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 de langue française

Cours de :

Théories et approches en DLE

Master 1 DLE

Semestre 01 + Semestre 02

Pr Manel GHIMOUZE

Université de Jijel

2026-2027

Table des matières

Descriptif du cours …….4

Canevas MASTER……. ….....5

Introduction……7

SEMESTRE 01 (14 séances)

La didactique : une discipline, des notions et des concepts

1-La didactique……..…9

2-De la linguistique appliquée à la didactique des langues ……...10

3-Centre d'intérêt de la didactique des langues……11

4- Concepts fondamentaux en didactique…… 15

4-1 Le triangle didactique ……15

4-2Le contrat didactique ……16

4-3 La transposition didactique ……..…..19

5-Apprentissage et acquisition ……..… …26

5-1 La situation d'apprentissage ……26

5-2 La situation d'enseignement/apprentissage……..…26

5-3 L'acquisition ……..…28

5-3-1 La mémoire…… 28

5-4- Les théories d'acquisition ……29

5-4-1- Le béhaviorisme ……..……29

5-4-2- L'interactionnisme ……..…30

6- Didactique VS Pédagogie ……32

7-Compétences, objectifs d'apprentissage……35

SEMESTRE 02 (14 séances)

Evolution des différentes méthodes et méthodologies en didactique des langues

Introduction……39

1-Méthode et méthodologie……..… 39

2- Aperçu historique : méthodologies en DEL ……..… 40

2-1 La méthodologie traditionnelle……..41

2-2 La méthode naturelle ……..42

2-3 La méthodologie directe ……43

2-4 La méthodologie active ……..…47

2-5 La méthodologie audio-orale ……48

2-6 La méthode audio-visuelle (SGAV) …….……50

2-7 L'approche communicative……54

2-7-1 Une volonté politique et des objectifs ……....55

2-7-2-Approche et reproches ……59

2-7-3 Apprentissage et tâche scolaire dans l'approche communicative ……60

2-8 Une perspective actionnelle ……
…….……62
2-8-1 La tâche dans la perspective actionnelle……62
2-8-2 La tâche sociale ……68
2-9 L'éclectisme actuel……69
2-10 Des concepts fondamentaux ……71
1-Apprenant – 2- Autonome 3-Besoin – 4- Classe …… ..74
5-Communication – 6-Compétence 7- Compréhension…… .77
8-Connaissance –9- Contenu – 10-Culture- 11- Eclectisme… .80
12-Ecrit -13 Erreur 14- Evaluation- 15- Exercice …… …84
16-FLE – 17- Interaction 18- Simulation …… .88
19- Stratégie – 20 – Unité didactique…… …….91
2-10-1Corrigés « Testez-vous »……73
Références bibliographiques…… ……..76

Descriptif

Unité Fondamentale

Matière : Introduction à la didactique

NIVEAU Master 1 Didactique des langues

Objectifs:

À 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

Canevas

Introduction

Le cours de : approches et théories en didactique proposé dans le présent document pédagogique est annuel et destiné aux étudiants Master 1 Didactique des langues. 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 01

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.

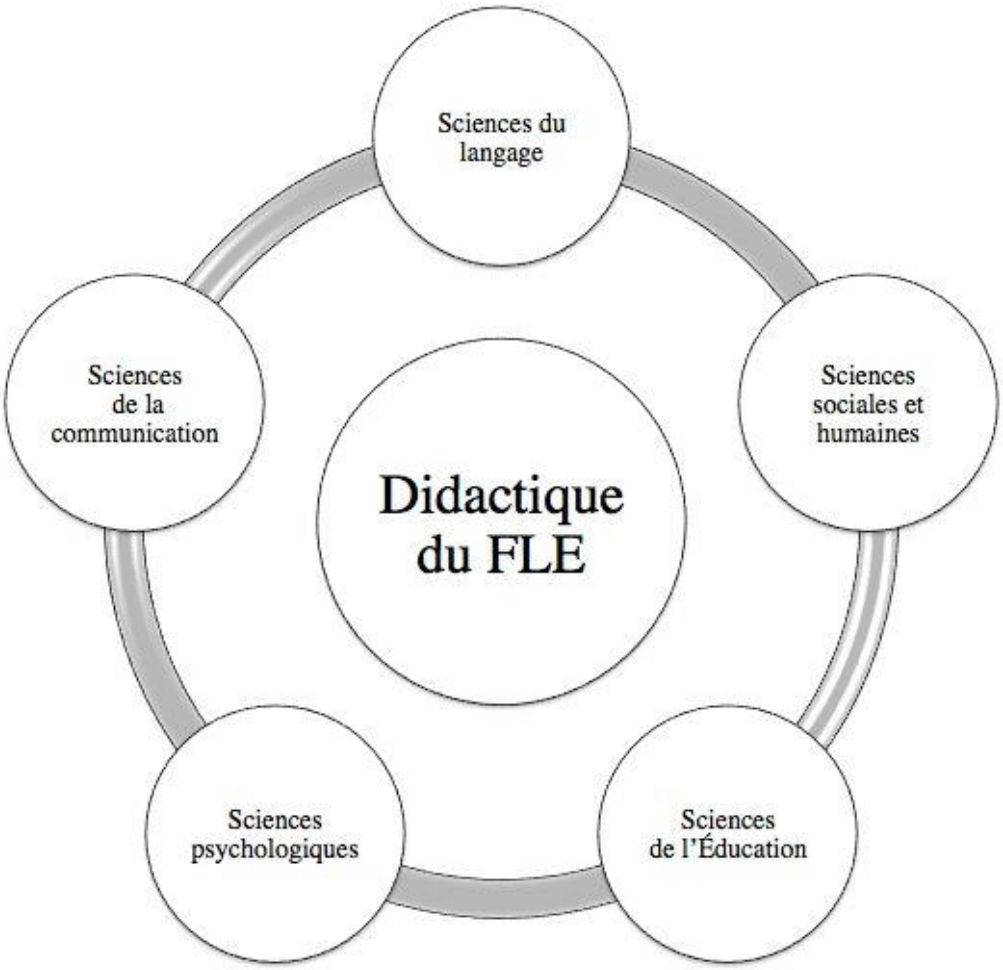
2- De la linguistique appliquée à la didactique des langues

