

# Cours et activités de didactique de l'écrit

## 4. L'enseignement/apprentissage par séquences didactiques

Dr AMMOUDEN M'hand

Maître de conférences en didactique des langues

Université A. Mira- Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Adresses électroniques : [m.ammouden@yahoo.fr](mailto:m.ammouden@yahoo.fr) – [mhand.ammouden@univ-bejaia.dz](mailto:mhand.ammouden@univ-bejaia.dz)

Mise en ligne : Janvier 2015

La « séquence didactique » fait partie des dispositifs qui favorisent la centration sur l'apprenant et donc l'apprentissage (fondé sur l'activité de l'apprenant). Les développements théoriques issus de la théorisation de cette notion sont d'ailleurs à considérer parmi les travaux qui alimentent le plus l'apprentissage centré sur l'apprenant. Cela dit, force est de constater que ce dispositif n'est pas des plus simple à réussir et qu'il arrive souvent qu'on prétende s'inscrire dans la logique de la séquence didactique alors qu'on enseigne, dans le meilleur des cas, par celui de l'unité didactique. Qu'est-ce que une séquence didactique et quels sont ses fondements « théorico-pratiques » ?

### 4.1.La séquence didactique

Qu'est-ce qu'une séquence didactique ? Parmi les didacticiens qui ont largement contribué à la théorisation de cette démarche – mais aussi à la conception d'outils didactiques conformément aux principes de ce dispositif – on cite fréquemment Dolz et Schneuwly. Ces deux chercheurs définissent la séquence comme un ensemble « *de modules d'enseignement organisés conjointement afin d'améliorer une pratique langagière déterminée* » (J. Dolz & B. Schneuwly, 1996 :57). J.-F. De Pietro (2002 : par. 16), qui cite souvent ces deux didacticiens la définit de la manière suivante :

*« La séquence didactique constitue un dispositif qui structure l'enseignement de manière à la fois systématique et souple et qui est censé favoriser l'appropriation par les apprenants de savoirs et savoir-faire définis dans des objectifs d'apprentissage ; les savoir-faire visés consistent en outils langagiers constitutifs de divers genres textuels publics et relativement formalisés »*

H. Sabbah (2006 :22-23), estime quant à elle qu'une séquence didactique peut-être définie à partir des cinq composantes et caractéristiques suivantes :

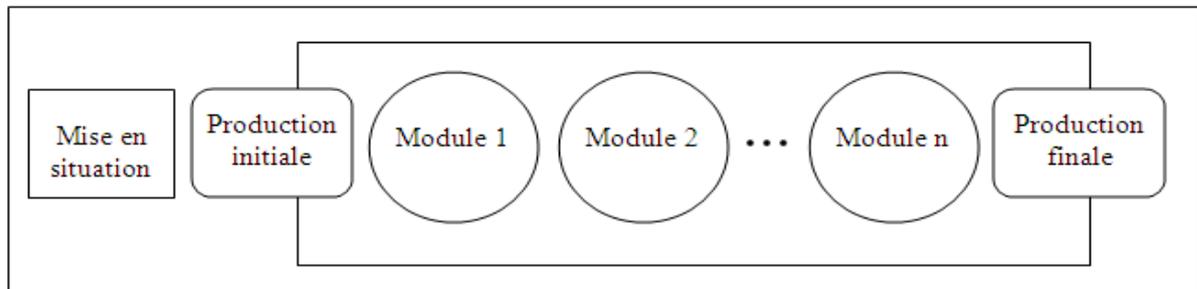
- « - la séquence est un ensemble de séances inscrites dans une durée chiffrée en heures ;*
- elle correspond à un projet dicté par le programme et fixé par le professeur ;*
- elle constitue un ensemble unifié ;*

- elle regroupe, en français, des activités de lecture et d'écriture, d'expression écrite et orale, de maîtrise de la langue ;
- elle doit permettre aux élèves d'établir un lien entre les différentes activités (...) ».

#### 4.2.Étapes de la séquence didactique

J.-Richer (2003 : 3) explique que les contenus et les activités qui constituent une séquence didactique obéissent, le plus souvent, à la logique d'un schéma ternaire : compréhension, systématisation (lexicale et syntaxique), et production. Les séquences (ou unités ?) didactiques proposées dans les manuels de français proposés par le Ministère de l'Éducation Nationale algérienne obéissent, notamment pour les apprenants du secondaire, obéissent souvent à ce schéma.

Certains comme Dolz, Noverraz et Schneuwly (2002) ont proposé un nouveau modèle que d'aucuns considèrent comme étant plus rentable et le recommandent de plus en plus. Ces trois schématisent la séquence didactique comme suit :



#### Schéma de la séquence didactique (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2002)

Les objectifs de chacune de ces étapes sont brièvement décrits par De Pietro (2002 : par. 17-18). La mise en situation permet, selon lui, « de faire émerger un projet de communication (interviewer des experts, débattre d'un sujet de controverse, etc.) et de motiver ce qui va suivre ». Nous tenons à attirer l'attention sur le fait que ceci ne doit pas être confondu avec l'éveil d'intérêt qui est déconseillé actuellement.

