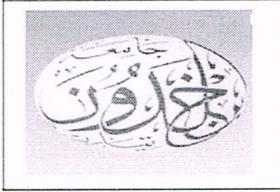


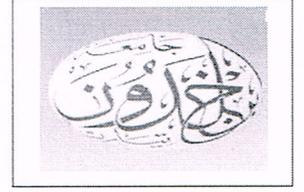


الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية
République Algérienne démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



جامعة ابن خلدون تيارت
Université Ibn Khaldoun –Tiaret-



كلية الآداب و اللغات
Faculté des lettres et langues

قسم الآداب واللغات الأجنبية
Département des lettres et langues étrangères

Cours de Didactique générale *Destinés aux étudiants de master 1*

Élaboré par :

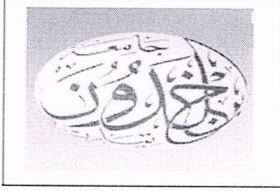
KHARROUBI SIHAME. Maître de conférences « A »

Année universitaire 2020-2021



الجمهورية الجزائرية الشعبية الديمقراطية
République Algérienne démocratique et populaire

وزارة العلمي التعليم والبحث العالي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



جامعة ابن خلدون تيارت
Université Ibn Khaldoun –Tiaret-

كلية الآداب و اللغات
Faculté des lettres et langues



قسم الآداب واللغات الأجنبية
Département des lettres et langues étrangères

Cours de Didactique générale *Destinés aux étudiants de master 1*

Élaboré par :

KHARROUBI SIHAME. Maître de conférences « A »

Année universitaire 2020-2021



Référentiel « Initiation à la didactique » : Unité Fondamentale.



Niveau : Master I

Enseignante : KHARROUBI Sihame

Objectifs généraux : 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.

Objectifs spécifiques :

- Appréhender le domaine de l'éducation.
- Discriminer pédagogie et didactique et déterminer le lien qui les unit.
- Comprendre le déroulement des séances d'enseignement.
- Savoir programmer un enseignement et y prévoir des objectifs idoines.
- Étudier le triangle didactique et connaître le rôle de ses acteurs.
- Acquérir une terminologie didactique, pédagogique et éducative.

Contenus :

Le plaisir d'apprendre.

- Définition de la didactique et détermination de son champ.
- Didactique du FLE.
- Didactique et pédagogie.
- Situation d'Enseignement/apprentissage.
- Termes courants en didactique.
- Transposition didactique.
- Triangle didactique de Jean Houssaye.

Les concepts clés



- Le triangle didactique
- La transposition didactique
- Les conceptions / les représentations des apprenants
- Le contrat didactique
- La séquence didactique / exemple de situation problème

Matériels : *Polycopiés, Tableau, Data-show.*

PROGRAMME

SEMESTRE : 1

Le développement de la pédagogie et de la scolarisation au XVIIème siècle

1- Préalables à une vue du domaine de la didactique : quelques clarifications conceptuelles ;

- a. Linguistique/ Linguistique appliquée.*
- b. Les théories de l'acquisition.*
- c. Le behaviorisme.*
- d. Le cognitivisme.*
- e. Le constructivisme.*

2- Introduction :

3- Histoire d'une discipline ou histoire de concepts.

- a. La didactique : définitions.*
- b. Didactique et pédagogie.*
- c. Didactique des langues.*

4- L'émergence du concept de didactique.

- a. Les objets d'enseignement.*
- b. Les conditions d'appropriation des savoirs.*
- c. L'intervention didactique.*

5- Les concepts fondamentaux de la didactique.

- a. La transposition didactique.*
- b. Le triangle didactique.*



- c. *Le contrat didactique.*
- d. *La situation didactique.*
- e. *La séquence didactique.*
- f. *La compétence.*

SEMESTRE : 2

- a. *La méthodologie traditionnelle.*
- b. *La méthode naturelle.*
- c. *La méthodologie directe.*
- d. *La méthodologie active.*
- e. *La méthodologie audio-orale.*
- f. *La méthodologie audiovisuelle.*
- g. *L'approche communicative.*
- h. *La perspective actionnelle.*
- i. *L'éclectisme actuel.*

Plan des cours :

RÉFÉRENTIEL
PROGRAMME

PREMIER SEMESTRE

Préalables à une vue du domaine de la didactique : quelques clarifications conceptuelles

INTRODUCTION..... 6

Le développement de la pédagogie et de la scolarisation au XVIIème siècle.....6



1- Les théories d'acquisition	6
1-1 Le behaviorisme	6
1-1-1 Le conditionnement dit pavlovien	7
1-1-2 Le conditionnement opérant	7
1-1-3 Le cognitivisme	9
1-1-4 Le constructivisme	9
1-1-5- Les niveaux et les types d'apprentissage	
2- La didactique : définitions.....	12
3- Didactique et pédagogie.....	15
4- La didactique des langues	18
4-1 LES OBJETS D'ENSEIGNEMENT	19
4-2 Les conditions d'appropriation des savoirs.....	19
4-3 L'intervention didactique.....	19
5- La didactique des langues étrangères.....	20
5-1 LA METHODOLOGIE AU CŒUR DE LA DIDACTIQUE.....	22
5-2 LE FLE ET LA DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES	22
5-3 Pourquoi parler de linguistique appliquée en didactique du FLE ?	22
6- Les concepts fondamentaux de la didactique.....	24
6.1 La transposition didactique	24
6-1-1 DEFINITION	24
6-1-2 Explication.....	25
6-2 Le triangle didactique.....	27
6-2-1 Triangle didactique ou triangle pédagogique	31
6-2-1-1 LE TRIANGLE PEDAGOGIQUE.....	32
6-2-1-2 LE TRIANGLE DIDACTIQUE	33
6-2-1-3 Limites du triangle didactique	34
6-2-1-4 Les trois dimensions de la recherche didactique	34
6-3 Le contrat didactique.....	36
6-4 La situation didactique	37
6-5 La séquence didactique	39
6-6 La compétence	40



DEUXIEME SEMESTRE

HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DU FLE ; L'EVOLUTION DES METHODOLOGIES EN FLE

7. LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE	43
8. LA METHODE NATURELLE.....	45
9. LA METHODOLOGIE DIRECTE	46
10. LA METHODOLOGIE ACTIVE.....	48
11. LA METHODOLOGIE AUDIO-ORALE.....	50
12. LA METHODOLOGIE AUDIOVISUELLE	52
13. L'APPROCHE COMMUNICATIVE.....	55
14. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	60
15. L'ELECTISME ACTUEL.....	62
BIBLIOGRAPHIE.....	66



INTRODUCTION

Des transformations profondes affectent la société sur le plan de la mobilité des personnes, appelées à se déplacer dans un cadre personnel ou professionnel. Aussi, l'apprentissage des langues étrangères est-il devenu une nécessité.

L'internationalisation du marché du travail a créé des besoins langagiers énormes. Ainsi, en tant que discipline, il ne s'agit pas seulement d'acquérir un savoir mais d'acquérir également un savoir-faire qui se caractérise par la capacité à communiquer avec autrui, c'est-à-dire à comprendre et se faire comprendre. Il s'agit en somme d'*agir* par et dans la langue ; d'*interagir*. Si la finalité de l'enseignement/apprentissage des langues est de doter l'apprenant d'une capacité à agir *dans* et *avec* la langue étrangère, une réflexion sur les contenus à enseigner s'impose, c'est le travail de *la didactique*.

1- Le développement de la pédagogie et de la scolarisation au XVIIème siècle

1. La montée de la scolarisation et l'émergence de la pédagogie au XVIIème siècle :

L'émergence de discours et de traités pédagogiques est la conséquence d'une montée de la scolarisation, phénomène qui résulte lui-même de plusieurs facteurs que nous résumerons ici.

2. **Les facteurs du développement de la scolarisation** : la prise de conscience que la connaissance des contenus d'une matière d'enseignement ne suffit pas, génère en outre une réflexion sur la formation des maîtres. Les premières initiatives remontent à cet égard au XVIIème siècle. Un prêtre séculier, Charles Démia fonde le premier établissement de formation des maîtres en 1678. A la suite, les frères des écoles chrétiennes et les Jésuites mettent au point un programme de formation des maîtres qui permet d'homogénéiser les pratiques dans toutes les écoles dirigées par ces organisations sur l'ensemble du territoire. Les organisations religieuses vont être à l'origine de l'implantation de tout un réseau d'écoles, cependant inégalement réparties sur le territoire dont les plus célèbres sont les écoles fondées par les Jésuites. Un autre facteur d'ordre culturel va influencer l'émergence de la pédagogie comme pensée et comme action. Un nouveau regard sur l'enfance se développe aux XVIe et XVIIe siècles, qui met l'accent sur la nécessité éducative.
3. **L'émergence de la pédagogie** : Quels sont les caractéristiques de la pensée pédagogique qui émergent au XVIIe siècle et qui va orienter les pratiques de la classe ?



De son étymologie grecque signifiant « le fait de conduire l'enfant à l'école » puis de diriger, au sens éducatif du mot, le terme actuel s'est considérablement éloigné pour prendre des valeurs d'extension diverses, parmi lesquelles on peut distinguer quatre niveaux principaux de signification.

1. Dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant institutionnel ou pas d'où les énoncés apparemment paradoxaux comme : « cet enseignant manque de pédagogie », ou « ce technicien est pédagogue ». Etre pédagogue c'est ici un comportement appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes.
2. Un deuxième niveau donne au terme le sens de manières d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture ; autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.
3. A un troisième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants dont on esquissera plus loin un rapide historique.
4. Au quatrième niveau, le plus général, la pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte. Le terme pédagogie est souvent précisé par des adjectifs ou des compléments de nom. Le domaine de la technique propose par exemple la pédagogie par ateliers, ou la pédagogie de groupe.

Comme pensée, la pédagogie se fonde sur une conception alors dominante de la nature. Celle-ci est l'œuvre de Dieu et elle est par essence parfaite et harmonieuse : elle contient un principe d'ordre qui doit donc inspirer la méthode pédagogique. Les pédagogues déduisent ainsi de la nature les principes de la méthode. C'est ainsi que la pédagogie a pour vocation première d'ordonner les pratiques d'enseignement et de contrôler les différentes composantes de la classe. La méthode pédagogique qui se met en place présente les caractéristiques suivantes :

- ❖ **Recourir à la méthode simultanée** : alors que le maître du XVe ou du XVIe siècle recevait à sa table les élèves à tour de rôle. Le XVIIe siècle invente la méthode simultanée. Cette méthode permet au maître de diriger un groupe d'élève, dispenser son enseignement et donner des consignes de manière collective. Les classes étant plus nombreuses, il est en outre possible de répartir les élèves par niveau.



- ❖ **Gérer le temps** : l'enfant doit être constamment occupé. Les activités de l'élève sont donc minutées et se succèdent selon un ordre immuable et sans temps morts (récréation, prière, déjeuner...)
- ❖ **Gérer l'espace** : la gestion de l'espace est également une préoccupation majeure. L'école est conçue comme un lieu clos, protégée du monde extérieur, dans lequel l'enfant doit être à l'abri de toute distraction.
- ❖ **Contrôler les déplacements** : les déplacements des élèves ainsi que leur posture de travail sont également contrôlés. Les déplacements collectifs s'effectuent en rang, au signal donné par le maître. Le déplacement individuel se fait en silence et avec l'accord du maître.
- ❖ **Punir et récompenser** : Un système des peines et des récompenses vient couronner ce dispositif de surveillance. Aux châtiments corporels, qui ne sont toutefois pas abolis. Le XVII^e siècle préférera les humiliations (bonnet d'âne, banc des ignorants, enfermement...) graduées en fonction de la faute commise.
- ❖ **Organiser l'enseignement** : enfin, la méthode organise les enseignements dans les petites écoles de l'ancien régime, les matières au programme sont la formation religieuse, priorité absolue, les savoirs élémentaires (lire d'abord, écrire vient après, et éventuellement compter)

Comenius (1592-1670), fondateur de la didactique : Jan Amos Komensky, dit Comenius le fondateur de la didactique. Il fut l'une des personnalités les plus marquantes de la culture tchèque, et plus largement de l'Europe du XVII^e siècle. Comenius fut un homme d'église, théologien, auteur de poésie et de prose, philologue, pédagogue, mais aussi grand voyageur contraint à l'exil et partant à la rencontre des cercles savants de l'Europe du XVII^e siècle.

Dès ses jeunes années, Comenius élabore un nouvel art d'enseigner où il expose les principes de la didactica rédigé en tchèque en 1628 et traduit en latin en 1638. La didactica magna se présente d'une part comme un discours critique sur les principes d'éducation dominants, Comenius dénonce en particulier le caractère élitaire des entreprises d'enseignement, les méthodes déductives, la surcharge des programmes et la nature de la relation pédagogique qui repose sur l'obéissance, les contraintes et les châtiments corporels.

D'autre part, la didactica magna propose un ensemble de solutions nouvelles aux problèmes de l'enseignement et représente la première tentative visant à constituer la



pédagogie comme une science autonome, préfigurant des préoccupations tout à fait contemporaines. « Grande Didactique » exposant un système universel pour enseigner tout à tous annonce le caractère universaliste du projet de Comenius : exposer les principes généraux de tout enseignement, sans distinction de contexte, de condition ou de sexe. Comenius décrit sa grande didactique comme « l'art universel d'enseigner tout à tous pour que la jeunesse de l'un et de l'autre sexe, sans aucune exception nulle part, puisse être formée aux lettres et aux sciences, façonnée aux bonnes mœurs, imprégnées de piété, instruite dès son jeune âge de tout ce qui sert à la vie présente et future. L'idée que l'on peut tout enseigner à tout le monde ne révèle de l'évidence. D'une autre part : l'ambition démocratique d'enseigner aux enfants, aux hommes et aux femmes de toutes conditions est alors peu commune. L'ambition de cette méthode d'enseignement est de permettre de former des individus capables d'agir sur le monde d'apporter des solutions aux problèmes du temps. Il s'agit donc de de doter la société d'un projet éducatif global.

Pour ce faire, la création d'une école publique séparée de l'église est préconisée. La conception de l'apprentissage de Comenius met l'accent sur la prise en compte des capacités cognitives des élèves dans l'établissement de la progression. Il est le précurseur de l'idée selon laquelle il existe des stades des développements psychologiques chez l'enfant. Il défend la mise en place des méthodes inductives (partir de l'observation des phénomènes pour aller vers la généralisation et la formulation des règles.

Du Marsais en 1729 : Du Marsais, académicien, philologue et militant des lumières, emploie

Dans une nouvelle méthode d'apprendre le latin dont il est l'auteur, le terme didactique pour désigner à la fois la science et l'art d'enseigner. Au XVIIIe siècle, le terme art a le sens de « technique », « métier, il est lié à artisan et non aux pratiques esthétiques. Quant au terme science, il renvoie au fait que la didactique génère des idées, des concepts, des savoirs qui lui sont propres. Ainsi, l'idée que la didactique est indissolublement une discipline théorique et pratique est déjà présente chez Du Marsais. « Le grand point de la didactique » c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres, écrit Du Marsais



dans sa méthode, qui aborde un point fondamental dans la pratique de l'enseignement.

Du Marsais considère que la progression doit s'ordonner du simple au complexe.

4. Quelques conceptions sur l'éducation et l'apprentissage au XVIIIe siècle :

Le XVIIIe siècle éclairé celui des « lumière », voit dans la raison et la compréhension de la nature les moyens de résoudre les problèmes de l'humanité et de faire progresser celle-ci sur les plans scientifiques, techniques et intellectuels.

L'éducation se trouve ainsi indissolublement associée au progrès technique et humain. Cependant, la pensée dominante des lumières ne se montre pas favorable à l'instruction du peuple, car elle n'en voit pas l'utilité. Seule la formation des élites lui paraît importante. Dans sa correspondance, Voltaire déclare à plusieurs reprises son hostilité à l'égard de l'éducation populaire. Rousseau valorise la proximité de l'homme du peuple avec la nature est écrit dans « la nouvelle Héloïse » (1761) « N'instruisez pas l'enfant du villageois, car il ne lui convient pas d'être instruit » au XVIIIe siècle, c'est essentiellement l'église qui défend et favorise l'accès à l'école du peuple. Sur le plan pédagogique, le XVIIIe siècle s'inscrit dans la continuité du siècle précédent. La conception dominante fait de l'enseignant le détenteur d'un savoir à transmettre dont l'élève est réceptacle passif. Celui-ci doit imiter l'adulte qui lui sert de modèle et auquel il doit l'obéissance.

Dans ce dispositif, la mémoire joue un rôle fondamental. Sur le plan didactique, deux auteurs ont proposé une réflexion théorique sur l'enseignement : Du Marsais et Jean Jacques Rousseau. Le premier auteur, entre autre, de l'article « Education » de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert et d'une méthode d'apprentissage du latin, pose notamment le problème de la progression dans l'apprentissage. Le second apparaît comme un continuateur de la pensée de Comenius et incarne dans le siècle une pensée profondément novatrice qui n'influencera pas les pratiques mais qui sera reprise au XXe siècle par les courants de l'éducation nouvelle.

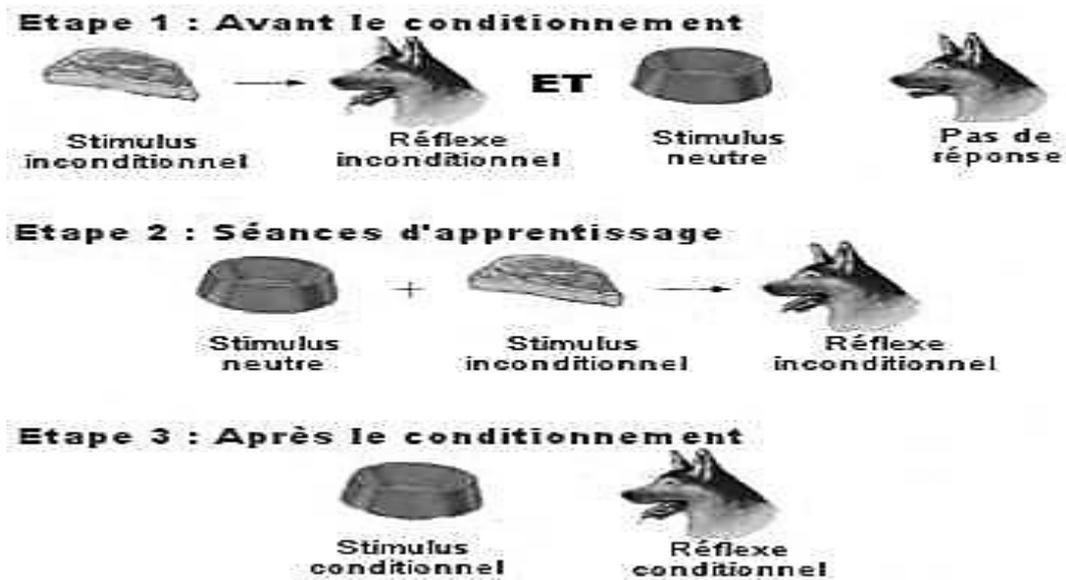
5. **Jean jacques Rousseau** : Pour Rousseau, l'homme naît bon, la société le corrompt par sa culture et son organisation. Dans cette optique, l'éducation que l'enfant doit recevoir est celle de la nature, qui, seule, est bonne et ne ment pas. L'enfant, qui est foncièrement bon, apprendra ainsi auprès des choses elles-mêmes, à partir de ces propres expériences, et l'éducateur s'adaptera, à cette fin, à son développement, sans l'endoctriner. L'esprit visionnaire de l'écrivain le conduit à une conception révolutionnaire de « l'élevage des enfants ». Quelques idées bien en avance sur son



temps : nécessité de connaître l'évolution de l'enfant pour s'y conformer, éducation physique et culture des sens, contact avec les choses et méthode de la redécouverte.

Rousseau soutient que l'apprentissage doit se faire par l'expérience plutôt que par analyse. Mais les paradoxes discutables abondent aussi dans son système : opposition à la formation d'habitudes, décalage de l'éducation morale jusqu'à l'âge de 12 à 15 ans, proscription de tous les livres, sauf Robinson Crusoé, limitation aux âges de 12 à 15 ans de l'âge de l'instruction.

Le plus grand mérite de « l'Emile » a été et est encore de secouer le misonéisme des professeurs c'est-à-dire leur méfiance à l'égard du changement. En réalité, les enfants sont attirés vers les expériences nouvelles qu'autorisent leurs capacités naissantes, ils ne les craignent que lorsqu'ils se sentent privés de la sécurité des adultes chargés de leur éducation.

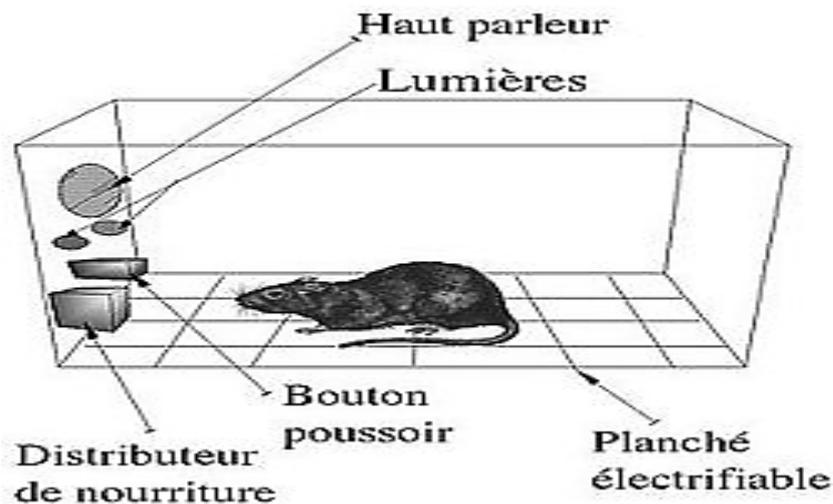


1-1-2 Le conditionnement opérant

Le conditionnement opérant (ou apprentissage skinnerien de type II) développé par Skinner (1904-1990).

Skinner ajoute aux travaux de Pavlov la notion de renforcement (positif et négatif). Le renforcement positif associé à la réponse permet d'accroître la probabilité d'apparition de celle-ci tandis que le renforcement négatif la diminue ou l'annule. À chaque étape, le programme s'assure que l'apprenant a bien compris en lui posant une question.

Suivant la réponse, l'utilisateur reçoit un renforcement positif ou négatif et recevra de nouvelles informations avec de nouvelles questions. *Il a produit des méthodes telles que l'enseignement programmé, la pédagogie par objectifs, utiles aux niveaux élémentaires mais peu résistants aux réalités complexes du terrain.* [Monique Linard, 2000].



Le comportementisme donne à l'enseignant un rôle central puisque c'est lui qui doit créer les conditions environnementales qui vont permettre l'atteinte des objectifs. Au travers d'un système de renforcements positifs et de récompenses, l'enseignant change le comportement des apprenants en provoquant de nouvelles réponses à des stimuli spécifiques. L'apprentissage s'effectue essentiellement par le biais de la répétition et essais-erreurs. Dans un cours d'initiation FLE l'étudiant doit être amené au départ à mémoriser des règles de grammaire, du vocabulaire. *Lorsqu'on débute dans l'apprentissage, il faut bien commencer par apprendre quelque chose.*

Ce « quelque chose » au début de l'apprentissage d'une langue ce sera quelques « savoirs » (connaissances) sur la langue [Tagliante, 2005]. La tâche du professeur de langue dans un cours d'initiation est de transmettre ce savoir afin d'offrir les bases de l'apprentissage de la langue.

Sur la base de la théorie de Pavlov on peut imaginer des activités où il est question de mémoriser des notions et d'apprendre par cœur ou acquérir des automatismes.

Avec Skinner, l'apprentissage par essais-erreurs est envisageable, ce qui enrichit le nombre d'activités possibles. Pour son application on peut penser par exemple à des exercices d'entraînement sous forme de QCM (questionnaires à choix multiples), des exercices de classement.

1-1-3 Le cognitivisme

Le cognitivisme se centre sur les processus mentaux de l'apprenant. En plus du couple stimulus-réponse, l'approche cognitive va chercher à savoir ce qui se passe dans la boîte

noire (« black box ») correspondant aux processus mentaux mis en œuvre lors de l'apprentissage. Le travail de la recherche des sciences cognitives est de comprendre la manière dont est **traitée l'information** en analysant comment se réorganise la structure cognitive d'un sujet après avoir assimilé une nouvelle information. L'approche cognitive accorde une grande place au travail de la mémoire, la façon dont celle-ci stocke et rappelle l'information.

L'enseignant doit chercher à mettre en place des conditions d'apprentissages qui vont permettre à l'apprenant de réorganiser sa structure cognitive en faisant appel à sa mémoire. En plus de donner des informations nouvelles (comme les béhavioristes) l'approche cognitiviste incite à développer de nouvelles stratégies d'apprentissage en rendant l'apprenant actif. Par exemple, pour l'apprentissage du FLE, on peut penser à amener l'apprenant à découvrir de par lui-même une règle de grammaire en lui offrant des indices.

1-1-4 Le constructivisme

Le constructivisme **se centre sur la manière dont le sujet organise le monde et élabore des connaissances (ses propres connaissances) au travers ses expériences personnelles et ses schémas mentaux.**

Les travaux liés aux théories cognitivistes vont peu à peu accorder une place centrale à l'apprenant et la manière dont celui-ci construit son savoir. *Avec la diffusion progressive des travaux des psychologues cognitivistes (en premier lieu ceux de Jean Piaget dans les années soixante-dix et de ceux de Vygotsky une cinquantaine d'années avant), l'intérêt pour la construction par l'apprenant de son propre savoir va s'affirmer de plus en plus nettement.* [G.L Baron, 1997].

On peut dire qu'il existe deux courants principaux du constructivisme que l'on peut résumer ainsi :

1) Un premier courant qui en marque l'origine et qui considère que l'apprentissage est une activité essentiellement individuelle : Piaget (1896-1980).