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 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



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 linguistiques 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 langue est de lui faire acquérir une compétence de communication définie comme: « …la possibilité pour tout locuteur d'une langue donnée de produire, de reconnaitre et d'interpréter une infinité de phrases inédites conformes aux règles de cette langue» (Pougeoise,1996 :108). Autrement dit, l'usager d'une langue peut se présenter ou présenter quelqu'un ou quelque chose, expliquer un fait, donner un point de vue, raconter…etc.

Quel(s) savoir(s) enseigner ?

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

Le savoir : ce terme désigne ce qu'une personne sait. Il s'agit en didactique d'être capable d'effectuer une activité (définir, résumer, synthétiser…à partir d'un contenu déterminé. Ce savoir devra conduire à un savoir-faire : «Pour certains, le savoir, en d'autres termes les connaissances linguistiques, précède nécessairement le savoir-faire communicatif." (CUQ, 2003: 135). Donc,le Le savoir-faire désigne 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 cherge 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, lexique, 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*

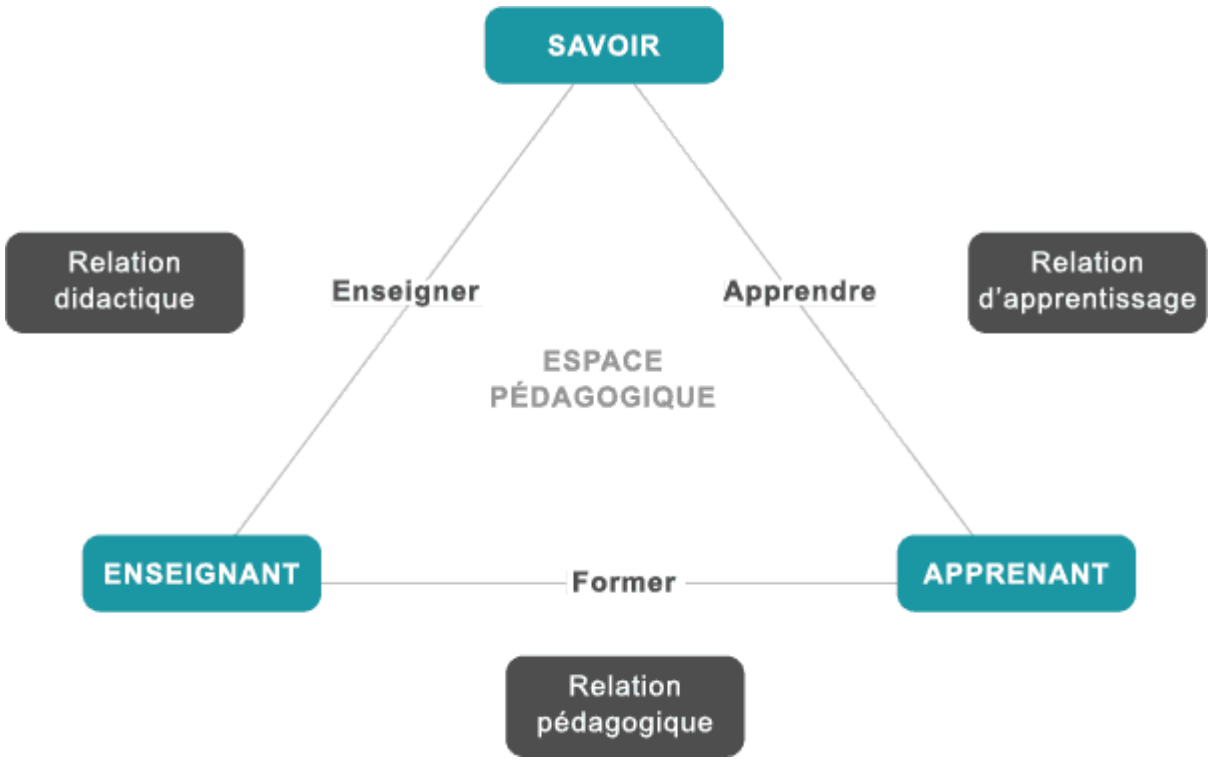
déclaratifs. Ils sont certes indispensables mais doivent être dotés d'*emploi en contexte* (voir cours, la distinction entre « usage » et « emploi »). (Benhouhou)

