

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université A.MIRA-BEJAIA



Faculté des Lettres et des langues
Département de français

Cours de didactique du FLE

Réalisé par
Dr. KERBOUB Nassim
Maitre de conférences B

Année universitaire : 2021/2022

Cours magistral et travaux dirigés

Intitulé : Didactique du FLE

Master 2 Sciences du Langage

Volume horaire hebdomadaire : 1 h 30 (12 semaines par semestre)

Avant-propos

Le module de didactique du FLE est destiné aux étudiants de master 2, option sciences du langage. Souvent, les étudiants confrontés à la didactique se posent bien des questions sur son utilité et en quoi elle leur servirait dans la vie professionnelle. Pour tenter d'apporter des éléments de réponses, ce module tentera de définir ce qu'est la didactique du FLE et d'expliquer ses concepts et théories.

Yves Reuter (2007) définit la didactique comme 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.

La didactique est, alors, considérée comme une réflexion théorique sur ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage. La didactique des langues serait, donc, une réflexion théorique sur ce qu'est l'enseignement et l'apprentissage d'une langue. Elle est souvent confondue avec la pédagogie (notamment de la part des étudiants). Il faut dire que la didactique constitue le fondement scientifique de la pédagogie, qui, elle, appartient au domaine de la pratique, en tant que mise en pratique des théories didactiques, nous ferons un peu plus tard dans le cours une distinction plus approfondie. L'enseignant est donc, un pédagogue. Ainsi, la didactique et la pédagogie sont étroitement liées (Halté, 1992), nous pouvons dire qu'elles ont une relation dichotomique. En effet, une didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et des pratiques pédagogiques qui ne sont pas basées sur des réflexions didactiques approfondies courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité. Les connaissances de l'enseignant en didactique s'ajoutent à son savoir disciplinaire, elles lui permettent de construire un parcours d'apprentissage

adapté au niveau du public qui doit former, en adaptant une approche scientifique et non en travaillant de manière intuitive. Et son enseignement sera plus crédible, car il repose sur un socle scientifique et surtout plus efficace. La didactique permet également de comprendre le pourquoi et le comment de la relation pédagogique (enseignant/apprenant) et met l'enseignant à même de mieux vivre cette relation pédagogique.

Objectifs du cours

La didactique du FLE est un cours destiné aux étudiants de master 2 (sciences du langage) et l'objectif principal que nous avons tracé à travers l'ensemble de nos séances est une initiation aux théories didactiques du français langue étrangère. Nous essayerons d'amener les étudiants à consolider et approfondir leurs connaissances sur le fait didactique et les concepts clés de la didactique des langues.

En effet, les étudiants devront découvrir les principales approches récentes de l'enseignement des langues, notamment la perspective actionnelle, co-actionnelle et la pédagogie de projet. Il s'agit notamment d'une initiation à l'évaluation et à la conception d'outils didactiques. Les premières séances seront consacrées à la définition des concepts clés relatifs à ce module. Le cours sera autant consacré à l'initiation aux concepts et à l'initiation aux différentes méthodes ou méthodologie afin d'assimiler ce qu'est la didactique du FLE.

Pré requis recommandés

Pour s'initier à La didactique du FLE, l'étudiant devrait de façon obligatoire avoir des connaissances sur les concepts de base de la didactique, matière qu'il a suivie en 3^{ème} année de licence et qui est intitulée : « Introduction à la didactique »

Mode d'évaluation : évaluation continue et examen

Le déroulement du cours se fait sous forme d'exposés magistraux au travers desquels les étudiants requièrent une interaction fructueuse. De nombreux exemples et supports leur seront donc proposés en classe. Il leur sera bénéfique également de leur réserver des visioconférences et des exercices en ligne.

Programme

Chapitre1 : Objet et méthodes de la didactique

- 1-Introduction
- 2- Les principes didactiques
- 3-Distinction entre didactique et pédagogie

Chapitre 2 : Dispositifs de l'enseignement apprentissage

- 1-Définition de l'apprentissage
- 2- Les stratégies d'apprentissage
- 3- Classification des stratégies d'apprentissage selon MC.KESCHIE
 - 3-1-Stratégies cognitives
 - 3-2-Stratégies métacognitives
 - 3-3- Stratégies de gestion des ressources
- 4-Acquisition et apprentissage
- 5-Les compétences fondamentales dans l'apprentissage d'une langue étrangère :
- 6- Les quatre grands savoir-faire de la communication
- 7-Le triangle pédagogique et le triangle didactique

Chapitre 3 : Les approches récentes de la didactique

- 1-L'approche par compétences
- 2-La perspective actionnelle
- 3-Qu'est-ce que la pédagogie de projet?

Chapitre 4 : Enseigner par genre textuel

- 1-L'écriture et la connaissance du genre
- 2-La définition du texte
- 3-Les contraintes formelles liées au genre
- 4- Inscription du texte dans un genre
- 5- L'enseignement du genre textuel
- 6- De la lecture des genres à l'écriture
- 7- Le genre comme unité socio-culturelle

Chapitre1 : Objet et méthodes de la didactique

Objectifs

- Découvrir l'objet d'étude de la didactique et la méthode qu'elle utilise.
- Distinguer les concepts de pédagogie et de didactique du FLE.
 - S'imprégner des concepts clés de la didactique du FLE.
- découverte des principaux axes de recherche en didactique du FLE.

1-Introduction

Dans les années 70 une nouvelle expression a vu le jour : la Didactique Des Langues, désormais, (DLE), elle a remplacé celle de Pédagogie des langues. La définition de la didactique n'est pas facile à donner et a fait l'objet de plusieurs débats. En effet, on s'est toujours interrogé sur les champs disciplinaires qu'elle recouvre ainsi que sur sa place dans les sciences humaines. Il faut dire que les réflexions sur l'enseignement/apprentissage des langues ont été, pendant longtemps, influencées par les théories linguistiques. S'agit-il alors, d'une discipline scientifique autonome ? La DLE concerne tous les aspects de l'enseignement/apprentissage communs à toutes les langues. Considérant que toute langue possède des caractéristiques originales, la didactique du FLE est conçue comme étant un sous-ensemble de la Didactique.

Depuis le 18ème siècle jusqu'à nos jours, la didactique des langues, plus particulièrement du FLE, connaît une évolution importante. Cette évolution est marquée depuis quelques années par l'intégration de nouvelles technologies allant de l'usage d'un simple magnétophone à l'exploitation des TICE.

Plateforme développée par SAVIE Inc. Avec la collaboration d'Educacentre. Copyright © SAVIE inc. 2008 Copyright Collège Educacentre Collège et ses partenaires 2008, définit la didactique comme la science qui s'intéresse aux aspects liés à l'enseignement. Son objet d'étude est de transformer des connaissances disciplinaires (savoir expert, savoir de référence) en un champ de savoir scolaire (savoir enseigné). Son apparition date des années 60-70 afin d'introduire une ligne de démarcation entre l'activité d'enseigner (didactique) et celle liée à l'apprentissage (pédagogie). Le terme « didactique » est associé à l'enseignement d'une discipline scolaire. Dans leur acception courante, les expressions « didactique des sciences », « didactique des mathématiques », « didactique du français » renvoient à l'utilisation des techniques, méthodes