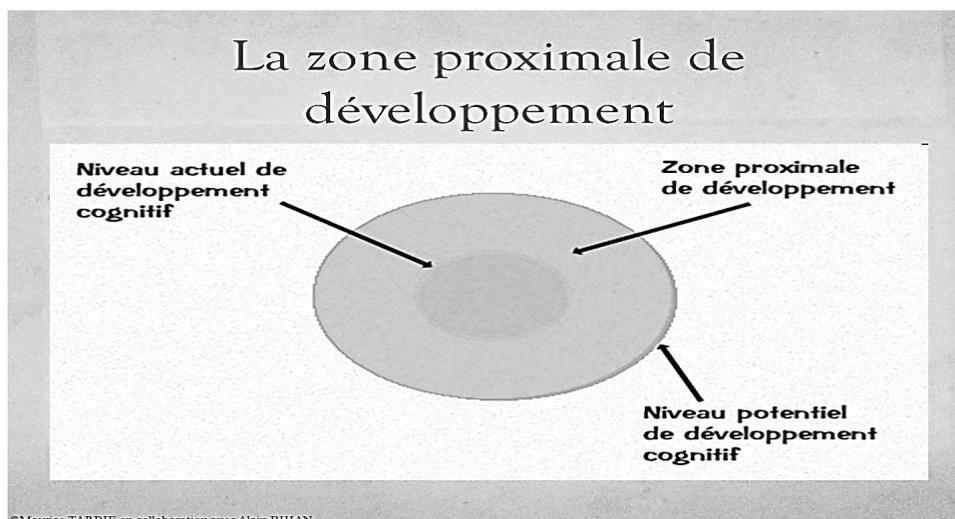
L'individu apprend en marge du contexte social et il est au cœur du processus d'apprentissage. Pour Piaget, le développement précède l'apprentissage et la connaissance est une interprétation active des données de l'expérience par le biais de structures ou de schémas

préétablis. Le sujet construit ses connaissances grâce aux interactions avec les objets de son environnement ou *phénomènes*. L'acquisition est de ce fait une construction.

2) Un deuxième courant qui considère que l'activité est une activité essentiellement sociale: Vygotsky (1896-1934). À la différence de Piaget, Vygotsky insiste sur le contexte social. Pour cette raison on parlera de constructivisme social ou *socio-constructivisme* pour souligner l'importance de la dimension sociale dans l'apprentissage. *L'idée fondamentale du socio-constructivisme est qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie « binaire » (interaction individu-tâche) à une psychologie « ternaire » (interaction individu-tâche-alter).*

Il s'agit de la construction du savoir, mais avec les autres.

L'acquisition est une appropriation, c'est l'apprentissage qui manie le développement. Grâce à sa notion de *zone proximale de développement*, Vygotsky nous fait comprendre que l'interaction sociale joue un rôle clé dans le progrès cognitif, *social interaction plays a fundamental role in the development of cognition* [Kearsley, 1994]. Vygotsky souligne également *that instruction is most efficient when students engage in activities within a supportive learning environment and when they receive appropriate guidance that is mediated by tools* (Vygotsky, 1978, cite par Gilliani et Relan 1997, 231).



Dans le cadre de ces perspectives il s'agit de faciliter l'apprentissage et non de le prescrire. L'enseignant a pour tâche d'amener les apprenants à construire du sens et non d'imposer un modèle en construisant un environnement qui favorise l'apprentissage. Pour l'apprentissage FLE, ces deux modèles du constructivisme impliquent deux manières différentes de concevoir les activités :

Dans le cadre d'un constructivisme « pur » comme celui du courant Piagétien, il s'agit d'une pédagogie de la **découverte individuelle** alors que pour Vygotsky c'est une **pédagogie de la médiation**. Il est possible d'appliquer une pédagogie de la découverte individuelle (interaction individu-tâche) sur la base du constructivisme en offrant des activités d'exploration et de découvertes.

Dans le cadre du socio-constructivisme nous pouvons tout à fait introduire des outils tels que les échanges asynchrones (forums) ou synchrones (tchats) afin de produire des activités où l'interaction avec l'autre, la dimension communicationnelle, joue un rôle central dans l'apprentissage. Il s'agit de co-construire (travaux de groupe) au travers de situations dont la résolution exige des régulations sociales.

Pour l'enseignement du FLE, il serait utile de proposer des exercices d'interactions à difficultés croissantes dans le but, par exemple, est de construire à plusieurs un dialogue, de résoudre un problème de compréhension de textes ou élaborer un projet... La difficulté pourrait être liée à l'utilisation de certaines structures grammaticales, du vocabulaire employé, des verbes... On peut aussi proposer des activités de découverte et d'exploration.

2- Les niveaux et les types d'apprentissage

1)- Introduction :

D'un point de vue de la psychologie d'apprentissage, le terme *niveaux d'apprentissage* se réfère aux compétences qu'un apprenant peut atteindre. Le terme *type d'apprentissage* se réfère aux différents types de savoir, par exemple le savoir procédural ou les attitudes. Il existe un lien entre niveau et type d'apprentissage. On peut par exemple postuler que l'apprentissage de résolution de problèmes est "supérieur" à l'apprentissage de faits. Finalement, la psychologie de développement nous apprend que les niveaux d'apprentissage sont sectoriels, on peut être expert dans un domaine et novice dans un autre.

Nous pensons que les stratégies pédagogiques doivent être adaptées aux niveaux et types d'apprentissage visés, car ils engagent différents types de processus cognitifs.

On peut aussi affirmer que diverses théories de l'apprentissage sont fortement influencées par le type d'apprentissage qui a été étudié. Puisque les théories de l'apprentissage ont un fort impact sur la théorie de la conception pédagogique, on peut penser que les théories d'apprentissages ne sont pas générales, même si certains prétendent être....

A retenir: En ingénierie pédagogique, les niveaux et les types d'apprentissage constituent des paramètres importants dont il faut tenir compte.

2)- Taxonomies des niveaux d'apprentissage :

2.1 Bruner

Bruner (1966), établit une distinction entre l'apprentissage passif et actif, entre **ce que nous savons** et ce que nous **faisons avec ce que nous savons**. Il a également présenté un modèle d'apprentissage en trois étapes: en active, iconique et symbolique.

2.2 La taxonomie de Bloom :

Dans l'enseignement, la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom reste la référence en ce qui concerne le vocabulaire pour décrire les compétences détaillées qui peuvent être atteintes grâce à l'apprentissage. La taxonomie des niveaux d'acquisition des connaissances (*classification of educational goals*) a été créée dans une série de conférences au début des années 1950 avec une trentaine de collègues.

Bloom et al. S'intéressent aux compétences montrables et observables. Ainsi ils formulent une liste de verbes qui illustrent un résultat (outcome-illustrating verbs). Tout d'abord, ils distinguent entre trois grandes catégories:

1. le domaine psychomoteur
2. le domaine affectif
3. le domaine cognitif

Dans le domaine cognitif, Bloom définit 6 niveaux de comportement intellectuel qui sont importants pour l'apprentissage: connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse et évaluation. Ces catégories sont **ordonnées** du simple vers le complexe et du concret vers l'abstrait. Bloom postule notamment que le rappel est nécessaire à la compréhension et que la compréhension est nécessaire à l'application. Cette taxonomie représente donc une hiérarchie cumulative.

Définition des six domaines cognitifs avec quelques verbes action

1. Connaissances :

- Les données de rappel ou de l'information
- Verbes : décrire, identifier, rappeler, organiser, définir, dupliquer, étiquette, liste, mémoriser, le nom, ordonner, reconnaître, reproduire.

2. Compréhension :

- Comprendre le sens d'un problème, être capable de traduire dans les propres mots.
- Verbes : comprendre, donner l'exemple, classer, décrire, discuter, expliquer, exprimer, identifier, indiquer, localiser, identifier, signaler, retraiter, avis, sélectionner, traduire,

3. Application:

- Utiliser un concept dans une nouvelle situation
- Verbes : demander, changement, construire, de calcul, de choisir, démontrer, dramatiser, employer, illustrer, interpréter, utiliser, pratique, le calendrier, croquis, résoudre, utiliser, écrire.

4. Analyse:

- Peut fendre concepts en plusieurs parties et comprend la structure
- Verbes : analyser, décomposer, relier, évaluer, calculer, classer, comparer, contraster, critiquer, différencier, discriminer, distinguer, examiner, expérience, question, , faire des inférences, trouver des preuves, test.

5. Synthèse :

- Produire quelque chose de différents éléments (par exemple un rapport) .
- Verbes: résumer, organiser, combiner, classer, assembler, rassembler, composer, construire, créer, concevoir, développer, formuler, gérer, organiser, planifier, préparer, proposer, mettre en place, écrire.

6. Évaluation :

- Faire des jugements, justifier une solution, etc
- Verbes : évaluer, interpréter, argumenter, évaluer, fixer, comparer, défendre, estimer, juger, prévoir, taux, baser, sélectionner, soutenir, valoriser, prouver, déduire.

Cette taxonomie permet de définir le niveau d'apprentissage souhaitée d'un public cible, puis d'élaborer une conception appropriée qui aidera l'apprenant à atteindre l'objectif d'apprentissage souhaité. En outre, cette taxonomie (pas seulement ce court résumé) est utile pour construire des instruments d'évaluation du comportement. Les «verbes» ci-dessus donnent un indice sur ce que l'évaluateur doit observer.

3)- La taxonomie révisée de Krathwohl :

Krathwohl (2002) sur la base de son travail original avec Bloom décide de distinguer entre **la dimension des connaissances** (ce que nous avons appelé type d'apprentissages) et **la dimension des processus cognitives** (quelque peu apparentée à nos niveaux d'apprentissage)

Il identifie quatre types de connaissances et six dimensions pour les processus. Il existe toujours une hiérarchie dans la dimension des processus cognitifs. Toutefois, les catégories se chevauchent, par exemple "expliquer" (dimension compréhension) peut être plus compliqué que "exécuter" (dimension appliquer).

a)- La dimension des connaissances :

A. Connaissance factuelle – Les éléments de base que les étudiants doivent savoir pour être à l'aise dans une discipline ou en résoudre les problèmes.

Aa. Connaissance de la terminologie

Ab. Connaissance spécifique des détails et des éléments

B. Connaissance conceptuelle – Les corrélations parmi les éléments de base dans une plus grande structure qui leur permettent de fonctionner ensemble.

Ba. Connaissance de la classification et des catégories

Bb. Connaissance des principes et des généralisations.

Bc. Connaissances des théories, modèles et structures.

C. Connaissance procédurale – Comment faire quelque chose. Méthode d'investigation et critère d'utilisation de techniques et méthodes.

Ca. Connaissance d'un sujet spécifique.

Cb. Connaissance de techniques et méthodes d'un sujet spécifique.

Cc. Connaissance de critères pour déterminer quand il est nécessaire d'utiliser des procédures appropriées.

D. Connaissance métacognitive – Connaissance de cognition en général aussi bien que conscience et connaissance de sa propre cognition.

Da. Connaissance stratégique

Db. Connaissance des tâches cognitives incluant les connaissances du contexte et des conditions.

Dc. Connaissance de soi

b)- La dimension des processus cognitifs :

Se souvenir– Retrouver des connaissances relevées depuis la mémoire à long terme.

1.1 Reconnaître

1.2 Rappel

2.0 Comprendre– Déterminer la signification de messages instructifs incluant la communication orale, graphique et écrite.

2.1 Interprétation

2.2 Illustrer

2.3 Classification

2.4 Résumer

2.5 Inférer

2.6 Comparer

2.7 Expliquer

3.0 Appliquer– Exécution ou utilisation d'une procédure dans une situation donnée.

3.1 Exécuter

3.2 Implémenter

4.0 Analyser– Décomposer la matière dans ses parties constitutives et détecter comment les parties sont liées les unes aux autres et à une structure globale ou à un but.

4.1 Différencier

4.2 Organiser

4.3 Attribuer

5.0 Evaluer– Emettre un jugement sur la base de critères et de standards.

5.1 Vérification

5.2 Critiquer

6.0 Créer– Mettre éléments ensemble pour former une innovation, un tout cohérent ou faire un produit original.

6.1 Générer

6.2 Planifier

6.3 Produire

4)- Les niveaux d'enseignement

Des typologies similaires ont été produites en ingénierie pédagogique.

4.1 Le modèle de Hayes et Fowler

Hayes et Fowler (1999), dans le contexte de la prescription ergonomique des logiciels pédagogiques, présentent un modèle simple en trois étapes qui est populaire dans la littérature pratique sur l'apprentissage en ligne.

(1) Conceptualisation

Désigne le premier contact avec les concepts véhiculés par d'autres personnes.

Cela implique une interaction entre le cadre de compréhension pré-existant de l'apprenant et une nouvelle exposition.

(2) Construction

Désigne le processus de construction et de combinaison de concepts à travers leur utilisation dans l'exécution des tâches significatives.

Dans l'enseignement traditionnel, ce sont des tâches comme des travaux de laboratoire, l'écriture, la préparation de présentations, etc. Ces processus résultent dans des produits comme des essais, des notes, des documents, des rapports de laboratoire, et ainsi de suite.

(3) Application

Le test et l'optimisation des conceptualisations grâce à l'utilisation dans des contextes appliqués.

Toutefois, dans l'enseignement, comme Laurillard (1993) l'a souligné, l'objectif est de passer un test de compréhension, composé souvent de concepts abstraits. L'application pratique sera dans ce cas remplacée par le dialogue entre tuteurs et apprenants et la réflexion sur les dialogues.

5)- Une petite typologie des types d'apprentissage

La taxonomie suivante inspirée de Baumgartner & Kalz (2004) est une combinaison simple de différents types et niveaux d'apprentissage. Son but est de fournir un cadre pratique pour discuter de stratégies pédagogiques à mettre en œuvre dans des scénarios. Nous sommes

conscients que, par exemple, l'apprentissage d'un raisonnement (c.-à-d. des inférences et déductions) n'est pas la même chose que l'apprentissage de procédures. Toutefois, nous prétendons qu'une famille de stratégies pédagogiques (choisie en fonction du type d'apprentissage) peut s'appuyer favorablement à une même famille de technologies éducatives.

Catégories d'apprentissage (appropriés pour un travail de conception pédagogique)	
I: Savoir que	I(a) Faits: rappel, la description, l'identification, etc
	I(b) Concepts: la discrimination, la catégorisation, discussion, etc
II: Savoir-faire / savoir comment	II(a) Raisonnement et procédures: inférences, déductions, etc + application de procédure
	II-b Résolution de problèmes et stratégies de production: identification des sous-objectifs + application de méthodes heuristiques
III: Savoir en action	Action située Stratégies d'action dans des situations complexes et authentiques
IV: Autres	Autres: par exemple, la motivation, l'émotion, la réflexion, c'est à dire les éléments qui pourraient intervenir dans toutes les autres catégories

3-- La didactique

2-1 Définitions

Le terme *didactique*, étymologiquement adjectif, a pour signification : « *qui est propre à instruire* » (du verbe grec : *didaskhein*, enseigner). Comenius, un éducateur tchèque du XVIIe siècle, était le premier qui a élaboré des manuels de langue, son but était de structurer explicitement l'enseignement de la langue.

Pour le : *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. (F. Raynal et A. Rieunier, 1997), cette expression « *renvoie à l'utilisation de techniques et de méthodes d'enseignement propres à chaque discipline* » (p.107).

C'est pourquoi, il faut distinguer « *la didactique des langues* » de « *la didactique des mathématiques* » de « *la didactique des sciences naturelles* »....Parce qu'il est difficile d'apprendre une langue étrangère, il semble nécessaire et naturel de se demander comment en améliorer l'enseignement, la didactique permet d'optimiser les processus d'apprentissage, les

techniques retenues sont, bien entendu, différentes selon les matières et les disciplines puisqu'elles dépendent directement des contenus à enseigner.

L'enseignement des langues va privilégier des contenus et des techniques différents de l'enseignement des sciences naturelles, par exemple. En somme, chaque matière à enseigner, chaque discipline aura **sa propre didactique** c'est ce qu'on appelle **la didactique de la discipline** parce que le terme n'est pas propre seulement aux langues.

La didactique consiste en l'ensemble des procédures retenues pour sélectionner, analyser, organiser les savoirs et les savoir-faire qui feront l'objet d'actions visant à leur appropriation par tel public, en fonction d'informations diverses relatives à ce public.

La didactique est une discipline de recherche qui analyse les contenus (savoirs, savoir-faire,...) en tant qu'objets d'enseignement et d'apprentissage référés et référables à des disciplines scolaires. Ce qui spécifie la didactique c'est la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages.

Elle ne se contente plus de traiter la matière à enseigner selon des schémas préétablis, elle pose comme condition nécessaire *la réflexion épistémologique de l'enseignant sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner*, la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir épistémologique de l'apprenant.

L'épistémologie étant l'étude de la connaissance, elle peut se conduire selon deux axes : selon Piaget ou selon Bachelard : le premier axe rassemble les épistémologues qui tentent de répondre à la question : « *Comment un individu acquiert-il ses connaissances tout au long de son développement ?* », les réponses à cette question intéressent surtout les pédagogues.

Le deuxième axe rassemble les épistémologues qui cherchent à répondre à la question : « *comment se développent les connaissances dans tel domaine particulier du savoir ou des différents domaines ?* Le mot *épistémologie* est alors synonyme de «philosophie des sciences».

Le concept de *didactique* a connu un engouement particulier dans les années soixante-dix, dès lors que le **Dictionnaire de Didactique des Langues** publié par Robert Galisson et Daniel Coste en 1976, a contribué à répandre l'expression « didactique des langues » en France et dans certains pays francophones.

Il faut ajouter qu'une nouvelle terminologie est venue fleurir le monde de l'enseignement : « évaluation », « objectifs comportementaux », « pédagogie différenciée », ce qui pousse les didacticiens à distinguer *didactique* de *pédagogie*. Ces deux concepts s'opposent d'une certaine manière. Puisque *enseigner* consiste à mobiliser des moyens propres, à assurer la

transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement, l'enseignement résulte de la combinaison interactive de la didactique et de la pédagogie.

Les dictionnaires spécialisés :

- ❖ « La didactique est tout ce qui vise à instruire [...] »
- ❖ « La didactique renvoie à tout ce qui concerne l'intention d'enseigner, d'explicitier méthodiquement les procédés d'un art ou d'une science [...] »
- ❖ « La didactique c'est ce qui correspond à la pratique de l'enseignement, au désir d'explication méthodique [...] »
- ❖ « La didactique est l'art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art [...] »

- Selon R. Galisson :

« La didactique est une discipline interventionniste, qui place la conception et la réflexion sur les tâches et les dispositifs d'enseignement au cœur des travaux. »

- Selon H. Besse :

« La didactique est un ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants. »

- Selon M. Dabène :

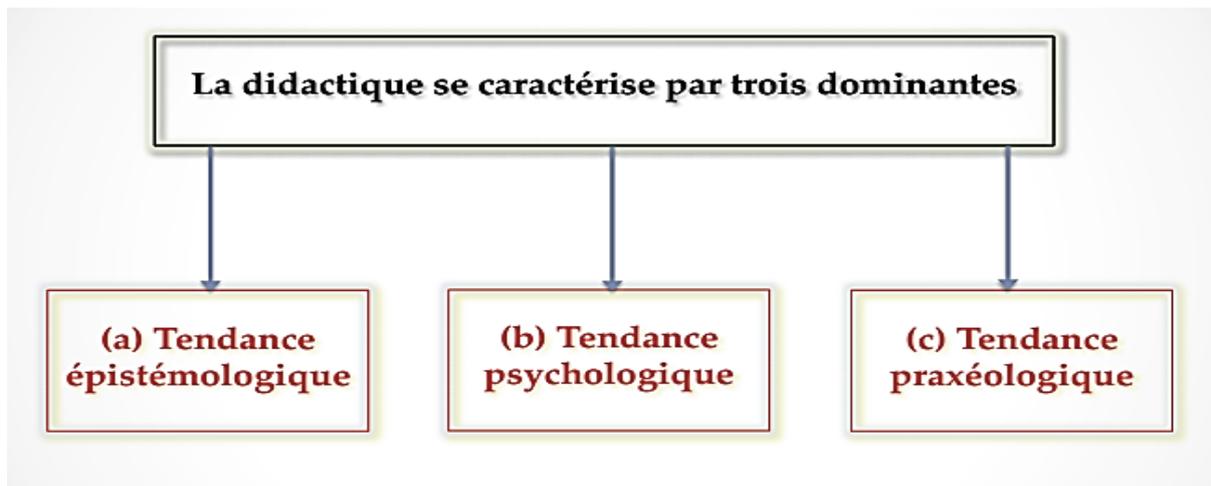
« La didactique est une modélisation centrée sur l'intervention innovante et l'observation sur des situations de classe en recherche-action. La didactique est une discipline de terrain et d'expérimentation. »

- Selon Y. Reuter :

« La didactique est centrée sur l'articulation des pratiques d'enseignement avec les contenus disciplinaires du «français» et les sujets, les institutions, les dispositifs d'enseignement/apprentissage et leurs théories de référence respectives. »

- Selon L. Porcher :

« La didactique est un champ des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglée. »



Pourquoi épistémologique?

Parce que la didactique est une réflexion sur les objets d'enseignement :

C'est-à-dire qu'elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire... ; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social... ; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs... ; à leur organisation en curricula ; à leur histoire institutionnelle...

Pourquoi psychologique?

Parce que la didactique est l'ensemble des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs :

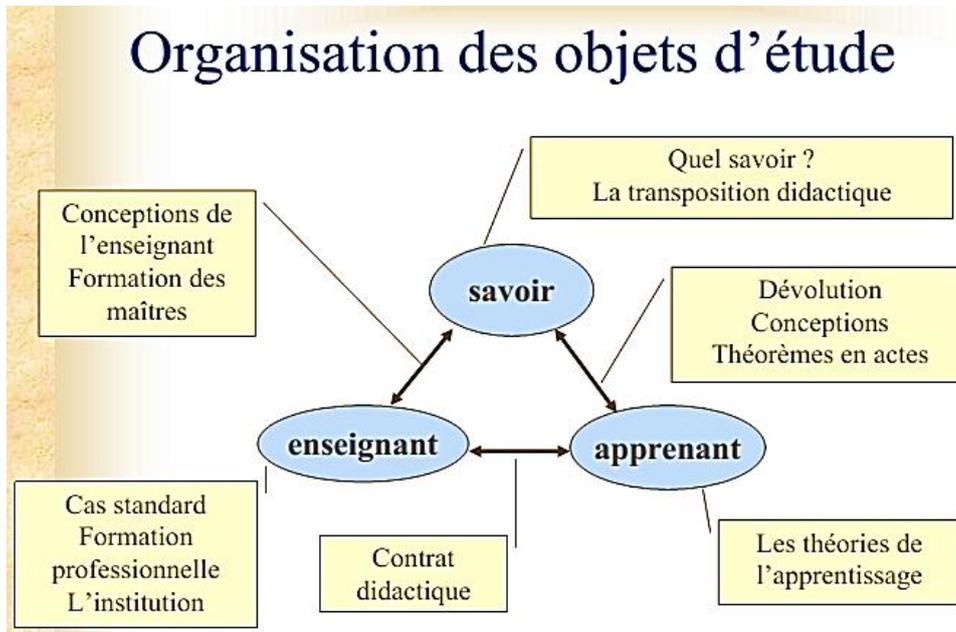
C'est-à-dire qu'elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter...

Pourquoi praxéologique?

Parce que la didactique est l'ensemble des recherches sur l'intervention faite sur les savoirs:

C'est-à-dire qu'elle se veut systémique; la didactique alors articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre.

Organisation des objets d'étude



4- Didactique et pédagogie

Aujourd'hui, le mot didactique l'emporte sur le mot pédagogie : « *terme fatigué par un trop long usage*¹ » parce qu'il comporte surtout l'idée centrale relative aux savoirs.

C'est la discipline de référence des pratiques d'enseignement : « *La didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un apprenant récepteur de ce savoir* » (Raynal & Rieunier, 1997 : 108).

Mais elle n'est pas pour autant une discipline appliquée. L'histoire de la didactique manifeste un dégagement progressif d'une conception naïve fondée exclusivement sur la pratique, l'expérience et un sens prétendu « bon ». Elle voit se constituer des concepts méthodologiques originaux, voit s'affirmer la nécessité d'une théorisation propre.

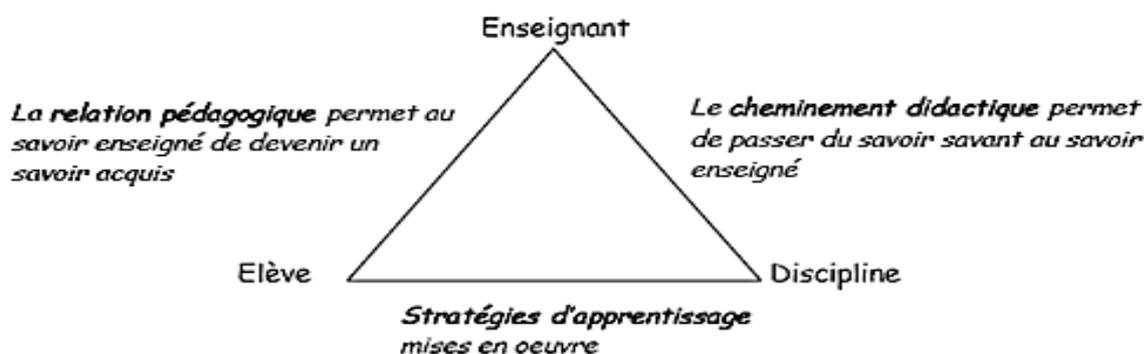
La didactique est une discipline de recherche caractérisée par « *des questions spécifiques (en l'occurrence la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre via l'enseignement, ainsi que leurs modalités d'appropriation...)*, des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques (recueillant et traitant des données). » [Y. Reuter, 2007 : 69].