4- Concepts fondamentaux en didactique

4-1 Le Triangle didactique

La situation pédagogique ou ce 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



Les trois angles montrent qu'il y a une relation didactique entre l'enseignant et le savoir (contenus à apprendre dans un

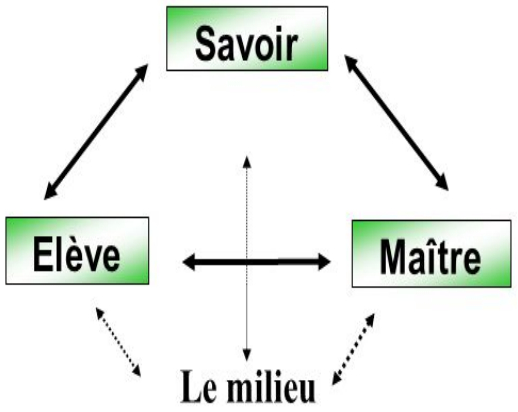
programme), une relation d'apprentissage entre l'apprenant et le savoir, en plus d'une une relation pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant.

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

4-2Le 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

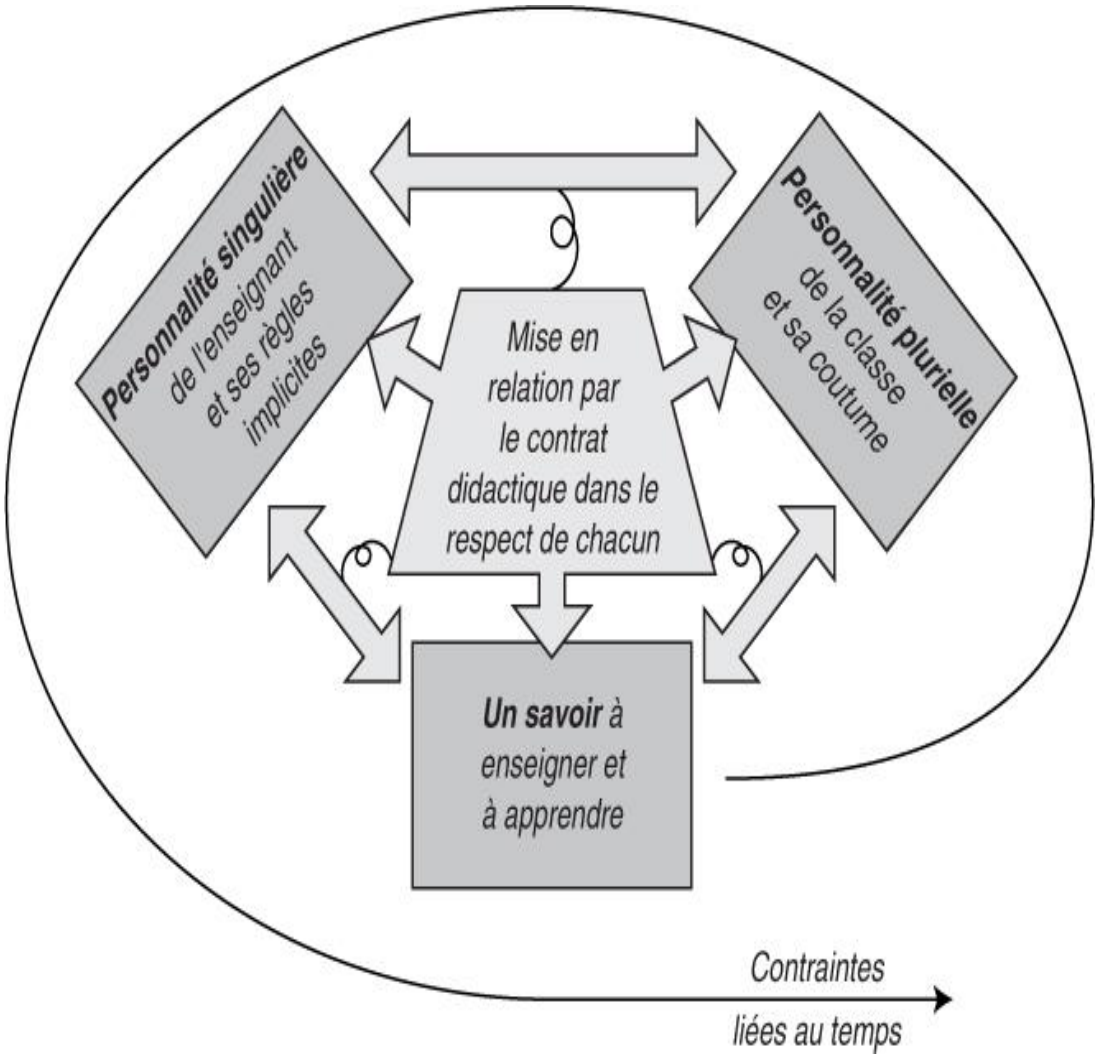
qu' « au cours d'une séance »... « L'élève interprète la situation qui lui est présentée, les questions qui lui sont posées, les informations qui lui sont fournies, les contraintes qui lui sont imposées, en fonction de ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique 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 adidactique pour apprendre, il doit faire des choses 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)