d'enseignement adaptées à ces champs disciplinaires du savoir. La didactique s'intéresse aussi aux modes de diffusion et d'évaluation des connaissances. Le didacticien est avant tout un spécialiste de l'enseignement de sa discipline. Il s'interroge surtout sur les notions, les concepts et les principes qui, dans sa discipline, devront se transformer en contenus enseignés. Le travail du didacticien consiste, pour l'essentiel, à prendre le contenu d'un champ de savoir savant (de référence) et à le mettre en forme (organiser, médiatiser) pour le transformer en un champ de savoir enseignable dans le but de maximiser les apprentissages scolaires. Ces connaissances se présentent sous la forme de programmes d'études scolaires et de cours sanctionnés par un diplôme ou une attestation d'études. Le rôle du didacticien ne se limite pas à transformer des savoirs en savoirs enseignés. Son travail consiste aussi à chercher les moyens d'enseignement des concepts scolaires et les stratégies d'acquisition des savoirs en prenant en considération le contexte et les acquis des apprenants. Les champs d'étude de la didactique comprend deux champs d'étude : celui de la recherche et celui des pratiques d'enseignement. Les deux champs s'alimentent mutuellement. Sur le plan de la recherche, le chercheur-didacticien identifie, définit, élabore les principaux concepts, les modèles et méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Il s'intéresse à toute question qui touche la transposition des savoirs savants en contenus à enseigner, ce qui est l'essence même de la didactique. Sur le plan des pratiques d'enseignement, le didacticien-professeur planifie des unités d'enseignement/apprentissage à partir de programmes d'études, conçoit des stratégies d'enseignement, développe du matériel didactique et des méthodes d'évaluation. La didactique partage des fondements théoriques avec d'autres disciplines scientifiques, elle entretient de nombreux liens avec d'autres sciences auxquelles elle emprunte différentes notions clés et méthodes, entre autres, avec l'épistémologie, la psychologie cognitive, la sociologie et d'autres sciences humaines. Par exemple, on peut dire qu'au niveau de la méthode, elle emprunte à la sociologie, l'enquête de terrain. Elle tire aussi ses fondements théoriques des disciplines scientifiques qui forment ses sujets enseignés. À titre d'exemple, la didactique du français se situe à l'intersection entre le domaine de

l'enseignement et de l'apprentissage qui relève des sciences de l'éducation et de la psychologie et celle des sciences du langage qui inclut notamment la linguistique et les études littéraires. Le terme didactique n'a de réalité que lorsqu'il est associé à un champ disciplinaire d'étude. Ainsi, on parle de la didactique du français, des mathématiques, des sciences, de l'histoire, de la géographie.

Dans le triangle didactique, on peut représenter visuellement les interactions qui lient les trois acteurs (objet : savoir scolaire – sujet : professeur – sujet : les élèves) qui interviennent dans une situation didactique par un triangle où chaque acteur se trouve à un des sommets et les côtés les reliant entre eux symbolisent les interactions (champs de force) qui mettent en jeu un processus.

Au centre du triangle (formé par les bissectrices) se retrouve le scénario d'enseignement. Les scénarios d'enseignement se caractérisent par leur position à l'intérieur du triangle. Ainsi, un scénario qui privilégie la formule d'enseignement de l'exposé magistral se situe dans un modèle béhavioriste alors que les formules d'enseignement comme le travail en équipe, l'enseignement par les pairs se situeraient plutôt dans un modèle socioconstructiviste. Dans une approche constructiviste de l'enseignement, le contrat didactique est orienté vers une négociation entre chaque acteur qui participe à l'élaboration du processus d'apprentissage.

2-Les principes didactiques

Les principes didactiques sont des thèses fondamentales valables pour toutes les disciplines, sur lesquelles reposent l'organisation et le déroulement de toute activité d'enseignement/apprentissage. Quels sont ces principes ?

- Les principes qui concernent le développement de la personnalité de l'apprenant.
- L'observation du caractère scientifique de l'enseignement/apprentissage
- L'accord de la théorie et de la pratique.
- L'accessibilité
- Acquisition consciente et active des connaissances
- Systématisation des connaissances
- La socialisation

3-Distinction entre didactique et pédagogie

La didactique et la pédagogie s'intéressent aux mêmes acteurs : le savoir comme objet d'étude et le couple professeur et élèves. Toutefois, elles se distinguent entre elles par les objets étudiés. La didactique se préoccupe des questions touchant l'acte d'enseigner qui relève des disciplines et se distingue par sa nature épistémologique (nature des connaissances à enseigner) alors que la pédagogie renvoie à la conduite d'une classe, c'est-à-dire aux aspects éducatifs et relationnels qui seraient déterminants pour la progression de l'apprentissage de l'apprenant. Elle s'intéresse aux conditions qui favorisent l'apprentissage, entre autres aux démarches, aux stratégies d'apprentissage, aux pratiques des enseignants, aux relations entre l'enseignant et l'apprenant et aux profils d'apprentissage de ces derniers. La pédagogie se compose de deux domaines : celui des doctrines pédagogiques qui renvoie aux théories sur l'éducation (Rousseau, Decroly, Montessori, Frenet) et celui des méthodes pédagogiques (Skinner, Piaget) qui renvoie à la mise en pratique des doctrines avec des outils, des techniques et des organisations éducatives (présentiel, formation à distance). Develay (1997) a résumé la distinction entre didactique et pédagogie comme suit :

« Certes pédagogie et didactique s'intéressent toutes les deux aux processus d'acquisition (en se centrant sur l'élève) et de la transmission (en se centrant sur l'enseignement) des connaissances. Mais la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances. Tandis que la pédagogie porte son attention sur les relations entre l'enseignant et l'élève et entre les élèves eux-mêmes ».

Par analogie, on peut dire que la pédagogie (côté apprentissage) et la didactique (côté enseignement) sont les deux faces d'une même pièce de monnaie. Elles ne s'opposent pas mais sont complémentaires d'une même réalité : l'éducation. Nous l'avons vu, le didacticien est un spécialiste de l'enseignement de sa discipline. Au sens large, c'est un médiatiseur de contenu qui met en forme des contenus selon des formats qui facilitent l'acquisition de compétences

éducatives. Il s'interroge surtout sur les notions, les concepts et les principes qui, dans sa discipline, devront se transformer en contenus enseignés. Il cherche les moyens d'enseignement des concepts scolaires et des stratégies de leurs acquisitions en prenant en considération le vécu éducatif des sujets apprenants. Le pédagogue, pour sa part, s'intéresse principalement aux pratiques éducatives, aux finalités de l'éducation, aux méthodes pour transmettre les savoirs, à la relation humaine du couple professeur-apprenants et à ses multiples facettes (encadrement, suivi des apprentissages, relation d'aide). Le pédagogue est un spécialiste de la pédagogie. Son action se situe au plan de la médiation. Il cherche à définir des stratégies, des démarches d'apprentissage, des méthodes qui garantissent un succès dans l'apprentissage.

L'on peut dire que la didactique du FLE s'est frayée un chemin, en délimitant son objet d'étude (l'enseignement/apprentissage du français) et adoptant une méthode, notamment l'enquête de terrain, pour devenir une discipline à part entière.

Exercices : consignes

- Faites un commentaire objectif sur la citation de Develay (1997).
- Dans un texte cohérent expliquez ce qui fait que la didactique du FLE est une discipline scientifique.

Références bibliographiques

Blanchet P., Moore D. & Asselah-Rahal S. (dirs.) (2008) Perspective pour une didactique des langues contextualisée, Paris : éd. Archives Contemporaine et AUF,

Conseil de l'Europe (2001) Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Paris : Didier

Cuq J.-P. & Gruca, I. (2003) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG

DEVELAY, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique, Revue française de pédagogie, n°120, pp. 59-66.

HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, *Que sais-je ?*

Narcy-Combes M.-F. (2005) Précis de didactique, devenir professeur de langues. Ellipses

Reuter, Y. (dir), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck

Terrisse A. (2000) Didactique des disciplines. Les références au savoir. De Boeck Université

Verganud G.; Apprentissages et Didactiques. Où en est-on? 1994, Hachette.

Vigner G. (2004), Enseigner le français comme langue seconde, Paris : CLÉ International

Chapitre 2 : Dispositifs de l'enseignement apprentissage

Objectifs

-Amener les étudiants à approfondir leurs connaissances sur les dispositifs d'enseignement/apprentissage et les concepts clé de la didactique des langues.

-Amener les étudiants à s'imprégner des différentes stratégies d'apprentissage.