La pédagogie représente « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui* »²

¹ Jean-François Halté, 1992 : 9

Elle ne se centre pas sur les contenus, c'est ce qu'explique Y. Reuter dans les propos suivants : « *On désigne généralement par pédagogie un mode d'approche des faits d'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires mais s'attache à comprendre les dimensions générales ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants et entre les apprenants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation*³ ».

Le didacticien est un spécialiste de l'enseignement d'une (ou des) discipline(s), il s'interroge sur les notions et les concepts qui devront se transformer en contenus à enseigner. L'une de ses préoccupations majeures touche à l'appropriation des savoirs. Quant au pédagogue, c'est un praticien qui résout des problèmes concrets d'enseignement/apprentissage. Ces deux concepts, didactique et pédagogie ne s'opposent pas mais sont complémentaires, comme le souligne J-F Halté : « la didactique constitue un prolongement naturel de la pédagogie. Elle en est une région, solidement attachée et dépendante. En même temps, ce faisant, en tant qu'elle explore des problèmes étroitement circonscrits (*qu'est-ce que savoir écrire ?*) et qu'elle convoque à ce propos ses propres référents, qu'elle développe ses propres méthodologies, elle s'éloigne de la pédagogie et tend à se constituer en discipline autonome



L'enseignement résulte de la combinaison interactive de la didactique et de la pédagogie. En didactique, l'accent est mis sur les contenus à enseigner, donc sur l'acquisition ; la pédagogie est une activité qui implique une relation entre l'enseignant et l'apprenant et qui met l'accent sur les aspects psycho-affectifs, donc sur la qualité de l'acquisition.

² Dictionnaire des concepts clés, 1997 : 223.

³ REUTER, Y. (dir.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.

La préoccupation pédagogique génère des besoins didactiques : quels effectifs sont compatibles avec une pratique d'enseignement différencié. Il ne suffit pas de mettre les apprenants en situation de faire quelque chose sur le modèle classique : « on apprend en faisant comme..... » pour qu'ils apprennent à le faire.

En résumé, la didactique se définit par :

- a- une réflexion sur les objets d'enseignement, puisqu'elle est l'interface entre l'école comme lieu de diffusion de savoirs et l'ensemble des savoirs savants et sociaux,
- b- des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs, puisqu'elle est l'interface entre les savoirs et le sujet apprenant,
- c- des recherches sur l'intervention didactique, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, à l'approche de la classe et de son fonctionnement, puisqu'elle est l'interface entre l'enseignant médiateur et le point d'arrivée (une discipline de référence des pratiques d'enseignement).

La didactique étant une discipline théorico-pratique dont l'objectif est de produire des argumentations solidement étayées et cohérentes pour orienter les pratiques d'enseignement.

La didactique est attachée aux contenus disciplinaires et à leur processus d'apprentissage alors que la pédagogie donne un style d'enseignement sur le terrain.

La didactique est fortement ancrée dans sa discipline, la pédagogie traverse les disciplines par des méthodes, des actions et des attitudes. Celles-ci renvoient à l'image de l'enseignant dans sa classe.

La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'apprenants en classe. Cette dernière s'attache au fonctionnement de la classe dans son ensemble, pas seulement aux savoirs. 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.

Le pédagogue prendra dans un premier temps la place du didacticien pour analyser la nature des contenus de sa discipline et identifier le public.

Le choix d'exercices et d'applications associés seront décidés dans un second temps. Le style pédagogique sera corrélé à la personnalité de l'enseignant.

Le didacticien se demandera :

- quelles sont les connaissances à faire passer ?
- comment les apprenants 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. Opposer la pédagogie et la didactique est absurde, ces deux domaines sont évidemment complémentaires et le praticien a tout intérêt à s'intéresser aux résultats publiés par ces deux branches de la recherche s'il souhaite augmenter l'efficacité de son enseignement. Le tournant amorcé par la didactique aujourd'hui, sous-tendu par le renouveau de la psychologie, qui désormais se préoccupe moins de comportement que de cognition (traitement de l'information, résolution de problème, représentation, intentionnalité, but, effets de contexte...) présente quelques correspondances avec celui pris il y a cent ans par l'Éducation nouvelle : replacer l'apprenant au cœur du processus éducatif.

Ces deux disciplines sont donc complémentaires.

4- La didactique des langues

Enseigner une langue appelle à considérer des contenus différents de ceux d'autres disciplines comme les mathématiques ou les sciences naturelles.

Les contenus de la didactique des langues relèvent de disciplines de référence telles que la linguistique, la littérature, la poésie, et plus récemment d'autres disciplines comme la sociolinguistique, la psycholinguistique, la communication, l'analyse du discours, l'ethnographie de la communication....

Jean-François Halté (1992) pose le problème de savoir quels liens existent « *entre une liste rationnellement organisée de savoirs à enseigner et la dynamique de l'apprentissage ? Comment améliorer la coïncidence de ce qui s'enseigne et de ce qui s'apprend ?* ».

En d'autres termes, l'objectif principal est de produire des argumentations savantes et cohérentes susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement.

La didactique des langues s'intéresse aux :

-1- *savoirs linguistiques* : éléments et règles de fonctionnement de la langue : phonétique, lexicale, vocabulaire, syntaxe, grammaire, sémantique,

-2- **compétences communicatives** : savoir-faire, règles, emplois et moyens pour agir et interagir : (voir plus loin les composantes de la « compétence de communication » : manières de présenter/se présenter, manières d'exprimer son point de vue, manières d'expliquer/d'exposer, manières d'informer/de s'informer,

Il s'agit en somme d'un ensemble de paramètres qui sont au même titre indissociables de la langue.

Toute réflexion didactique porte sur les objets d'enseignement, les conditions d'appropriation des savoirs et sur l'intervention didactique.

4.1 Les objets d'enseignement

En allant de l'acception la plus restreinte à la plus large : la didactique se définit par :

Une réflexion sur les objets de l'enseignement. Elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire... ; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social... ; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs... ; à leur histoire institutionnelle... La dominante de cette tendance est épistémologique.

4-2 Les conditions d'appropriation des savoirs

La didactique se définit notamment par des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs. Elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction. Dans l'apprentissage, les pré-requis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter... La dominante est psychologique.

4.3 L'intervention didactique

Elle s'intéresse à l'approche de la classe et à son fonctionnement : tâches de l'enseignant, l'organisation des situations d'enseignement, la construction de séquences didactiques, l'adaptation au type de public. Il y a intervention pour structurer l'apprentissage, pour répondre aux besoins de l'apprentissage... La dominante est psychosociologique.

À ce propos, Jean-François Halté [1992 : 8] souligne que « *l'opérationnalisation des objectifs d'enseignement ne peut s'effectuer sur la seule base de l'application des théories de l'apprentissage : elle implique aussi une connaissance profonde des savoirs à enseigner* », pour exemple, connaître la grammaire est une chose, savoir l'enseigner est une autre.

Dans l'apprentissage d'une langue, des éléments de tous ordres s'inscrivent parmi lesquels il faut distinguer :

- des savoirs linguistiques (phonétique, lexicale, grammaire, les règles de fonctionnement de la langue) ;
- des compétences communicatives (des savoir-faire répondant à des situations de communication définies) ;
- un comportement culturel (ritualisation des échanges) adéquat indissociable de la langue.
- des savoirs encyclopédiques (connaissances du monde).

Pour conclure ;

Il est vrai que le terme « didactique » a été longtemps synonyme de « linguistique appliquée » parce que la didactique des langues a été longtemps dépendante des recherches de la linguistique. Mais elle s'est peu à peu dégagée de cette tutelle pour chercher des réponses à ses questions en interrogeant d'autres disciplines comme la psychologie, la sociologie, les sciences de l'éducation, l'analyse du discours,

Cependant la connaissance des concepts de la linguistique, des différentes théories est nécessaire à un enseignant parce qu'elle lui permettra de mieux décider des contenus linguistiques à mettre en place dans sa classe et de saisir la meilleure manière de les appréhender en classe.

L'expression Didactique des Langues Étrangères (DLE) a succédé au milieu des années 1970 à l'ancienne dénomination Pédagogie des langues. Ce mot provient du grec *didaskhein*, enseigner.

La définition de la didactique n'est pas chose simple et a donné lieu à d'innombrables controverses.

L'une des raisons expliquant la difficulté de définir précisément ce concept tient dans sa nature même :

- quel(s) champ(s) disciplinaire(s) la didactique des langues recouvre-t-elle,
- quel est son degré d'autonomie par rapport à des disciplines voisines,
- a-t-elle une place originale dans les sciences humaines, constitue-t-elle une discipline scientifique autonome ?

5- La didactique des langues étrangères

La DLE peut être considérée comme présentant des options d'enseignement/apprentissage communes à toutes les langues. On peut également envisager que chaque langue a des caractéristiques originales qu'il est nécessaire de distinguer. Dans cette optique, la didactique du français langue étrangère (DFLE) constitue un sous-ensemble de la DLE.

La didactique du FLE: présentation de la problématique.

Dans le cadre de son enseignement à tel type de public, un professeur de français langue étrangère (FLE) a le plus souvent recours à une **méthode** qui est elle-même le reflet d'une **méthodologie**.

Le terme **méthode** peut être compris de deux façons différentes. Il désigne :

- soit le matériel d'enseignement, qui se compose d'un ou plusieurs livres –livre de l'apprenant, livre du professeur, livre d'exercices...-, éventuellement accompagné d'autres supports pédagogiques : cassettes audio, cédéroms, vidéocassettes ; Et naturellement tous les supports qui se trouvent sur le Net;
- soit l'ensemble des procédés et techniques de classe utilisés pour assurer l'enseignement/apprentissage de la langue de façon raisonnée et « scientifique », ce qui suppose la mise en œuvre de principes théoriques.

Le terme **méthodologie** désigne :

- soit l'étude des méthodes et la façon dont elles sont appliquées ;
- soit « *un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options et de discours théorisant ou théories d'origine diverses qui le sous-tendent⁴* »

Par convention, nous employons le terme méthode pour désigner tel ou tel matériel pédagogique et réserverons le mot méthodologie pour référer à des principes et/ou à des options théoriques qui sous-tendent l'utilisation du dit matériel.

Plus concrètement, le professeur de FLE peut recourir à une méthodologie particulière à laquelle il a été formé, par conviction ou par passion.

Il peut aussi employer des méthodes se réclamant de plusieurs méthodologies.

Ceci lui permet notamment

- de ne pas être dépendant d'un type particulier de méthodologie,
- de varier considérablement la façon de faire ses cours,
- de s'adapter plus facilement à des publics d'apprenants de cultures différentes,
- de proposer une progression plus souple et plus diversifiée, etc.

Plusieurs problèmes se posent immédiatement à l'enseignant :

- une méthodologie est-elle meilleure qu'une autre (et si oui, pourquoi ?),
- les méthodes s'en réclamant sont-elles efficaces (et reflètent-elles les principes méthodologiques dont elles se réclament?)

⁴ CUQ, J-P., Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. France : PUG. 2003, 234.

- ces méthodes sont-elles utilisables auprès de n'importe quel public d'apprenants ? (sont-elles « universalistes » ou censées être adaptés à des publics spécifiques : enfants, adolescents, adultes, conviennent-t-elles à tous les groupes linguistiques ou concernent-elles un groupe linguistique particulier, etc.).

Répondre à ces questions qui paraissent découler du simple bon sens n'est pas facile puisque l'évolution des méthodologies / méthodes a été rapide dans l'enseignement du FLE au cours des dernières décennies.

5-1 La méthodologie au cœur de la didactique.

La méthodologie renvoie aux techniques et pratiques de classe en fonction des savoir-faire de l'enseignant et d'une formation l'ayant initié de façon critique et raisonnée à l'usage d'un matériau pédagogique donné. Cette praxis vise à doter l'apprenant d'une compétence linguistique de plus en plus élaborée.

On comprend dès lors que ce sont les gestes quotidiens de l'enseignant dans la classe ou par le biais d'un média, dans des situations d'enseignement et d'apprentissage à destination de publics d'apprenants déterminés, qui constituent le cœur de métier.

5-2 Le FLE et la didactique des langues et des cultures

L'expression *didactique des langues et des cultures* a été proposée dans les années 80 par plusieurs didacticiens. Il s'agissait à l'époque de

- souligner l'originalité de la didactique du FLE par rapport à la linguistique jugée trop hégémonique. La didactique signifie l'enseignement de la langue mais également de la culture. Cette dernière composante est tenue pour quantité négligeable par le linguiste.
- d'introduire la dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Outre le fait que cela contribue à démarquer davantage encore la didactique de la linguistique, cette prise en compte anthropologique correspondait au besoin de découverte de l'autre envisagé comme un individu social construisant sa compétence linguistique grâce à un ensemble d'interactions avec ses pairs.

Cette période marquée par les approches communicatives était très propice au développement du concept.

Le poids de la culture va aller croissant dans l'univers du FLE. Son importance est soulignée dans la conception du *plurilinguisme* prônée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues⁵.

5-3 Pourquoi parler de linguistique appliquée en didactique du FLE ?

a) la didactique du FLE n'est pas une discipline autonome. Elle est au carrefour d'un ensemble de disciplines dites de référence ou encore contributives. Ces dernières relèvent des sciences humaines et sociales. La didactique du FLE y emprunte des concepts, des théories, des modèles, des idées, etc. Le schéma suivant illustre cette position « centrale » de la DFLE telle que la conçoivent un didacticien, une méthodologie ou un professeur de FLE:



b) L'enseignant du FLE doit transmettre une langue et une culture. Ceci est bel et bon. Toutefois ;

- Peut-il le faire simultanément? Si oui, comment?
- Y a-t-il une priorité? D'abord la langue puis la culture? ou bien d'abord la culture (laquelle, comment, pourquoi, pour quoi) et ensuite la langue?
- Quelle formation un prof de langue vivante est-il censé recevoir au cours de ses études, à l'utilisation de quels outils doit-il être formé pour exercer son métier avec efficacité et correspondre aux attentes et besoins de ses apprenants?

Aujourd'hui c'est l'effet inverse qui s'observe. La culture occupe le devant de la scène de manière hégémonique. La linguistique est reléguée dans les coulisses.

⁵ CECR : apprendre, enseigner, évaluer. Unité des politiques linguistiques, Les éditions Didier, Paris, 2001.

Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir le *Cadre européen de référence pour les langues*. Ce monument de la pensée unique n'évoque qu'épisodiquement la dimension linguistique, simple composante de la compétence à communiquer langagièrement.

La linguistique appliquée est indispensable pour former un professeur de FLE. Elle le dote d'un bagage théorique et pratique lui rendant bien des services en classe. Car c'est une linguistique de terrain, qui se frotte aux difficultés et aux réussites concrètes se vivant en classe et en direct.

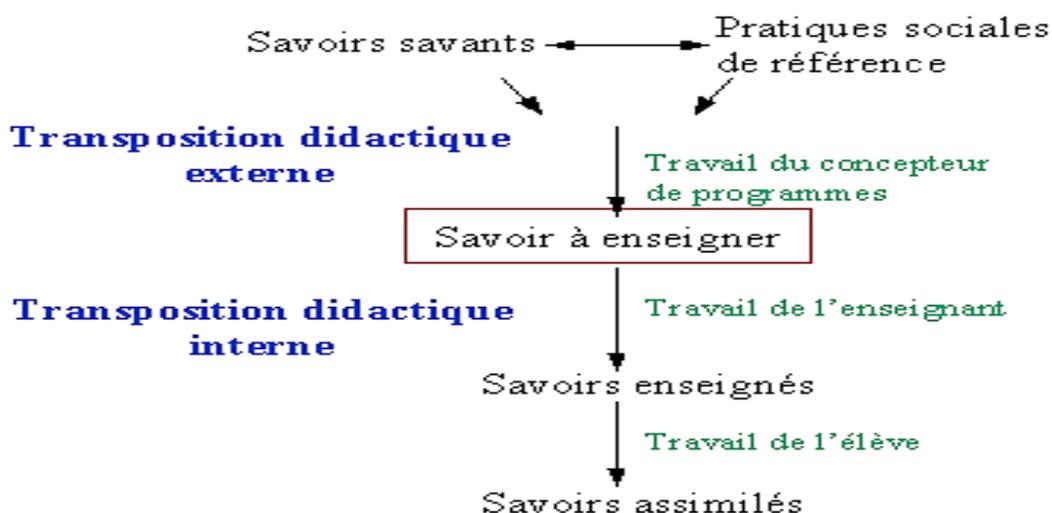
6- Les concepts fondamentaux de la didactique

6-1 La transposition didactique

6-1-1 Définition

Du savoir savant au savoir enseigné. Quand un savoir savant, c'est à dire le savoir des spécialistes du domaine, devient un savoir à enseigner, il faut, pour qu'il devienne un objet d'apprentissage, qu'il subisse des transformations afin de le rendre accessible aux apprenants.

Ces transformations, appelées "transposition didactique" va se faire en deux étapes : la première est celle qui va faire passer le savoir savant au savoir à enseigner, cette transposition externe conduit à la définition des programmes d'enseignement de chaque discipline scolaire et la deuxième, la transposition interne est celle qui fait passer ce savoir à enseigner, au savoir réellement enseigné, cette transposition est celle que fait chaque enseignant dans sa classe en fonction de ses apprenants et des contraintes qui lui sont imposées (temps, examens, conformité à des programmes scolaires établis etc.)



6-1-2 Explication

La notion de transposition didactique vient de la didactique des mathématiques (Y. Chevallard, M-A. Johsua. G. Brousseau) et cela n'a rien d'étonnant car c'est peut-être dans cette matière qu'elle est la plus évidente. En effet, la présentation axiomatique classique des mathématiques "paraît merveilleusement adaptée à l'enseignement. Elle permet à chaque instant de définir les objets que l'on étudie à l'aide des notions précédemment introduites et, ainsi, d'organiser l'acquisition de nouveaux savoirs à l'aide des acquisitions antérieures" (G. Brousseau). Or cette présentation en organisant et en découpant la matière enseignée nie toute l'histoire et l'épistémologie et masque le réel fonctionnement de la science. Pour Brousseau, cette transposition didactique est "à la fois inévitable, nécessaire et en un sens, regrettable. Elle doit être mise sous surveillance".

Cette notion permet de rendre compte « *du passage d'un contenu de savoir précis à une version didactique de cet objet de savoir* ». L'auteur distingue deux temps, une première phase transpose le « savoir savant » en « savoir à enseigner » à travers les instructions officielles et les programmes mis en texte dans les manuels et/ou dans les programmes ; une seconde phase transpose l'objet à enseigner en objet d'enseignement dans le contexte de la classe. C'est-à-dire *le savoir savant*, lorsqu'il est transposé en *savoir à enseigner*, subit des transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement, ce travail est appelé « transposition didactique ».

Savoirs à enseigner

Les « savoirs à enseigner » sont ceux « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes "officiels" (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes⁶ »

Savoirs enseignés

Les « savoirs enseignés » sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours.⁷

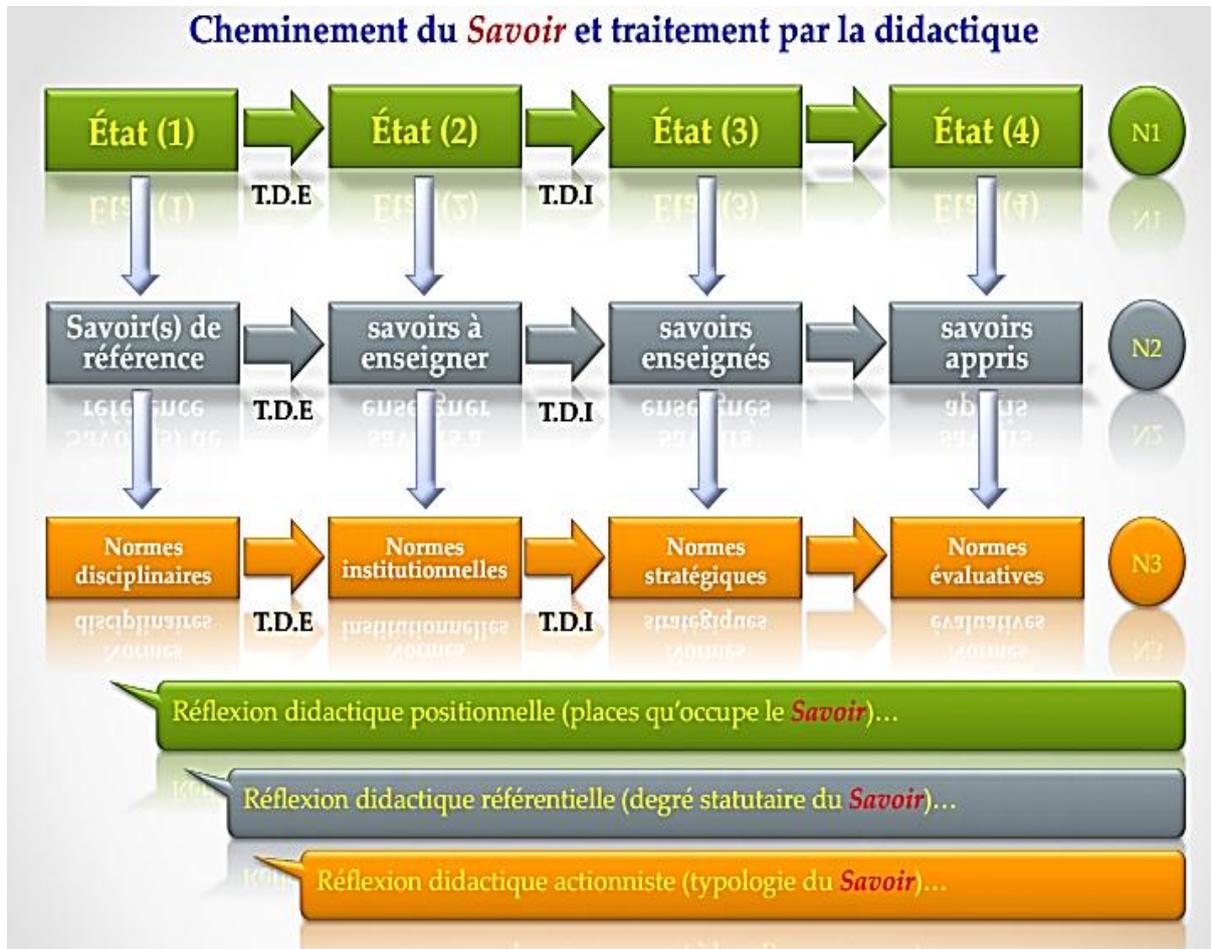
Il est à signaler que la détermination d'une politique éducative décide des finalités et des objectifs généraux d'un système éducatif. La réalisation de ces objectifs généraux

⁶Audigier François, «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, 1988, pp. 55-59.

⁷ Ibid., p. 74.

passer par la sélection de domaines et des disciplines de référence susceptibles de fournir des éléments de savoirs qu'il convient d'aménager.

De façon schématique:



Le concept de *transposition didactique* est important pour la didactique des langues dans la mesure où la linguistique et la littérature, les deux disciplines-mères de la didactique des langues, ont été les deux disciplines dans lesquelles sont puisés les savoirs savants, savoirs à transposer, à transmettre et à expliquer aux apprenants. Aujourd'hui, les savoirs à transposer sont également puisés dans les autres disciplines (sociolinguistique, psycholinguistique, ...)

Ces savoirs ont fourni la base de l'enseignement des langues en général, en référence à l'étude de la langue (la linguistique) et l'étude du texte littéraire (la littérature), et plus précisément l'écriture : la production écrite est pensée comme le lieu où

l'apprenant va faire la synthèse de ses apprentissages issus des deux disciplines-mères. En d'autres termes, la production écrite permet à l'enseignant de vérifier le processus de transposition didactique.

Exemple concret de transposition didactique : *Le schéma de communication* de Roman Jakobson, transposé de la linguistique à l'enseignement des langues. .

6-2 Le triangle didactique

Cependant, il faut souligner que la didactique ne se définit pas par l'application directe des données des autres sciences ou disciplines, mais par l'usage qu'elle en fait pour son propre compte, comme le souligne Christine Barré de Miniac : « *Cela n'est possible que si elle est conçue comme une dynamique interactive entre travail sur le terrain et recherche.* » [1996 : 102].

La didactique est une discipline qui articule trois pôles :

- le pôle « savoirs ».
- le pôle « apprenants ».
- le pôle « enseignants ».

Chaque pôle représente une problématique qui doit être travaillée de façon autonome :

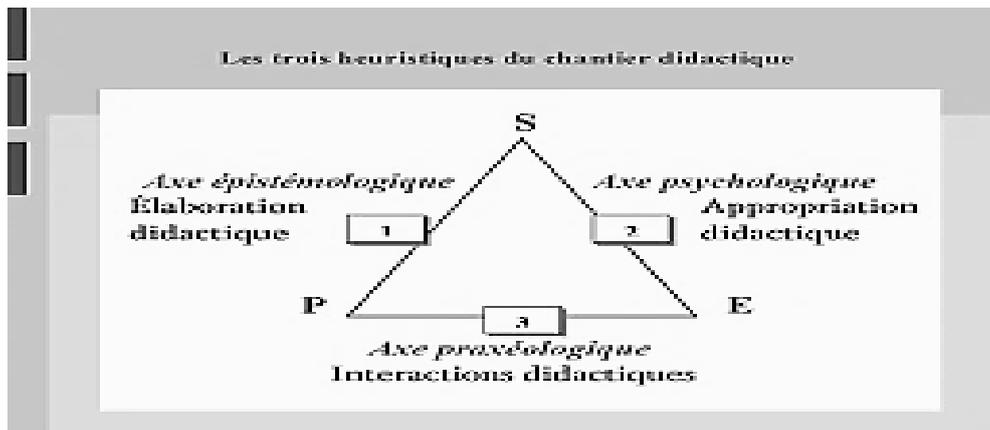
- Le pôle « savoirs » représente l'élaboration didactique qui consiste à recueillir et à sélectionner les savoirs savants susceptibles de conduire aux buts et aux finalités du système éducatif.