Au sujet de la production initiale, le même auteur explique qu'il s'agit d'inviter les apprenants « à réaliser une première fois l'activité communicative projetée, dans toute sa complexité ». Cela permettra d'émerger les représentations qu'ils se « se font de ce qui deviendra l'objet de l'apprentissage, de rendre visibles leurs acquis et leurs difficultés ». Il ajoute, qu' « à partir du projet communicatif initial, elle permet de fonder un second projet – d'apprentissage – dans le cadre duquel les élèves vont travailler, dans des modules ou ateliers, les principales difficultés apparues ».

Pour ce qui est des différents modules, que De Pietro appellent « ateliers », il explique qu'ils portent « sur différents aspects du genre considéré et sont sélectionnés en fonction des difficultés apparues lors de la production initiale ; par exemple, on pourra être amené

à travailler "la relance" dans une séquence portant sur l'interview, ou "la reprise du discours de l'autre" dans une séquence sur le débat ».

En ce qui concerne la dernière étape de la séquence, la production finale, il déclare qu'il s'agit de demander aux apprenants de réaliser « *une seconde fois l'activité communicative (généralement selon des modalités légèrement différentes)* ». Il ajoute que cette production « *se situe ainsi, comme en miroir à la production initiale, à l'articulation entre les projets de communication et d'apprentissage : aboutissement du projet communicatif, elle permet de mettre en œuvre les apprentissages effectués et de les rendre visibles* ».

### **4.3.Des fondements de la séquence didactique**

Quels sont les fondements théoriques qui sous-tendent le dispositif de la séquence didactique ? Quelles sont les implications pratiques qu'implique l'enseignement/apprentissage par ce dispositif ? Les différentes définitions données par les auteurs au concept de séquence didactique, qui convergent globalement vers la même conception de la séquence didactique, nous amènent à dégager les fondements de cette démarche. Nous pouvons en effet, retenir le retour fréquent, dans les écrits qui en traitent, de nombreux principes dont principalement les 10 dont nous traiterons dans ce qui suit (cf. les sous-titres de 2.3.1 à 2.3.10).

#### **4.3.1.De la leçon ...à la séquence didactique**

La répartition des contenus d'un programme par « leçons » (on parle aussi d'entrée par leçon), qui a caractérisé les méthodologies traditionnelles, a été sévèrement critiquée. Cette logique a été remplacée dans un premier temps par celle d'unité didactique, puis par celle de séquence didactique :

*« Dans l'enseignement actuel des langues, la notion d'unité tend à remplacer celle de "leçon". Alors que dans la leçon le temps détermine souvent le contenu, dans l'unité didactique c'est le contenu qui détermine le temps ; l'unité didactique n'a pas de durée préétablie : elle déborde presque toujours le cadre de la période ou de l'heure pour s'étaler sur 2, 5, 7 ou 10 heures ..., ce qui présente l'avantage d'éviter les cours trop chargés ou trop dilués » (R. Galisson & D. Coste, 1976 :577-578)*

G. Vigner (2004 : 106-107) explique que même si l'on ne peut pas négliger la présence de pratiques héritées d'un « *travail organisé de façon dissociée (...): lecture, orthographe, élocution, grammaire, expression écrite, conjugaison, etc.* », l'un des moyens les plus utilisés pour organiser les contenus, aussi bien dans l'enseignement/ apprentissage du FLE que dans celui du FLS reste, néanmoins, celui de l'unité ou séquence didactique.

#### **4.3.2.De la centration sur les contenus ... à la centration sur l'apprenant**

La séquence didactique fait partie des dispositifs d'enseignement/apprentissage qui favorisent la centration sur l'apprenant (M. Ammouden, 2007 : 88-91). Pourquoi ? La logique qui sous-tend l'enseignement par leçons est celui de la centration sur les contenus, ou en d'autres termes sur le savoir, et donc dans le cas qui nous concerne sur « la langue ». Il s'agit notamment d'une focalisation sur la compétence linguistique. De cette logique découle par exemple la progression du « simple au complexe ». Ce n'est pas le cas de l'enseignement par séquence : son objet est de l'ordre du communicatif et devrait être choisi en fonction des besoins des apprenants.

Ce n'est d'ailleurs pas par hasard que le développement de la séquence didactique a coïncidé avec l'avènement de l'approche communicative, dont l'un des fondements est justement la centration sur l'apprenant (Cf. R. Galisson, 1980). J.-F. De Pietro et M. Matthey (2000 :5) expliquent à ce sujet que

*« Pour se dérouler de manière optimale, elle [la séquence didactique] doit s'inscrire à la fois dans un projet de communication et un projet d'apprentissage. Le projet de communication répond aux besoins de mise en contexte d'une activité, afin que celle-ci ait un sens. Cette mise en contexte est particulièrement importante chez les jeunes apprenants pour qui l'école est parfois le lieu par excellence des activités sans signification ».*

#### **4.3.3.Des démarches traditionnelles ... aux démarches d'apprentissage**

La séquence didactique fait partie des dispositifs qui favorisent la l'apprentissage actif aux dépens de l'apprentissage transmissif et de l' « apprentissage par cœur » (M. Ammouden, 2007 : 88-91). Z.-G Chartrand & L.-M Gauvin Fiset (2007 : 03) affirment à ce sujet qu'« *une séquence didactique consiste en une suite organisée, hiérarchisée et finalisée d'activités d'apprentissage (et non d'évaluation)* ». Elles ajoutent que