1-Définition de l'apprentissage

Pour répondre à la question qu'est ce que l'apprentissage ? Nous avançons spontanément que c'est l'activité qui consiste à acquérir des connaissances ou de les modifier. Elle concerne les deux espèces vivantes « l'homme » et « l'animal ». A notre avis c'est la définition qu'on peut trouver dans tout bon dictionnaire. Le dictionnaire de pédagogie définit l'apprentissage comme suit :

« La période pendant laquelle quelqu'un apprend un savoir-faire nouveau pour lui, et processus par lequel ce savoir nouveau s'acquiert ». A propos de la période ou le temps d'apprentissage nous adhérons à l'idée qu'on apprend durant toute la vie, c'est une activité permanente « toute la vie paraît désormais concernée par un apprentissage »

De plus l'apprentissage peut être défini comme activité psychique car l'appropriation d'un savoir et le travail mental effectué pour la domination de ce savoir est qualifié « d'apprentissage ».Georgette GOUPIL et GUY LUSIGNAN (1993) dans leur ouvrage « *Apprentissage et enseignement au milieu scolaire* » avancent que : « l'apprentissage est un processus interne ». Il s'agit d'un changement qui se réalise au moment où il y a acquisition d'une représentation mentale sous forme de connaissances. L'apprentissage peut être adaptation d'un nouveau comportement envers les événements, les objectifs ou les personnes. Le sujet développe ses habiletés et ses attitudes par rapport à ses expériences passées et en conséquences de ses propres actions, il essaye d'assimiler l'organisation de son environnement, pour régler ses comportements, on épargne ici les changements de comportements des actions innées, telles que la maturation du sujet car ils ne sont pas pris comme apprentissage.

Ils affirment que « L'apprentissage, c'est le changement produit dans le comportement ou le potentiel de comportement d'un sujet, dans une situation donnée(...) à condition que ce changement de comportement ne puisse s'expliquer par des tendances innées du sujet »(1993) En résumé on peut dire lorsqu'un sujet (humain ou animal) connaît un changement du comportement d'après une expérience vécue et que ce changement n'a pas de relation avec les

comportements innés, on l'appelle « apprentissage », ce dernier peut viser les habiletés ou les attitudes.

Nous sommes conscient que définir ainsi le concept « apprentissage » est insuffisant, car le terme est si complexe que l'on n'est pas étonné qu'il ait donné lieu à diverses théories, par exemple les approches cognitives et behavioristes dont on parlera avec plus de détail dans les cours qui suivent.

2- Les stratégies d'apprentissage

La didactique s'intéresse non seulement à la façon de transmettre les connaissances mais aussi à la façon dont l'apprenant traite les connaissances car l'efficacité de l'enseignement est fondée sur les connaissances antérieures de l'élève « apprenant » et sur les stratégies qu'il utilise pendant le processus d'apprentissage.

« Les stratégies d'apprentissage sont des opérations cognitives ou métacognitives destinées à faciliter le traitement, l'emmagasinage, le repérage et l'utilisation des informations »(Goupil et Lusignan,1993). On entend par stratégies cognitives, les opérations qui permettent l'organisation, l'élaboration et l'adjonction de l'information (par exemple la mémorisation d'une liste de mots). Quand aux stratégies métacognitives, elles relèvent de la conscience et la maîtrise des stratégies cognitives ainsi que des facteurs affectives (Ex : la motivation).

Les stratégies sont censées permettre à l'apprenant d'améliorer son apprentissage par la piste de conscience de ses pensées durant ses activités (ex : écriture, lecture ou la résolution d'un problème). J. Pierre CUQ(2003) définit les stratégies d'apprentissage comme « les manières conscientes et volontaires dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre par exemple traduire pour retenir un mot ».

Il existe une différence entre une « stratégie d'apprentissage » et « une tactique d'apprentissage ». « Une tactique est une technique particulière, tandis qu'une stratégie est un ensemble d'opérations planifiées pour atteindre un but dans une situation d'apprentissage ».(Goupil et Lusignan,2006)

Parmi les classifications des stratégies d'apprentissage plus connues, celle de Bégin (2008). Cette classification est résumée dans le tableau suivant :

3- Classifications des stratégies d'apprentissage selon

3-1-Stratégies cognitives :

A- Stratégies de révision : (réciter et nommer)

B- Stratégies d'élaboration : (permettent de garder l'information dans la mémoire à long terme en faisant des liens.)

C- Stratégies organisationnelles : (permettent de sélectionner l'information et de construire des liens.)

3-2-Stratégies métacognitives

A- Stratégies de planification : (permettent de planifier l'usage des stratégies de traitement de l'information.)

B- Stratégies de contrôle : (pour comprendre la matière et l'intégrer à la connaissance antérieure.)

C- Stratégies de régulation reliées au contrôle : Augmenter la performance, car elles permettent de vérifier et de corriger le comportement.)

3-3- Stratégies de gestion des ressources

A- Organisation du temps.

B- Organisation de l'environnement d'étude.

C- Soutien des autres.

4-Acquisition et apprentissage

J.REZEAU (2002) retrace dans sa thèse toute l'histoire qui a entouré le conflit acquisition et apprentissage d'une langue. D'abord il rappelle que l'acquisition relève du « naturel » alors que l'apprentissage est placé dans un milieu institutionnel ceci rejoint les propos de DABENE (2005) « la distinction contestée par certains entre acquisition(en milieu social et hors intervention pédagogique) et apprentissage (en milieu institutionnel avec guidage pédagogique.) » d'après cet auteur nombreux sont les chercheurs qui approuvent que ; prise dans un milieu naturel (social), la langue étrangère est acquise, en revanche lorsqu'elle est appropriée dans un milieu institutionnel (école) la langue étrangère est apprise.

J.REZEAU rappelle que la querelle autour de ce problème de distinction entre acquisition et apprentissage d'une langue a été déclenchée dans le milieu de la recherche américaine sur l'acquisition/ apprentissage d'une langue seconde avec les théories nativistes de N.CHOMSKY (1967) ainsi que les travaux de KRASHEN(1988).

Sans trop nous étaler sur ce point essayons de résumer les points de vue sur cette distinction.

5-Les compétences fondamentales dans l'apprentissage d'une langue étrangère :

Si on envisage d'apprendre une langue c'est bien dans le but de pouvoir parler et écrire en cette langue ; c'est-à-dire l'utiliser comme moyen de communication.

La capacité de communication se situe au centre de la didactique des langues. Dans une situation de communication on trouve un sujet qui envoie un message (émetteur) et un autre qui le reçoit (récepteur) de deuxième côté peut être un groupe de sujets.

Dans une classe de langue étrangère on peut organiser les contenus d'après certaines capacités fondamentales qui s'exercent dans une situation de communication :

	Orale	Ecrite
Production	Parler (rôle du locuteur)	Ecrire (rôle de scripteur)
Compréhension	Ecouter (rôle d'auditeur)	Lire (rôle de lecteur)

6-Les quatre grands savoir-faire de la communication

D'après le tableau ci-dessus nous constatons que la communication se réalise à travers deux canaux : l'oral et l'écrit. Elle peut avoir deux objectifs (production ou compréhension). Dans la production, à l'oral nous utilisons le parlé, et à l'écrit nous utilisons l'écriture. Concernant la compréhension de l'oral on utilise l'écoute et à l'écrit c'est la lecture. Ainsi, on distingue quatre savoir faire : écouter, parler, lire, et écrire.

7-Le triangle pédagogique et le triangle didactique

Le triangle pédagogique Jean Houssaye (1988) 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'élève est exclu du jeu ; . former : axe Enseignant (P) – Elève (E), lorsque, par exemple, l'appropriation du savoir n'est plus la priorité ; apprendre : axe Elève (E) – Savoir (S), lorsque, par exemple, l'enseignant s'efface pour laisser la relation entre le savoir et l'apprenant se développer.