Ces savoirs seront transformés/construits en objets d'enseignement établis dans un programme.

- Le pôle « apprenants » constitue tout ce qui est relatif à l'appropriation des savoirs, ce sont alors les théories de l'apprentissage qui sont mises en jeu.

- Le pôle « enseignants » représente tout ce qui est relatif à l'intervention didactique qui consiste en l'explicitation des objectifs, c'est le contrat didactique, la mise en place des stratégies d'enseignement, l'adaptation du programme à la classe, l'organisation du travail en projets ou autres.

Le schéma récapitulatif peut être représenté de la manière suivante, selon Jean-Maurice Rosier [2002 : 108] :



Ce schéma montre la centration sur les contenus (relation entre « savoirs » et « enseignant »), la centration sur l'apprentissage (relation entre « savoirs » et « apprenant ») et la centration sur les relations (relation entre « enseignant » et « apprenant »). Ces trois éléments jouent un rôle important dans les choix pédagogiques :

- « Enseignant » : âge ? Formation ? Expérience ? Natif ? Non natif ? Connaissance de la langue (ou de l'objet) à enseigner ?
- « Apprenant » : âge ? Classe mixte (ou non) ? Nombre ? Niveau homogène/hétérogène ?
- « Savoirs » : langue proche/éloignée des apprenants ? Degré de connaissances théoriques linguistiques ?

Cependant, il faut noter que ce schéma est à insérer dans une situation d'enseignement précise : temps, lieu, durée, rythme, programmes, ... qui jouent un rôle dans la réussite de l'apprentissage.

Une inclination vers le sujet apprenant

Il reste enfin à corriger l'image donnée jusqu'à présent d'un projet didactique qui consisterait surtout à aborder les phénomènes d'enseignement prioritairement du point de vue des savoirs. En fait, ce ne sont pas tant les contenus qui forment l'objet d'étude des didactiques que les interactions à l'œuvre dans le système didactique, lequel articule les trois actants que sont le savoir, l'enseignant et l'apprenant.

Cela permet d'accepter l'idée que la centration n'est pas seulement opérée sur les savoirs mais également sur le sujet apprenant. Cette orientation a d'ailleurs été prise en compte dès les origines de la didactique.

Comenius, encore lui, dans *La Grande didactique*, ou « *Traité de l'Art universel d'enseigner tout à tous* », écrit dans son prologue qu'il dirigera la « *barque de sa didactique [...] à la recherche et à la découverte de la méthode qui permettra aux enseignants de moins enseigner et aux étudiants d'apprendre davantage* » [Comenius,] ! Critiquant les méthodes déductives issues de la Scholastique du Moyen Âge, Comenius propose, dès ce milieu du XVII^{ème} siècle, l'établissement de programmes scolaires qui soient organisés en progression, afin de tenir compte des capacités des apprenants et de leur âge.

Il défend par ailleurs l'idée que des méthodes inductives doivent être employées et mises en œuvre à partir des centres d'intérêt des apprenants [Bronckart et Chiss, 2005].

Mais revenons aux temps modernes, où la dimension psychologique a d'abord été mise en évidence et promue par la thèse de Hans Aebli (*Didactique psychologique*, 1951). Celle-ci s'appuie notamment sur la psychologie génétique piagétienne [Martinand, 1996]. Par la suite, et à l'inverse d'une centration sur les contenus, il s'est mis à rechercher, dans les processus d'apprentissage des apprenants, des structures de pensée invariantes, appelées schèmes, et ce, dans une démarche transversale aux contenus [Astolfi, in Martinand, 1996]. En symétrie de l'intérêt porté au savoir, le didacticien va ici s'intéresser à la réception de ce savoir par l'apprenant et, notamment, aux représentations que celui-ci se fait du savoir et qui finissent par faire obstacle à son appropriation. C'est dire si l'apprenant occupe une place centrale : « *il devient responsable de la conquête de ses connaissances* ». Les didactiques lui préfèrent d'ailleurs l'appellation d' « apprenant » [Develay, 1992].

En somme, le statut épistémique du savoir est modifié et c'est bien du savoir scolaire dont il est en définitive question. Un savoir scolaire qui s'autonomise de sa prétendue dépendance aux savoirs savants, ce qui ouvre de fait un champ de questions relatives à l'élaboration de ces objets d'enseignement et au processus de transposition didactique qu'ils subissent ou génèrent. Un autre point mérite d'être rappelé qui explique cette distanciation opérée entre ces deux régimes du savoir.

Les didacticiens postulent en effet que l'origine des difficultés rencontrées par les apprenants, hormis les facteurs socio-psychologiques mis en évidence ailleurs, est à trouver dans la définition, l'organisation et la présentation des savoirs scolaires aux apprenants.

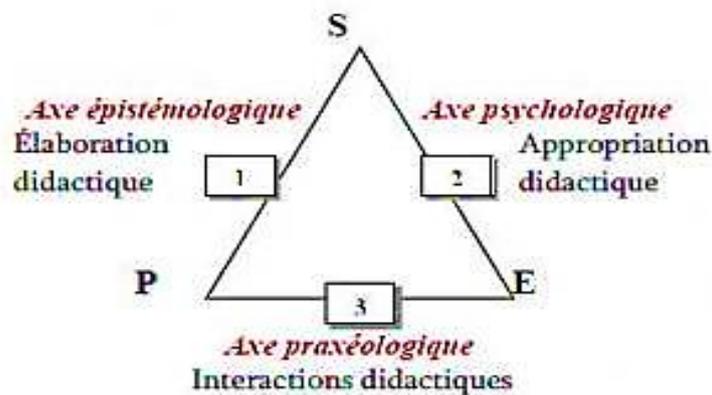
Ainsi, l'objet central de l'étude des didactiques, au travers de l'intérêt porté à l'apprenant, s'avère constitué d'un certain rapport au savoir, celui qu'entretient ce dernier avec le sujet cognitif. Tout travail sur la matière scolaire, les contenus à enseigner, perdrait alors toute pertinence à ne considérer que l'aspect transpositionnel (leur attache aux savoirs de référence) dans un rapport exclusif. Il convient au contraire, et en terme de complémentarité, de considérer avec le même intérêt les mécanismes d'appropriation comprenant les opérations de réception et de construction (re-construction, co-construction) du savoir par l'apprenant.

Ces préoccupations qu'assument les didactiques font dire à Marguerite Altet, et pour en revenir à nouveau à un argument qui viserait à caractériser l'opposition tant recherchée entre pédagogie et didactique, que si la pédagogie est du côté de l'enseignant, la didactique, quant à elle, se situe du côté de l'apprenant et des contenus [Altet, 1994].

Il convient selon nous de dépasser l'opposition didactique / pédagogie pour aller vers un fonctionnement ordinaire de la classe qui allie réflexion scientifique et réflexion politique, en ce qu'elle est caractérisée par la volonté d'accorder à l'apprenant une position discursive de façon continue, et non durant les seuls moments des séquences d'apprentissage disciplinaires. Cette proposition semble répondre aux impératifs d'un projet éducatif qui prend en compte la personne toute entière : l'écolier n'est pas qu'un sujet épistémique mais aussi une personne en relation avec autrui, ce qui ne l'empêche pas de se voir confier la responsabilité de construire son savoir.

Le système didactique exprimé par un modèle ternaire : le triangle didactique

Évoquer le système didactique, c'est faire référence à Yves Chevallard et à son ouvrage « *La Transposition didactique* » [1985]. Pour ce didacticien des mathématiques, la didactique s'intéresse au jeu qui se mène entre un enseignant, des apprenants, et un savoir (disciplinaire), le « *savoir enseigné* ». Trois places, donc, organisent le système didactique.



Yves Chevallard semble vouloir promouvoir ce triptyque en réaction contre le modèle binaire de la pédagogie qui privilégie, selon lui, la relation binaire enseignant/enseigné. Dans cette nouvelle combinaison est introduit un troisième pôle, qui est le Savoir, « *si curieusement oublié* ». On retrouvera là cette revendication de la spécificité disciplinaire déjà pointée.

Ces trois actants du système didactique entretiennent certainement des relations entre eux. Ce sont eux qui font l'objet même des recherches en didactique et que nous allons bientôt rappeler. Notons déjà que le triangle ainsi établi propose une approche de type systémique, ce qui explique l'appellation proposée par Yves Chevallard de « système didactique ». Ces trois constituants agissent et réagissent entre eux dans toute situation d'enseignement-apprentissage.

Cette relation ternaire est généralement représentée sous la forme du fameux « triangle didactique », devenu la figure emblématique de la réflexion didactique (Langlade 1997). Par conséquent, le fait que cette figure puisse interférer avec une autre figure bien connue, tel le « triangle pédagogique » [Houssaye, 1988], amène à se demander si le premier n'est pas un doublet du second ou inversement. Cette question ne peut être ignorée, d'autant plus qu'elle devrait permettre de préciser la spécificité de l'approche didactique.

6-2-1 Triangle didactique ou triangle pédagogique ?

Si, pour Bertrand et Houssaye [1995] le triangle didactique et le triangle pédagogique sont, tout compte fait, à considérer comme identiques, il en est autrement pour l'ensemble des didacticiens.

Si ces derniers reconnaissent une identité des composés de base (les trois pôles), ils s'accordent néanmoins à en tirer des analyses et des champs de questionnements bien différents.

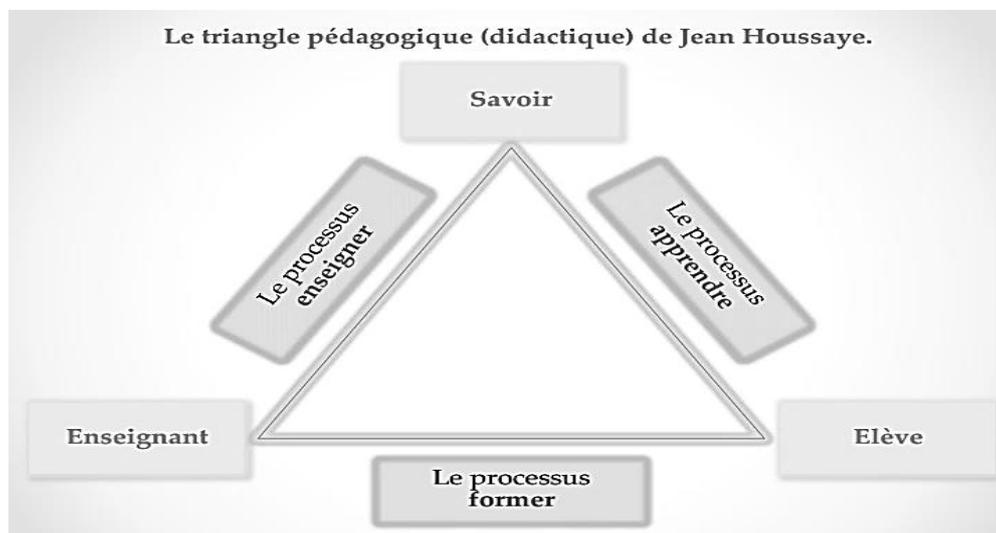
Chronologiquement, il semble que l'idée de cette triangulation ait d'abord été émise dès 1979 par le pédagogue Jean Houssaye, lequel en fait le sujet même de sa thèse en 1982.

Yves Chevallard, didacticien des mathématiques, dépose quant à lui cette idée de triangle didactique en 1985, dans un ouvrage intitulé *La Transposition didactique* [1991].

Essayons d'en présenter les différences en quelques lignes.

6-2-1-1 Le triangle pédagogique

Jean Houssaye inscrit son triangle dans la situation pédagogique. Il y est question de déterminer la place, le rôle dévolu ou revendiqué par les trois actants.



Cette situation pédagogique est alors caractérisée par le jeu qu'entretiennent deux des trois actants aux dépens du troisième, exclu ou s'excluant, et qui doit accepter la place du mort (il se retire du « jeu » laissant les deux autres actants développer une relation exclusive) ou, à défaut, se mettre à faire le fou (il va tenter d'empêcher la tranquille relation espérée entre les deux autres).

Selon la configuration de la triade qui est ainsi déterminée par la relation privilégiée de deux des trois actants, Jean Houssaye détermine trois processus pédagogiques possibles :

- enseigner : sur l'axe Savoir (S) – Enseignant (P), lorsque, par exemple, l'apprenant est exclu du jeu ;
- former : axe Enseignant (P) – Apprenant (E), lorsque, par exemple, l'appropriation du savoir n'est plus la priorité ;
- apprendre : axe Apprenant (E) – Savoir (S), lorsque, par exemple, l'enseignant s'efface pour interférer le moins possible entre l'apprenant et le savoir.

Ainsi, le triangle pédagogique, à partir d'une vision macroscopique des situations pédagogiques, permet avant tout de s'intéresser à la relation pédagogique et à la place du professeur [Develay, 1992].

6-2-1-2 Le triangle didactique

Le triangle didactique, quant à lui, s'inscrit dans une structure systémique, appelée système didactique. Le système didactique détermine également trois axes, toujours à partir des relations nouées entre les trois pôles, mais ces interactions vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir. Elles vont conditionner des heuristiques selon trois approches disciplinaires à la fois distinctes et complémentaires :

- . Approche épistémologique : sur l'axe Savoir – Enseignant.
- . Approche psychologique : axe Enseignant – Apprenant.
- . Approche pédagogique : axe Apprenant – Savoir.

Ces trois axes offrent autant de dimensions à explorer. Ils servent à désigner des recherches, des travaux, des pistes, des entrées possibles à la réflexion dont le système didactique est l'objet. Ici, la question des méthodes pédagogiques n'est pas primordiale [Reuter *et al.* 2007].

La réflexion va plutôt s'orienter sur les interactions systémiques de ces trois dimensions à l'œuvre dans toute situation d'enseignement-apprentissage, ainsi que sur le rapport au savoir que ces interactions interrogent.

6-2-1-3 Limites du triangle didactique

Rappelons ici quelques critiques, réserves ou rappels à l'ordre émis par des didacticiens eux-mêmes quant à l'appréhension et l'utilisation du triangle didactique.

Le système didactique ne doit pas être réduit à l'espace de la classe ni au seul temps du cours [Reuter *et al.*, 2007]. Plus largement, il se dessine dans toute situation où une personne apprend intentionnellement quelque chose à une autre.

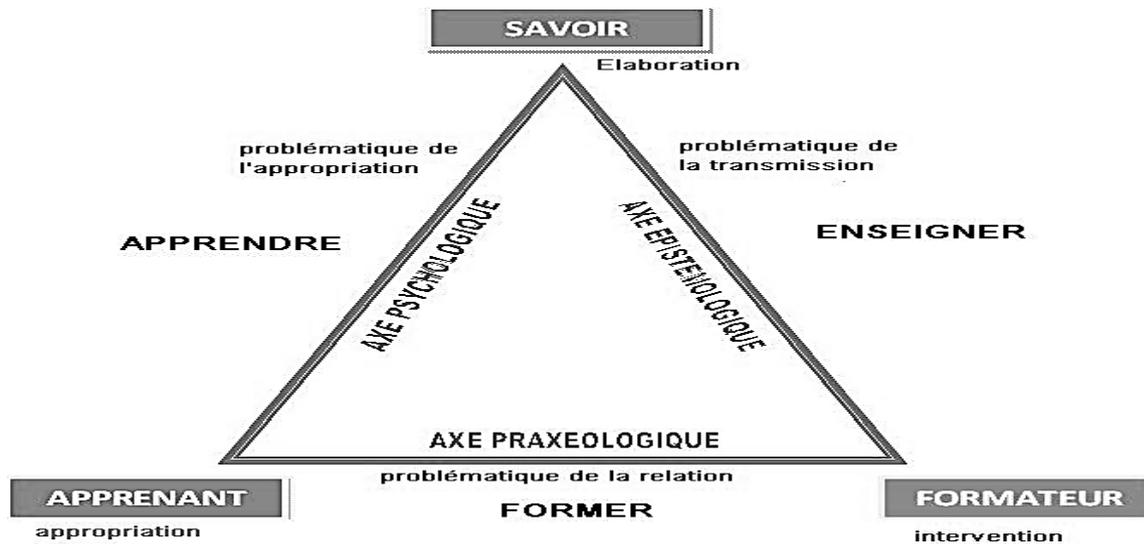
La notion de « Savoir » ne saurait être appréhendée de manière générique. Il convient plutôt de distinguer ses différents états : savoir à enseigner / savoir effectivement enseigné, présenté à la classe [Reuter *et al. id.*]. C'est d'ailleurs le but du système didactique que de produire ces derniers. De même, il importe d'identifier son statut épistémique, en différenciant les contenus d'enseignement des savoirs de référence (savants, experts, sociaux).

Enfin, la critique interroge la pertinence, au sommet du triangle, du pôle « Savoir ». Peut-il être considéré acteur au même titre que les deux autres ?

Certains chercheurs préféreraient voir là l'« institution » [Cornu et Vergnion, 1992], tandis que d'autres proposent d'inscrire le triangle dans une figure plus vaste qui permettrait ainsi de l'inclure dans un contexte éducatif et social [Audigier, 1996 ; Dabène, *in* Reuter *et al.*, 2007].

6-2-1-4 Les trois dimensions de la recherche didactique

Le triangle didactique délimite, à partir du champ découpé par les interactions entre les pôles, les trois grands domaines d'investigation de la didactique. Cette approche fait consensus dans cette discipline, du moins sur l'idée générale et s'agissant des deux premiers domaines que nous avons déjà rencontrés.



S'agissant de l'axe 1 en effet, la dominante épistémologique est largement reconnue pour désigner l'élaboration didactique des contenus d'enseignement. Il est également observé une stabilité pour la dominante psychologique, ou psycho-cognitive (Axe 2), désignant la problématique d'appropriation de ces contenus par les apprenants.

Mais s'agissant du troisième domaine (Axe 3), la diversité des appellations recensées révèle deux aspects.

Le premier témoigne de la pluralité des approches quant aux objets de l'investigation ; le second désigne la base du triangle didactique comme le lieu de la polémique entre pédagogie et didactique.

Ainsi les appellations convoquées pour nommer ce champ de recherche divergent-elles :

- . champ de la pédagogie et des Sciences de l'éducation [Develay , 1992],
- . ingénierie pédagogique [id.],
- . pôle de la situation de formation [Meirieu, 2005],
- . pôle Former [Bronckart et Chiss, 2005],
- . dominante praxéologique [Halté, 1992],
- . domaine de l'intervention didactique [Halté, 1992 ; Langlade, 1997].

6-3 Le contrat didactique

Contrat implicite passé entre l'enseignant et les apprenants qui garantit, si les clauses du contrat sont respectées par chacun, que les échanges dans la classe se passeront sans difficulté majeure. Ce contrat implicite légitime les statuts, les rôles, les attentes de rôle, de chacun vis-à-vis de l'autre, à condition qu'il n'y ait pas « tromperie sur la marchandise » ou « erreur d'interprétation ».

Le concept de contrat didactique est très différent de celui de contrat pédagogique, dont on sait qu'il cherche à expliciter au maximum, pour les apprenants, les objectifs et les exigences scolaires.

Au contraire, le terme de contrat didactique, initialement introduit par Brousseau en didactique des mathématiques, explique qu'il existe nécessairement une certaine opacité dans le « système didactique » reliant le savoir, l'apprenant et le maître. En référence au contrat social de Jean-Jacques Rousseau, l'idée est que le contrat didactique préexiste à la situation d'enseignement et, en quelque sorte, la surdétermine.

Cela, non parce que l'enseignant chercherait à cacher quelque chose aux apprenants, mais parce qu'il est pris, comme eux, dans ce contrat qui les lie. Le fondement du contrat didactique ne concerne pas la nature de la relation pédagogique : il est d'abord épistémologique. Il résulte notamment des obstacles auxquels s'affrontent les apprenants pour apprendre, et de la situation didactique elle-même.

Celle-ci doit effectivement mettre les apprenants aux prises avec des obstacles, sans qu'on se substitue à eux pour les franchir. Car si l'enseignant explicite trop ce qu'il attend des apprenants, la tâche intellectuelle qu'il leur demande s'effondre, et il ne leur reste plus qu'à exécuter mécaniquement une suite d'opérations.

Ce phénomène est fréquent en classe. Il se produit chaque fois que l'apprenant peut décoder l'attente de l'enseignant, à partir des seuls termes de la question, pour produire une réponse conforme, sans avoir à en investir le sens. « Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'apprenant ce qu'il veut qu'il fasse, mais il ne peut pas le dire d'une manière telle que l'apprenant n'ait qu'à exécuter une série d'ordres.

« Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre » (Brousseau, 1986).

Le contrat définit ainsi le « métier de l'apprenant », autant que celui du maître, aucun des deux ne pouvant se substituer à l'autre, sans dommage pour le projet d'apprendre.

Pour l'enseignant, cela constitue un paradoxe, qu'il lui est difficile, mais pourtant nécessaire, de gérer. « *Le contrat didactique met le professeur devant une véritable injonction paradoxale : tout ce qu'il entreprend pour faire produire par l'apprenant les comportements qu'il attend, tend à priver ce dernier des conditions nécessaires à la compréhension et à l'apprentissage de la notion visée. Si le maître dit ce qu'il veut, il ne peut plus l'obtenir* » (Brousseau, *ibid.*).

Le contrat didactique présente ainsi un double statut. D'une part, il permet d'analyser et de caractériser ce qui se joue dans la classe, en termes d'apprentissage, aussi bien pour le maître que pour les apprenants.

Ce n'est pas si simple, nous dit Chevallard, car le rôle de l'enseignant consiste à faire passer l'apprenant d'une culture profane pleine de sens et de problèmes concrets à une culture scientifique dans laquelle les problèmes concrets laissent la place à des problèmes abstraits, théoriques, qu'il faut envisager dans leur cadre particulier et apprendre à poser et à résoudre pour eux-mêmes, sans tenir compte de leur gratuité apparente.

6-4 La situation didactique

La situation didactique consiste en une modélisation de l'environnement (le cadre d'enseignement), elle existe chaque fois qu'on peut caractériser une situation d'enseignement.

On distingue différents types de situation :

- l'action qui équivaut à la production de l'apprenant fondée sur un modèle implicite,
- la formulation ou la mise en œuvre du modèle explicite,
- la validation ou la mise en œuvre de mécanismes de preuves,
- l'institutionnalisation : le savoir devient une référence culturelle.

L'enseignement consiste à provoquer chez l'apprenant les apprentissages projetés en le plaçant dans des situations appropriées auxquelles il va répondre "spontanément" par des adaptations.

Il y a situation didactique chaque fois que l'on peut caractériser une intention d'enseignement d'un savoir par un professeur à un apprenant, et que des mécanismes socialement définis sont institués pour cela. La situation a-didactique concerne l'intention cachée d'enseignement. L'apprenant construit son propre savoir en essayant de trouver une solution.

Dans le cadre de la "Théorie des situations", Brousseau modélise les "situations" par des "jeux" (G. Brousseau, 1987, *Études en didactique des mathématiques*, p. 43) : "Modéliser une situation d'enseignement consiste à produire un jeu spécifique du savoir visé, entre les sous-systèmes : le système éducatif, le système apprenant, le milieu etc." Il précise (G. Brousseau, 1990, p. 315) que : «Une situation est une association "interaction Jeu-Joueur, connaissance"».

Différents types de "situations", des "situations" d'action, de formulation, de validation, d'institutionnalisation, ont pu être distingués.

Pour en terminer, on peut ajouter que, créées initialement pour donner un sens aux observations, les "situations" sont devenues des outils utilisés à la fois pour la conception et l'analyse des séquences d'enseignement dans le cadre de l'ingénierie didactique.

Ainsi, ingénierie didactique et théorie des situations se trouvent intimement associées dans une double perspective théorique et pratique.

Une approche systémique permet de considérer que les situations didactiques mettent en scène un apprenant, des savoirs et un "milieu".

Les situations didactiques, caractéristiques du milieu scolaire, comportent nécessairement une intention d'assujettissement des apprenants.

Cet assujettissement peut prendre plusieurs formes et même être dissimulé. C'est le cas dans les situations a-didactiques.

Alors : "L'enseignement consiste à provoquer chez l'apprenant les apprentissages projetés en le plaçant dans des situations appropriées auxquelles il va répondre «spontanément» par des adaptations." (Brousseau, 1990, p. 323)

Par opposition, lorsqu'il est sorti du monde scolaire, le sujet se trouve confronté à un milieu "a priori" dénué d'intentions didactiques à son égard.

Les situations auxquelles il se trouve alors confronté peuvent être qualifiées de "non didactiques". "L'objectif final de l'apprentissage est que l'apprenant puisse faire fonctionner ce savoir dans des situations où l'enseignant aura disparu." (Brousseau, 1990, p.322.)

6-5 La séquence didactique

La séquence didactique peut être définie comme un ensemble organisé d'activités d'enseignement et d'apprentissage, centré sur une tâche précise de production orale ou écrite et amenant les apprenants à s'approprier un "objet" déterminé⁸.

Séquence : Ce terme a deux sens : un sens « macro » s'il est utilisé dans le cadre de la conception d'une action de formation, on parle alors de séquence de formation ; un sens « micro », s'il est utilisé dans le cadre de l'analyse de l'acte pédagogique, on parle alors de séquence pédagogique.

- Séquence de formation ; Les objectifs spécifiques d'une formation sont définis à partir des finalités de l'éducation, des objectifs généraux, et des objectifs intermédiaires de différents niveaux. Une séquence de formation correspond au traitement pédagogique d'un objectif intermédiaire, c'est-à-dire à une durée de formation de 30 à 90 heures selon le type de formation.