4-3 La transposition didactique

La transposition didactique

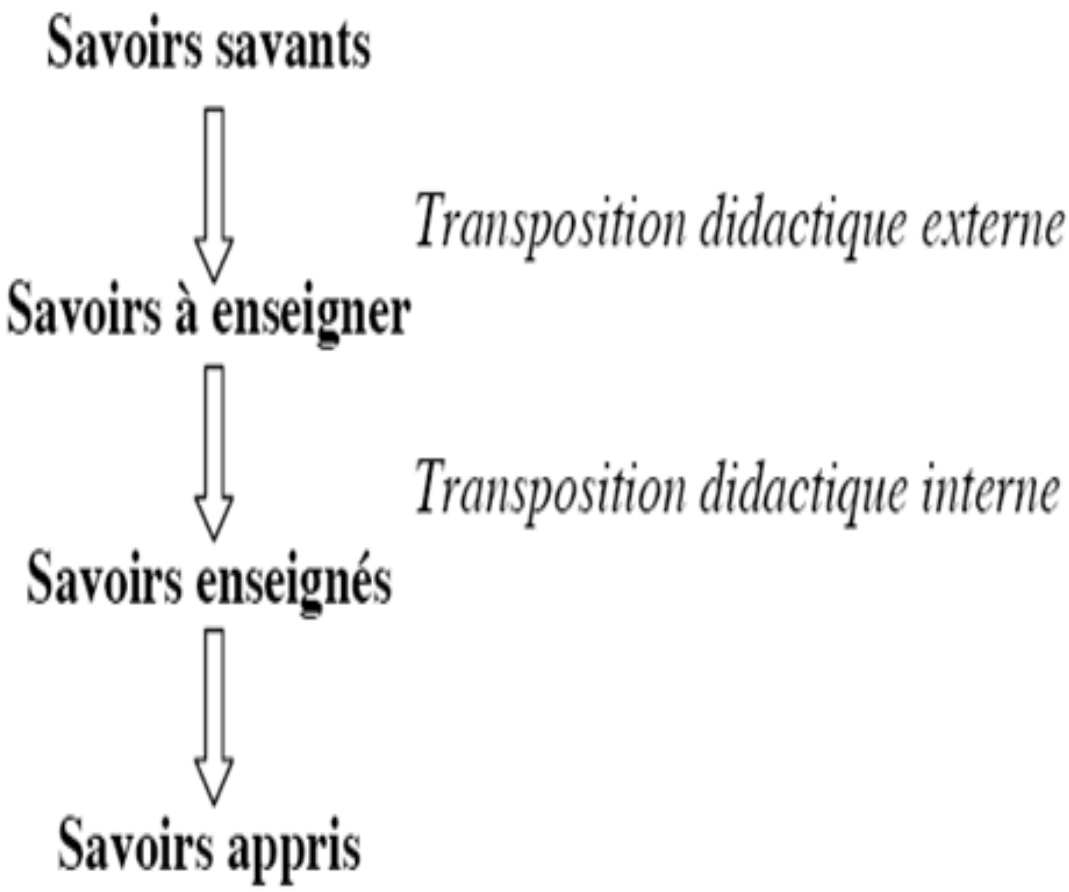
Vidéo : http://www.formations.philippeclauzard.com/capsule-cours-lesdidactiques.html

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



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, p. 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

1ère 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.