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 – Elève. Approche pédagogique : axe Elève – 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, 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. La dimension épistémologique (Axe 1 : Savoir – Enseignant) C'est ici le lieu privilégié de l'élaboration didactique [Halté, 1992] des savoirs à enseigner. Les didacticiens se proposent d'y examiner les objets d'enseignement et, en particulier, d'y répertorier les principaux concepts de la discipline, d'étudier leurs relations, leur structuration et leur hiérarchisation à l'intérieur du domaine considéré. La question de la référence et de l'origine des savoirs y est également posée avec, notamment, l'histoire des savoirs référents, qu'ils soient savants, experts ou sociaux. Cette dimension épistémologique est bien à saisir dans la perspective didactique. Il est bien question d'analyser et de produire des savoirs à

enseigner, en tenant compte du développement cognitif des élèves concernés, et donc de leur présentation ainsi que du choix d'une terminologie facilitatrice. Les deux axes 1 et 2 trouvent ici leur nécessaire articulation. La dimension psychologique (Axe 2 : Elève – Savoir) Sur cet axe Elève-Savoir se joue le processus de l' « appropriation didactique » [Halté, 1992]. Ce registre puise aux sources de la psychologie génétique piagétienne et du constructivisme, partant de l'idée que l'élève construit ses connaissances. Il est alimenté par les recherches en psychologie cognitive, portant sur la mémoire, les représentations, la résolution de problèmes et, globalement, sur la manière dont le sujet cognitif traite l'information qu'il reçoit. Cet axe se donne pour perspective l'exploration des conditions de l'apprentissage, et notamment : - la construction des concepts par l'apprenant, leur utilisation, leur réinvestissement ; - les pré-requis que supposent les contenus à assimiler ; - les stratégies particulières d'apprentissage ; - les structures cognitives préexistantes (schèmes), les processus mentaux ; - les représentations que se font les élèves de ces connaissances et les conflits cognitifs ; - les obstacles à l'apprentissage. La « dimension praxéologique » (Axe 3 : Enseignant - Elève) Cet axe sert de cadre à l'étude des conditions de l' « intervention didactique » [Halté, 1992]. L'épithète « praxéologique » fait référence au système de tâches complexes et plurielles qui sont dévolues à l'enseignant dans la gestion de la situation didactique. Ce sont des tâches composées, articulant théories et techniques, qui sont orientées vers l'action et la recherche d'efficacité. Elles comprennent des tâches de conception et d'organisation de dispositifs d'étude d'une part, des tâches d'aide à l'étude, ou de direction d'étude d'autre part [Chevallard, 1997]. La réflexion didactique vise ici à pouvoir rendre compte de la manière dont l'enseignant, au travers de ces tâches, peut prendre en charge du mieux possible l'articulation aux deux autres axes. L'étude portera alors sur les processus suivants : - l'organisation des situations d'enseignement-apprentissage ; - la construction de cycles et de séquences pédagogiques ; - la définition des objectifs ; - l'organisation de l'évaluation ; - la mise en œuvre de stratégies adaptées à la classe

Exercice - consigne

Faites une synthèse écrite de ce que vous avez retenu de ce cours.

Références bibliographiques

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47–67.
<https://doi.org/10.7202/018989ar>

- CHEVALLARD, Yves. Familière et problématique, la figure du professeur [en ligne]. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 17, n°3, 1997. pp. 17-54 [réf. du 12-09-2007]. Disponible sur Internet : http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Familier_e_et_problematique.pdf

Chomsky, N. 1967. « The formal nature of language ». In Lenneberg, E. H. (Ed.). *Biological Foundations of Language*. New York : John Wiley & Sons, 397-442.

DABENE Louise, 1994 « *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues* », Hachette, Paris, p29

Cuq J.-P. & Gruca, I. (2003) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG
Cuq J.-P. (2003) Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, CLÉ International

DABÈNE, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. In Chiss, J.L., David, J. & Reuter, Y. (Eds.), *Didactique du français : fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck, 15-34.

-GOUPIL Georgette et Guy LUSIGNAN,(2006). « *Adaptation de la classification* », Montréal : Chenelière Éducation. Ibid. P100

-GOUPIL Georgette et Guy LUSIGNAN (1993). « *Apprentissage et enseignement au milieu scolaire* », Ed Gaeton Morin, paris P.08.

-HALTÉ, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, *Que sais-je ?*

- Houssaye, J. (1988) *le triangle pédagogique*. Peter Lang.

- Hubert M. (1999) Apprendre en projets : La pédagogie du projet Bordallo, I., & Gineste t, J. P. (1993). élève, *Chronique Sociale Pour une pédagogie de projet*. Paris:HachetteEducation Stéphanie JornodUniGE

Voir notamment les travaux de J.M Deketel et X. Rogiers.

- Krashen, S. D. 1988. « Fundamentals of second language acquisition theory and their application to beginning and intermediate language teaching ». Lyon : Conférence plénière, TESOL France.
- Nabila BENHOUHOU, (2012), « Introduction à la didactique des langues », KounouzElhikma, Alger
- Perrenoud. Ph. « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » in AQPC Réussir au collégial. Actes du Colloque de l'association de pédagogie collégiale, Montréal, septembre 2000. [En ligne], http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.htm
1
- REUTER, Y. (éd.) (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Rézeau, J. « Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » », ASp [En ligne], 35-36 | 2002, mis en ligne le 28 août 2010, consulté le 21 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1656> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/asp.1656>
- Roegiers. X. (2000). *une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, Edition de Boeck.

Chapitre 3 : Les approches récentes de la didactique

Objectifs :

- Consolidation et approfondissement des concepts clé de la didactique des langues
- Découverte des principales approches récentes de l'enseignement des langues
- Initiation à l'évaluation et à la conception d'outils didactiques

1-L'approche par compétences

Dans les années 80 et avant son apparition dans le domaine scolaire, l'APC était adoptée dans les formations professionnelles visant à perfectionner les compétences de personnels et améliorer leur productivité. C'est une méthodologie ciblée dans la mesure où elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé. Partant de ce principe (un référentiel de compétences) l'APC fut adoptée dans le domaine de l'enseignement et elle est de plus en plus admise dans les systèmes éducatifs. A nos jours on parle de compétences noyaux en Suisse, Canada et en France et les socles de compétences pour l'enseignement fondamental et les compétences terminales et savoirs requis pour l'Humanité générales et technologiques en Belgique et les compétences de base en Mauritanie, Djibouti et la Tunisie... Les actions et les réflexes de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage, elle vise à mettre l'apprenant dans le centre du processus éducatif pour lutter contre son échec. L'approche par compétences était l'objet de plusieurs travaux élaborés par les didacticiens tel, Philippe Perrenoud (2001) qui suppose que pour garantir la bonne pratique de cette approche dans les systèmes éducatifs il faut rénover et réécrire les programmes pour qu'il ait une cohérence entre les intentions (les objectifs) et leurs mises en œuvre (la pratique). Perrenoud définit cinq principes fédérateurs pour enseigner selon l'APC : - Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages. Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement. Développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles. Maîtriser les effets de relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique. Individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuels. Dans ce qui suit nous allons essayer de

déterminer les principaux valeurs et principes sur les quels s'appuie L'APC. Le premier principe « ce qui est significatif pour l'apprenant réside mieux à l'usage du temps », l'enseignant veille à créer des situations d'apprentissage porteuses de significations pour l'apprenant dans la mesure où elle relie les savoirs à des pratiques sociales qui font partie de son environnement socioculturel. La formation se libère de son champ de matières et des connaissances cumulées pour atteindre ce X. Rogiers l'appelle « la variété écologique ». Ce principe consiste donc à amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs en touchant ses centres d'intérêt ce qui lui permet de contextualiser les savoirs acquis et saisir leur utilités. L'APC présente un atout pour créer et donner du sens au travail scolaire et l'apprenant devient un sujet actif dans l'enseignement et l'artisan de son propre savoir. Le deuxième principe c'est la création d'un apprentissage en « situation ». L'approche se repose sur la « situation » qui représente l'outil primordial de l'intégration des savoirs, X Rogiers définit la situation « un exemple d'informations destiné à une tâche précise ». L'importance n'est plus accordée au savoir/savoir faire de l'apprenant mais plus tôt à la mobilisation de ses connaissances dans les différentes situations et circonstances. Un enseignement basé sur les cycles : afin d'établir des compétences durables donc il est nécessaire de décaler les échéances d'évaluation pour avoir le temps nécessaire à la construction des savoirs et d'apprentissages. Ce principe véhicule l'idée que ce qui est fondamental à un niveau d'études donné n'est pas celui d'un autre niveau, d'où le besoin de hiérarchiser les compétences visées d'un niveau à l'autre et l'évaluation ne porte que sur ce qui est fondamental et nécessaire pour la poursuite des études donc il fallait faire une répartition de l'enseignement sur les cycles et sur des degrés et opter une évaluation de type formative pour évaluer le niveau atteint et remédier les lacunes chez l'apprenant. La différenciation : elle s'appuie sur le principe des différences individuelles dans l'apprentissage puisque chaque apprenant apprend un peu à sa manière il a son propre rythme, ses compétences spécifiques et ses difficultés particulières, tenir en compte de cette diversité permet de garantir l'égalité des potentialités et des chances de réussite pour

tous les apprenants. Finalement nous pouvons dire à travers la lecture de différents principes de l'approche par compétences qu'elle répond au besoin de réduire l'échec scolaire chez les élèves tant qu'elle place l'apprenant au centre de l'action éducative, il devient le principal acteur dans le processus Enseignement/Apprentissage.