- Séquence pédagogique : Dans le sens « micro », c'est-à-dire dans le cadre de l'analyse de l'acte pédagogique, Postic et De Ketele définissent la séquence de la façon suivante :

« Enchaînement d'actes pédagogiques et d'échanges entre l'enseignant et ses apprenants en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble. Chaque séquence possède son unité propre par le but spécifique qu'elle veut atteindre et elle est une étape dans une progression globale vers le ou les objectifs de l'activité pédagogique.⁹ »

Les types et la taille des séquences sont variés. On a longtemps considéré comme type de séquence, la suite simple « question, réponse, rétroaction ». Cependant, la séquence peut être plus longue et donc plus complexe. Postic et De Ketele citent également, dans le même ouvrage, les exemples de séquence suivants :

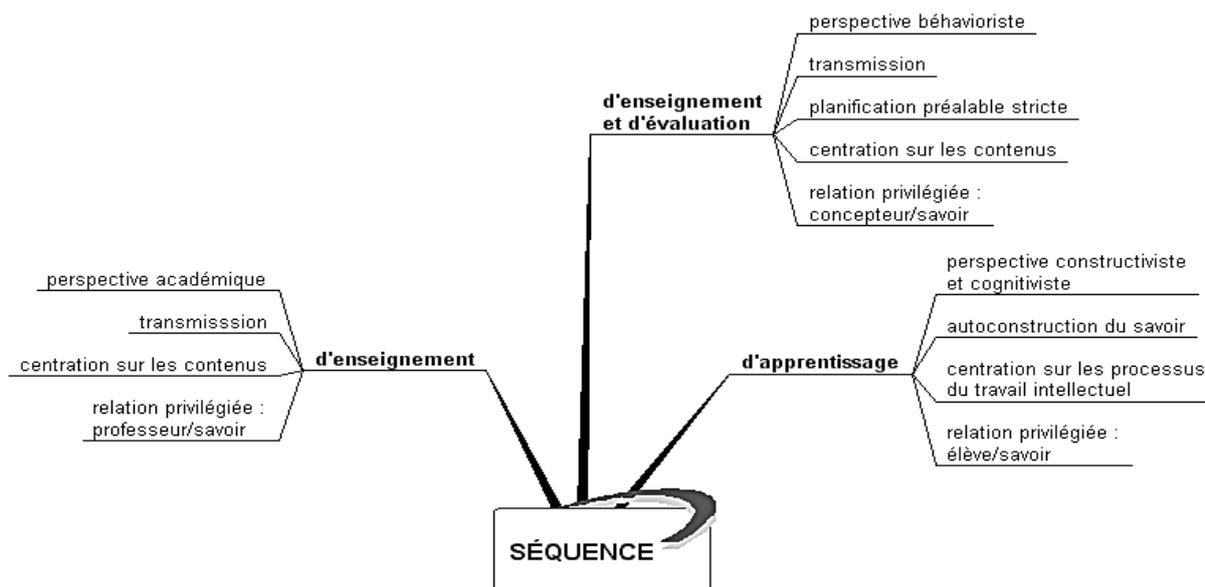
« - Introduire le sujet en suscitant la motivation par la création d'un climat affectif et cognitif de préparation à l'activité, en posant le problème (définir, décrire, introduire des faits, des règles, etc.),

- découvrir un phénomène à partir d'une observation ou d'une expérience,

- exploiter les faits recueillis, etc. »

⁸ Dolz, J., Noverraz, M., et Schneuwly, B. (dir.). (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*. Bruxelles-Genève, Corome, De Boeck.

⁹ Postic M., De Ketele J.-M., *Observer les situations éducatives*, Paris, PUF, 1988, p. 97.



Les 5 éléments d'une séquence :

- Une mise en situation.
- Une production initiale.
- Un ensemble d'ateliers touchant aux caractéristiques communicatives et linguistiques de l'objet ciblé.
- Une production finale.
- Une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage (évaluation diagnostique, formative) et finale (évaluation sommative).

Il s'agit donc de construire un projet clairement conçu par l'enseignant, qui soit perçu par les apprenants et qui corresponde à des besoins bien identifiés. L'essentiel est de se fixer comme objectif l'acquisition ou l'amélioration d'une compétence langagière précise et d'organiser à partir de là les activités variées mettant en œuvre l'oral et l'écrit, la compréhension et la production, en liaison avec les différents pôles du discours.

De nombreuses activités peuvent s'intégrer à un tel projet (utilisation du brouillon pour un exposé oral, corrections morphosyntaxiques, organisation en paragraphes, etc).

6-6 La compétence

La notion de compétence donne lieu à de nombreux débats dans les écrits scientifiques, mais on décèle néanmoins une certaine uniformité dans la manière de la définir, comme en témoignent ces quelques définitions proposées depuis le début des années 1990 par des auteurs.

Selon Meirieu, une compétence est un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire donné¹⁰ ». Cette proposition suggère que la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée.

Selon D'Hainaut, une compétence est « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal¹¹ ».

Selon Allal, une compétence est conçue comme un réseau intégré et fonctionnel constitué de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptible d'être mobilisé en actions finalisées face à une famille de situations¹².

Une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace (Gillet, 1991, p. 69).

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, dans Brossard, 1999, p. 16).

Une compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun (Lasnier, 2000, p. 481).

La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes (Roegiers, dans Scallon, 2004, p. 105).

En somme, il s'agit d'un ensemble de comportements potentiels (affectifs, cognitifs et psychomoteurs) qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. Les objectifs généraux d'une formation décrivent souvent une compétence globale.

¹⁰ Meirieu Ph., Apprendre... oui, mais comment ?, Paris, ESF éditeur, 8^e éd., 1991, p. 181.

¹¹ D'Hainaut L., Des fins aux objectifs de l'éducation, Bruxelles, Labor, 5^e éd. 1988, p. 472.

¹² Allal, L. (1999). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Raisons éducatives, 77-94.

La compétence est liée à un métier, à une profession, à un statut, à une situation professionnelle ou une situation sociale de référence ; à ce titre, elle englobe des « savoirs, savoir-faire et savoir-être » intimement liés.

Ou si l'on préfère, dans une terminologie cognitiviste, une compétence implique à la fois des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales et des attitudes.

Ces trois dimensions apparaissent sous la forme d'une juxtaposition hésitante et maladroite dans le cas du « *novice* », pour devenir un ensemble fusionnel performant dans le cas de « *l'expert* ». En revanche, la capacité est une « habileté transversale », une sorte de savoir-faire décontextualisé, susceptible d'être mis en œuvre dans des situations professionnelles ou sociales très différentes.

On voit donc que les termes de compétence et capacité ne sont pas synonymes. Ce serait également une erreur de considérer comme équivalents les termes compétence et objectif général. L'observation des pratiques pédagogiques révèle que la plupart des objectifs généraux sont des énoncés d'intention qui relèvent du domaine cognitif. Rares sont les énoncés généraux intégrant connaissances et savoir-être. Aussi, lorsque s'effectue la dérivation des objectifs généraux en objectifs intermédiaires puis spécifiques (analyse descendante), il devient extrêmement difficile d'y intégrer la dimension affective qui pourtant existe fondamentalement dans l'exercice d'une compétence. Nous pouvons affirmer que ce défaut de prise en compte provient de la difficulté réelle à enseigner les attitudes indissociables de l'activité cognitive : rigueur, contrôle de soi, persévérance, confiance en soi, motivation, patience, créativité, curiosité...

Cette problématique rend tout à fait intéressante l'approche de De Ketele qui prend en compte, justement, par le biais des objectifs terminaux d'intégration, les domaines cognitif, affectif, et psychomoteur. Pour lui, un objectif terminal d'intégration décrit « une compétence ou un ensemble de compétences :

1. s'exerçant sur une situation comprenant tant de l'information essentielle que parasite ;
2. nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de tous les savoirs et savoir-faire antérieurs considérés comme fondamentaux et minimaux ;
3. développant des savoir-être et des savoir-devenir orientés vers les finalités choisies pour le système éducatif ». Mais une compétence reste une virtualité. Darvogne et Noyé rappellent que « le révélateur de la compétence, c'est le résultat obtenu dans le travail » et que « c'est au mur terminé que l'on voit la compétence du maçon. ».

Ce qui signifie que dans une situation réelle, une compétence se traduit par un comportement effectif que l'on appelle la performance. Les institutions éducatives utilisent fréquemment le terme de compétence, associé à celui de capacité.

7. La méthodologie traditionnelle.

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec.

Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique.

D'après Christian Puren, la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^{ème} et le XIX^{ème} siècle à des variations méthodologiques assez importantes, et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui plaçait donc l'oral au second plan, la langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes. Cependant on accordait plus d'importance à la forme littéraire qu'au sens des textes, même si celui-ci n'est pas totalement négligé.

Au XVIII^{ème} siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation de phrases comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord la règle, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme d'énoncés). Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base. L'instruction de l'Éducation Nationale du 18 septembre 1840 (en France) donnait une explication très précise de la méthodologie traditionnelle et de son application en classe de langue étrangère dans les lycées de l'époque: La première année (...) sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les apprenants apprennent par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons.

Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés.

Dans la deuxième année, les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire.

Dans ces conditions, il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire.

C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses.

L'erreur n'étant pas admise, le professeur la corrigeait systématiquement comme s'il s'agissait d'un outrage à la langue.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur.

On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part des apprenants.

D'après C. Puren, dès le milieu du XVIIIème siècle, la demande sociale d'apprentissage des langues a évolué. On a alors besoin d'une connaissance plus pratique des langues étrangères. C'est ainsi qu'on assiste à la multiplication d'ouvrages didactiques qui se prétendent universalistes (ils visent des publics hétérogènes et souvent professionnels) et que l'on a appelé "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP).

Dans ces cours, on remet en question la méthodologie grammaire-traduction et on prépare l'avènement de la méthodologie directe.

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace puisque la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

Remise en question, la méthodologie traditionnelle coexistera vers la fin du XIXème siècle avec la méthode naturelle.

Puis, à partir des années 1870 une interminable polémique va opposer les traditionalistes aux partisans de la réforme directe jusqu'en 1902, date à laquelle une instruction officielle imposera d'une manière autoritaire l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national, ce que C. Puren nomme "le coup d'état pédagogique de 1902 et sur lequel nous nous pencherons plus tard.

8. La méthode naturelle (Méthode des séries de F. Gouin.)

La méthode naturelle se situe à la fin du XIX^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes.

La théorie de F. Gouin naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu.

Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques.

Pour F. Gouin, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles.

C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est à partir de la méthode de F. Gouin que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.).

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

La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère. C'est pour cela que pour C. Germain, F. Gouin peut être considéré comme le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot.

F. Gouin avait une particulière conception de la langue 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.

En dépit des critiques qui ont été faites à la méthode naturelle de F. Gouin et de la difficulté de sa mise en place dans le système scolaire, il est indéniable que cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains.

9. La méthodologie directe

La méthodologie directe est considérée historiquement par C. Puren comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes et étrangères.

Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle (apparition des CTOP), et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes. De plus, de nombreux facteurs externes ont impulsé son développement. On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Elle s'est également plus ou moins répandue aux États-Unis. En France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901, qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct. Dans cette circulaire, on oblige pour la première fois tous les professeurs de langue étrangère à utiliser une méthodologie unique, ce qui n'a pas manqué d'engendrer une forte polémique entre partisans et opposants du nouveau système d'enseignement.

Dès la fin du XIX^{ème} siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque. L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.

La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.

Le principe fondamental qui la définit est : 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 surtout les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l’enseignant.

La méthodologie directe se base sur l’utilisation de plusieurs méthodes: méthode directe, active et orale. Par méthode directe on désignait l’ensemble des procédés et des techniques permettant d’éviter le recours à l’intermédiaire de la langue maternelle dans l’apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l’enseignement des langues étrangères.

Cependant l’opinion des méthodologues directs sur l’utilisation de la langue maternelle divergeait: certains étaient partisans d’une interdiction totale (thèse adoptée dans l’Instruction de 1908), tandis que la plupart étaient conscients qu’une telle intransigeance serait néfaste et préféreraient une utilisation plus souple de la méthode directe.

Par méthode orale on désignait l’ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des apprenants en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire. L’objectif de la méthode orale était donc pratique. Le passage à l’écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l’écriture ce que l’apprenant savait déjà employer oralement, c’est ce que certains ont nommé un "oral scripturé".

D’après l’instruction de 1902, la progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre. Par méthode active on désignait l’emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l’apprenant. La méthode interrogative incitait les apprenants à répondre aux questions du professeur, afin de réemployer les formes linguistiques étudiées. Il s’agissait donc d’exercices totalement dirigés. La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l’apprenant à un effort personnel de divination à partir d’objets ou d’images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d’exemples, sans passer par l’intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive.

La méthode imitative avait comme but principal l’imitation acoustique au moyen de la répétition intensive et mécanique. Elle s’appliquait aussi bien à l’apprentissage de la phonétique qu’à celui de la langue en général.

La méthode répétitive s'appuyait sur le principe qu'on retient mieux en répétant, la répétition pouvait être extensive ou intensive.

Cependant l'emploi intensif du vocabulaire donnerait lieu à une inflation lexicale incontrôlable et négative pour l'enseignement-apprentissage de la langue.

Finalement, l'appel à l'activité physique de l'apprenant pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels, etc. permettrait d'augmenter la motivation chez l'apprenant. On peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes et étrangères a fait appel à la pédagogie générale: on tenait en effet compte de la motivation de l'apprenant, on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités des apprenants, en faisant progresser les contenus du simple au complexe.

C'est pourquoi C. Puren estime que la rupture entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe "se situe au niveau de la pédagogie générale de référence", ce qui suppose une grande nouveauté dans l'enseignement scolaire.

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 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 une formation objective des enseignants. Raison pour laquelle L. Marchand la qualifie de "véritable gaspillage d'énergie".

On peut ajouter que la plupart des enseignants ont contourné la méthodologie directe et se sont lancés dans une période d'éclectisme pendant laquelle ils utilisaient le manuel direct d'une manière traditionnelle, répondant vraisemblablement ainsi à un manque d'identification avec une méthodologie trop innovante.

10. La méthodologie active

La méthodologie active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des langues vivantes étrangères depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Cependant on constate une certaine confusion terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, on la nommait également "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale", "méthodologie directe", etc.

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

Certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle, alors que d'autres, comme C. Germain, ne la considérant pas comme une méthodologie à part entière et préférèrent l'ignorer.

La méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe.

On estime "qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie".

C'est pourquoi on peut dire que la méthodologie active se veut une philosophie de l'équilibre. Ce sont les problèmes d'adaptation de la méthodologie directe en second cycle qui ont orienté dès 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique.

La volonté d'intégration de l'enseignement des langues vivantes et étrangères dans l'enseignement scolaire était devenue le principal souci des méthodologues actifs.

Ils revendiquent un équilibre global entre les trois objectifs de l'enseignement-apprentissage: formatif, culturel et pratique. Faisant preuve de pragmatisme, ils permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe. En ce sens, on peut dire qu'ils ont réellement assoupli la rigidité de la méthode précédente. Ils n'hésitaient pas à intégrer tous les procédés compatibles avec les objectifs de la méthode, lui conférant ainsi un caractère éclectique, et proposaient une ouverture aux innovations techniques.

Cependant, cet éclectisme technique n'a pas modifié le noyau dur de la méthodologie directe, ne faisant qu'introduire certaines variations. On constate ainsi un assouplissement de la méthode orale qui rendait au texte écrit sa place comme support didactique. Cependant les textes de base étaient plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués. On a également privilégié l'enseignement de la prononciation à travers les procédés de la méthode imitative directe.

La phonétique était enseignée à la manière des manuels d'anglais de l'époque et c'est avec l'instruction de 1969 que s'est développée l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, magnétophone). En outre on constate un assouplissement de l'enseignement du vocabulaire puisqu'on n'interdisait plus le recours à la langue maternelle comme procédé d'explication.

Par conséquent il était permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux.

Cependant, dans tous les cours de FLE de cette époque on retrouve des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne dans lesquelles on utilisait des images pour faciliter la compréhension et éviter si possible la traduction du vocabulaire.

D'autre part, on se souciait particulièrement de contrôler l'inflation lexicale, véritable bête noire de la méthodologie directe. L'enseignement de la grammaire s'est également assoupli. On a privilégié l'apprentissage raisonné en considérant que l'apprenant avait besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. On essayait donc d'éviter l'empirisme dans l'enseignement de la grammaire et on utilisait une démarche inductive qui privilégiait la morphologie sur la syntaxe.

Avec la méthodologie active, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne se faisait plus sur le mode de la répétition intensive, on lui préférait plutôt la répétition extensive des structures.

De même la méthode active était amplement valorisée afin d'adapter les méthodes utilisées à l'évolution psychologique des apprenants et de créer un climat favorable à son activité puisque la motivation de l'apprenant était considérée comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. Cependant l'instruction de 1969 va supposer une rupture avec la méthodologie active et favorisera le passage à la méthodologie audiovisuelle, répondant ainsi à un objectif pratique. 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... .

11. La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée.

Pour C. Puren la MAO américaine, comme la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux USA à cette époque.

La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux "pattern drills" ou "cadres syntaxiques".

D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les 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 paradigmatiques.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie béhavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner.

Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimuli 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.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral.

On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de 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.

C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe.

La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire.

De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les apprenants, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. D'un autre côté, la grammaire générative-transformationnelle chomskyenne s'est attaquée au structuralisme linguistique bloomfieldien en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et de négliger les structures profondes de la langue. Pour les générativistes, apprendre une langue ne consisterait pas seulement à acquérir "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement" mais à assimiler "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux".

À partir du début des années 1960, on a assisté à une importante influence de la linguistique sur la didactique du français langue étrangère. L'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

Même si les références à la MAO et aux principes de la linguistique appliquée sont très nombreuses dans le discours didactique français de cette époque, cette méthodologie a eu une influence limitée en France parce qu'aucun cours audio-oral n'a été publié ni pour l'enseignement du FLE ni pour celui des langues vivantes étrangères en milieu scolaire.

12. La méthodologie audiovisuelle

À partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent alors menacé. La France a besoin de renforcer son implantation dans les colonies, de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du FLE une affaire d'État.

C'est pourquoi le Ministère de l'Éducation Nationale a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point "le français élémentaire" (rebaptisé plus tard français fondamental), conçu comme une gradation grammaticale et lexicale élaborée à partir de l'analyse de la langue parlée.

C'est le linguiste G. Gougenheim et le pédagogue P. Rivenc, entre autres, qui sont chargés de cette mission en vue de faciliter l'apprentissage et de la diffusion du français. Les méthodologues du CREDIF vont publier en 1954 les résultats de cette étude lexicale en deux listes: un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots, puis un français fondamental second degré comprenant 1609 mots.

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des apprenants en situation scolaire.

Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser. Le français fondamental a été l'objet de beaucoup de critiques surtout d'ordre linguistique: pour certains, c'était un crime contre l'intégrité de la langue française, pour d'autres, il devait être actualisé car certains dialogues "fabriqués" présentaient une langue peu vraisemblable, il devait également tenir en compte les besoins langagiers et les motivations réelles du public visé.

C'est ce que prétendra faire plus tard le CREDIF avec un Niveau Seuil. C'est au milieu des années 1950 que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro globale audio-visuelle).

La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "voix et images de France". La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son.

Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes.

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

Selon C. Puren, la MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique, le structuroglobalisme.

La MAV se situait dans le prolongement de la méthodologie directe tout en essayant de donner des solutions aux problèmes auxquels s'étaient heurtés les méthodologues directs.

Les didacticiens français ont également reconnu l'influence décisive américaine dans les débuts de l'élaboration de la MAV française, cependant c'est Chomsky qui influencera la suite de son élaboration et la méthodologie finie.

Dans la méthodologie audiovisuelle, les quatre habiletés étaient visées, bien qu'on accordait la priorité à l'oral sur l'écrit. La MAV prend aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions, non considérés auparavant. Sur le plan de l'apprentissage, la MAV suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens.

Dans le cas des langues, l'apprentissage passerait par l'oreille et la vue. La langue étant considérée comme un ensemble acousticovisuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs.

D'après C. Puren, toutes les méthodes présentes dans la méthodologie directe se retrouvent organisées dans la MAV. Pour la méthode directe ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer par la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans l'intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive).

Comme la méthode directe, la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier. En ce qui concerne la méthode orale, le support audiovisuel remplace le support écrit. La forme "dialoguée" du dialogue de base vise à faciliter son exploitation orale en classe. L'accent est placé dès le début sur la correction phonétique en évitant les interférences de la graphie.

La méthode active est présente dans la MAV puisqu'on sollicite l'activité de l'apprenant à travers l'image qui stimule la motivation. Les personnages présentés dans les dialogues se veulent proches des apprenants 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 apprenant-enseignant. 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'apprenant 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'apprenant 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.

Pour conclure, l'une des principales raisons du succès des méthodes audiovisuelles semble correspondre au faible investissement qu'elles requièrent de ceux qui les pratiquent.

Cependant la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à l'approche communicative basée sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

13. L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle. Elle apparaît au moment où aux USA la grammaire générative transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Quoique Chomsky ait beaucoup critiqué les méthodes audio-orale et situationnelle, sa linguistique n'est pas directement la source de l'approche communicative. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative.

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre les méthodes structurales et la méthode fonctionnelle comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. La différence se situe au niveau de la compétence: pour les structuralistes, l'important est la compétence linguistique tandis que pour les fonctionnalistes il faut privilégier la compétence de communication, c'est-à-dire l'emploi de la langue.

À ce moment-là l'intérêt de nombreux psychologues, sociologues, pédagogues, didacticiens s'est porté sur les besoins d'un nouveau public composé d'adultes, principalement de migrants.

En effet, la loi de juillet 1971 insistait sur le droit à la formation continue, c'est pourquoi on a mis en place de nouvelles structures d'enseignement et de recherche pour donner naissance à une nouvelle méthodologie.

Pour sa part, l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire a cherché à s'appropriier le système d'enseignement des langues étrangères pour adultes insérés dans le monde du travail, ce qui a produit une brusque inversion du modèle éducatif de référence.

En France cette loi sur la formation continue a permis d'obtenir des moyens financiers pour la création de deux ouvrages clés commandés par des organismes publics: un Niveau Seuil par le Conseil de l'Europe, et Analyse de besoins langagiers d'adultes en milieu professionnel par le Secrétariat d'État aux Universités.

Grâce à ces crédits et pour la première fois en didactique des langues on a pu composer des équipes de chercheurs pluridisciplinaires.

Dans les années 1960, la MAV se basait pour la sélection et la gradation linguistiques sur des listes de fréquence (Français Fondamental) supposées correspondre à la langue de base devant être acquise quel que soit l'usage postérieur de la langue étrangère. Mais au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel.

Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. La MAV, même adaptée à un contenu scientifique, ne pouvait convenir à ce genre de public, puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale, proposait une acquisition très progressive du lexique à partir d'un tronc commun et ne travaillait pas au-delà du niveau de la phrase.

Cette approche fut appelée tout d'abord français instrumental et par la suite français fonctionnel étant donné la diversité du public visé: ouvriers migrants, scientifiques, techniciens, étudiants en formation, etc. Contre l'approche universaliste de la MAV s'imposait ainsi une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public.

Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes et étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage : Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible.

Le français instrumental ne vise pas la communication orale, autrement qu'en situation de classe, il désire satisfaire un besoin de compréhension immédiat, il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

Le français fonctionnel, lui, est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux.

Un Niveau Seuil est la tentative la plus importante d'élaboration d'un français fonctionnel pour l'enseignement du français à des étrangers adultes.

On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations.

Cependant le français fonctionnel et le français instrumental ont le même objectif pédagogique, celui de l'enseignement volontairement limité plus ou moins utilitaire et répondant à un appel urgent d'un public spécialisé. Jusque-là en enseignement scolaire les besoins langagiers étaient inconnus. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux.

D'après Richterich l'enseignement d'une langue est étroitement lié au type de public auquel il s'adresse, il est donc indispensable de faire une description minutieuse du public visé.

Même si la notion de besoin est ambiguë et se confond parfois avec intérêt, but, etc., Néanmoins, il existe de nombreux facteurs de diversification des besoins des apprenants selon le pays où il habite et les contacts que ce pays entretient avec les pays où l'on parle la langue étrangère, son niveau de langue, la filière choisie dans ses études et les propres différences entre individus. L'évaluation des besoins des apprenants en milieu scolaire restait cependant difficile à établir étant donné qu'ils étaient souvent incapables de les exprimer clairement.

De même les besoins ne pouvaient être définis une fois pour toutes en début d'apprentissage puisqu'ils évoluent au cours même du processus d'apprentissage. La notion de besoin langagier a été controversée et certains, comme D. Coste, pensent que la notion de besoin langagier n'aurait pas d'existence réelle.

En effet, il n'y aurait que des besoins d'être et de se réaliser à travers le langage ou même des besoins de survivre dans le cas des migrants.

En réalité seuls des spécialistes du langage comme les poètes et les écrivains auraient d'authentiques besoins langagiers, car ils utilisent la langue pour elle-même.

De même, pour H. Besse, l'approche fonctionnelle se préoccuperait trop des besoins de l'apprenant et pas assez de ce qu'il a appelé "ses potentialités d'apprentissage", c'est-à-dire ses propres stratégies d'apprentissage et les "savoir-apprendre" qu'il a déjà assimilés dans sa culture maternelle.

Pour les méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qui apprennent une langue étrangère par obligation.

Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication.

Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Elle s'acquiert en même temps que la compétence linguistique.

Il ne suffirait donc pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, il faudrait en plus connaître les règles d'emploi de cette langue (quelles formes linguistiques peut-on employer dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, etc.). L'objectif est d'arriver à une communication efficace: Les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à des situations de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.

De plus, le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre, car le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. En effet, lorsque l'on produit un énoncé rien ne garantit qu'il soit correctement interprété par notre interlocuteur.

Selon l'approche communicative, apprendre une langue ne consisterait pas, comme le croyaient les béhavioristes et la méthode audio-orale, à créer des habitudes, des réflexes.

Pour les psychologues cognitivistes, l'apprentissage est un processus beaucoup plus créateur, plus soumis à des influences internes qu'externes.

C'est pourquoi les exercices structuraux ont été critiqués car ils provoquaient une certaine lassitude chez les apprenants et les enseignants. On leur reprochait d'être purement mécaniques et de ne faire référence à aucune situation concrète.