*« Chaque activité (...) privilégie les démarches actives et réflexives, qui mettent l'élève en action et exigent de lui une participation consciente. L'enseignant qui pilote une séquence doit donc revoir son rôle en conséquence et comprendre qu'il doit désormais intervenir "à titre d'organisateur, d'entraîneur et de médiateur entre les connaissances à acquérir et l'élève"» (Ibidem).*

#### **4.3.4.Des contenus « fragmentés » ... à un choix raisonné au service de savoir-faire**

Le rejet de l'enseignement par la « leçon », au profit de l'organisation des contenus d'un enseignement/apprentissage fondé sur la logique de la séquence didactique entraîne, entre autres, la nécessité de sélectionner les contenus en fonction de l'objectif visé par la séquence, en fonction des compétences concernées. Cette conception est au cœur de la définition même de la séquence :

*« La séquence didactique organise sur un ensemble de séances des activités de lecture et d'écriture visant à faire acquérir à des élèves clairement identifiés un*

*certain nombre de savoir et de savoir faire préalablement définis* » (A. Armand, M. Descotes J. Jordy & G. Langlade, 1992 :17)

On explique également que « *chaque séquence didactique s'organise à partir d'un projet d'appropriation des dimensions constitutives du genre* » (Thévenaz-Christen & Sales Cordeiro, 2008 : 100). Chartrand et Gauvin Fiset (2007 : 03) précisent, quant à elles, que « *chaque activité comporte un objectif spécifique précis, qui concourt à l'atteinte de l'objectif général de la séquence* ».

#### **4.3.5. De la compétence unique ... à la diversité des compétences**

Si quelques rares chercheurs recommandent aujourd'hui encore « *L'apprentissage différencié des quatre aptitudes* » (F. Carton, 1995), de nombreux autres spécialistes rejettent cette recommandation et prônent l'apprentissage intégré des compétences (Ammouden, 2012).

La séquence didactique favorise énormément la diversité des compétences. Ni l'oral et l'écrit, ni compréhension et l'expression, ne sont dissocié(e)s. L'un des critères d'évaluation de la rentabilité d'une séquence didactique réside justement dans le nombre de compétences qu'elle vise à développer chez les apprenants (Ammouden, 2007).

#### **4.3.6. Du contenu unique ... à la diversité des contenus**

Une séquence didactique est un ensemble de divers contenus visant le développement de compétences relevant de plusieurs domaines et sous-domaines de la langue. Ils relèvent de plusieurs domaines, d'une part, parce qu'ils concernent, aussi bien la compréhension que l'expression, voire même l'oral que l'écrit, et d'autre part, parce qu'ils touchent à la fois à l'orthographe, au vocabulaire, à la grammaire, etc. Par ailleurs, ces contenus peuvent toucher, dans le même domaine, à plusieurs sous-domaines : on peut travailler dans la même séquence la ponctuation et les articulateurs du discours ; le vocabulaire de la cause et de la conséquence et celui des procédés d'explication ; ...).

Une séquence didactique, explique J.-J. Richer (2003 : 2-3), présente un parcours d'apprentissage dont la visée est fixée par des objectifs définis « *d'abord en termes de compétences (orale/ écrite), puis en termes langagiers (actes de parole), linguistiques (...), culturels* » et dont les contenus et les activités obéissent, le plus souvent, à la logique d'un schéma ternaire : compréhension, systématisation (lexicale et syntaxique), et production.

#### **4.3.7. Du Zapping ... à la cohérence des contenus**

Si une séquence didactique se caractérise par la diversité des contenus qu'elle permet de travailler, cette diversité implique néanmoins une cohérence globale, qui est préalable à leur sélection. Richer (2003) déclare à ce sujet que les activités « *doivent entretenir entre elles un rapport de cohérence méthodologique* » qualifié, par Courtyllon, de « *logique-cognitif* ». Un rapport qui implique que le choix des activités se fait en fonction de l'objectif de production visé : opter, par exemple, pour les moyens permettant d'exposer un

point de vue, de s'opposer, ou d'approuver le point de vue de l'autre, si l'on travaille un débat. Il explique que sans cette cohérence on risque de déboucher sur ce que Courtillon appelle « *le "zapping pédagogique", ou enchaînement d'activités qui n'ont d'autres finalités que de répondre au plaisir de l'apprenant sans viser un réel apprentissage* » ; et estime enfin qu'une séquence ne doit être ni trop courte, pour permettre l'acquisition, ni trop longue pour que les objectifs fixés ne se perdent pas.

Ainsi, l'un des principaux avantages qu'offre le travail par séquences didactique réside justement dans le fait qu'il permet la coexistence de contenu différents, mais sans que leur choix soit « anarchique » ou éclectique : « *C'est à la séquence qu'il revient de favoriser la coexistence organisée d'activités diverses et décroisées, mais qui sont toutes associées* » (H. Sabbah, 2006 :35).

Courtillon estime, elle également, que le dispositif de la séquence didactique permet d'éviter de tomber dans le piège de l'éclectisme : « *Il me paraît très important d'avoir à l'esprit la notion d'unité d'enseignement, ou unité didactique. Car à notre époque où le besoin de diversité s'appelle "éclectisme", certains courent le risque d'oublier que tout apprentissage suppose une méthode* » (J. Courtillon, 2003 :31).