2-La perspective actionnelle

Le CECR aborde une nouvelle approche de la l'apprentissage de la langue : la perspective actionnelle. L'enseignement des langues et notamment du FLE évolue en permanence. Les méthodologies traditionnelles privilégient la grammaire, la traduction et la littérature. L'enseignement est principalement centré sur l'écrit. À partir de 1901, apparaît la méthodologie directe. Les interactions enseignant-apprenant sont prises en compte, le lexique appris est un vocabulaire courant, la grammaire est enseignée de manière inductive et implicite. L'oral est présent avec également l'étude de la prononciation. La compréhension est basée sur une approche globale du sens. De 1960 à 1980, c'est la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) qui a la primeur. L'oreille et la vue sont les sens privilégiés. La grammaire est toujours enseignée de manière inductive et implicite. L'écrit occupe une place moins importante que l'oral. La répétition est la phase principale de l'apprentissage. Elle permet la mémorisation avant la réutilisation et la transposition de structures dans des situations légèrement différentes des situations de présentation. Dès 1980, l'approche communicative prend la place. C'est la situation de communication qui est mise en avant. Pour communiquer dans telle ou telle situation, l'apprenant a besoin de telle ou telle compétence. Elle est donc différente des autres méthodologies qui mettent davantage l'accent sur la forme que sur le contexte d'utilisation. Entrent en jeu les différentes composantes d'une langue, les composantes linguistiques, sociolinguistiques, discursives, stratégiques. Les documents authentiques entrent dans la classe et apportent leur composante culturelle. C'est un enseignement centré sur l'apprenant avec une place importante accordée à l'oral, mais l'écrit reprend aussi sa place un peu abandonnée par la méthodologie SGAV. Si la grammaire est explicite et les exercices systématiques, les simulations et les

jeux de rôle sont aussi présents. À partir des années 2000, la perspective actionnelle, en gestation depuis 1994, fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir. « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (CECR p.15). La perspective actionnelle prend en compte le fait que l'on communique pour faire quelque chose. L'enseignement suit la même logique : les apprenants vont apprendre pour faire, et plus exactement, vont faire pour apprendre . Mais la perspective actionnelle continue d'évoluer vers une perspective coactionnelle, 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. La pédagogie de projets est un autre moyen d'intégrer la perspective actionnelle dans l'apprentissage. Les apprenants vont acquérir des compétences pour réaliser un projet et en réalisant le projet vont acquérir des compétences. C'est un va et vient constant entre acquisition et utilisation. Si le projet a lieu entre plusieurs groupes, classes ou écoles, les échanges seront encore plus riches. Et si le projet sort de la classe d'une manière ou d'une autre, le caractère social, cher au CECR, est aussi présent. Dans ce cadre, les documents authentiques ont un rôle à jouer : de présentation d'un fait culturel, ils deviennent exemples et support

3-Qu'est-ce que la pédagogie de projet?

Pour Meirieu (2005), la mise en projet est une approche pédagogique qui donne une finalité, un but aux apprentissages rencontrés, mais touche aussi de manière plus vaste au projet personnel que peuvent construire les élèves. Par ailleurs, le "projectbasedlearning" ou apprentissage par projet se définit comme tourner vers un produit final à créer avant une certaine échéance et qui se destine à un public. Selon cette approche, la responsabilité du thème, du pilotage et de l'accomplissement du projet est laissée aux élèves qui avancent par tâtonnements, essaient, se trompent et apprennent. Ce qui est entendu dans ce module lorsqu'il est question de "pédagogie de projet" est le fait de viser avec un groupe d'élèves un produit final à créer dans un laps de temps donné. Les élèves sont partie prenante du processus et prennent en charge les tâches à effectuer. Cela implique un travail de groupe et un certain nombre de négociations afin que chacun puisse s'appropriier le projet en cours. Ainsi, l'élève n'est plus simplement en attente de ce que l'enseignant va lui faire faire, mais est placé en position d'acteur. Il est donc responsable lui-même de ses propres apprentissages. Être en projet, c'est donc dépasser les cloisonnements entre les disciplines et aborder les apprentissages dans un contexte qui leur donne un sens. A quoi ça sert? Se mettre en projet, c'est donc chercher à redonner du sens à certains apprentissages du fait que les élèves se rendent compte dans l'action de leur nécessité. De fait, le projet met en lien toute une série de savoirs, de problèmes: on est donc face à la complexité; ce qui permet de s'entraîner à transférer certaines compétences acquises dans un contexte précis à quelque chose de plus général. Quelles sont les dérives auxquelles être attentifs? Bien sûr, il ne suffit pas simplement d'être en projet pour que, miraculeusement, les élèves apprennent. Conduire un projet, pour l'enseignant, est une démarche d'équilibriste, pendant laquelle on oscille souvent entre trop ou pas assez de planification, entre l'exigence de production et la nécessité de formation, etc. Voici donc ci-dessous quelques-unes des dérives possibles lorsqu'on met nos élèves en projet.

- La dérive productiviste C'est le risque lorsque l'on est trop centré sur un produit à atteindre: il faut être attentif à ne pas oublier les objectifs

d'apprentissage! La nécessité d'avoir un produit fini et présentable à une date précise peut ainsi pousser à des choix qui, s'ils sont efficaces, ne sont pas forcément les plus porteurs d'apprentissage pour les élèves (par exemple, laisser une tâche à l'élève qui sait déjà la faire plutôt que de permettre à quelqu'un d'autre de s'y essayer). Philippe Perrenoud (2001), pour tenter d'anticiper cette dérive, propose de rendre les élèves concernés par ce problème, de les rendre responsable, avec l'enseignant, de leur propre formation par le projet. Perrenoud parle dès lors de "double dévolution": du projet lui même, mais aussi de la nécessité d'apprendre quelque chose à travers ce dernier.

- La dérive techniciste L'enseignant a tout planifié d'avance, les élèves n'ont plus qu'à exécuter les consignes. On n'est pas dans une réelle démarche de projet, puisque les élèves restent dans la même posture que dans l'enseignement habituel.
- La dérive spontanéiste Au contraire, l'enseignant n'a rien planifié et décide de suivre les envies de chacun, on se laisse guider sans avoir de but précis: le projet dure, la motivation s'étirole, les apprentissages ne sont pas garantis.
- La dérive utilitariste Penser que tout peut être enseigné dans des démarches de projet et chercher à tout moment à "donner du sens" à tout ce qu'on enseigne: le projet permet en effet à certains moments de contextualiser certains savoirs, mais il est parfois nécessaire de passer aussi par des moments d'entraînement ou d'apprentissage plus formel si on veut ensuite pouvoir utiliser des compétences dans le concret.(Hubert, 1999)

Consigne :

Développez et commentez cette affirmation de C.Puren :"*La perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative(ou communicationnelle),tout en la complexifiant.*"

Références bibliographiques

Bordallo, I., & Gineste t, J. P. (1993). élève, Chronique Sociale Pour une pédagogie de projet. Paris:HachetteEducation Stéphanie JornodUniGE

Courtilion J. (2003) Élaborer un cours de FLE, Paris

Cuq J.: Hachette P. &Gruca, I. (2003) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUGLes articles de ChristianPuren : <http://www.christianpuren.com> • La perspective actionnelle : évolution ou révolution ? <http://www.edufle.net/Laperspectivea ctionnelle>Christian Rodier : •

GALISSON, R. (1980): D’hier à aujourd’hui, la didactique générale des langues étrangères, Paris, Clé international.

