*Café crème, Bien joué, Bravo*) ou de 10 à 12 heures (*Le Nouvel Espaces, Reflets, Initiation*).

3. Le sommaire des méthodes donne une idée précise et rapide du contenu de chacune des unités didactiques dont les rubriques sont sensiblement les mêmes quel que soit le manuel.

Forum 1 propose les rubriques suivantes : « objectifs communicatifs, structures grammaticales, lexique, phonétique, écrit, interculturel » qui correspondent dans *Alter Ego 1* à « objectifs communicatifs et savoir-faire, objectifs linguistiques (grammaticaux, lexicaux, phonétiques), contenus socioculturels » et dans *Entrée en matière* à « objectifs communicatifs, objectifs linguistiques, interdisciplinarité, Culturel / Interculturel ».

Quant à l'orientation pédagogique de ces méthodes, la simple lecture des mots « objectifs communicatifs, socioculturels, interculturel » indique le choix explicite de leurs auteurs.

4. L'examen d'une méthode, comme *Forum 1*, qui intègre les éléments de réflexion mis en œuvre dans le CECR, montre clairement le schéma ternaire commun aux méthodes SGAV et aux méthodes contemporaines. Chaque unité est divisée en trois rubriques :

1. agir, réagir : découverte, étude des actes de parole contenus dans des dialogues ou des textes écrits fabriqués,
2. reconnaître : étude de faits grammaticaux,
3. s'exprimer : étude du vocabulaire et de la phonétique suivie
– à l'oral : de jeux de rôles,
– à l'écrit : d'un travail de production,

la différence essentielle résidant dans le fait que les exercices d'appropriation et de fixation sont toujours présents mais disséminés dans les trois rubriques.

Cochez la bonne case

	Testez vos connaissances	
	Vrai	Faux
1. Les auteurs emploient indifféremment unité didactique ou dossier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Une unité didactique ne forme pas un ensemble achevé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. L'unité didactique du niveau débutant est fondamentalement différente de celle du niveau intermédiaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Une unité didactique permet à l'apprenant de communiquer dans des situations authentiques, semblables à celles qu'il a étudiées dans l'unité.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Corrigés

Corrigés : Testez vos connaissances

1. Besoin

1. Faux (ce sont deux notions différentes) **2. Faux** (Notamment dans le cadre scolaire)

3. Vrai 4. Faux (c'est impossible).

2. Compétence

1. Faux (c'est le contraire) **2. Vrai 3. Vrai 4. Faux** (c'est le contraire)

3- Connaissance

1. Faux 2. Faux (des méthodes SGAV) **3. Faux 4. Vrai**

4- Culture

5- Ecrit

1. Vrai 2. Faux (l'orthographe a pour fonction de donner la graphie exacte des mots). **3. Vrai 4. Faux** (Elles ont privilégié l'oral).

6- Erreur

1. Faux. 2. Vrai 3. Vrai 4. Faux

7- Evaluation

1. Vrai 2. Vrai 3. Faux (Au début de l'apprentissage) **4. Faux** (elles sont plus ou moins les mêmes)

8- FLE

1. Vrai 2. Faux (le FLE a développé ses propres stratégies d'enseignement et d'apprentissage) **3. Faux** (Le sigle remonte aux années 1980). **4. Vrai**

9. Stratégie

1. Faux (Les stratégies d'apprentissage servent à l'acquisition d'une stratégie de communication) **2. Vrai 3. Vrai 4. Faux** (ces techniques sont spécifique à la lecture globale)

10 Unité didactique

1.Vrai 2 Faux(C'est le contraire) **3.Faux**(la méthodologie est la même pour les deux niveaux) **4.Vrai.**

Conclusion

Conclusion

Le cours de « Introduction à la didactique » vise à initier les étudiants à la recherche dans ce vaste champ disciplinaire.

Le cours que nous avons présenté expose non seulement l'histoire de la didactique des langues et ses concepts clés, mais propose également aux étudiants de 3^{ème} année de licence des activités et des exercices de réflexion.

Nous avons présenté dans la première partie la didactique en tant que discipline et nous avons mis l'accent sur ses centres d'intérêt à savoir les contenus d'enseignement (savoir et savoir-faire) et les conditions d'appropriation de ces derniers. Cette discipline s'intéresse également à la nature cognitive de ses objets d'enseignement : le savoir (connaissances théoriques) et le savoir-faire (connaissances pratiques), et à leur statut épistémologique. Dans cette partie, il a été aussi question de définir quelques concepts fondamentaux de la didactique des langues ; un intérêt particulier est accordé au concept de compétence et ses différentes notions.

D'autres concepts ont été développés tels que le triangle didactique, la transposition didactique, l'acquisition, l'évaluation etc...

Il fallait également aborder les différentes théories d'apprentissage et le rôle qu'elles ont joué dans l'évolution de la didactique des langues.

Dans la deuxième partie du cours, l'accent est mis sur l'histoire qu'a connue la didactique des langues, plus particulièrement du FLE depuis le 18^{ème} siècle jusqu'à nos jours. Une évolution qui a été marquée par l'intégration de nouvelles technologies allant de l'usage d'un simple magnétophone à l'exploitation des TICE.