#### **4.3.8. De la séquence ... au projet**

Une séquence didactique doit entretenir un lien direct avec le projet didactique et (si possible) avec le projet-apprenant : pour que les étudiants lui donnent du sens et soient motivés, elle devrait alimenter les deux types de projets. Un projet est souvent alimenté par plusieurs séquences. A. Armand, M. Descotes J. Jordy & G. Langlade (1992 :55) expliquent que « *la séquence didactique est l'élément de base indispensable du projet pédagogique* ».

#### **4.3.9. Des progressions traditionnelles ... aux progressions discursives**

On distingue, généralement, deux types d'organisation : une entrée par les contenus (appelée aussi grammaticale) et une entrée par les discours. C'est la deuxième qui caractérise les nouvelles approches.

Courtillon (2003 :16-17) explique que les contenus de la langue peuvent, être présentés soit sous forme d'un découpage grammatical soit suivant une répartition discursive. Elle explique que la première manière, qui précise-t-elle est abandonnée avec l'abandon de la méthode grammaire traduction, consiste à « *mettre en évidence la structure de la langue en l'ayant préalablement découpée en mini-énoncés* », alors que la deuxième manière implique l'exposition de l'étudiant « *à un certain volume de discours d'une complexité donnée pour qu'il puisse l'observer et en comprendre l'organisation* ». Elle ajoute que l'appropriation du discours, avec la première démarche, est censée se faire « *à partir d'éléments d'un puzzle dont on ne connaît pas le tableau d'ensemble* », ce qui est très difficile ; alors que l'autre démarche qui consiste à « *dégager les éléments du puzzle la langue à partir du tableau d'ensemble que constitue le discours* » est possible et

stimulante. Elle soutient que beaucoup ne réussissent pas le passage de la compréhension du système à l'appropriation du discours, mais qu'«*acquérir le discours en dégagant simultanément et progressivement les règles de la langue est un processus naturel qui implique l'apprenant* ».

Dans une séquence didactique on n'enseigne pas la phrase, mais le texte : «*Dans la démarche "séquence didactique", le travail s'effectue toujours sur le texte —entendu ici comme produit matérialisé (écrit ou oral) des pratiques langagières des locuteurs — et non sur la phrase* » (J.-F. De Pietro & M. Matthey, 2000 :2).

Ainsi, grâce au dispositif de la séquence didactique, on est passé des programmes à entrées ou progressions grammaticales, qui caractérisent les méthodologies traditionnelles linguistiques (Article, pluriel des substantifs, prépositions, etc.) ou lexicale/thématique (la salle de classe, la cour, la maison, etc.) à des progressions orientés vers la communication (cf. *Voix et Images de France*), par acte parole (Saluer, accueillir, remercier, présenter ses excuses, présenter ses condoléances, protester, inviter, se présenter, etc.) (H. Besse 1985, J.-P. Cuq & I. Gruca, 2003, Ch. Puren, 1988).

#### **4.3.10. Des types de textes ... aux genres textuels**

Comme nous venons de le souligner, la séquence didactique porte sur du texte : «*Le but principal d'une séquence didactique est de travailler un genre de texte utilisé dans une situation de communication donnée* » (Th. Thévenaz-Christen & G. Sales Cordeiro, 2008 : 100).

On a recommandé, notamment à partir des années 80 du siècle précédent, d'articuler les séquences didactiques autour des types de textes (argumentatif, explicatif, narratif, prescriptif, etc.) ou de compétences (Participer à un débat, réaliser une campagne d'information, réaliser une campagne publicitaire, etc.). Actuellement de nombreux didacticiens dont J. Dolz et B. Schneuwly (1998), Dolz, Noverraz et Schneuwly (2002) recommandent de concevoir des séquences didactiques fondées sur la logique des genres textuels (Le fait-divers, le reportage, la publicité, le dépliant touristique, le CV, le PV, la lettre administrative, le message électronique, le SMS, etc.) et d'abandonner donc les séquences fondées sur les types de textes, jugées très peu rentables didactiquement. Ce constat est largement partagé aujourd'hui, y compris par celui à qui on doit (dans les contextes francophones) la théorisation et la didactisation des typologies textuelles, à savoir J.-M. Adam, qui n'hésite pas déclarer :

*« En dépit de ce que j'ai pu écrire encore au début des années 1980, sous l'influence des travaux anglo-saxons, pour moi, d'un point de vue épistémologique et théorique, le concept de types de textes est plus un obstacle méthodologique qu'un outil heuristique. (...). Je conclurai en insistant sur le fait que les classements par les genres me paraissent plus pertinents. Le croisement des grandes catégories de la mise en texte dominante et des genres de discours présente un intérêt non négligeable, comme je l'ai dit plus haut » (Adam, 2005 :22).*

Ainsi, on définit actuellement la séquence didactique comme un ensemble d'activité qui doivent s'articler autour de l'enseignement d'un genre : « Une "séquence didactique" est un ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit » (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2002 :6).

#### **4.4. La séquence didactique dans l'enseignement algérien**

Qu'en est-il dans le contexte algérien ? Recommande-t-on d'enseigner par la séquence didactique ? Dans quelle mesure les contenus des manuels sont-ils en conformité avec les principes de la séquence didactiques que nous venons d'énumérer ?