GALISSON, R. (1995): “A enseignant nouveau, outils nouveaux”, Le français dans le monde (recherches et applications), Numéro spécial “Méthodes et méthodologies”, janvier, pp.70-78

GERMAIN, C. (1993): Evolution de l’enseignement des langues: 5.000 ans d’histoire, Paris, Clé international, Col. DLE.

Huber, Michel. (1999) *Apprendre en projets. La pédagogie du projet-élèves*. Lyon, Chronique sociale.

- MEIRIEU Philippe. Didactique. Petit dictionnaire de pédagogie [en ligne]. Site de Philippe Meirieu, 2005 [réf. du 28-12-2007]. Disponible sur Internet : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>

PERRENOUD, P. (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation, *Recherche & Formation*, 36, 131-162. Repris dans *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris : ESF. 444

Puren, C. (1988): Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50

- Roegiers. X. (2000). *une pédagogie de l’intégration, compétences et intégration des acquis dans l’enseignement*, Edition de Boeck.

Chapitre 4 : Enseigner par genre textuel

Objectifs :

- Familiariser l'étudiant à notion de « genre textuel ».
- Amener l'étudiant à distinguer les notions de « type de texte » et de « genre textuel ».
- Amener l'étudiant à comprendre l'intérêt de la notion de « genre textuel » dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, notamment le français.

1-L'écriture et la connaissance du genre

Afin de pouvoir inscrire son texte dans un genre particulier, le scripteur doit avoir une connaissance cognitive et pragmatique. Cela dépend essentiellement de la consigne de type « donnez-moi votre avis », « faites un résumé de » ou écrire en relevant les marques du genre dans un texte source :

« Lorsqu'un texte est mis dans une bouteille [...] – autrement dit lorsqu'un texte est produit non pas pour un destinataire unique, mais pour une communauté de lecteurs, l'auteur sait qu'il ou elle ne sera pas interprété selon ses intentions, mais selon une stratégie complexe d'interactions qui incluent également ses lecteurs, et avec eux leur compétence linguistique comme patrimoine social. Par patrimoine social, je n'entends pas seulement un langage donné, comme système de règles grammaticales, mais aussi l'encyclopédie tout entière que les utilisations de ce langage ont permis de mettre en œuvre, c'est-à-dire les conventions culturelles que ce langage a produites et l'histoire même des interprétations antérieures d'un grand nombre de textes, y compris le texte que le lecteur est en train de lire.

L'acte de lecture doit évidemment tenir compte de tous ces éléments, même s'il demeure improbable qu'un lecteur puisse, à lui tout seul, les maîtriser tous. Tout acte de lecture est donc une transaction difficile entre la compétence du lecteur (la connaissance du monde du lecteur) et le genre de compétence qu'un texte donné postule afin d'être lu de façon économique. »
(Eco, 1996).

2-La définition du texte

Nous avons décidé d'utiliser la notion de "texte" telle que définie par J. M. Adam, dans le cadre de sa *linguistique textuelle*; en effet pour ce théoricien tout texte est formé par la combinaison composition d'unités élémentaires. "Ces unités élémentaires", appelées des propositions, ne sont pas isolées, puisqu'elles se combinent les unes aux autres pour former des paquets de propositions appelés des *périodes* et des *séquences*. (1999:18). De ce fait, il est évident qu'un sujet parlant ne communique généralement pas plus par mots isolés que par phrases ou par propositions non liées.

Il nous reste encore à définir:

- ce qu'est "une proposition" pour J. M. Adam;
- et à voir comment à travers le liage des propositions entre elles, se forment les périodes et les séquences

3-Les contraintes formelles liées au genre

A l'écrit, les genres relèvent de trois grandes catégories génériques :

- 1- Les genres premiers : ceux de la vie quotidienne ; échanges verbaux ordinaires, lettres, débats, articles de presse, etc.
- 2- Les genres littéraires : ils sont indispensables à la connaissance linguistique, socioculturelles et intertextuelles.
- 3- Les genres scolaires : la dissertation, le commentaire littéraire. Ceux-ci sont au service de la connaissance méthodologique et linguistique. A travers ce genre, on apprend aux élèves à produire des écrits strictement codifiés.

La notion de *genre* relève de la tradition rhétorique et une fonction prescriptive a toujours été attribuée à ce concept car ce genre a été considéré comme des ensembles clos de règles figées. Ces dernières sont toujours à contrôler lors de l'analyse ou de la production textuelle. La littérature s'est basée sur la loi du genre mais cette notion a été revisitée par la critique moderne. Grace à cette dernière, la production textuelle requiert un nouveau statut en l'insérant dans son contexte culturel qui lui donne forme et sens.

Au XX ème siècle, Todorov (1986) a été parmi les précurseurs à travailler sur la notion du genre avec une touche moderne en montrant que les théories génériques«

moderne » doivent d'abord à la tradition de Platon et Aristote. Bernadette Lafourcad affirme :

« Jauss montre l'intérêt qu'aurait la critique littéraire contemporaine à se pencher sur l'étude des genres médiévaux parce que la littérature du Moyen Age « est la manifestation d'un mouvement autonome qui se constitue en unité conventionnelle de la pratique sociale », Schaeffer, enfin, se demande « qu'est-ce qu'un genre ? », « quelle est la relation qui lie le(s) texte(s) au(x) genre(s) ? » et réfute la thèse selon laquelle les « grands textes ne seraient jamais génériques », mais affirme qu'ils « se qualifient non par une absence de traits génériques, mais au contraire par leur multiplicité extrême ».
(2008 :42)

4-Inscription du texte dans un genre

Inscrire un texte dans un genre est une étape importante qui aide le scripteur/lecteur à la compréhension. La notion de genre a été bien développée par Mikhail Bakhtine (1979 :265) :

« Trois éléments : le contenu, le matériau, la forme. La forme ne peut être comprise indépendamment du contenu, mais elle n'est pas, non plus, indépendante de la nature du matériau et des procédés que celui-ci conditionne. La forme dépend, d'une part, du contenu et, d'autre part, des particularités du matériau et du traitement qu'il implique. »

Il s'est notamment intéressé à la relation qu'entretient l'auteur avec sa création (sa production) et il souligne que

« Un auteur est orienté (par la tension éthique-cognitive du héros dans la vie) auquel il donne forme et achèvement au moyen d'un matériau déterminé – verbal, dans le cas qui nous occupe – qu'il soumet à son dessein artistique, autrement dit au dessein qui consiste à donner son achèvement à la tension éthique-cognitive d'un héros. »
(Bakhtine, 1984 :196).

La notion du genre demande une relative maîtrise de l'acte d'écriture. Bakhtine (1984) précise qu'il s'agit d'une :

« Fonction de notre maîtrise des genres que nous en usons avec aisance, que nous y découvrons plus vite et mieux notre individualité (là où cela nous est possible et utile), que nous reflétons, avec une souplesse plus grande, la situation non reproductible de l'échange, que nous réalisons avec un maximum de perfection, le dessein discursif que nous avons librement conçu. »

Il s'est notamment concentré sur le récepteur ou le lecteur et affirme que :

« Le texte est donc un tissu d'espace blanc, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux (ou économique) qui vit sur la plus-value de sens qui y est introduite par le destinataire ; [...]. Ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité. Un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner. » (Bakhtine, 1985 : 63-64).