2ème étape : d 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

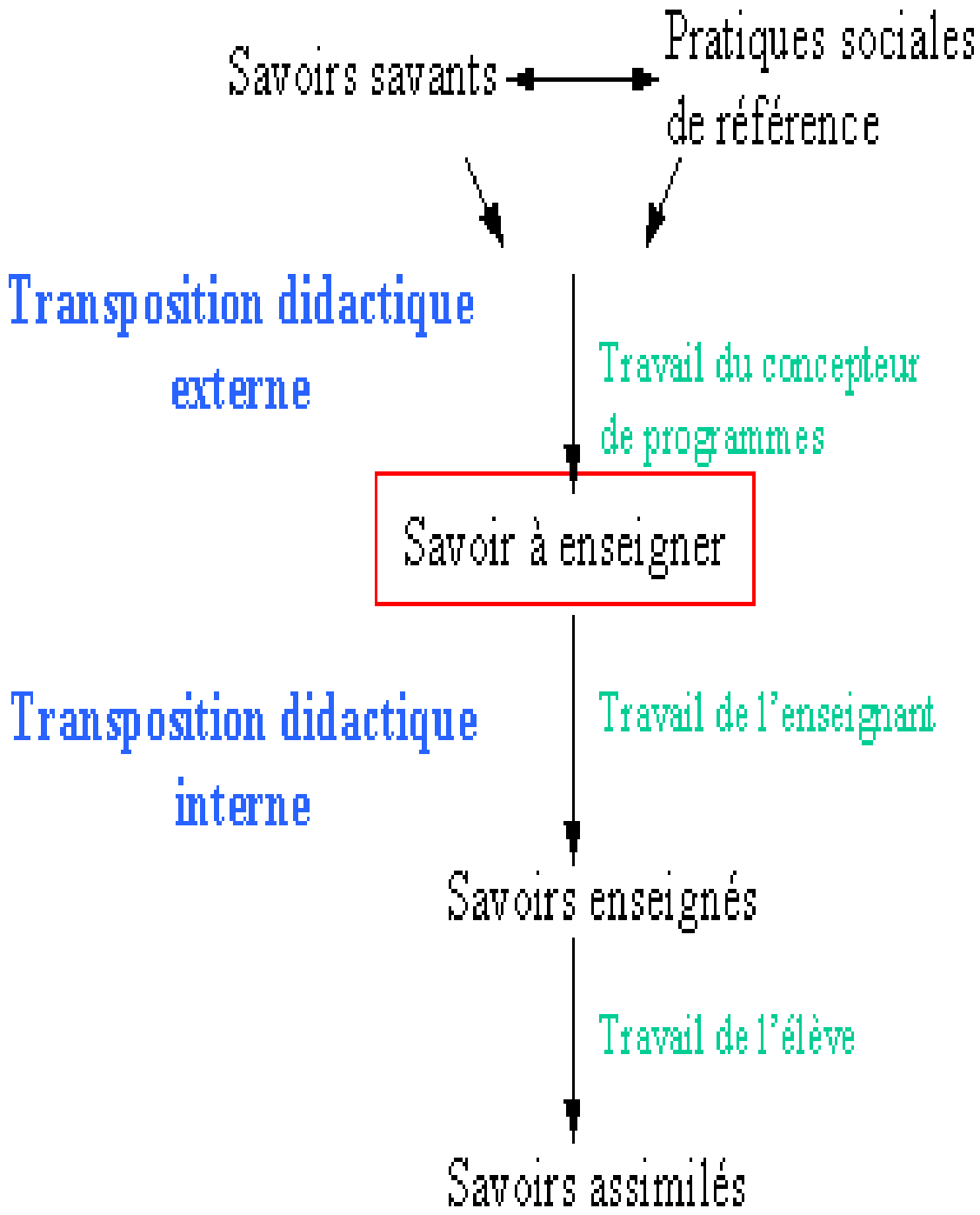
enseignés, est appelée «transposition didactique interne», car elle est le fait des enseignants et de leurs pratiques » (Clerc Ibid)

Exemple :

Un exemple :