Alors que pour l'approche communicative les constructions ne devraient jamais fonctionner hors des énoncés naturels de communication.

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu.

Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère.

L'approche communicative présente, au moins pour la compréhension orale, diverses formes linguistiques destinées à transmettre un même message.

On prend en compte le niveau du discours et on distingue entre cohésion (les relations existant entre deux énoncés) et cohérence (les relations établies entre des énoncés et la situation extralinguistique). On utilise en classe de préférence la langue étrangère, mais il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction.

En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée inévitable. Selon D. Coste, l'acte de parole dans l'approche communicative est un outil d'analyse encore trop statique et manque de réalité psychologique.

Les listes de structures morphosyntaxiques et de mots ont fait place aux listes d'actes de parole et de notions: on n'aurait alors pas dépassé le stade de la description-inventaire.

D. Coste critique le fonctionnalisme pur et dur parce qu'il vise un public idéal et des enseignants surdoués, évoluant dans des situations d'enseignement-apprentissage débarrassées des contraintes matérielles et des programmes scolaires classiques.

Il estime que les apprenants en milieu scolaire ne sont pas en mesure d'assumer leur éducation et que les enseignants sont insuffisamment formés pour appliquer correctement cette méthode.

Cependant l'approche fonctionnelle a eu le mérite de montrer qu'il n'est pas nécessaire de disposer d'un bon cours pour réaliser un bon enseignement, que l'apprenant devait être situé au premier plan, que l'écrit devait récupérer son statut et qu'il n'est pas nécessaire de suivre un cours général de langue pour atteindre un objectif spécifique.

14. De la pédagogie par les objectifs à l'approche par les compétences

L'approche par les compétences ne constitue pas dans le domaine de l'enseignement, une évolution indépendante de la pédagogie par objectif, elle n'est qu'un design parmi de nombreux design. Cette approche s'intègre dans ce qu'on appelle de manière générale, la pédagogie par objectifs. Elle représente un mouvement venu pour affronter ou plutôt pour dépasser les différentes critiques dont cette pédagogie a fait l'objet.

Certes, la pédagogie par objectifs s'est renfermée dans son opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique, et l'a transformée, en un acte constitué de réflexes conditionnés, faisant abstraction de toute spécificité et de toute sorte de pensée créative chez l'apprenant. Mais, il faut souligner que c'est entre 1975 et 1980 qu'une idée de dépasser toute pédagogie par objectif est née, basée sur les théories behavioralistes, sans que cela signifie, d'une part la négation de tous les acquis qu'a pu mettre en oeuvre la pédagogie par objectifs, aussi bien au niveau de la recherche qu'au niveau de travail pédagogique, et sans que cela signifie, d'autre part, le retour à un travail pédagogique ou à des pratiques d'enseignements confuses et équivoques.

C'est à partir de là, que nous pouvons dire que notre présent cours ne s'éloignera pas beaucoup du cadre dans lequel est née cette approche, le cadre de la pédagogie par objectifs.

Les objectifs de la première génération

Les objectifs comportementaux

Il est difficile – du moins dans le domaine de l'enseignement - de donner une définition au concept de la compétence sans définir ce qu'est un objectif pédagogique, ceci pour la raison qui ne permet de considérer, une compétence, en fin de compte, comme un objectif que les programmes d'enseignement visent à réaliser, soit au niveau cognitif de l'élève soit à son niveau socio- affectif, ou à son niveau psycho- moteur.

Nous n'allons pas nous attarder sur les différentes définitions que les spécialistes ont données à un objectif pédagogique. Nous allons nous contenter de dire qu'un objectif pédagogique représente tout changement qu'un enseignant arrive à - ou doit - opérer au niveau de l'apprenant, ou alors, un objectif est un comportement souhaité qu'on vise à réaliser chez l'apprenant. Ce comportement ne peut s'opérer qu'avec l'activité de l'enseignant et de l'apprenant. Il faut souligner que ce comportement doit être observable, mesurable et évaluable. Ainsi, un objectif comme : L'élève doit être capable de comprendre les idées des autres, ou : l'élève doit être capable d'exprimer ses idées d'une manière claire, sont des objectifs difficiles à atteindre, car ils ne sont pas clairs et difficilement évaluable, pour la

simple raison que l'activité verbe « comprendre » est un verbe qui exprime une activité inobservable, donc inévaluable.

Les objectifs de la deuxième génération

Vers une nouvelle génération d'objectifs : les compétences

Toujours dans le cadre de la pédagogie par objectifs, nous allons vers la recherche d'une alternative qui permet de rendre l'acte d'enseignement comme un acte rationnel et efficace.

Dans les différentes définitions données par les auteurs au concept de compétence, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes :

- ❖ Une compétence est considérée chez certains auteurs comme un enchaînement de travaux et d'activités observables : c'est-à-dire un ensemble de comportements spécifiques, on trouve cette définition dans le domaine de la formation professionnelle, comme en la constate dans les écrits de certains auteurs attachés à la pédagogie par objectifs.
- ❖ La compétence est considérée chez d'autres auteurs comme une potentialité cognitive invisible, et selon cette vision, la compétence se concrétise à travers un certain nombre de performances. Certes, ce concept est considéré, en ce qui nous concerne, comme un ensemble des capacités internes et personnelles.

Le concept de compétence dans le domaine de la psychologie :

Dans le langage scientifique, le concept de compétence est un concept nouvellement intégré dans le domaine de la psychologie comme dans le domaine des sciences de l'éducation et dans le domaine du management. En psychologie, le concept remplace aujourd'hui certains concepts comme : « aptitudes », « intérêt » et autres.

Ainsi, dans la psychologie expérimentale, n'a été reconnu comme un concept qu'on peut soumettre à l'expérience et à la mesure que durant la dernière décennie du siècle passé, ce qui nous explique pourquoi les différents dictionnaires de psychologie, comme celui de Henri Piéron (1973) ou celui de Robert Lafon, ne contient pas ce concept. Seul le dictionnaire de psychologie Larousse (1991) contient le concept considéré et lui donne deux sens : Le premier concerne le domaine de la psychologie du développement ; il considère la compétence comme l'ensemble de potentialités qui permettent à l'individu d'avoir des réactions élémentaires envers les différents stimulus que contient l'environnement.

Le deuxième sens se situe entre la psychologie et les sciences du langage. Ainsi, ce deuxième sens s'intègre dans le domaine de la psycholinguistique et désigne l'ensemble des connaissances linguistiques qui permettent à un orateur de comprendre et de produire un nombre infini de phrases.

Dans le domaine de l'ergonomie (étude qui s'intéresse à l'organisation du travail), nous pouvons dire que De Montemolin (1984) était le premier à avoir utilisé le concept de compétence dans le domaine du travail. Cet auteur considère qu'il est devenu aujourd'hui nécessaire d'utiliser le concept si nous voulons analyser et expliquer les différents comportements professionnels.

Dans le domaine de l'éducation :

Les différents dictionnaires que nous avons pu consulter nous ont permis d'aboutir aux conclusions suivantes :

A- Dans le dictionnaire de Foulquié (dictionnaire de la langue pédagogique ,1971), le mot compétence est dérivé du verbe « compéter » qui signifie aller avec. Ce dictionnaire considère la compétence comme cette capacité (qu'elle soit juridique ou professionnelle) qui permet à l'individu d'accomplir certaines tâches, fonctions ou certains travaux.

B- Dans le dictionnaire de l'évaluation et la recherche pédagogique de De Landscheere. G. (1978), l'auteur part dans son explication de ce terme du sens que lui donne Chomsky qui considère la compétence comme la capacité d'un individu de produire et de comprendre des phrases totalement nouvelles.

C- Chez G. Mialaret, le mot compétence est dérivé du mot latin « compētentia », qui signifie le juste rapport. Elle est le bilan des aptitudes et des potentialités qui indiquent tout ce qui est personnel et d'individuel revêtant une nature psychologique, alors que la capacité ou l'habilité expriment toutes les deux l'ensemble des influences du milieu d'une manière générale, et l'ensemble des influences scolaires d'une manière particulière.

D- Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, la compétence est la caractéristique positive d'un individu qui témoigne de sa capacité à accomplir certaines tâches
Il existe deux sortes de compétences :

1- Les compétences générales : ce sont les compétences transférables qui rendent possible l'accomplissement de nombreuses tâches différentes, on les appelle aussi dans la littérature pédagogique, les compétences transversales ; ce sont celles qui sont communes à plusieurs matières.

2- Les compétences spécifiques : ce sont celles qu'on ne peut caractériser que dans des tâches très spécifiques et bien déterminées, ce sont celles qu'on réalise que dans une seule matière. L'auteur de cette définition dans ce dictionnaire encyclopédique estime qu'il existe d'autres compétences comme la compétence qui facilite l'apprentissage, la compétence qui facilite l'élaboration des rapports sociaux et la compréhension entre les individus, les compétences concernant le savoir savant, le savoir- faire et le savoir- être.

Exemples pratiques :

Nous allons présenter des exemples qui ont trait à des situations –problèmes.

Exemple 1 : Pour un inspecteur de langue française : L'inspecteur doit être capable, durant 30 minutes, de gérer un entretien avec un enseignant, visant à justifier et à éclairer sa méthode d'enseignement et ses pratiques pédagogiques.

Exemple 2 : L'élève doit être capable d'écrire un texte philosophique dans lequel il traite un concept philosophique. Chacun de ces deux exemples exprime une situation- problème :

- Ecrire un texte philosophique.

Exemples de compétences transversales :

Il est à rappeler que les compétences spécifiques sont liées à des matières et à des domaines pédagogiques précis et que les compétences transversales ne sont liées à aucun domaine précis.

- ❖ Etre capable d'analyser.
- ❖ Etre capable de synthétiser.
- ❖ Etre capable de faire une auto – évaluation.
- ❖ Etre capable de son auto- critique.
- ❖ Etre capable de se concentrer.
- ❖ Etre capable respecter les règles et des lois et les consignes.
- ❖ Etre capable de d'adhérer à une équipe de travail et acquérir l'esprit de travail en groupe.
- ❖ Etre capable d'utiliser un ordinateur.
- ❖ Etre capable d'effectuer un auto- apprentissage.
- ❖ Etre capable de respecter les étapes d'une recherche.
- ❖ Etre capable d'organiser des informations.
- ❖ Etre capable de dialoguer.
- ❖ Etre capable de prendre des décisions et des initiatives.

Exemples sur les compétences spécifiques :

Niveau de l'enseignement primaire :

- ❖ La capacité de lire un message.
- ❖ La capacité d'utiliser un dictionnaire.
- ❖ La capacité d'écrire une lettre.
- ❖ La maîtrise des principes de l'écriture.

Niveau de l'enseignement moyen :

- ❖ Etre capable d'écrire le résumé d'un exposé.

- ❖ Etre capable d'écrire une histoire.
- ❖ Etre capable d'écrire un rapport.

Exemple de compétences dans la formation des enseignants :

- ❖ Connaître les besoins des élèves.
- ❖ Connaître les différentes théories contemporaines de l'éducation.
- ❖ Faire acquérir aux élèves les techniques de révision de leur cours.
- ❖ S'ouvrir aux parents des élèves.
- ❖ Maîtriser les techniques de l'évaluation pédagogique.
- ❖ Maîtriser les techniques de la recherche pédagogique.
- ❖ Participer au projet et aux activités de l'établissement.
- ❖ Adhérer au programme de la formation continue.
- ❖ Avoir une vue globale des matières d'enseignement et de leur complémentarité.

15. La perspective actionnelle

La citation du CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) comporte les principes de base de la perspective actionnelle, comme elle nous renseigne sur quelques traits distinctifs entre cette approche et l'approche communicative :

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières qui s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001 : 15).

D'après cette définition, on comprend que la perspective actionnelle, s'appuyant essentiellement sur le déroulement des apprentissages sous forme de tâches à réaliser, se détache de l'approche communicative. Nous passons de l'apprenant d'une langue à l'usager et à l'acteur social, celui qui utilise la langue pour co-agir dans la vie réelle.

« La perspective actionnelle fait écho aux préoccupations des nations de former des acteurs sociaux : des personnes capables de travailler en collaboration sur des projets à long terme avec des partenaires étrangers. » (Thibert, 2010 : 1).

Nous passons également des tâches uniquement langagières aux tâches qui peuvent être non langagières. Les tâches de la perspective actionnelle viennent supplanter les activités de simulation et les jeux de rôles qui caractérisent l'approche communicative. Enfin, nous passons d'un enseignement/apprentissage où les actes de parole en constituent la finalité à un

enseignement/apprentissage où ces actes de parole ne sont qu'un moyen : « *Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance* » (Puren, 2006 : 37).

Par ailleurs, il est à souligner que l'approche communicative adopte le principe de la centration sur l'apprenant qui réalise un travail individuel, alors que la perspective actionnelle favorise une centration sur le groupe et sur le projet que les apprenants réalisent en collaboration.

En dépit de ces changements plus ou moins considérables, on ne peut pas parler d'une véritable rupture ou de cette nouvelle approche par rapport à l'approche communicative.

En effet, le développement de la compétence communicative qui constitue le principe de l'approche communicative est une pierre angulaire de la perspective actionnelle.

En s'intéressant davantage à la dimension pratique du langage, la perspective actionnelle accorde donc une importance capitale à la compétence de communication, mais elle la considère comme étant une compétence parmi d'autres en langue.

La complexité de la situation de l'enseignement/apprentissage dans la perspective actionnelle est dictée par le passage d'un agir sur l'autre à un agir avec l'autre.

« *L'agir de référence de l'AC était un agir sur l'autre par la langue: dans une situation de prise de contact initiale. Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre ...* ». (Puren, 2006: 37).

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle a entraîné le passage d'une focalisation sur la communication et sur l'apprenant à une centration sur le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle, en s'appuyant principalement sur l'action menée en groupe, à partir d'un projet pédagogique ayant une signification dans la vie de l'apprenant en tant qu'usager dans la société.

De ce fait, il est recommandé que les pratiques de classe soient caractérisées par la réalisation de tâches, par l'élaboration de projets, à condition que ces derniers s'inscrivent dans des sujets qui peuvent relever du quotidien du citoyen, puisque l'objectif de l'enseignement des langues étrangères d'après le CECR, ne se limite pas seulement aux compétences langagières et d'échange, mais à leur exploitation dans la vie quotidienne.

L'une des nouveautés du CECR réside dans le fait qu'il « *définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.* » (CECR: 9).

Les compétences sont définies comme étant « *l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECR : 15).

On retient donc que les compétences dont dispose l'apprenant en classe et l'utilisateur en société lui permettent d'agir en différentes situations et contextes, d'où naît le concept de perspective actionnelle. C'est pourquoi elle se fonde sur l'approche par les tâches.

En effet, « *le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction du plus ou moins grand nombre de tâches qu'il est capable de réaliser correctement* » (E. Rosen, 2009: 488).

Toutes ces compétences, pourraient être mobilisées dans des activités au service d'une tâche particulière.

Qu'est-ce donc une 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 [...] de commander un repas dans un restaurant ...* » (CECR : 16).

Suivant cette citation, la tâche qui consiste à commander un repas dans un restaurant, nécessite un nombre d'activités langagières et bien d'autres habiletés, comme par exemple lire le menu, interpeller le serveur avec les règles de politesse, interagir avec lui, etc.

La perspective actionnelle, venant apporter des améliorations à l'approche communicative, tend, comme le montre son appellation, à intégrer l'action dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères par la réalisation de tâches.

C. Puren distingue clairement la « tâche » de « l'action ». En démarrant de la distinction apprenant/utilisateur et apprentissage/usage, il définit comme « tâche » tout ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme « action » tout ce que fait l'utilisateur dans la société (Puren, 2004). Mais la perspective actionnelle continue d'évoluer vers une perspective co-actionnelle : les apprenants apprennent pour faire quelque chose avec d'autres. Entre ici en jeu la notion de communauté. Il s'agit d'un faire réel dans un contexte réel avec des personnes réelles.

Une tâche peut être simple (commander un repas au restaurant) ou complexe (elle peut se décomposer en tâches simples). Elle peut être verbale ou non verbale. Supposons qu'on veut déplacer une armoire. J'effectue une tâche non verbale. Mais j'ai besoin d'aide. Je peux aller sonner chez mon voisin pour lui demander un coup de main. J'accomplis alors une tâche langagière. Si, sur le palier je rencontre la gardienne de l'immeuble et que je lui dise quelques mots, c'est une autre tâche langagière.

La tâche peut être individuelle (écrire une carte postale à un ami français) ou collective (faire une partie de dominos). Elle peut déboucher sur un produit concret (rédiger un blog en

français) ou sur un simple échange verbal (discuter d'un projet de loi du gouvernement; faire une projection de diapositives sur un pays qu'on a visité).

Nous reviendrons plus précisément sur ce concept mais d'ores et déjà on peut voir que la tâche n'est ni un exercice ni une activité quelconque de la classe et qu'elle ne se réduit pas à un projet (même si un projet prend souvent la forme d'une tâche).

Le CECR est donc un outil très souple et peu directif. Rien d'étonnant si les méthodes qui s'en inspirent sont plus remarquables par leur originalité que par leur ressemblance. En utilisant une métaphore artistique on pourrait dire que le Cadre européen est surtout un «cadre» dans lequel chaque enseignant ou chaque concepteur de méthode peut peindre un tableau original. Il donne une perspective et des points de repères, propose des outils avec lesquels on peut construire une progression et imaginer des activités et suggère les matériaux qui donneront de la couleur à l'enseignement.

Après avoir présenté brièvement la conception de la perspective actionnelle on développera les trois principales incidences du CECR sur notre méthodologie :

- ❖ la formulation d'objectifs en termes de suites d'actions déterminées par les contextes situationnels en cohérence avec les descripteurs de compétences
- ❖ Des activités d'apprentissage fondées sur le concept de tâche
- ❖ La recherche de l'autonomie de l'apprenant acteur de son apprentissage.

15. L'éclectisme actuel

Actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. Pour certains méthodologues, l'approche communicative est entrée en déclin non parce que ses principes sont invalidés ni parce qu'une nouvelle méthodologie l'a supplantée, mais tout simplement parce qu'en France elle a été employée comme une méthodologie constituée, alors que pour beaucoup elle ne l'était pas.

C'est pourquoi depuis une quinzaine d'années on assiste à la montée d'un éclectisme méthodologique qui tend à la diversification des matériels et des approches proposés.

La nouvelle génération d'enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché.

D'après R. Galisson ce type d'enseignants a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité il l'adapte et le transgresse.

Les enseignants, grâce à la photocopieuse se construisent une méthode propre en empruntant des éléments de cours à différentes méthodes déjà publiées.

Les méthodologues rigoureux critiquent cet éclectisme excessif en l'apparentant plus au bricolage qu'à une reconstruction fondée sur une analyse méthodologique originale. Cependant pour J. C. Beacco 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 çà 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. Elle se caractérise essentiellement par une stratégie de polyvalence, c'est-à-dire de souplesse et d'adaptabilité que l'on reconnaît à certains traits: les séquences didactiques sont longues, elles présentent une faible cohésion méthodologique qui tourne autour de thèmes comme la fête, l'amour, l'argent, etc. sans liens apparents entre eux.

Cette méthodologie s'articule autour d'un dialogue principal qui sert de base à l'essentiel des activités de systématisation qui exploitent ce support au niveau du lexique, de la grammaire, de la graphie, de la correction phonétique, des dimensions culturelles, etc.

Les activités sont présentées dans un ordre aléatoire et la cohésion entre le support souvent authentique et les activités proposées est faible.

L'acquisition des compétences formelles est privilégiée (morphologie et syntaxe), les compétences culturelles par contre sont abordées en fin d'unité didactique.

La tendance actuelle veut réduire le décalage excessif de l'écrit par rapport à l'oral et ainsi éviter le phénomène d'oralisation de l'écrit. Il faut donc proposer une progression d'exercices de compréhension et d'expression écrites dès les premiers moments du passage à l'écrit. L'écrit authentique serait plus motivant pour l'apprenant, mais il doit être dosé afin que l'écrit artificiel serve dès le début de filtre à l'authentique pour en arriver à une étape où tout l'enseignement reposerait sur des textes réels de la communication.

D'après G. Vigner dans les démarches actuelles le moteur de l'apprentissage est l'interactivité en classe à partir de supports variés qui déclenchent des prises de parole. Cependant le traitement de l'apprentissage n'est pas si différent de celui des méthodes antérieures, car le schéma des leçons ne varie pas : une situation de départ qui propose une première approche globale de la langue sur laquelle on réalise un travail d'analyse par le moyen d'exercices

(souvent structuraux) pour en finir par un travail de synthèse et de réintégration à travers des activités écrites.

En matière d'apprentissage, selon lui, on assiste à un éclectisme de surface sur fond de classicisme. Dans la plupart des manuels actuels utilisés dans l'enseignement du FLE on remarque que les contenus grammaticaux ne sont pas présentés d'une manière cohérente: il s'agit la plupart du temps de tableaux grammaticaux qui mélangent les procédés inductif et déductif, qui utilisent un peu à la légère le métalangage grammatical et qui présentent les points de grammaire partiellement et hors situation.

Il ne s'agit pas de "gaver" les apprenants d'un métalangage grammatical encombrant, ni de leur expliquer de nouvelles théories linguistiques qui ne rendront pas plus facile l'acquisition de la langue étrangère.

Cependant on ne peut pas nier qu'il soit nécessaire de rentabiliser les acquis des apprenants en ce qui concerne le métalangage grammatical de leur langue maternelle.

Pour que ce métalangage soit utile dans leur apprentissage il doit constituer un ensemble cohérent mais également simple, accessible, qui aura pour but d'aider l'apprenant et non de le gêner dans l'acquisition des phénomènes linguistiques.

Selon J.P. Cuq les apprenants de Français Langue Étrangère n'ayant pas la possibilité de réemployer la langue en dehors de la salle de classe accordent à la grammaire une place de choix dans leur apprentissage. Par contre les apprenants de Français Langue Seconde ayant l'occasion d'utiliser la langue en situation réelle tendent à considérer l'enseignement de la grammaire comme un obstacle. Dans ce dernier cas il n'est pas rare de rencontrer des francophones mal à l'aise lorsqu'ils entrent en contact avec des Français dont le français est la langue maternelle, considérant que la variété "franco-normée" est supérieure en qualité à leur variété autochtone.

Dans nos cours nous constatons souvent l'attachement des apprenants adultes à l'apprentissage de la grammaire, vestige d'un enseignement traditionnel, étant donné qu'ils la considèrent comme le véhicule des compétences orale et écrite.

De même la maîtrise de la traduction leur paraît plus nécessaire que celle de l'oral, qu'ils appréhendent comme un obstacle. Ceci s'expliquerait par le fait que l'apprenant se sent plus capable d'exercer ses connaissances grammaticales en solitaire au moyen d'exercices structuraux et en consultant des grammaires que d'améliorer sa compétence orale.

L'éclectisme comme méthodologie d'enseignement des langues étrangères exige que l'enseignant possède de vastes connaissances de la langue qu'il enseigne, des différentes manières d'enseigner et qu'il puisse établir en détail les besoins de ses apprenants.

Plus l'enseignant est formé, plus il revendique son autonomie et moins il a besoin de méthode, se sentant capable d'adapter son enseignement à sa situation particulière de classe.

Les Institutions devraient donc pencher ouvertement vers la formation intégrale des enseignants ou bien vers l'élaboration d'une méthode cohérente qui viserait le plus grand nombre de publics.

On pourrait ainsi éviter que les apprenants ne deviennent des "cobayes" des "expériences" d'enseignants soumis à l'instabilité des mutations.

Les méthodologies surgissent parfois comme réaction aux méthodologies précédentes (c'est le cas de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle) ou bien comme de simples ajustements méthodologiques (c'est le cas de la méthodologie active par rapport à la méthodologie directe) ou encore comme une reformulation plus profonde faisant appel à d'autres théories de référence comme la psycholinguistique, la sociolinguistique, la pédagogie, la politique, etc. (c'est le cas des méthodologies audiovisuelle et communicative).

Cependant les didacticiens sont partagés sur l'évolution méthodologique: les uns la conçoivent comme un phénomène récurrent, comme si elle tournait en rond, alors que d'autres la voient comme un mouvement de progression en spirale. Ce qui ne fait aucun doute est que la didactique a constamment évolué, parfois timidement mais souvent d'une manière radicale dans un souci de modernisation et d'efficacité.

En effet, l'objectif de la didactique est toujours d'enseigner mieux, plus vite et donc plus efficacement. La didactique se livre donc à une autoévaluation constante en remettant en cause les acquis de la méthodologie en place, afin d'améliorer le processus d'apprentissage. C'est en effet l'échec partiel ou total des stratégies mises en pratique qui déclenche le besoin de changement méthodologique, même si d'autres facteurs externes (sociaux, politiques, économiques, etc.) peuvent influencer également le processus de changement. L'éclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants. Néanmoins, pour éviter d'être synonyme d'incohérence et d'échec, les défenseurs de l'éclectisme, principalement en milieu scolaire, devraient miser sur la formation des enseignants qui constitue le point fort de cette méthodologie.

16- les stratégies d'enseignement/ apprentissage

I)- L'apprentissage : Apprendre à apprendre.

Qu'est-ce que les stratégies d'apprentissage?

Les stratégies d'apprentissage sont des activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage (Boulet, Savoie-Zajc & Chevrier, 1996).

Ce que l'on devrait viser dans nos apprentissages : L'apprentissage en profondeur (traitement en profondeur) : L'utilisation de certaines stratégies d'apprentissage permet un traitement en profondeur. Cette façon d'intégrer les connaissances tient compte d'un ensemble d'actions effectuées par l'étudiant. Ces actions favorisent l'utilisation de stratégies d'apprentissage chez l'étudiant, lui permettant d'élaborer et d'organiser les informations reçues afin d'être en mesure de les comprendre et de les intégrer à sa pratique sur un continuum temps (Larue & Hrimech, 2009).