De sa part, Umberto Eco (1985 :77) a mis le point sur le rôle du lecteur en considérant le texte tel qu'il apparaît dans sa surface linguistique comme une chaîne d'artifices expressifs qui doivent être actualisés par le destinataire. Cependant, il faut signaler qu'un texte n'a d'existence réelle que lorsqu'il est lu, interprété et compris. Eco Umberto(1985) souligne que :

« Si Auteur et Lecteur Modèle sont deux stratégies textuelles, nous nous trouvons alors face à une double situation. D'un côté, comme on l'a dit jusqu'à présent, l'auteur empirique en tant que sujet de l'énonciation textuelle formule une hypothèse de Lecteur Modèle, et en la traduisant en termes d'une stratégie qui lui est propre, il se dessine lui-même, auteur en tant que sujet de l'énoncé, comme mode d'opération textuelle en des termes tout aussi " stratégiques ". Mais d'un autre côté le lecteur empirique, en tant que sujet complet des

actes de coopération, doit lui aussi se dessiner une hypothèse d'Auteur en la déduisant justement des données de stratégie textuelle.

»

Bakhtine a mis l'accent sur la relation auteur-texte-lecteur dans laquelle le lecteur adopte des stratégies textuelles afin d'interpréter une œuvre.

Cette relation se base principalement sur le lecteur empirique qui dispose d'un énoncé où l'auteur peut modeler d'acte d'énonciation dans une coopération textuelle. Ce modèle communicationnel est sorti des oubliettes théoriques où l'autre affirme :

« Nous avons déjà longuement critiqué (...) le modèle communicatif vulgarisé par les premiers théoriciens de l'information : un Emetteur, un Message et un Destinataire, où le Message est généré et interprété à partir d'un Code. Or, nous savons désormais quels codes du destinataire peuvent différer, tout ou partie, des codes de l'émetteur, que le code n'est pas une entité simple mais plus souvent un système complexe de systèmes de règles, que le code linguistique n'est pas suffisant pour comprendre un message linguistique [...] ». (Bakhtine, 1985 : 64-65).

Toutes ces théories se basent sur le principe de la mise en contexte de l'œuvre. Jauss H.R. (1972) propose une nouvelle conception de l'histoire littéraire :

« L'histoire de la littérature, c'est un processus de réception et de production esthétiques, qui s'opère dans l'actualisation des textes littéraires par le lecteur qui lit, le critique qui réfléchit et l'écrivain lui-même incité à produire à son tour. La somme indéfiniment croissante des " faits ", telle que la recueillent les histoires traditionnelles de la littérature, n'est rien de plus qu'un résidu de ce processus, qu'un passé collecté et mis en ordre – une pseudo-histoire, donc, et non pas une histoire authentique. »

Par la suite, Jean Michel Adam (2001 :98) a mis l'accent sur l'importance des théories de Bakhtine qui, pour lui, ne sont qu'une forme de « pragmatique textuelle » :

Dans la mesure où, en grec, pragmasignifie " action ", on peut dire que la pragmatique, et plus encore l'analyse des discours, ont vocation à étudier ce que les locuteurs " font ", moins avec la langue ou avec les mots ou phrases isolés qu'avec les énoncés mis en textes qu'ils produisent. »

Par ailleurs, il souligne l'importance de la psychologie cognitive en se basant sur les théories de Brassart (1990) :

« Pour ce qui est du traitement cognitif des textes, de nombreuses recherches modélisent les processus de compréhension et de production en se référant à des schémas textuels prototypiques définis comme des " représentations progressivement élaborées par les sujets au cours de leur développement, des propriétés superstructurelles des textes canoniques que leur culture reconnaît et que, souvent, leur langue nomme. »

Récemment, Bernard Scheneuwly (2007 :13) a revendiqué l'héritage de Bakhtine en analysant les genres scolaires et écrits.

« En paraphrasant brièvement certains éléments de la théorie bakhtinienne des genres, on peut dire que ce sont des formes langagières stables et souples à la fois, élaborées et reconstruites continuellement dans des sphères d'activité humaine, parmi lesquelles on peut ranger l'école ; à l'intérieur de celle-ci, des genres se développent également, avec, pour le Français, des genres à enseigner qui sont des objets d'enseignement, et des genres pour enseigner, qui règlent l'interaction entre enseignants et élèves, ou qui servent à transmettre des savoirs et des savoir-faire. »

5-L'enseignement du genre textuel

Bernard Scheneuwly (2007 :13) affirme que :

« Les genres peuvent être considérés comme des méga-outils de la communication. Chaque genre est une composition d'outils relatifs à la structure, aux contenus et aux unités linguistiques. Les genres,

réunissant ces aspects en un tout, fonctionnent comme l'interface qui permet l'interaction entre celui qui produit et celui qui reçoit. Cette interface est nécessaire à la communication : en effet, pour le producteur du langage, le genre réduit les possibles parmi l'immense nombre des formes le guidant dans son activité ; pour celui qui reçoit, elle limite, selon la formule de Jauss, l'horizon d'attente : pour pouvoir traiter cognitivement des informations complexes, le fait qu'il y ait un genre permet de réduire et de définir l'horizon d'attente,

d'anticiper sur ce que l'interlocuteur va dire et sur les outils qu'il va utiliser. »

En didactique, ces recherches permettent d'organiser la réflexion sur la production d'écrits par les élèves. Sylvie Plane (2002) s'est interrogée sur le fait que si nous pouvons réellement enseigner ou apprendre l'écriture. Elle considère que l'observation des élèves (scripteurs) est importante du moment qu'elle permet à l'enseignant d'organiser les tâches d'enseignement-apprentissage de l'écriture.

« Ecrire met en place des procédures complexes de traitement de l'information. C'est en fait une résolution de problèmes qui ne peut être automatisée que pour une très faible part [...]. En observant la façon dont les élèves s'y prennent pour résoudre ces problèmes, on comprend mieux ce qui fait obstacle et les aides qui seraient nécessaires. »(Plane, 2002:99)

Pour bien apprendre à écrire, il faut d'abord voir avec sa capacité de préhension des indices de généricité et ceci le confirme Karl Kanvat (2003) où elle a pu montrer que durant ces dernières années, les typologies de textes ont progressivement laissé la place aux travaux sur les genres :

« La didactique [...] considère les genres comme " articuleur privilégié " entre pratiques sociales de référence, pratiques langagières (singulières) et activités langagières à l'école ». Ils offrent des « opérations de contextualisation, renvoyant aux capacités d'action (les aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte social) », des « opérations de

structuration, renvoyant aux capacités discursives (les aptitudes à utiliser les modèles discursifs pertinents pour l'action) », des« opérations de textualisation, renvoyant aux capacités linguistico-discursives (les aptitudes à choisir les unités linguistiques pour produire un texte singulier) ».(Kanvat ,2003 :117).

Elle s'est notamment basée sur les recherches de l'équipe de Théodile de Lille 3 en affirmant que :

« C'est que, quoi qu'on fasse, la nécessité du genre s'impose. Aux scripteurs d'abord, qui tiennent des journaux de bord, écrivent des lettres ou remplissent leur déclaration d'impôts (sans parler de ceux qui s'essaient au roman, à la nouvelle, etc.) aux lecteurs, ensuite, qui, quand bien même ils ne savent pas, comme on dit, de quoi ils parlent, ont l'habitude de rattacher ce qu'ils lisent à des genres : " thriller ", "polar ", " roman sentimental "...