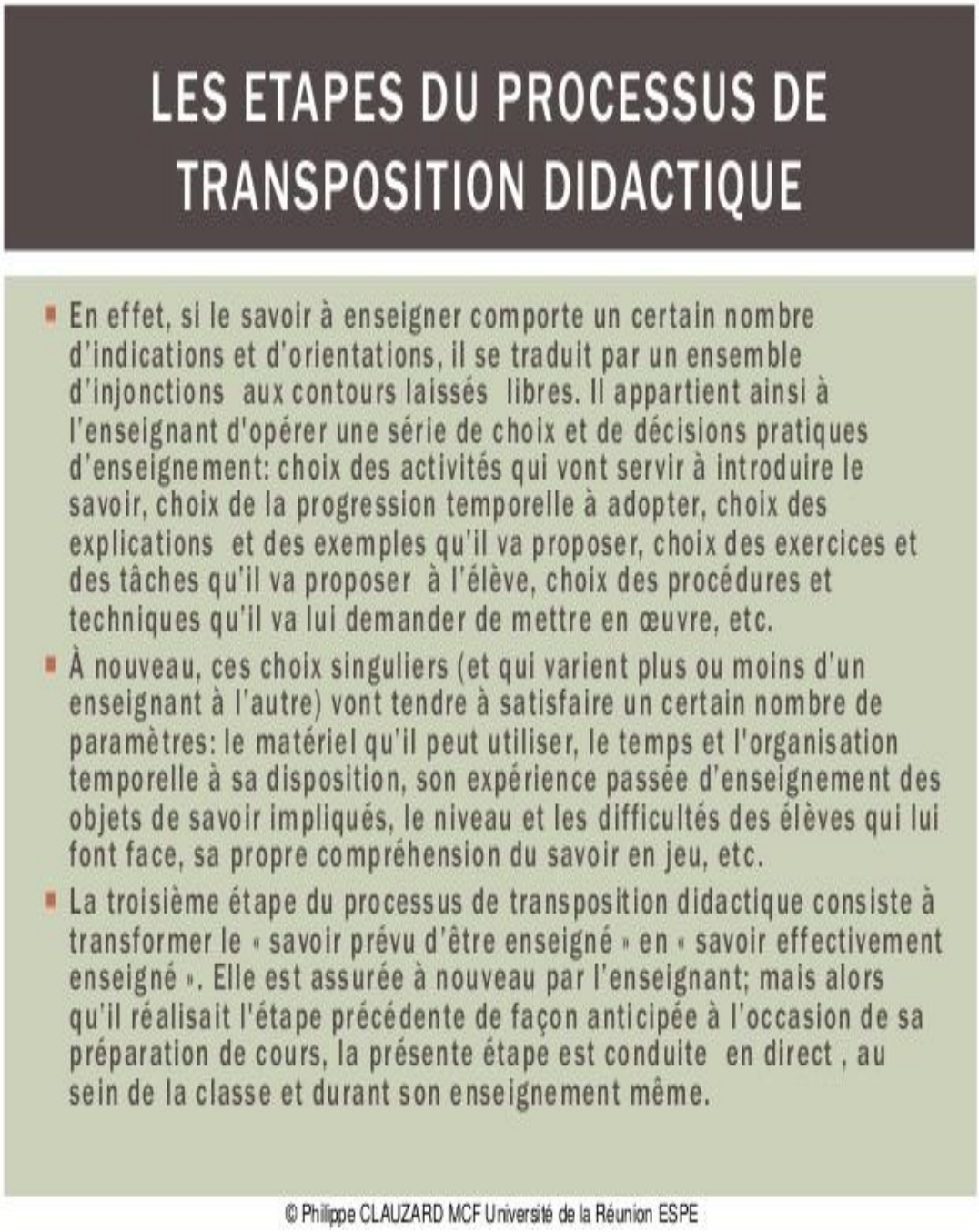
1- Un historien communique les résultats de sa recherche à ses pairs en publiant un article dans une revue scientifique.
2- Un journaliste spécialisé en fait un article de vulgarisation.
3- Le rédacteur d'un manuel d'histoire se réfère à la publication précédente.
4- 4-Un enseignant d'histoire s'inspire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

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 :



Texte à étudier :

La transposition didactique en question : pratiques et traduction

Jonathan Philippe http://data.over-blog-kiwi.com/3/05/75/53/20190902/ob_33e5ac_la-transposition-didactique-en-questio.pdf

5-Apprentissage et acquisition

5-1 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 "***spontanee***", 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, p.),

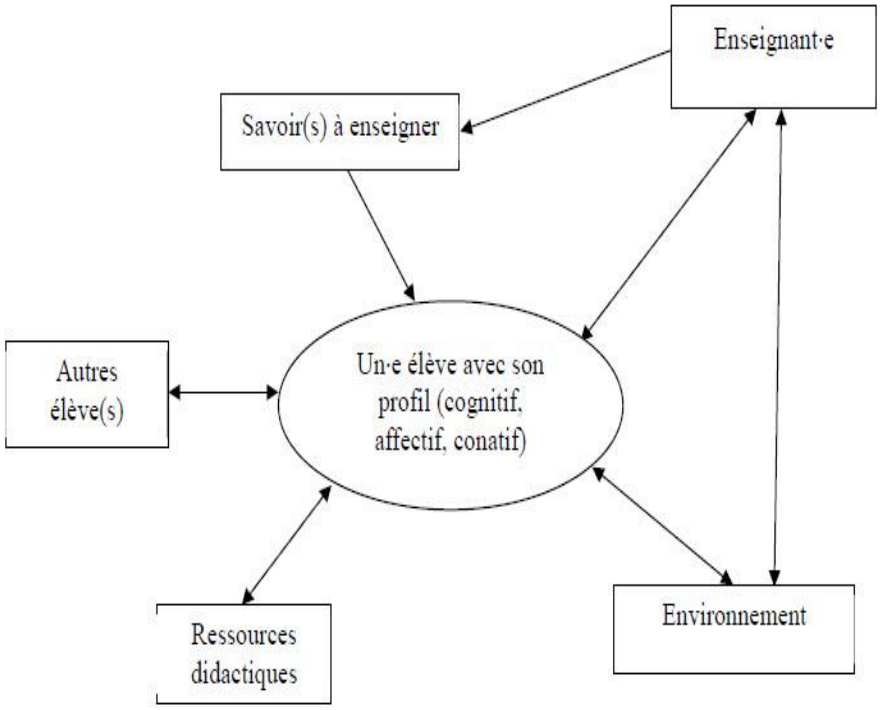
« Mais dans le cadre habituel de formations, c'est l'enseignant qui compose une situation d'apprentissage en réunissant les conditions initiales – en ce sens c'est une "***situation de depart***" – et si possible motivantes qui vont poser problème. Il le fait sur la base d'une difficulté conceptuelle 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 deconstruire ses représentations par le biais d'activités et d'expériences cognitives vécues lors du traitement de la problématique posée » Saleur 2014

5-2 La situation d'enseignement/apprentissage

Il s'agit d'une situation de communication basée sur tros 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

5-3 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

5-3-1 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 évènements 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*

5-4 Les théories d'acquisition

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

5-4-1 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 . Exp « il faut que » implique toujours l'emploi du subjonctif. Plus les élèvent réemploient cette structure, plus ils renforcent son acquisition. Mais on areproché à cette théorie le manque de créativité dans les productions langagières, et de ce fait l'apprentissage est réduit à l'imitation

5-4-2 L'interactionnisme

Les années 1970 et19 80 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 apprend 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.