La totalité des documents théoriques (programmes, documents d'accompagnements des programmes et des manuels, etc.) émanant, depuis plusieurs années déjà, du Ministère de l'Éducation Nationale (Désormais MEN) et mis à la disposition des enseignants des langues recommande le travail par séquences didactiques.

*« L'enseignement / apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation » ( MEN, 2007) :24).*

*« Le projet considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. Il est conçu sous forme de séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogique » (MEN, 2010 :8).*

*« Chaque séquence présente des objectifs d'apprentissage vers lesquels convergent des activités de lecture, d'oral et d'écriture. (MEN, 2003, p. 29) ».*

Cela dit, l'étude des caractéristiques des séquences proposées et des orientations données pour les réaliser montrent que ces séquences ne sont pas toujours en conformité avec les principes théoriques de la séquence, telle que théorisée actuellement. Il semble qu'on a du mal à se libérer de la logique de l'Unité didactique.

#### **Références bibliographiques**

- ADAM Jean-Michel (2005) « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion " dépassée" ? », in. *Recherches*, n°42, pp. 11-23, [en ligne] [http://www.recherches.lautre.net/iso\\_album/42\\_011-023\\_adam\\_.pdf](http://www.recherches.lautre.net/iso_album/42_011-023_adam_.pdf)
- AMMOUDEN, M'hand. (2012). L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée. Thèse de doctorat, Université Béjaïa (Dir. M. Kebbas & C. Cortier)
- AMMOUDEN M'hand (2007) « Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'UE : Pratiques de la Langue Étrangère en 1ère année de licence de Français », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaïa, EDAF (encadré par C. Cortier)

- ARMAND A., DESCOTES M., JORDY J, LANGLADE G. (1992) *La séquence didactique en français : Classes de lycée – CAPES – Agrégation*, Ed. Bertrand Lacoste, Col. Didactiques
- BESSE Henri (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Saint-Cloud : Didier-Credif, coll. Essais
- CARTON Francis (1995) « L'apprentissage différencié des quatre aptitudes », in. GREMMO Marie José (dir), (1995) *Didactique du Français Langue Étrangère*, VERBUM P.U.N., pp. 63-74, [en ligne] [http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP\\_F/pdf/Apprentissage%20différentiel.pdf](http://www.epc.univ-nancy2.fr/EPCP_F/pdf/Apprentissage%20différentiel.pdf)
- CHARTRAND Suzanne-G. & GAUVIN FISET Lili-Marion (éd.), (2007) *Séquences didactiques pour l'enseignement du français au secondaire québécois*, Québec : Didactica.
- COURTILLON Janine (2003) *Élaborer un cours de FLE*, Paris : Hachette.
- CUQ Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Publications Universitaires de Grenoble
- DE PIETRO Jean-François (2002) « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°16, <http://aile.revues.org/1382>
- DE PIETRO Jean-François & MATTHEY Marinette (2000) « Apprendre à écrire une "note de synthèse" : Perspectives pour une didactique de la rédaction technique », in. *La rédaction technique : actes du séminaire de Bruxelles des 24 et 25 novembre 1997*, Louvain-la-Neuve : Duculot, pp. 151- 168, [en ligne] [http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/Apprendre\\_ecrire\\_synthese.pdf](http://www.ciip.ch/pages/home/DLF/fichiers/Apprendre_ecrire_synthese.pdf)
- DOLZ Joachim & SCHNEUWLY Bernard (1998) *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Paris : ESF, coll. Didactique du français
- DOLZ Joaquim & Schneuwly Bernard (1996) « Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande », in. K. Canvat (coord.), *Types et genres textuels, Enjeux : Revue de didactique du français*, N° 37 – 38, Namur : CEDOCEF, pp. 49-75
- DOLZ Joaquim, NOVERRAZ Michèle & SCHNEUWLY Bernard (dir), (2002) *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Volume 4, Bruxelles : De Boeck/COROME.
- GALISSON Robert (1980) *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères*, Paris : CLÉ International
- GALISSON, Robert & COSTE Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : HACHETTE
- MEN (2010) « Programme de Français 1e année moyenne », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.
- MEN (2007) « Curriculum de français. Troisième année secondaire. Toutes les filières », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.
- PUREN Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International

- RICHER, Jean-Jacques (2003), « Cours de didactique du FLE, envoi n°6 : Unité ou séquence didactique », <http://www.lef.upn.mx/ub.d363.doc>
- SABBAH Hélène (2006) *Travailler en séquence au lycée en français*, Paris : Hatier
- THÉVENAZ-CHRISTEN Thérèse & SALES CORDEIRO Glais (2008) « Formation initiale : capacités professionnelles d'enseignement de l'écrit avec la dictée à l'adulte », in. J. Dolz & S. Plane, *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture : recherches sur les pratiques*, Diptyque, n°13, pp. 95-130.
- VIGNER, Gérard (2004) *Enseigner le français comme langue seconde*, Paris, Cle International, col. Didactique des langues étrangères.

## Activités (TD)

### Activité n°1

**Examinez les indications ci-après concernant la réalisation des séquences didactiques en classe de français (4<sup>ème</sup> année primaire). Quels sont parmi les principes de l'enseignement par séquences didactiques ceux auxquels ces indications sont conformes et ceux auxquels ils ne sont pas conformes.**

### 6.3- Volume horaire et répartition

- volume hebdomadaire : 5 heures 15 mn par semaine (soit un total de 147 heures/an),
- nombre de projet : 3 à 4 projets par an,
- durée d'un projet : un projet dure de 6 à 7 semaines,
- durée d'une séquence : une séquence se déroule en huit heures environ,
- types d'activités : plusieurs activités sont alternées : compréhension/expression orale, lecture/écriture et production écrite.