*« Le genre est l'horizon indispensable de l'écriture et de la lecture.
» Les genres sont donc fondamentaux pour la construction de capacités langagières, notamment dans une visée d'enseignement-apprentissage de l'écriture, ce qui a conduit B. Schneuwly et J. Dolz (1997) à affirmer que " c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants " »*

6-De la lecture des genres à l'écriture

Une bonne connaissance des genres permet aux étudiants de bien lire et écrire. C'est ce que Jacque Grinon (2006 :23) démontre :

« Les élèves ont besoin de modèles pour écrire et pour apprendre à écrire. Ces modèles sont fournis par la littérature, dans sa diversité. Avoir recours aux ressemblances qui existent entre certains textes littéraires et en particulier aux genres historiquement constitués n'est pas une fin en soi. Ce qui aide les élèves à écrire, ce n'est pas une connaissance abstraite et formelle des caractéristiques réelles ou supposées, de tel ou tel genre. C'est de pouvoir mettre en lien, au

cours de leur écriture plutôt que de manière préalable, le texte qu'ils écrivent avec des textes littéraires qui y ressemblent. »

Or, il faut noter que la lecture des textes littéraires permet d'accéder aux connaissances référentielles, linguistiques, socioculturelles et c'est ce qui aide le scripteur à développer une aisance scripturale et une maîtrise des genres. Nathali Denizot (2006 : 135) affirme que

« les aider à identifier les rôles qu'ils adoptent dans un texte, les postures qu'ils prennent, le plus souvent inconsciemment, à la fois pour les rendre plus sensibles à la cohérence discursive et énonciative, en réception et en production, et pour leur fournir des outils dans le cadre de l'écriture argumentative, notamment en ce qui concerne un des objets d'étude du nouveau programme de seconde, "l'éloge et le blâme" ».

7-Le genre comme unité socio-culturelle

Le genre est considéré comme étant une unité socioculturelle qui propose des représentations qui diffèrent d'un individu à un autre. Le genre dépend aussi du milieu socioculturel auquel les individus appartiennent. C'est un concept universel car il relève d'un genre endogène ou exogène (familier ou exotique), et singulier. Il représente un sens unique et de différentes significations. Le genre peut devenir un référent culturel. Gustave Lanson (2004) a développé l'histoire littéraire et l'histoire sociale de la littérature. Il a notamment cité l'auteur de « L'Histoire littéraire et la sociologie » :

« Pour rattacher à eux cette histoire passée, on pourrait y chercher les problèmes moraux et sociaux qu'elle renferme, leur faire apercevoir à quels problèmes moraux et sociaux de notre temps les problèmes moraux et sociaux de ces œuvres répondent, par quelle transposition, quelle transformation les problèmes se posent aujourd'hui, comment certains problèmes ne se posent plus et sont remplacés par d'autres. Vous éveillerez très facilement l'intérêt d'un public sérieux et sensé et regardant le côté moral ou social des œuvres. »

Consigne :

Faites une synthèse de ce que vous avez compris de ce cours en expliquant pourquoi il est important d'inscrire les activités d'enseignement/apprentissage d'une langue dans la notion de « genre textuel ».

Conclusion

L'exposition et la conceptualisation des principales étapes de l'enseignement de la didactique du FLE, nous pousse à confirmer qu'il s'agit d'une discipline complexe dans laquelle s'élaborent plusieurs tâches.

Face à cette difficulté, nous avons envisagé autant que faire se peut de rendre visibles les théories didactiques et les notions clés du français langue étrangère.

Sujet d'examen

Commentez ce passage en expliquant les conditions d'émergence et les principes de la perspective actionnelle, dans un texte cohérent.

« La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECR p.15).

Le corrigé type et barème du module « didactique du fle »

- une introduction qui comporte au moins : (04pts)
 - pose du sujet (la perspective actionnelle)
 - une question
 - annonce du plan
 - un développement qui comporte : (12 pts)
 - les conditions d'émergence de la perspective actionnelle (rappel des précédentes méthodologies de l'enseignement des langues en particulier l'approche communicative)
 - explication des principes de la perspective actionnelle, notamment l'enseignement des structure de la langue par la pratique, par l'action, expliquer comment l'apprenant est devenu un acteur social...
 - une conclusion (04 pts)
- Un rappel des moments forts du développement

Références bibliographiques

ADAM J.-M. (2001), *Les textes types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris : Nathan Université

ADAM, J.-M (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

BAKHTINE (Mikhaïl), *Esthétique de la création verbale*, NRF, Gallimard, Bibliothèque des idées, Paris 1984 (© Editions « Iskousto », Moscou, 1979), p. 265.

Bakhtine cité par Todorov (Tzvetan), *Mikhaïl Bakhtine, Le principe dialogique*, suivi de *Ecrits du cercle de Bakhtine*, Collection Poétique, Paris : Seuil, 1981.

BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

BRASSART D. G. (1990), « Retour(s) sur « Mir rose » ou comment analyser et représenter le texte argumentatif (écrit) ? », *Argumentation* n° 4, Netherlands : Kluwer Academic Publishers.

COIRIER (Pierre), GOANAC'H (Daniel), PASSERAULT (Jean-Michel), *Psycholinguistique textuelle, Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Armand Colin, Paris, 1996

Crinon, J. (2006). L'écriture littéraire et les genres. *Le français aujourd'hui*, 153, 17-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.153.0017>

DENIZOT N., « Une démarche de lecture-écriture au lycée autour des images du scripteur », p. 191 in *Pratiques* n° 113-114, « Images du scripteur et rapports à l'écriture », Metz : CRESEF, juin 2006. *différentes disciplines*, Lyon : INRP, 268p, Collection Documents et travaux de direction de Daniel Ferrer et Jean-Louis Lebrave, CNRS éditions, Paris, 2000.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-41.

ECO (Umberto), *Interprétation et surinterprétation*, Puf, Paris, 1996 © Cambridge University Press, 1992.

ECO (Umberto), 1985, *Lector in Fabula, Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Le Livre de poche, biblio essais, Paris, Grasset (pour la traduction française).

FABRE C. (1987). Les Activités métalinguistiques dans les écrits scolaires (Thèse de doctorat d'État). Université Descartes – Paris 5.

FABRE, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF * FLOWER, Linda & HAYES, John R. (1977) problem-solving strategies and the writing process. *Collège English*, 39, 449-461.

FABRE-[COLS], C. (1990) *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*, Grenoble, Ceditel /L'atelier du texte.

FABRE-COLS (Claudine), 2002, *Réécrire à l'école et au collège, De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux français », in *Pratiques* n° 115-116, « L'écriture et son apprentissage », Metz, décembre 2002.

FABRE-COLS, C. (2000). Table ronde sur la réécriture (Cinq réponses écrites à un questionnaire commun). *Pratiques*, 105-106, 213-217.

FABRE-COLS, CLAUDINE. (2002). Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée. Paris : ESF. Hassan Mohamed, Rania. (2011). Les croyances des enseignants et des apprenants adultes quant à la rétroaction corrective à l'oral et la pratique réelle en classe de français langue étrangère en Égypte (Thèse de doctorat). Université de Montréal.

FALARDEAU, É. (2003). Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation, Volume 29*, 3, <http://id.erudit.org/iderudit/011409ar>, consulté en ligne le 22 février 2014.

FAURE, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le Français aujourd'hui*, 174, 19-26.

FAYOL, M. & GOMBERT, J.- É. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte : bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères*, 73, 85-95.

Jauss , Hans Robert, Pour une esthétique de la réception, traduit de l'allemand par Claude Maillard, Préface de Jean Starobinski, Gallimard, 1972

Karl Canvat. *Pratiques*, n° 117-118, « Textes et valeurs », juin 2003.

Lafourcade. Bernadette. *Traitement des contraintes formelles liées au genre et au médium de production par des scripteurs novices - Étude didactique*. Thèse de doctorat sous la direction de Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval et Sylvie Plane, Université Paris Est, 20 novembre 2008

LANSON, Gustave (2004) « L'histoire littéraire et la sociologie », réédition sur le site des ressources Socius, URL : <http://ressources-socius.info/index.php/reeditions/18-reeditions-d-articles/73-l-histoire-litteraire-et-la-sociologie>, page consultée le 07 août 2020.

MAZIÈRE, F. (2005). *L'analyse du discours*, Paris : Presses Universitaires de France, *Que sais-je ?*

PLANE, S. (2002). Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique. *Pratiques*, 115-116, 7-13.

Todorov Tsvetan (1986). Le croisement des cultures. Dans : *Communications*, 43, p. 5-26.

SCHNEUWLY B. (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école, *Diptyque* 10, « Construire et exploiter des corpus de genres scolaires », 13, Presses universitaires de Namur.