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 de trois ou quatre.

Activité 2

Les types de stratégies développés 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

6- 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 donc 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);*

*un **retour** sur ce qui a fonctionné et ce qui a moins bien fonctionné dans le but de réviser ou de réguler sa pratique, ses*

stratégies, ses méthodes, ses procédés, etc. (Isabelle Carignan en ligne)

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

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

Distinction didactique/pédagogie (En ligne)

Le didacticien	**Le pédagogue**
Le didacticien se demandera: -quelles sont les connaissances à faire passer?-comment les élèves vont-ils les intégrer? -quel est le processus d'apprentissage à mettre en œuvre? 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.	Le pédagogue se dira: -quelle organisation mettre en place?-quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe? -quel enchaînement dans les applications?Il cherche avant tout à répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain. C'est un praticien dont la source est l'action et l'expérimentation

Les rôles du didacticien et du pédagogue

7-Compétences, objectifs d'apprentissage

Enseigner une langue en didactique des langues c'est armer 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 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)

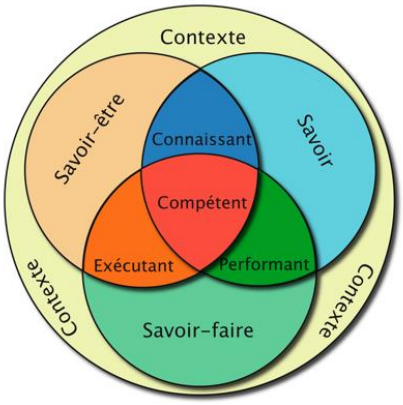


Tableau de la taxonomie de bloom (classification)

Savoir	Savoir Faire	Savoir Etre
Définir, Enumérer, Nommer, Rappeler, Reconnaitre, Rédiger, Reproduire, Souligner, Classer, Décrire Dire, Expliquer, Identifier, Illustrer, Reconnaitre, Reformuler, Représenter, Situer, Traduire, Analyser, Assembler, Calculer, Choisir, comparer, créer, Démontrer, distinguer, évaluer, juger, Organiser, résoudre	Actionner, calibrer, découper, décrire, dessiner, faire fonctionner, identifier, indiquer, mesurer, métrer, 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, reconnaitre, 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, reconnaitre, 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

Semestre 02

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 oeuvre 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 efficiente 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),

2- Aperçu historique : méthodologies en DEL

Depuis le 18ème 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 18ème siècle à la première moitié du 19ème siècle, la méthodologie dite de la 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 XVIIIème siècle, on assiste à une « demande sociale d'apprentissage des langues ». c'est-à-dire, l'apprenant a besoin de mieux connaitre 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 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 XIXème 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)

Vers la fin du 19ème siècle apparait 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.

2-2 La méthode naturelle

Cette méthode (méthode des séries) a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction et elle présentait une nouvelle conception de. C'est F. Gouin qui a mis en place cette théorie à partir de l'observation de ses difficultés à apprendre 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 des 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.

La méthodologie directe est utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIXème siècle et le début du XXème 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 XIXème siècle la France voulait s'ouvrir sur les autres pays On ne voulait plus d'une langue littéraire pure, ont 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 19ème 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.

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.

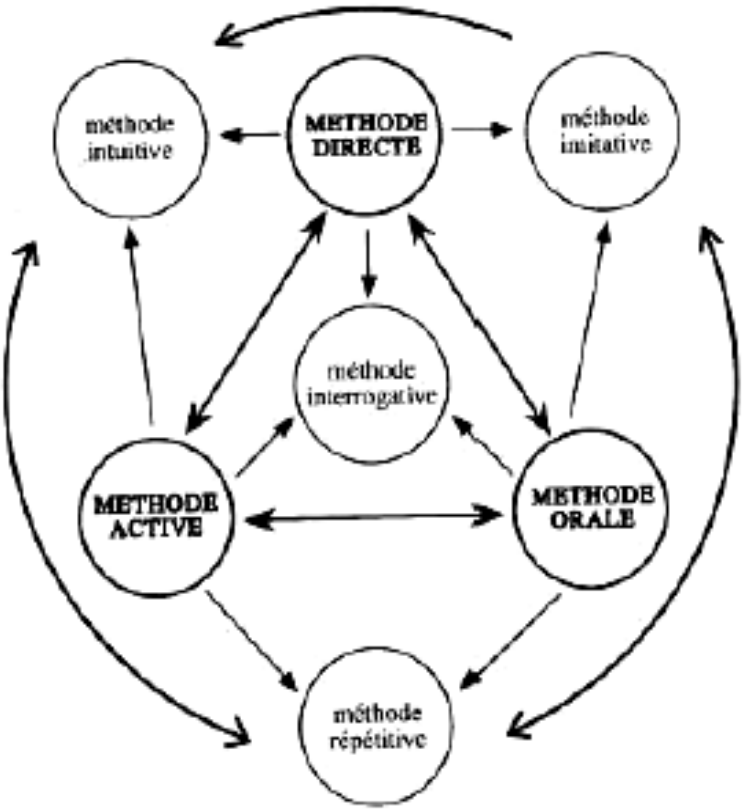
La méthode interrogative : répondre aux questions du professeur, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s'agissait donc d'exercices totalement dirigés.