La gestion du temps scolaire, pour être efficace, doit prendre en considération des impératifs **pédagogiques** (en variant les types d'activités et les formes de travail, en alternant les séances d'apprentissage selon les besoins et le rythme des élèves), des impératifs **de contenus** et des impératifs **d'ordre psychopédagogique** (doser la durée des différentes phases dans une séquence de projet, la quantité de travail écrit, de travail oral, les efforts demandés aux élèves...)

### Répartition (pour une séquence)

1<sup>er</sup> JOUR : 1h 30 mn

- Oral : compréhension/production
- Lecture : compréhension de texte

2<sup>ème</sup> JOUR : 1h 30 mn

- Texte : activités de lecture
- Vocabulaire : exercices écrits

3<sup>ème</sup> JOUR : 2h

- Grammaire : exercices écrits
- Préparation à la production écrite

4<sup>ème</sup> JOUR : 1h 30 mn

- Conjugaison
- Orthographe
- Lecture suivie et dirigée

5<sup>ème</sup> JOUR : 1h 30 mn

- Production écrite
- Evaluation – Bilan

**Source : « Programme de Français 4e AP », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie, 2008, (p. 23)**

### **Activité n°2**

**Examinez le canevas de la séquence didactique présenté ci-après. Évaluez cette séquence en la confrontant aux principes de la didactique de la séquence.**

#### **CANEVAS DE L'U.D**

**PROJET : ARGUMENTER**

**UD : Le pour et le contre**

**Niveau : 3<sup>e</sup> A.S.**

#### **I. Compétence de production**

**Objectifs :** L'élève saura

- repérer les indices périphériques d'un texte argumentatif développant une double thèse et formuler des hypothèses de sens.
- identifier les différentes parties du modèle discursif en question (problème posé, thèses, transition, conclusions).
- repérer les mots de liaison permettant d'articuler les différentes parties et ceux qui permettent de hiérarchiser les arguments,
- repérer les arguments et leur ancrage dans le texte, différencier thèse, argument, exemple et explication.

**Situations :**

**1 - Pour ou contre l'Internet à l'école ?** Christine Wullemin, C.O de Jolimont, Fribourg, 2000

**2 - Les deux visages de l'école** Joe Jans, Luxembourg

**Activités :**

- Saisir l'image du texte et formuler des hypothèses de sens.
- Lire le texte.
- Repérer le champ lexical récurrent dans le texte.
- Repérer les articulateurs logiques et chronologiques.
- Cerner la problématique, repérer la thèse, l'antithèse et les arguments.

- Différencier argument, exemple et explication.
- Elaborer le schéma du texte

## **II. Compétence linguistique**

### **A. Vocabulaire**

#### **1. Informatique et internet**

**Objectif :** L'élève se familiarisera avec un vocabulaire lié à l'Internet et à l'ordinateur.

##### **Activités**

- Elaborer un corpus à partir du texte n° 01.
- Remplir une grille de mots croisés.
- Relier chaque verbe à la définition qui lui convient.
- Compléter un court passage par des mots proposés.

#### **2. L'accord et le désaccord**

**Objectifs :** L'élève

- reconnaîtra le vocabulaire de l'accord et du désaccord qu'il réinvestira dans ses productions.
- saura faire la différence entre querelle, polémique, débat, désaccord, différend...
- saura nommer les participants à un débat.

##### **Activités**

- Souligner dans un texte les termes qui expriment l'accord et ceux exprimant le désaccord, puis les classer dans un tableau à deux colonnes.
- Placer devant chaque définition le terme qui lui convient parmi ceux proposés.
- Relier à l'aide d'une flèche chaque mot à la définition qui lui convient.
- Choisir pour chaque situation le terme qui convient le plus parmi ceux proposés (discorde, débat, polémique...)
- Compléter un texte par des termes qui conviennent parmi ceux proposés.

#### **3. Les verbes d'opinion**

**Objectif :** L'élève se familiarisera avec des verbes introduisant une opinion et saura les utiliser pour exprimer une pensée ou un jugement,

##### **Activités :**

- Souligner dans un texte les verbes introduisant une opinion.
- Lire une série de phrases dans lesquelles les verbes d'opinion sont soulignés, puis relier chacun de ces verbes à la définition qui lui convient.
- Trouver la solution d'une série de charades (verbes d'opinion).
- Réécrire un texte de manière à y insérer des verbes d'opinion.

#### **4. L'antonymie**

**Objectifs :** L'élève

- saura qu'un étudiera les caractéristiques de l'antonymie et fera la différence entre l'antonymie lexicale et l'antonymie par préfixation.
- saura qu'un mot est antonyme d'un autre que dans une situation contextuelle.