Nous espérons qu'à travers ce polycopié pédagogique, nous répondrons aux attentes de nos étudiants et nous contribuerons de manière efficace à leur formation et à leur initiation à la recherche proprement dite. A travers le contenu de ce cours, nous proposons plusieurs pistes de recherche en rapport avec l'enseignement-apprentissage des langues.

Cette modeste contribution n'a pas la prétention d'être exhaustive mais tente de présenter quelques clés de la recherche en didactique.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Audigier.F (1988) : «Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque», dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, Paris, INRP.

Benhouhou.N.(2001) Didactique générale 2^{ème} année PEM/PES (en ligne)http://univ.encyeducation.com/uploads/1/3/1/0/13102001/ens_fr_didactique_generale.pdf

BESSE, H. (1985) : Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris, Didier

Le Bortier G (1995) De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : éd d'organisation,

Brousseau.G.

(1982).Aproposd'ingénieriedidactique,(doc.ronéo.),UniversitédeBordeaux1 :JREM

Chevallard.Y (1985 :1991) : La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée Sauvage

Clerc.J.B, Minder.P, Roduit.G (2006) :Cours 3 Didactique disciplinaire et didactique comparée
<http://www. formations.philippeclazard.com/courslesdidactiques2017-3.pdf>

Courtillon.J . (2003).Elaborer un cours de FLE. Paris : Hachette.

Cuq.J.P, Gruca.I (2017) : Cours de didactique du français langue étrangère et seconde Ed PUG.

CUQ, J.P, (2003) : Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, Paris, CLE International

CUQ, J-P. & GRUCA, I. (2002) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG

DEWEY, J. (1960) : *The Child and the Curriculum*, c1902, Chicago
University of Chicago Press

Faerber, R. (2004). *Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe*. Laboratoire des sciences de l'éducation. Université Louis Pasteur Strasbourg.

Gourdit, M. (2003), *L'évaluation*, Paris

HAMELINE, D. JORNOD, A. BELKAID, M. (1995) : *L'école active : Textes fondateurs*, Paris, PUF, 128 p., collection Pédagogues et Pédagogies

Hymes, D.H. (1991) : *Vers une compétence de communication*, Paris, CREDIF Hatier, Collection, Paris

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal, Québec : Guérin.

Le Pellec. , Marcos Alvarez. V(1991) : *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation.

Masendeke, L. (2013) *L'importance de l'unité didactique dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE)*. Posté le 20 avril 2013, Overblog mprofle.over-blog.com/l-importance-de-l-unite-didactique-dans-l-enseignement-du-francais-langue-fle

MEYER, G. (2007) « *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* », Paris, Hachette

Mercat, C. (2012) : *Introduction à la théorie des situations didactiques : d'après Sophie Soury-Lavergne* Master EADM UE10

NISSEN, E. (2003) : *Thèse de doctorat : Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Sous la direction de Michel Kirch le 12-12-2003.

Noiset.E, Caverni J.P (1978), Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris

Perrenoud,P (1997), Construire des compétences dès l'école. Paris,ESF.

Pougeoise. M,(1996) « Dictionnaire didactique de la langue française » ,Armand- Colin, Paris.

Puren C. 2011a. « Mises au point de/sur la perspective actionnelle (mai 2011) ». Publication exclusive sur le site [<https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>]

Puren, C. (2002) : Innovation et cohérence didactique en langue, *New Standpoints* no. 12, avril 2002, 3-7.

Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE,

Raynal. F & Rieunier. A (1897) : Pédagogie : dictionnaire des concepts clés: Apprentissages, formation, psychologie cognitive. *Collection Pédagogies. Outils, ESF*

Robert J.P (2008) : Dictionnaire pratique de la didactique de FLE, Ed Ophrys , Paris

Rosier.J.M. (2011) La didactique du français cool Que sais-je Presse universitaire de France.Paris Reuter

Rodríguez Seara, A L'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues de la méthodologie traditionnelle jusqu'à aujourd'hui. Consultable en ligne
: https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf

Saleur.C . (20gogique14)Situation d'apprentissage et séquence pédagogique, Master MEEF – option IDP UE906 – Décembre 2014

Trim, J. (2002), *Guide pour les utilisateurs du Cadre*

Valenzuela.O.(2010) : La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage Synergies, Chili n° 6

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.
<http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf>.

Méthodes et pratiques des manuels de langue (1995) LivreEdition : France, Didier, 183 p

Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques Yves Reuter, Cora Cohen-Azria, Bertrand Daunay, Isabelle Delcambre, Dominique Lahanier-Reuter ed Delta 2008 Liban

Sites

Carignan. I: Didactique du français : historique et fondements
<http://edu1022.teluq.ca/introduction/didactique-du-francais-historique-et-fondements/difference-entre-pedagogie-et-didactique-du-francais/>

Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien <http://www.lb.auf.org/fle/index.htm>

Distinction didactique-pédagogie

<https://www.google.fr/search?q=tableau+didactique+p%C3%A9dagogie&sxrfr=ALeKk00P9SJkCsArMGRs4HAueNu01uFL2A:1592439675040&tbm=isch&source=iu&i>

J-P. CUQ, I.GRUCA, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses universitaires de Grenoble, 2003, p. 139-140.

E. Noiset, J-P. Caverni, Psychologie de l'évaluation scolaire, Paris, 1978

M. Gourdit, L'évaluation, Paris, 1993,

G. MEYER « Evaluer, pourquoi ? Comment ? », Paris, Hachette, 2007,