Ce que l'on devrait éviter dans nos apprentissages : L'apprentissage en surface (traitement en surface) : L'apprentissage en surface fait référence à la mémorisation temporaire d'un contenu afin de compléter un travail ou un examen sans pour autant bien le comprendre (Larue & Hrimech, 2009). Ce type d'apprentissage peut être bénéfique à court terme. Par contre, il peut être plus difficile pour l'étudiant d'y faire référence à nouveau et ce, à un moment opportun. Voici quelques catégorisations de stratégies d'apprentissage présentes dans la littérature :

1. Les stratégies cognitives
2. Les stratégies affectives
3. Les stratégies de gestion
4. Les stratégies métacognitives

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE COGNITIVES

Ce type de stratégies d'apprentissage se réfère à la manière d'apprendre, d'acquérir, de mémoriser, de se rappeler l'information et ce, au moment opportun (Larue, 2005). Voici quelques exemples de sous-catégories de stratégies d'apprentissage cognitives :

- Stratégies d'élaboration
- Stratégies d'organisation
- Stratégies de répétition

Parmi ces stratégies d'apprentissage, certaines permettent de favoriser une rétention à plus long terme des apprentissages (ex : élaboration, organisation). Donc, voici quelques exemples de stratégies d'apprentissage à privilégier en contexte d'apprentissage.

Stratégies d'élaboration

1. Quand j'étudie, je rassemble des informations de plusieurs sources, telles que mes notes de cours, les textes recommandés et les discussions.
2. J'essaie autant que possible de faire des liens entre les notions du cours et celles des autres cours.
3. Quand je lis, j'essaie de faire des liens entre la nouvelle matière et ce que je sais déjà.
4. Quand j'étudie, je rédige de courts résumés des idées principales provenant de mes lectures et de mes notes de cours.
5. J'essaie de comprendre le contenu en faisant des liens entre mes lectures et les concepts enseignés.
6. J'essaie de me servir de ce que j'ai retenu de mes lectures pour les autres activités en classe, telles que les exposés et les discussions. Donc, j'utilise les mots clés, je résume les idées principales, j'associe des mots à des images, je me pose des questions et j'essaie de faire des liens entre ce que je sais déjà et ce que j'apprends.

Stratégies d'organisation

1. Quand j'étudie des textes, je fais un survol de la matière pour mieux organiser mes idées.
2. Quand j'étudie, je passe en revue mes notes de cours et mes lectures pour tenter de trouver les idées principales.
3. Je fais des graphiques, des diagrammes ou des tableaux pour mieux organiser la matière du cours.
4. Quand j'étudie, je passe en revue mes notes de cours et je fais un résumé des concepts importants. Donc, j'identifie les idées principales, je fais des plans, je fais des liens, je schématise, j'élabore des réseaux de concepts, j'ordonne mes idées, je restructure. Voici quelques stratégies d'apprentissage à éviter pour assurer un apprentissage en profondeur.

Stratégies de répétition et d'acquisition:

1. Quand j'étudie, je me répète la matière à plusieurs reprises (ex : répétition simple a, b, c).
2. Quand j'étudie, je relis mes notes de cours ainsi que les textes recommandés à plusieurs reprises (sans bien analyser son contenu et créer des liens dans ma tête).
3. Je me rappelle en associant deux idées simples (ex : Québec, capitale de Québec)
4. Lors de la lecture, je mets en surbrillance ou souligne les parties importantes (sans bien analyser son contenu et créer des liens dans ma tête)
5. J'écoute l'enseignant et je prends des notes textuellement.

Stratégies de répétition (visant un apprentissage en profondeur)

1. Je mémorise des mots clés pour me rappeler les concepts importants de ce cours.
2. Je fais des listes des notions importantes de ce cours et je les mémorise.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE AFFECTIVES : Les stratégies d'apprentissage affectives se réfèrent à l'environnement psychologique propice à l'étudiant dans l'acquisition de connaissances. De plus, elles tiennent compte des sentiments et des émotions de l'étudiant qui pourraient nuire à sa concentration ou à sa motivation dans ses apprentissages (Larue, 2005). Ces stratégies se réfèrent principalement à la motivation, à la concentration ainsi qu'au contrôle de l'anxiété. Elles sont aussi liées à la coopération avec les autres ainsi qu'à la

résolution de conflits (Lasnier, 2000). Voici quelques exemples de stratégies affectives pouvant aider l'étudiant à créer un environnement psychologique satisfaisant :

1. Établir des objectifs personnels.
2. Utiliser un système de récompense.
3. Accepter d'essayer de faire une tâche, même si je ne sais pas encore exactement comment la faire.
4. Adopter une attitude positive face à la tâche demandée.
5. Fournir un effort pour mon travail.
6. Réaliser que cette tâche me sera utile pour les autres tâches à venir.
7. Quand j'étudie, ne pas abandonner même si la matière est ennuyeuse.
8. Travailler fort pour réussir, même quand je n'aime pas ce qu'on y fait.
9. Quand le travail est difficile, ne pas abandonner ou ne pas étudier seulement les parties faciles.
10. Même lorsque le contenu est ennuyant et sans intérêt, continuer à travailler jusqu'à ce que j'aie fini.
11. Me concentrer davantage sur mes chances de succès que sur mes chances d'échec.
12. Afin de mieux gérer mon stress, demander des précisions sur les buts et les consignes de la tâche.
13. Être tolérant envers les autres.
14. Collaborer à planifier le travail d'équipe.
15. Accepter le rôle qui m'est assigné dans l'équipe.
16. Écouter le point de vue des autres.
17. Dire ce que je pense sans accuser les autres et collaborer à proposer des solutions.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE MÉTACOGNITIVES : Les stratégies d'apprentissage métacognitives ont pour but de gérer toutes les autres catégories de stratégies d'apprentissage (Lasnier, 2000). Elles permettent à l'étudiant de réfléchir sur sa manière de

travailler, de penser, d'évaluer son efficacité et de s'ajuster au besoin. L'étudiant devrait être en mesure de comprendre le « quoi », le « comment », le « quand » et le « pourquoi » de ses apprentissages, ce qui veut dire qu'il ne se limite pas à un aspect cognitif et/ou procédural. Les stratégies métacognitives peuvent être divisées en trois sous-catégories, soit : les stratégies de planification, les stratégies de contrôle, ainsi que les stratégies de régulation. Voici quelques exemples pouvant aider l'étudiant à utiliser une approche en profondeur lorsqu'elle est en contexte d'apprentissage :

1. Estimer ses chances de réussite et de progrès.
2. Estimer le temps de répartition de la tâche à compléter.
3. Identifier la nature de la tâche à réaliser (consignes, résultats attendus, critères de réussite, temps disponible).
4. Évaluer la qualité et l'efficacité des activités cognitives.
5. Anticiper des changements ou alternatives au besoin.
6. Me demander quand je suis efficace pour apprendre.
7. Identifier dans ma boîte à outils les compétences et stratégies nécessaires pour effectuer cette tâche.
8. M'interroger à savoir si j'utilise les bonnes compétences et stratégies pour exécuter cette tâche.
9. Me concentrer sur la tâche que je veux réaliser.
10. Identifier les stratégies et les compétences que j'ai utilisées pour cette tâche.
11. Juger si j'ai bien ou mal travaillé.
12. Faire un exercice d'objectivation (ex : Qu'est-ce que j'ai appris? Comment je l'ai appris? Qu'est-ce que j'ai trouvé difficile? Qu'est-ce que j'ai trouvé facile? Qu'est-ce que j'ai aimé? Qu'est-ce que je n'ai pas aimé?)
13. Faire un exercice d'auto-évaluation (ex : Qu'est-ce que j'ai réussi? Qu'est-ce que je n'ai pas réussi? Quelles sont mes erreurs? Qu'est-ce que je dois faire pour corriger ces erreurs?)
14. Me poser souvent des questions sur ce que j'entends ou ce que je lis dans ce cours afin d'en trouver la pertinence.

15. Me poser souvent des questions sur ce que j'entends ou ce que je lis dans ce cours afin d'en trouver la pertinence.
16. Quand une théorie, une interprétation ou une conclusion est présentée en classe ou dans les lectures, essayer de m'assurer qu'elle soit bien appuyée.
17. Essayer de jongler avec mes propres idées en faisant des liens avec ce que j'apprends.
18. Penser à d'autres possibilités, à chaque fois que je lis ou j'entends une affirmation ou une conclusion.
19. Formuler des questions pour mieux me concentrer quand je lis.
20. Lorsque je ne comprends pas ce que je lis, relire pour en trouver le sens.
21. Si les lectures deviennent difficiles à comprendre, changer ma façon de lire.
22. Avant d'étudier en profondeur de la nouvelle matière pour un cours, faire souvent un survol pour voir comment elle est organisée.
23. Me poser des questions afin de m'assurer que je comprends la matière que j'ai étudiée pour ce cours.
24. Essayer de réfléchir à ce que je dois apprendre sur un sujet donné plutôt que de me limiter à une simple lecture quand j'étudie.
25. Essayer d'identifier les concepts que je ne comprends pas bien lorsque j'étudie.
21. Si les lectures deviennent difficiles à comprendre, changer ma façon de lire.
22. Avant d'étudier en profondeur de la nouvelle matière pour un cours, faire souvent un survol pour voir comment elle est organisée.
23. Me poser des questions afin de m'assurer que je comprends la matière que j'ai étudiée pour ce cours.
24. Essayer de réfléchir à ce que je dois apprendre sur un sujet donné plutôt que de me limiter à une simple lecture quand j'étudie.
25. Essayer d'identifier les concepts que je ne comprends pas bien lorsque j'étudie.

LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE DE GESTION

Les stratégies d'apprentissage de gestion sont liées aux activités effectuées par l'étudiant dans le but de bien organiser les tâches à accomplir, de gérer son temps efficacement et d'utiliser les ressources disponibles (Larue, 2005). Les stratégies de gestion des ressources temporelles, matérielles, environnementales et humaines sont quelques sous-catégories incluses dans ce type de stratégies d'apprentissage. Voici quelques exemples plus concrets de stratégies de gestion pouvant être utiles à l'étudiant afin de créer un environnement d'apprentissage favorisant ses apprentissages :

1. Établir un horaire de travail et/ou d'étude
2. Utiliser un agenda.
3. S'assurer de bien gérer son temps et de se fixer des buts, des délais et de prévoir les étapes à suivre.
4. Identifier le matériel et les ressources disponibles.
5. Solliciter l'aide et le soutien des ressources humaines disponibles.
6. Étudier dans un endroit où je peux bien me concentrer.
7. À chaque semaine, m'assurer d'être à jour dans mes lectures et mes travaux.
8. Essayer d'être présent en classe et ce, de façon régulière.
9. Trouver du temps afin de revoir ses notes et ses lectures avant un examen.
10. Me planifier du temps de repos et de loisirs.
11. Éviter de travailler à la dernière minute.
12. Lorsque j'ai trop de travail, établir des priorités.
13. M'assurer d'apporter tous les documents et outils nécessaires pour faire mes travaux.
14. Identifier les collègues qui peuvent m'aider si j'ai des problèmes.
15. Savoir où sont mes volumes et mon matériel scolaire.
16. Tenter souvent d'expliquer la matière à un collègue ou à un ami quand j'étudie.

17. Réserver du temps pour discuter de la matière avec d'autres étudiants de ma classe quand j'étudie.

18. Demander à l'enseignant d'expliquer les concepts que je ne comprends pas bien et faire un effort.

17- Les stratégies d'enseignement :

Stratégie d'enseignement : d'enseignement, ensemble de comportements didactiques coordonnés (ex. : exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés c'est une manière particulière d'organiser la relation enseignant-enseigné dans une situation d'apprentissage.

Le choix d'une stratégie d'enseignement: Choisir une stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à agencer un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement selon des principes définis et conformément à un modèle d'enseignement. (Charlier, 1989 : 49)

Le choix d'un style d'enseignement: Selon Blake et Mouton (1964 : 31), les critères de choix d'un style d'enseignement sont:

- La nature des objectifs à atteindre;
- Le degré de motivation des apprenants;
- La capacité des apprenants.

Le style d'apprentissage des apprenants.

Selon Blake et Mouton (1964 : 31), ces styles se définissent à partir d'un modèle bidimensionnel qui combine deux attitudes de l'enseignant : attitude vis-à-vis de la matière et attitude vis à vis des apprenants. Chacune de ces attitudes s'exprime à des degrés divers, faibles ou forts, désintérêt ou intérêt. La combinaison de ces deux attitudes permet d'identifier quatre styles de base :

- Style transmissif, centré davantage sur la matière;
- Style incitatif, centré à la fois sur la matière et sur les apprenants;
- Style associatif, centré davantage sur les apprenants;

- Style permissif, très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière.
 - **Style d'apprentissage:** Mode d'être (préférences, habitudes) d'un individu donné en face de la tâche d'apprentissage. "Prédisposition de l'apprenant à utiliser une ou des stratégies en vue de l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage quelconque" quelconque". (Schmeck, 1983 : 119)
- **Stratégie d'apprentissage:** "Plan, c'est-à-dire ensemble de démarches organisées autour de la planification de l'action (d'apprentissage par exemple) ». (Schmeck, 1983 : 123)

Situation didactique : Les situations didactiques sont des situations qui servent à didactiser un savoir donné.

Situation non –didactique : est une situation sans finalité didactique pour laquelle le rapport au savoir s'élabore comme un moyen économique d'action.

Situation a –didactique : Une situation a-didactique est la part de la situation didactique dans laquelle l'intention d'enseigner n'est pas explicite au regard de l'élève.

Les savoirs :

Savoir-savant: « 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)

Savoir à enseigner: « Un savoir décrit, précisé, dans l'ensemble des textes officiels“(programmes, instructions officielles, commentaires...); ces textes définissent des contenus, contenus, des normes, normes, des méthodes.» (Audigier, 1988: 14).

Savoir enseigné: « Un savoir que l'enseignant a construit et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours. » (Le Pellec, 1991: 43)

Savoir appris ou assimilé: « Un savoir modelé et assimilé par le sujet apprenant. » (Le Pellec, 1991: 44)

Le contrat didactique : « Le contrat didactique est le résultat d'une « négociation » souvent implicite des modalités d'établissement des rapports entre un élève ou un groupe d'élèves, d'élèves, un certain milieu et un système éducatif. » (Brousseau, 1985: 19)

« Le contrat didactique est l'ensemble des obligations réciproques et des « sanctions » que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement, aux autres et celles qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose, à propos de la connaissance en cause.» (Brousseau, 1988 : 29)

L'évaluation :

Evaluer, c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, l'observable, afin de prendre des décisions. (Hadji, 1990: 17)

- Evaluer, c'est porter un jugement de valeur, à partir d'un outil de mesure, dans le but de prendre une décision. (Hadji, 1990: 17).....suite l'année prochaine dans votre module evaluation en FLE.

18- L'autonomie de l'enseignant dans sa classe : quelles compétences ?

INTRODUCTION

L'autonomie, finalité qui avec la socialisation, la responsabilité, sont revenues sur le devant de la scène dans les discours généraux sur l'enseignement (rapport Bourdieu-Gros, , loi d'orientation 1989, charte des programmes 1992, le lycée du XXI siècle d'Allègre etc...) et certains programmes d'enseignement. Personne ne sera contre. Mais contribuer à former « des citoyens autonomes » restera une belle maxime comme celle de « mettre l'élève au centre » et bien d'autres encore, si les formateurs ne s'interrogent pas sur les compétences qu'elles nécessitent des enseignants et surtout sur la démarche et les contenus de formation à mettre en œuvre pour leur permettre de se les approprier.

Etre autonome, n'est-ce pas, à un premier niveau, pouvoir se sortir d'une situation seul en, en tirant les bénéfices possibles, c'est-à-dire sans être pénalisé au plan affectif ? N'est-ce pas disposer des savoirs et des pouvoirs qui permettent d'être maître de la situation et de jouir des satisfactions de la réussite et du sentiment de liberté qui en découle ?

La réflexion proposée ici se focalise sur l'autonomie ou le degré d'autonomie de l'enseignant, eu égard au champ des possibles que ses compétences lui permettent dans la phase interactive du métier c'est-à-dire quand il rentre dans sa classe et retrouve ses élèves pour une ou deux heures de cours. Que signifie alors être maître de la situation pour lui?

Dans quelle situation se trouve l'enseignant dans sa classe, sachant que nous restons là, à un degré de généralités ?

I. LA SITUATION D'ENSEIGNEMENT :

UN ENSEMBLE D'EXIGENCES ET DE CONTRAINTES

Quelle que soit la discipline enseignée, la situation d'enseignement est une situation complexe, mouvante, remplie d'incertitude, paradoxale et toujours singulière¹.

I.1 Une situation de relations dissymétriques

Les acteurs sont répartis selon deux statuts différents.

- Celui de l'enseignant qui est à la fois adulte, enseignant, éducateur. Il est responsable du groupe qui lui est confié. Il dispose du savoir disciplinaire et a le devoir de faire progresser tous ses élèves dans sa discipline selon un programme d'étude préétabli.

- Celui des élèves qui doivent s'impliquer, répondre aux sollicitations de l'enseignant pour apprendre, en respectant l'apprentissage de leurs camarades.

La dissymétrie des rôles se double d'une dissymétrie en sens inverse au plan numérique, puisque l'enseignant est seul face à un groupe plus ou moins important d'élèves. L'enseignant doté de pouvoirs importants se retrouve minoritaire et doit donc trouver sa façon de s'imposer au groupe, de se faire accepter et reconnaître dans ses compétences d'enseignant.

Les élèves eux, peuvent gêner le déroulement de la séance. De par leur nombre, ils peuvent exercer des pressions sur l'enseignant et jouer avec les règles institutionnelles.

Cette dissymétrie dans les rôles et au plan numérique est source de pression affective pour l'un comme pour les autres. De plus le souci de l'enseignant de répondre à sa mission d'enseigner, de faire le programme, installe une pression temporelle permanente. D'où l'importance de la nature des rapports qui vont s'établir entre l'enseignant et ses élèves.

Une situation complexe, mouvante, incertaine.

La situation est très complexe, car l'enseignant doit assurer plusieurs fonctions en même temps.

« DIRIGER » : sous ce vocable se résume toutes les actions et procédures utilisées par l'enseignant pour permettre à tous les élèves de travailler de façon optimale (capter leur écoute, se faire comprendre, les organiser entre eux, avec du matériel etc...). Il lui faut aussi contrôler le groupe pour que l'activité de chacun soit compatible avec celle des autres et gérer les relations entre eux (régler la discipline) etc...

Enseigner ou « FAIRE APPRENDRE » : quelle situation de travail, quel matériau proposer, quelle progression, quel objectif intermédiaire, quels critères leur donner ? L'enseignant propose des contenus d'enseignement adaptés et régule en fonction des réactions de la classe et de certains élèves.

Une situation mouvante et incertaine.

Ces fonctions se déroulent dans le temps avec une succession de tâches emboîtées pour chacune d'elle.

Si une analyse de ce qu'est un cours avec les différentes tâches et sous-tâches auxquelles l'enseignant doit pouvoir répondre, est théoriquement possible, il n'en reste pas moins que l'enseignant ne peut les dérouler de façon systématique, il lui faut en permanence une lecture de ce qui se passe pour agir.

En ce sens, l'expert dispose de routines capitalisées dans lesquelles il peut choisir, mais il doit aussi pouvoir inventer en situation, car il y a toujours de l'imprévu qui surgit.

I.3 Une situation paradoxale.

L'enseignant doit pouvoir à la fois user de son autorité d'enseignant (c'est lui, qui a l'initiative, organise, qui détient un certain savoir) pour être suivi de ses élèves et en même temps, il doit pouvoir s'effacer pour les laisser agir, les observer, se mettre à leur écoute afin d'adapter son activité à la leur. Cela peut se traduire par l'impression de lâcher momentanément le pouvoir, d'en confier un peu aux élèves et donc de leur faire confiance. Cela suppose une certaine bascule sur le pôle de l'activité des élèves qui, donc nous verrons plus loin n'est pas évidente et correspond à une véritable révolution copernicienne. Un climat de confiance mutuelle est nécessaire donc incompatible avec des relations de défense ou de protection qui se traduisent souvent par de l'opposition.

Par exemple, lorsqu'un enseignant questionne un élève, cherche-t-il vraiment à recueillir son point de vue, son vécu subjectif ou bien n'attend-t-il pas certaines réponses précises normées (questionnement socratique) ou ne projette-t-il pas son propre point de vue d'enseignant ?

« Etre maître de la situation » n'est donc pas quelque chose de spontané et qui va de soi.

I.4 La situation d'enseignement : un système.

Quelle que soit les possibilités de l'enseignant comme des élèves, la situation d'enseignement va tendre vers un certain équilibre pour pouvoir fonctionner et durer sinon c'est la crise.

Entre quoi s'établit cet équilibre ?

D'une part entre la façon dont l'enseignant remplit les fonctions exigées par la situation et les effets produits chez les élèves tels qu'ils sont à ce moment-là. La fonction « DIRIGER » est nécessaire à celle de FAIRE APPRENDRE et vice versa. Mais « DIRIGER » a des effets contraignants sur les élèves. Il faut qu'ils soient attentifs, qu'ils écoutent, suivent les consignes d'organisation sans toujours comprendre le sens de l'ensemble. Suivant le degré de compétence de l'enseignant et certaines variables relatives aux élèves, la fonction «FAIRE APPRENDRE » va les intéresser ou les ennuyer à des degrés divers. Pour tenir la classe tout

au long de la séance, l'enseignant navigue pour établir un équilibre entre le degré de contraintes accepté par les élèves et le degré d'intérêt, de plaisir qu'ils éprouvent. Nous avons traduit cela dans le couple « CONTRAINDRE », « INTERESSER »

L'équilibre optimal du système est réalisé quand dans une séance, les fonctions FAIRE APPRENDRE et INTERESSER sont au maximum tandis que les deux autres sont réduites au niveau minimum nécessaire au bon fonctionnement des deux précédentes.

A chaque degré de compétences de l'enseignant, bien sûr aussi, en fonction des conditions réunies (lieu, population, contenu, période dans l'année, objectifs de l'enseignant etc.) correspond une organisation possible de ces quatre fonctions présentant un certain degré de stabilité. Cette organisation se traduit par un type de relation entre les quatre fonctions. Ainsi, le type de contenus enseignés va se répercuter sur « DIRIGER » et sur les deux autres. La stabilité de l'équilibre établi est d'autant plus grande que l'enseignant est plus expert ou que les conditions d'enseignement sont faciles. Par exemple, si les contenus enseignés sont très fastidieux pour les élèves, ils n'y trouvent pas d'intérêt, l'enseignant introduira un interlude ludique, ou une séquence qui relancera l'intérêt des élèves, sinon, il sera obligé de forcer sur les contraintes (menaces, sanctions).

Un système très instable se traduit par des difficultés dans la classe, soit pour l'enseignant soit pour les élèves. Quand l'enseignant sort de classe en disant « ça a marché ! » c'est qu'il a une perception globale que ses élèves comme lui sont satisfaits et donc que ces différents paramètres sont en équilibre dans les conditions du moment.

Pour passer à un niveau plus pertinent d'équilibre (plus stable), cela semble passer par une remise en cause de l'enseignant (prise de conscience) et par l'acquisition de nouvelles compétences augmentant son champ des possibles et par là même celui des élèves.

19- Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en FLE

Introduction :

Les éducateurs reconnaissent aujourd'hui la nécessité d'établir un équilibre entre les trois composantes du triangle pédagogique – apprenant, enseignant, objet à apprendre et à enseigner. Nous tentons ici d'atteindre cet objectif dans le cadre de l'enseignement des langues secondes, en examinant ce qu'est l'apprentissage, en faisant une plus grande place à l'apprenant et en privilégiant son autonomie. La résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif et l'évaluation formative sont des pratiques qui visent cette autonomie. Elles favorisent également la compétence langagière et sont tout à fait conformes aux approches psycholinguistiques de l'acquisition de la langue seconde. Parfois difficiles à implanter, elles

donnent des résultats qui justifient les efforts de l'enseignant et l'important changement de rôle qu'il doit effectuer.

Définir l'enseignant comme un animateur facilitant l'autonomie de l'apprenant n'est pas nouveau en pédagogie. On se souviendra que Socrate voyait en l'enseignant celui qui a l'art de faire découvrir à l'élève, par une série de questions, les vérités qu'il porte en lui. En tant qu'éducateurs cependant, nous avons été tellement préoccupés par l'enseignement que nous avons souvent négligé l'apprentissage.

Dans le présent TD, nous tenterons de restaurer l'équilibre pédagogique préconisé par J. Houssaye (1982) et repris par Daniel Hameline (1989) et Philippe Meirieu (1989), en accordant une plus grande place à l'apprenant. Le TD se divise en trois parties. La première partie traite de ce qu'est l'apprentissage et de la nécessité de rechercher l'autonomie de l'élève, la deuxième partie examine les changements survenus dans notre conception de l'enseignement d'une deuxième langue et comment ceux-ci devraient affecter notre pratique pédagogique, et la troisième partie essaie de dégager les implications de ce qui précède afin d'élaborer des pratiques pédagogiques qui peuvent aider à développer l'autonomie de nos élèves et lui accorder le rôle qui lui revient dans le triangle pédagogique.

1)- Qu'est-ce qu'apprendre?

Diverses écoles de pensée ont défini l'apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, Piaget (1966) croit que l'apprenant doit être impliqué activement; il doit demeurer l'acteur principal. L'individu doit manipuler son environnement, le réorganiser ou le transformer. C'est la démarche que résument les expressions, telles que «apprentissage par découverte», «apprentissage par expérience», «enseignement et apprentissage créatifs». Cette approche vise surtout à développer de meilleures aptitudes à la résolution de problèmes, les méthodes actives habituant les élèves à une démarche intellectuelle autonome.