**Activités :**

- Trouver dans un texte les antonymes des mots soulignés,
- Relier chaque phrase à un adjectif qui soit le contraire de "bon" (divers emplois du mot "bon").
- Cocher à chaque fois parmi trois mots proposés l'antonyme de celui qui est souligné, dans la phrase (sachant que les deux autres sont ses synonymes).
- Relier chacun des mots soulignés dans des phrases à l'antonyme qui lui convient.
- Trouver, parmi une cinquantaine de mots, 30 mots qui ne sont pas formés avec un préfixe.
- Trouver les antonymes des mots proposés (dont la majorité se forment par préfixation) puis les classer dans un tableau à cinq colonnes.

**B. Grammaire**

**1. Les valeurs du subjonctif et du conditionnel**

**Objectifs :** L'élève

- distinguera les différents emplois du subjonctif et du conditionnel.
- saura utiliser le mode qui convient dans un discours

**Activités :**

- Elaborer un corpus à partir d'un texte proposé (valeurs du subj. et du condit).
- Justifier l'emploi du conditionnel dans une série de phrases.
- Justifier l'emploi du subjonctif dans une série de phrases.
- Mettre les verbes entre parenthèses aux modes et aux temps qui conviennent.

**2. Les articulateurs du discours**

**Objectif :** L'élève comprendra que le raisonnement logique est une progression dans les idées, soutenue par des articulateurs logiques et/ou chronologiques.

**Activités :**

- Elaborer un corpus à partir du texte 01 (tableau à 6 colonnes)
- Indiquer le rapport exprimé dans chacune des phrases proposées.
- Compléter une série de phrases suivantes avec l'articulateur qui convient parmi ceux qui sont proposés.
- Compléter un texte par les articulateurs proposés.
- Compléter une série de phrases de façon à exprimer le rapport introduit par l'articulateur proposé (quatre articulateurs différents à chaque fois).
- Compléter un texte par les articulateurs proposés.

**3. La cause et la conséquence**

**Objectif :** L'élève saura discerner les différences d'emploi des conjonctions et locutions conjonctives de cause et de conséquence et passer d'un rapport logique à un autre.

**Activités :**

- Elaborer un corpus à partir d'un texte (classer dans un tableau les phrases exprimant la cause et celles qui expriment la conséquence)
- Réécrire une série de phrases en remplaçant le complément circonstanciel de cause par une subordonnée.

- Passer de la conséquence à la cause en utilisant les conjonctions ou locutions conjonctives proposées.
- Passer de la cause à la conséquence en utilisant les conjonctions ou locutions conjonctives proposées.
- Relier des propositions de manière à exprimer la cause, puis la conséquence.

#### **4. L'opposition et la concession**

**Objectif :** L'élève

- saura exprimer l'opposition dans la phrase simple (mais, pourtant) et complexe (bien que, quoique) et respecter dans ses productions les contraintes liées à l'emploi de ces connecteurs.
- saura différencier la concession de l'opposition.

**Activités :**

- Distinguer l'opposition de la concession à partir d'un corpus proposé
- Lire les textes proposés, classer dans un tableau les phrases exprimant l'opposition ou la concession, puis indiquer la marque d'opposition et le mode du verbe de la subordonnée
- Compléter une série de phrases en choisissant une conjonction parmi celles qui sont proposées, en précisant à chaque fois le rapport exprimé (opposition ou concession).
- Utiliser un élément de chaque colonne pour exprimer un rapport de concession. (Tableau à trois colonnes)
- Réécrire une série de phrases en utilisant les conjonctions ou les locutions conjonctives proposées. (Faire les transformations qui s'imposent)
- Compléter une lettre par les conjonctions ou locutions conjonctives proposées.

### **III. Compétence de production**

**Objectif :** L'élève saura mettre en œuvre tous les acquis pour produire, à partir d'arguments proposés, un texte argumentatif développant une double thèse suivant un plan dialectique.

**Activités :**

- Repérer et classer des arguments dans deux thèses opposées.
- Reconstitution d'un texte éclaté développant une double thèse.
- Répondre à une série de questions en utilisant : d'abord parce que ... ensuite parce que.... enfin parce que ....
- Production d'un texte argumentatif à double thèse à partir des arguments propos

#### **Activité n°3**

**Vous trouverez à la page 15 un extrait du programme de la 2<sup>ème</sup> année secondaire véhiculant des informations et orientations sur l'organisation et la réalisation d'une séquence didactique. Évaluez la pertinence du choix des contenus proposés.**

#### **Activité n°4**

**Examinez les contenus des séquences présentés dans la présentation du manuel de français destiné aux apprenants de la 1<sup>ère</sup> année moyenne (voir pages 16 et 17) et évaluez la conformité de leurs organisations globales et de leurs contenus aux principes de la didactique de la séquence.**

## 1. Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène

### Le discours objectif

Niveau discursif	Niveau textuel	Niveau phrastique
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visée démonstrative</li> <li>• Démarches et procédés de la démonstration</li> <li>• Situation d'énonciation du texte démonstratif et degré d'implication de l'énonciateur (ce qui montre la différence entre objectif et objectifé)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les étapes de la démonstration à travers :</li> </ul> <p>L'induction : expérimentation, observation, description, hypothèses, règle générale ou loi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La déduction : postulat, théorème, raisonnement ; résultat.</li> <li>• Les déictiques et le système anaphorique.</li> <li>• Les connecteurs réthorico-logiques qui ponctuent le texte.</li> <li>• Les types de progression :               <ul style="list-style-type: none"> <li>-à thème constant,</li> <li>-à thème dérivé.</li> </ul> </li> </ul> <p>Le champ lexical relatif au domaine considéré (géographie, sociologie, philosophie...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le présent de vérité générale et les conditionnels (passé et présent) employés dans une principale avec une subordonnée introduite par si.</li> <li>* L'hypothèse avec les expressions lexicalisées ; « si nous considérons que... » ; « en admettant que... »</li> <li>* La nominalisation (comme procédé explicatif et anaphorique)</li> <li>* L'expression lexicale de la cause/conséquence</li> <li>* Les reformulations explicatives.</li> </ul>