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.



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 inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle. En ce qui concerne les problèmes externes ont 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). C'est pourquoi on peut dire.

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 intègreront 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 ». Anna

2-5 La méthodologie audio-orale

Les années 50 ont vu naitre 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 »*[1]

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: paradigmatique et syntagmatique. 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*

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

d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

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 » Anna.

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. 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. 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 ». Anna . Ce français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique, c'est pourquoi on a pensé *Niveau Seuil*.

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 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 méthodologiedirecte 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 entrainé 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 heurs 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 parait 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 entre pens*é *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.* » (Courtillon 2003 :31-32)

Les objectifs :

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 (maitrise 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 sens of completenous, 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)

La tâche « pédagogique

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

> U*tilisation 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'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, 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 la 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 misesen oeuvre 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 partel 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).

2-8-2 La tâche sociale

Depuis la fin du 19eme 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 19eme et le 20eme 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 émanent 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 taches 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.

2-9 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.

2-10 Des concepts fondamentaux

L'étudiant de 3ème 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 :

- Apprenant 10-11-DPDFLE
- Autonome 20-21- DPDFLE
- Besoin 22-23-DPDFLE
- Classe 32-33-DPDFLE
- Communication 36-37-DPDFLE
- Compétence 38-39-DPDFLE
- Compréhension 40-41- DPDFLE
- Connaissance 46-47-DPDFLE
- Contenu 48-49-DPDFLE
- Culture 58-59-DPDFLE
- Eclectisme 74-75- DPDFLE
- Ecrit 76-77-DPDFLE
- Erreur 82-83-DPDFLE
- Evaluation 84-85-DPDFLE

- Exercice 86-87-DPDFLE
- FLE 90-91 DPDFLE
- Simulation 186-187- 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.

Corrigés: Testez vos connaissances

1- Apprenant

1-Faux : la notion d'apprenant implique une attitude active que ne comporte pas la notion d'élève. **2.Vrai**. **3.Vrai 4.Vrai**

2- Autonome

1-Vrai 2-Vrai 3.Faux (l'élève également) **4.Vrai**

3- Besoin

1.Faux (ce sont deux notions différentes) **2.Faux**(Notamment dans le cadre scolaire) **3.Vrai 4. Faux** (c'est impossible).

4- Classe

1. Faux (par la méthode traditionnelle) **2.Faux** (par l'approche communicative) **3.Vrai 4.Vrai**

5- Communication

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

6- Compétence

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

7- Compréhension

1.Vrai 2.Vrai 3.Faux (C'est une faculté active) 4.(l'approche est identique)

8- Connaissance

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

9- Contenu

1.Faux 2.Faux (Il prend aussi en compte la formation de l'enseignant) **3.Vrai 4.Vrai**

10- Culture

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

11-Eclectisme

1.Faux(Une méthode éclectique doit être cohérente**) 2.Faux(**La méthodologie SGAV est monolithique**) 3.Vrai 4.Vrai**

12-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**).**

13- Erreur

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

14- Evaluation

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

15- Exercice

1.Faux (l'exercice de grammaire est le plus connu mais il existe d'autres types d'exercices**)2. Vrai 3.Faux (**nombre de méthodes fondées sur les approches contemporaines utilisent l'exercice structural**)**

16- 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**

17- Interaction

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

18- Simulation

1.Vrai 2. Faux (la simulation est présente dans les méthodes structuro-globales**) 3.Vrai 4.Faux (**cela dépend des contraintes de la situation d'enseignement)

19 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)

20- Unité didactique

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

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 2ème 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
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.philippeclauzard.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 Press31

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

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 on April 20 2013, Overblog mprofle.over-blog.com/l-importance-de-l-unité-didactique-dans-l-enseignement-du-français-langue-fle

Mercat. C(2012) : Introduction à la théorie des situations didactiques : d'après Sophie Soury-LavergneMaster 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.

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

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*

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

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&sxsrf=ALeKk00P9SJkCsArMGRs4HAueNu01uFL2A:1592439675040&tbm=isch&source=iu&i

-