Carl Rogers distingue deux modes principaux d'apprentissage: l'apprentissage dénué de sens (par exemple, la mémorisation d'items) qui «n'implique la présence ni des sentiments ni des significations personnelles» et l'apprentissage «expérientiel» qui est «important pour la personne et lourd de signification» (Rogers, 1984, p.2). Toujours selon Rogers, l'apprentissage expérientiel exige que l'apprenant engage tout son être (cognitif et affectif) dans le processus, qui devient significatif quand il est relié à l'expérience personnelle. Pour Claude Paquette, un pédagogue dans la même veine humaniste que Rogers, «apprendre est un

acte de croissance, de transformation; c'est un processus qui nous permet d'explorer un environnement, d'en saisir le sens, la signification» (Paquette, 1979, p. 52). Il est évident, dans ces quelques descriptions, que l'apprentissage dépasse la simple mémorisation de faits ou le rappel de certaines connaissances. Comme l'affirme Philippe Meirieu, «les connaissances ne sont pas des choses que l'on accumule mais des systèmes de significations par lesquels le sujet se saisit du monde» (Meirieu, 1989, p. 67).

Les perspectives évoquées font partie d'une philosophie de l'éducation selon laquelle l'apprentissage a son point de départ dans l'individu lui-même. L'autonomie et le sens des responsabilités, attitudes à développer chez les élèves, sont étroitement associés à cette philosophie de l'éducation. Selon cette perspective, l'enseignant doit jouer un rôle de facilitateur plutôt que de transmetteur des connaissances. Il fait confiance aux élèves et leur laisse des choix. C'est une approche qui implique la non-directivité de l'enseignant.

Selon les perspectives cognitivistes et humanistes de l'apprentissage, l'autonomie de l'apprenant est désirable car c'est en elle que l'apprenant trouvera sa motivation interne, qu'il pourra se sentir responsable de son apprentissage. Chaque individu réagit d'une façon personnelle à un environnement donné. L'acte d'enseigner n'aboutit donc pas nécessairement à l'apprentissage. Comme le dit André Paré, «ce n'est pas parce qu'une personne extérieure enseigne, ou parce qu'on exerce des pressions sur quelqu'un que l'apprentissage va se réaliser. Il s'agit avant tout d'un phénomène personnel, intérieur, non transposable» (Paré, 1977, p. 21). Il doit y avoir une personnalisation des informations données, des transformations effectuées par l'apprenant, une réorganisation interne afin d'intérioriser l'information et lui donner un sens.

Évolution du concept de la langue et des approches pédagogiques dans l'enseignement des langues

Dans le domaine des langues aussi, il est important de s'interroger non seulement sur l'enseignement mais aussi sur l'apprentissage. Autant dans la pédagogie de l'enseignement de la langue maternelle que seconde, le concept de l'apprentissage d'une langue et les approches pédagogiques qui en ont découlé ont évolué. Nous sommes passés d'une perspective structurale où l'accent portait essentiellement sur l'apprentissage du code (la grammaire) à une approche communicative centrée sur la communication par l'enfant de la réalité. Dans le cadre conceptuel adopté pour les programmes d'immersion du ministère de l'Éducation de l'Alberta, on retrouve la constatation suivante:

« Cette approche considère l'élève comme le point de mire de la pédagogie parce qu'il est capable de produire des idées, de créer, de communiquer, de prévoir, d'anticiper, de décider, de planifier, etc, en utilisant et en tenant compte de ses expériences et de ses connaissances (son vécu) » [...] (Alberta, Language Services, 1987, p. 11)

Selon Daniel Coster (1984), le point marquant de cette approche est bien plus ce que l'apprenant peut faire avec cette langue dans le processus global de son développement que ce qu'il sait sur le code linguistique.

Les nouvelles orientations de l'enseignement de la langue visent non seulement à développer la langue comme outil de communication mais aussi comme outil de pensée. On veut amener l'enfant à développer sa pensée par l'utilisation de la langue, en d'autres mots «à percevoir, structurer, organiser et conceptualiser différents aspects de sa réalité, par le biais de la langue française» (Alberta, Language Services, 1987, p. 23). La capacité de comprendre et de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action, repose sur l'utilisation des divers processus mentaux qui sont à la base des différentes formes de l'emploi de la langue, telles que repérer et reproduire de l'information, sélectionner parmi un ensemble d'informations, regrouper des informations (résumer, synthétiser, comparer, évaluer, intégrer) et inférer des informations. Si toutes les activités de la classe visent à amener l'élève à faire du repérage (mémorisation) et de la reproduction de faits, de formules, etc., l'enfant ne parviendra pas à utiliser la langue pour raisonner. Selon Benjamin Bloom et al. (1956), l'élève doit avoir l'occasion d'utiliser tous ses processus mentaux – aussi bien les processus d'analyse, de synthèse et d'évaluation que ceux de rappel des connaissances, de compréhension et d'application. Les activités qui privilégient la répétition et la mémorisation ne font pas appel aux processus mentaux supérieurs et n'engagent pas l'apprenant d'une façon significative.

Implications pour l'enseignant

Quelles sont les implications pour l'enseignant? Que pouvons-nous retirer des nouvelles orientations de l'enseignement de la langue et des façons de percevoir l'apprentissage? Comment peut-on voir le rôle de l'enseignant comme facilitateur visant l'autonomie de l'apprenant? L'approche communicative entraîne des changements, tant au niveau de l'organisation de la classe que du rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une langue. L'apprenant occupe le centre de l'espace pédagogique. L'enseignant assume maintenant un

rôle d'agent facilitateur et tente d'établir l'équilibre entre les trois composantes du triangle pédagogique.

« En ce qui concerne la méthodologie, il doit créer et diriger des situations d'apprentissage visant à détourner l'attention de l'apprenant de la forme linguistique et à la concentrer sur l'intention d'exprimer quelque chose, en relation avec un besoin de communication authentique qui a sa source dans le vécu et les intérêts de l'enfant » (Alberta, Language Services, 1987, p. 22)

L'enseignant doit amener l'enfant à utiliser la langue comme outil de pensée, l'amener à conceptualiser dans cette deuxième langue, à réfléchir de façon critique et à expliquer des raisonnements. Les activités qui visent le développement de la pensée critique favorisent l'autonomie de l'apprenant. La personne qui peut analyser une situation et apporter une évaluation critique est plus autonome et n'a pas besoin de se fier aux autres. Nous voulons présenter trois pratiques pédagogiques qui permettent à l'enseignant de développer l'autonomie de l'apprenant dans la classe de langue seconde. Ces pratiques pédagogiques, quoique très importantes pour l'apprentissage d'une langue première, revêtent une importance spéciale en langue étrangère à savoir le français.

2)- L'apprentissage coopératif :

L'apprentissage coopératif est un excellent moyen de développer l'autonomie et la pensée critique de l'apprenant et de l'amener à produire dans la langue cible. La supériorité de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage plus traditionnel est confirmée par les théoriciens de la motivation et les théoriciens cognitifs ainsi que par les recherches de Slavin (1980), de Johnson et Johnson (1987) et d'autres. Selon les théories de la motivation, la structure d'apprentissage en groupe crée une situation où la seule façon d'atteindre le but personnel est par la réussite du groupe. Contrairement aux structures présentes dans les classes traditionnelles, qui encouragent la compétition entre les pairs et qui, par ce fait même, diminuent le désir de réussir sur le plan scolaire, l'apprentissage coopératif encourage l'apprentissage mutuel et renforce les efforts de tous les membres du groupe. Une telle dynamique a un effet motivateur.

L'apprentissage coopératif est aussi appuyé par les théoriciens cognitifs. Deux points de vue différents viennent soutenir l'approche coopérative: la perspective développementale et celle du traitement de l'information. Selon l'hypothèse des théoriciens de la psychologie

développementale, l'interaction entre les enfants augmente leur capacité de maîtriser les concepts. Selon Lev S. Vygotsky (1978), l'activité collaborative entre les enfants favorise la croissance parce que les enfants d'âges semblables opèrent à l'intérieur de zones proximales de développement, ce qui amène le modeling d'un niveau de comportement plus élevé que ce qu'ils pourraient atteindre individuellement. Piaget (1966) maintient que les connaissances sociales – langage, valeurs, règles, moralité – ne peuvent s'apprendre que par l'interaction avec les autres. Selon lui, le contact des autres est fructueux parce que les échanges font surgir des conflits et provoquent un déséquilibre cognitif propice à l'apprentissage. Quand l'élève cherche à rétablir l'équilibre, une connaissance nouvelle se forme à un niveau supérieur de raisonnement. La seconde perspective est issue des théories cognitives de l'apprentissage et porte sur le traitement de l'information. Celle-ci soutient que, si l'information nouvelle doit être retenue et reliée à l'information déjà assimilée, l'apprenant doit s'engager dans une forme de restructuration cognitive ou d'élaboration du matériel. Une des meilleures façons d'atteindre ce but est pour l'apprenant d'avoir comme tâche d'expliquer les données à quelqu'un d'autre. Plusieurs recherches démontrent la supériorité de l'approche coopérative par rapport à l'apprentissage traditionnel. L'étude de Sharan, Hertz-Lazarowitz et Ackerman (1980) traitant des élèves de l'élémentaire démontre que l'apprentissage coopératif par rapport à l'enseignement traditionnel promeut un accomplissement supérieur dans le questionnement à un niveau plus élevé (selon la taxonomie de Bloom). Des résultats semblables ont été obtenus par le groupe de Johnson, Skon et Johnson (1980) aux États-Unis. Ils ont démontré que l'interaction sociale en petits groupes permettait d'accéder à une compétence supérieure dans la résolution de problèmes.

Plusieurs arguments ont été invoqués sur le plan cognitif pour appuyer l'apprentissage coopératif. Mais nous pouvons aussi invoquer des arguments psycholinguistiques et pédagogiques pour démontrer la valeur du travail de groupe dans les cours de langue seconde. Plusieurs auteurs, notamment Long et Porter (1985), Pica et Doughty (1985) et Ford (1991), sont en faveur du travail coopératif pour les classes de langue seconde. Voici brièvement leurs arguments: – Le travail en groupe augmente les occasions de pratique dans la langue. Des études reposant sur l'observation des salles de classe témoignent du fait que l'enseignant parle de 60 à 70 % du temps (Mc Groarty cité dans Ford, 1991, p. 49). Les élèves ont beaucoup plus d'occasion de produire un «output compréhensible» lorsqu'ils travaillent en groupe. – Le travail en groupe augmente la qualité du langage des élèves. Dans une classe traditionnelle où l'enseignement est dirigé par l'enseignant, la nature de la conversation est souvent structurée,

artificielle et arbitraire. La communication est rarement authentique – c’est de la pseudo-communication – le professeur connaît d’avance les réponses des élèves. Le type de questions posées exige la plupart du temps des réponses courtes qui ne requièrent aucune réflexion complexe. Au contraire, la communication face à face dans un petit groupe est un milieu plus naturel pour la conversation. Le rôle de l’élève n’est pas limité à celui de récepteur; l’élève peut et doit produire des phrases et utiliser ainsi le langage pour un plus grand nombre de fonctions. – Le travail de groupe augmente la possibilité de négocier le sens de la communication et de modifier la langue afin d’assurer que le message soit compris. La possibilité de négocier le sens, de s’assurer que l’input reçu est modifié pour atteindre un certain niveau de compréhensibilité est vue par bien des chercheurs, notamment Krashen (1985), Genesee (1987) et Tardif (1991), comme étant fondamentale à l’acquisition de la langue. Par négociation, on entend les modifications de conversation – les demandes de clarification, les vérifications de compréhension, les répétitions (exactes ou sémantiques), entre autres. L’étude de Patricia Porter (1983) confirme que, bien que les apprenants ne puissent pas échanger de données grammaticales et sociolinguistiques correctes au même titre que les personnes qui utilisent leur langue maternelle, ils peuvent s’offrir mutuellement une pratique de communication authentique, qui comprend la négociation du sens qu’on croit utile à l’acquisition d’une langue seconde. Teresa Pica et Catherine Doughty (1985) notent que, mesurée en pourcentage du discours total, cette négociation survient moins fréquemment au cours des leçons dirigées par l’enseignant. Ces résultats démontrent peut-être que les élèves hésitent à indiquer qu’ils ne comprennent pas devant leur enseignant et la classe toute entière. C’est pourquoi, ils négocient moins d’input compréhensible dans les classes de style traditionnel. – Le travail de groupe aide à individualiser l’instruction. L’approche traditionnelle ne tient pas suffisamment compte des différences individuelles qui peuvent exister parmi les élèves d’une même classe – par exemple, styles d’apprentissage, attitude, motivation, expériences langagières antérieures. Souvent, dans le travail de groupe, les élèves sont libres de choisir des sujets ou des thèmes qui les intéressent plutôt que ceux présentés par l’enseignant. On est plus apte alors d’avoir une communication plus authentique dans les activités de groupe que dans les activités où participe toute la classe. – Le travail de groupe promeut un climat affectif positif. Le groupe des pairs offre normalement un milieu plus sécurisant et plus intime que le grand groupe traditionnel de la salle de classe. Dans une grande classe, l’élève est victime de «l’effet de l’auditoire»: il a le sentiment d’être jugé par l’enseignant qui l’écoute et de devoir fournir un produit court et poli (au sens de «parfait»). – Le travail de groupe motive

les apprenants; il offre une plus grande quantité et une plus grande variété de pratiques dans la langue, s'adapte mieux aux besoins individuels et se fait dans un climat affectif. L'apprentissage est alors plus motivant.

Conclusion

L'autonomie de l'apprenant est désirable car elle est à la base de tout apprentissage significatif; les pratiques pédagogiques qui favorisent l'autonomie de l'apprenant favorisent aussi la compétence langagière des élèves dans les classes de langue seconde et sont tout à fait compatibles avec les approches psycholinguistiques de l'acquisition d'une langue seconde. Les pratiques pédagogiques qui visent l'autonomie de l'apprenant amènent un changement important au rôle de l'enseignant par rapport à celui qu'il joue dans le cadre de l'enseignement collectif traditionnel. C'est seulement en intégrant l'apprenant que l'on pourra restaurer le triangle pédagogique. La résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif et la participation active de l'élève dans l'évaluation formative sont trois pratiques pédagogiques qui peuvent favoriser l'autonomie de l'apprenant. Les défis sont nombreux. Ces pratiques ne sont pas toujours faciles à implanter mais les efforts en valent la peine.

Les fonctions principales de l'enseignant en classe

Nous remarquons, par la mise en œuvre du contrat de didactique, la réalisation de telle ou telle activité didactique en classe de langue étrangère et l'ensemble des conditions, institutionnelles et matérielles dans lesquelles se déroule l'enseignement / apprentissage. Dans cette situation d'enseignement / apprentissage donnée, par exemple celle du FLE, les activités didactiques tiennent aux divers rôles que l'enseignant assume dans sa classe, comme conséquence de ses options méthodologiques issues d'un choix personnel ou liées tempérament propre ou aux traditions universitaires et culturelles de son pays. En ce qui concerne le contrat de didactique, ce dernier se matérialise, pour l'enseignant et les apprenants, dans le déroulement des activités didactiques en classe et s'incarne dans les objectifs didactiques correspondant aux activités de classe.

Pour les activités de l'enseignement du FLE dans le cadre universitaire, l'individu, la société et les langues entrent en jeu dans une relation didactique qui n'échappe pas aux règles de la communication humaine. L'enseignement du FLE ne peut en effet être poursuivi que dans une forme d'échange communicationnel selon la méthodologie moderne: enseigner, c'est mettre en contact des systèmes linguistiques dans l'interaction didactique entre enseignant et

enseignés, et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général, car « *l'enseignement des langues a ceci de spécifique, par rapport à d'autres matières, que la langue est à la fois objet et instrument de l'apprentissage.* » (H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx 1990 :197).

En tant que l'enseignant, ingénieur d'apprentissage il remplit ses fonctions sociales et professionnelles, dans l'interaction en classe de langue étrangère. Le rôle de l'enseignant est sans doute la référence linguistique dans l'enseignement de la langue étrangère. L'enseignant corrige avec modération et évalue des performances, à un moment ou à un autre. Mais il est surtout conscient du *paradigme* général, de l'arrière-plan de son enseignement : une théorie linguistique fondée sur la communication et une théorie de l'apprentissage basée sur la différence et l'autonomie. Il définit, organise et fait accepter, grâce à ses interventions, les tâches et le mode de fonctionnement. Il instaure un climat de travail et reste à l'écoute du groupe de ses apprenants lors des activités didactiques.

Durant les activités didactiques, quelles sont les fonctions principales de l'enseignant dans ses activités professionnelles ? De nombreux linguistes et didacticiens ont fait une description de la fonction différente : comme guide touristique, il doit présenter le contenu et les nouvelles connaissances durant la *visite* d'apprentissage ; comme chef d'orchestre, il doit diriger les activités des musiciens durant l'interprétation ; comme président d'une réunion, il doit distribuer les tours de parole aux participants ; comme juge de tribunal, il doit évaluer la production verbale du témoin.

D'après le nouveau concept de l'enseignement de la langue étrangère, faire le cours ne signifie en aucun cas prendre la place de l'enseignant, mais simplement assumer une part plus active dans la dynamique de la leçon. En effet, toutes les consignes sont déterminées par l'enseignant qui confie des tâches précises aux différents apprenants. Si nous nous référons aux fonctions méta communicatives de l'enseignant décrites par L. Dabène (1984 :131), l'enseignant garde, dans la classe de langue étrangère, les fonctions suivantes :

- Informateur du savoir ou donneur d'informations vis-à-vis de la classe.
- Animateur des activités didactiques dans la gestion de la classe. Le principe fondamental est d'exposer l'apprenant le plus longtemps possible à la langue qu'on veut lui faire apprendre, c'est-à-dire le faire parler.

- Évaluateur didactique et sommatif qui l'amène notamment à produire une réaction professorale par rapport à la production de l'apprenant.

Ces fonctions de l'enseignant lui demandent de se concentrer sur le fait que ce qui compte, ce n'est pas de faire faire des progrès en langue aux apprenants, mais de se servir de la langue. Se charger en même temps de ces trois fonctions est très important pour l'enseignant qui est en classe de langue étrangère. Il est spécifiquement le seul expert dans la situation d'enseignement / apprentissage, même si l'enseignant est non-natif, c'est lui qui dispose du bagage linguistique. La personnalité, la formation, la connaissance de la langue qu'il enseigne, la connaissance de la langue maternelle des apprenants, sont toutes des questions inévitables pour l'enseignement. Dans la classe, l'enseignant doit connaître le niveau de langue des apprenants à qui il s'adresse. Comme le dit L. Dabène en 1990, l'enseignant prend le rôle de transmetteur de la connaissance, de meneur de jeu et d'évaluateur de la production des apprenants en tant que seul expert de la langue. Pour l'enseignant, il ne faut pas oublier que le but général, dans la classe de langue, consiste à développer les compétences linguistiques et communicatives et à faire acquérir aux apprenants les connaissances de la langue cible. C'est l'enseignant qui domine toute la classe au cours de l'enseignement, c'est l'enseignant qui joue un rôle important dans l'interaction verbale. R. Bouchard (1998) a signalé que « *c'est le maître qui implicitement est chargé de mettre en œuvre ces règles générales, dans le même temps où explicitement il doit respecter le programme correspondant à sa (ses) discipline(s) et aux niveaux des classes qu'il encadre.*»¹

- La fonction de vecteur d'information ou la fonction d'informateur : L'enseignant est mandaté par l'institution pour transmettre aux apprenants un certain savoir. Dans le cas du FLE, ce savoir peut être transmis indirectement par des documents d'appui de nature diverse, conçus ou non pour l'usage pédagogique ou directement par un discours descriptif, explicite, plus ou moins systématiquement organisé. C'est l'enseignant qui apporte seul ce savoir offert aux apprenants, comme témoin et véhicule vivant. D'après L. Dabène, la fonction de vecteur d'information est plus ou moins intériorisée par l'enseignant, représentant légitime d'un univers étranger. Pour l'enseignant non natif, le comportement pédagogique entraîne parfois un sentiment d'insécurité linguistique et corollairement un respect sourcilieux de la norme et une activité hyper correctrice.

- La fonction de meneur de jeu ou la fonction d'animateur : L'enseignant s'occupe d'organiser et de régler les échanges langagiers en classe de FLE. Il est vrai que cette fonction peut s'exercer de façon plus ou moins contraignante, et le guidage pédagogique peut être plus ou moins direct. Dans la classe traditionnelle de FLE, on voit que l'enseignant lance généralement la balle et propose les activités didactiques. Cette fonction d'animateur « *des échanges, sur laquelle la recherche en didactique de FLE a fait porter le plus fort de son impact pendant les dernières décennies, et actuellement encore avec l'importance accordée à l'approche communicative, arrive parfois à revêtir des formes très sophistiquées, lorsqu'il s'agit d'élaborer une mise en scène, d'esquisser les composantes d'une situation ou de proposer le canevas d'un dialogue.* » (L. Dabène 1984 :132).
- La fonction d'évaluateur : L'enseignant représente, pour les apprenants et la société, la norme de référence du langage proposé à l'apprentissage, il est constamment chargé d'évaluer l'acceptabilité des productions réalisées par rapport à cette norme durant les activités didactiques. Cette évaluation se réduit souvent à ses aspects formels et institutionnalisés.

Selon L. Dabène, ces trois fonctions cardinales du professeur organisent et structurent la méta communication, elles se réalisent à travers une série d'opérations :

- La fonction vectrice d'information se réalise à travers une série d'opérations d'information explicite qui se divise en trois catégories d'après le type de métadiscours :
 1. le métadiscours informatif est la réalisation la plus simple, c'est le cas de la réponse de l'enseignant dans l'échange langagier.
 2. le métadiscours explicatif est mis en œuvre par l'enseignant pour élucider le sens d'un segment. Cette opération se manifeste sous une assez grande diversité de réalisations discursives.
 3. le métadiscours descriptif vise à rendre compte de la constitution et du fonctionnement de la langue-objet en tant que système.
- La fonction de meneur de jeu s'effectue par toute une série d'opérations régulatrices de discours :

1. les opérations de ponctuation de l'échange, sous forme de distribution de la parole, etc.
 2. les opérations d'incitation à la prise de parole, sous forme d'interrogation, etc.
 3. les opérations de mise en garde destinées à attirer l'attention des apprenants, sous diverses formes, etc.
- La fonction d'évaluateur de l'enseignant concerne la réaction de la production de l'apprenant, elle se manifeste :
 1. par les opérations d'appréciation pour les jugements de valeur portés sur la production des apprenants.
 2. par les opérations correctives pour corriger le discours déviant de l'apprenant.
 3. par les opérations indirectes telles que les reprises, par l'enseignant, pour signifier la sanction de l'acceptabilité.

Nous devons signaler qu'il n'existe pas de relation, terme à terme, entre ces opérations et leurs réalisations. Une seule intervention de l'enseignant peut correspondre à plusieurs opérations. Cette plurifonctionnalité des interventions peut se traduire par des manifestations non verbales. Par exemple, la gestualité et la mimique jouent un rôle non négligeable dans la régulation des échanges mais aussi dans l'évaluation, voire dans l'apport d'information.

Dans notre recherche, nous allons étudier respectivement, dans la quatrième partie, les trois fonctions importantes de l'enseignant au cours des activités didactiques en classe de français langue étrangère : informateur du savoir, animateur des activités interactionnelles en classe et évaluateur didactique de la production des apprenants. Nous préciserons, dans la partie IV, les détails concernant ces trois fonctions de l'enseignant.

R. Bouchard, L'interaction en classe comme polylogue praxéologie, In *Mélanges en hommage à Michel Dabène*, ELLUG, Grenoble 3, 1998.

Bibliographie

- ADAM, J-M. (1990), *Éléments de linguistique textuelle*, Mardaga. - (1992), *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan. - (1994), « Le texte et ses composantes : pour une théorie d'organisation », in *Évaluer le savoir lire*, J-Y. Boyer, J-P. Dionne et P. Raymond (réd), Montréal, Logiques.
- (2004), *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan Université.
- (2005), *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.
- ADAMS, R. (coord.), KIRSCH, I. DE LANGE, J. et HARLEN, W. (1999), *Mesurer les connaissances et compétences des apprenants : un nouveau cadre d'évaluation*, Paris, OCDE.
- ALLAL, L. et SAADA-ROBERT, M. (1992), *La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire*. *Archives de psychologie*, n° 60, p. 265-296.
- ALLAL, L. (dir.), BAIN, D. et PERRENOUD, Ph. (1993), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux&Niestlé.
- ALLAL, L. (1999). *Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire*. *Raisons éducatives*, 1-2(2), 77-94.
- ANDERSON, L.W. (2004), *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO.
- BARBOT, M-J. et CAMATARRI, G. (1999), *Autonomie et apprentissage*. *L'innovation dans la formation*, PUF, coll. Éducation et formation.
- BESSE, H. (1984), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Didier, « Essais ».
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984), *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier, LAL.
- BLANCHET, Ph. (1998), *Introduction à la complexité de l'enseignement du français langue étrangère*, Louvain, Peeters.
- BOYER, H., BUTZBACH, M. et PENDANX, M. (2001), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage. (Textes de 1970 à 1990)
- CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Éducation.
- CUQ, J-P. (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE*, Paris, Didier-Hatier.

- CUQ, J-P. (éd.) (2004), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, ASDIFLE, Clé International.
- CYR, P. (1998), Les stratégies d'apprentissage, Paris, Clé International.
- DEVELAY, M. (2015). D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences. Louvain-La-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- GILLET, P. (1991). Construire la formation. Paris: ESF.
- HALTÉ Jean-François (1993) *La didactique du français*, (2ème édition corrigée, 1ère en 1992), Paris : Presses Universitaires de France, col. « Que sais-je ? ».
- PERRENOUD, P. (1998). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie collégiale*, 12(3), 14-22.
- RAYNAL, Françoise, RIEUNIER, Alain. (2001), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 3e édition, Paris : ESF éditeur.
- REUTER, Y. (dir.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.
- TAGLIANTE C., *La classe de langue*, Clé International, Paris, 2007a.