#### **Compétence transversale à privilégier :**

*Restituer l'information de façon objective.*

#### **Types de supports :**

*Textes didactiques, articles d'encyclopédies, ouvrages traitant de sujets divers (histoire, géographie, sociologie etc.) avec une marque littéraire plus prononcée.*

## 1. Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, phénomène

### Le discours objectif

Objet d'étude	Exemples d'activités d'apprentissage	
	Compréhension O/E	Production O/E
Le discours objectifé	<ul style="list-style-type: none"> <li>-identification des caractéristiques du discours objectifé.</li> <li>-identification de la structure et du type de progression</li> <li>-repérage des étapes d'une démonstration.</li> <li>-distinction entre l'induction et la déduction.</li> <li>-repérage et analyse des commentaires d'un visuel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-rédaction de définitions, de reformulations</li> <li>-rédaction de texte à partir de représentations graphiques.</li> <li>-reconstitution d'une démonstration éclatée.</li> <li>-transformation d'un texte en tableau (données chiffrées).</li> <li>-résumé</li> <li>-prise de notes à partir d'un exposé</li> <li>- compte rendu objectif</li> </ul>

# Organisation

Projet / Séquence	Oral	Lecture	Vocabulaire
<b>LE PRESCRIPTIF</b>			
<b>Projet 4</b>			
<b>Séquence 1</b> Je découvre les différents textes prescriptifs (1)	Je lis une image	113 Une question de savoir-vivre	114 Champ lexical de «la politesse» 116
<b>Séquence 2</b> Je découvre les différents textes prescriptifs (2)	Je lis une image	122 Les dix commandements d'un porteur de baskets	123 Les noms d'agents 124
<b>Séquence 3</b> Je découvre et rédige la recette de cuisine pour l'insérer dans le recueil de la classe.	Je lis une image	129 Le gâteau aux poires	130 Champ lexical de «la cuisine» 131
<b>L'INFORMATIF</b>			
<b>Projet 5</b>			
<b>Séquence 1</b> Je découvre les caractéristiques d'un texte documentaire (1)	J'analyse une image	139 A chacun son toit	140 Le champ lexical et la famille de mots 142
<b>Séquence 2</b> Je découvre les caractéristiques d'un texte documentaire (2)	J'identifie un texte informatif pour l'écouter	148 La rougeole	149 La nominalisation 151
<b>Séquence 3</b> Je rédige à mon tour un texte documentaire en suivant un plan bien précis.	J'identifie le texte documentaire	156 Des nuages à la neige	157 Les mots dérivés Les suffixes 158 158
<b>L'ARGUMENTATIF</b>			
<b>Projet 6</b>			
<b>Séquence 1</b> Je découvre l'affiche publicitaire et son organisation.		167 Lire une publicité	168 La nominalisation à base verbale 168
<b>Séquence 2</b> Je rédige un court texte publicitaire où je mettrai en valeur un produit de mon choix		174 Cartable et sac à dos	177 Les préfixes de la négation in -im -il -ir -de -des. 177
<b>Séquence 3</b> Je réalise une affiche publicitaire sur ce produit		182 Vêtements de marque	183 Comment introduire une opinion 183

# du manuel

Grammaire	Conjugaison	Orthographe	Mon projet
Les types de phrase 117	Le présent de l'impératif des verbes des 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>ème</sup> groupes 118	Le «S» de la 2 <sup>ème</sup> personne 119	Je lis une recette que j'illustrerai par un dessin 121
Place des pronoms et de la négation 125	Le présent de l'impératif des verbes «être» et «avoir» 127	Les homonymes 127	Je rédige quelques règles de vie pour mon établissement 128
Le complément du moyen 132	Le présent de l'impératif, (les verbes du 3 <sup>ème</sup> groupe) 133	Le son [O] 134	Je rédige une recette de cuisine 135
Le complément circonstanciel de but 143	Le subjonctif présent 144	Les homonymes « ce - se » 146	Je choisis le sujet à aborder dans mon texte documentaire 147
L'expression de «cause» et de «conséquence» 152	Le futur simple de l'indicatif (2) 153	Le son [K] 154	Je fais le plan de mon texte documentaire 155
La complétive par «que» 159	Le présent des verbes en oyer -ayer- uyer et «s'asseoir» 160	Le son [S] 161	J'écris un texte documentaire 162
la phrase exclamative 169	Le futur simple de l'indicatif (3) 170	Accord du participe passé 171	J'imagine et réalise les étiquettes de divers produits 173
Les mots de liaison dans l'argumentation 178	Les verbes impersonnels 179	La lettre finale d'un mot La syllabe 180	Je rédige un texte publicitaire 181
La phrase passive 184	Les présentatifs 185	Les homonymes «c'est - ces -ses / cet -cette» 187	Je rédige mon affiche publicitaire 188