

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa



Département de littérature et langue françaises

Support de cours

Nouvelles approches d'enseignement

Cours destiné aux étudiants de Master1

Didactique des langues étrangères/linguistique et langues appliquées

Préparé par :

Dr. BELKESSA Lahlou

Maître de conférences en didactique des langues

Adresse électronique:

lahlou.belkessa@univ-bejaia.dz

2022/2023

Sommaire

Sommaire	2
Présentation du cours et de son contenu	4
Introduction	4
Prérequis	4
Objectifs du cours	5
Présentation du contenu du cours	6
Logique générale de l'organisation des contenus	6
Chapitre 1. Approche communicative ou méthodologie communicative ?	8
Séance 1.	8
Vous le savez déjà	8
Testez vos pré-acquis	8
Analyse de tâches d'apprentissage	10
Séance 2.	12
Petite mise au point	12
Activité	13
Changement d'appellations ou évolution des paradigmes ? Corrigé de l'activité	16
Séance 3.	20
Grain de théorie <i>Définition des approches communicatives</i>	20
Activités	22
Synthèse des principes de l'approche communicative <i>Corrigé activité 1</i>	24
Analyse de tâches d'apprentissage <i>Corrigé activité 2</i>	27
Activité de réflexion	29
Références du chapitre 1	30
Annexe chapitre 1	32
Chapitre 2. La perspective actionnelle	33
Séance 1.	33
Activité	33
Analyse critique d'une activité communicative <i>Corrigé de l'activité</i>	34
Séance 2.	36
Grain de théorie <i>Définitions et principes de l'approche actionnelle</i>	36
Activité	38
Perspective actionnelle et approches communicatives <i>Corrigé de l'activité 1</i>	40
Séance 3.	43
Grain de théorie <i>Les gènes de la perspective actionnelle</i>	43

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023*

Activités	45
Analyse de tâches d'apprentissage <i>Corrigé de l'activité 1</i>	47
Proposition d'une tâche actionnelle <i>Corrigé de l'activité 2</i>	48
Activité de réflexion	49
Références du chapitre 2	51
Chapitre troisième. La didactique de projet	53
Séance 1.	53
Petite mise au point	53
Activité	54
Définition d'un projet pédagogique <i>Corrigé de l'activité</i>	56
Grain de théorie <i>Caractéristiques et fonctions de la pédagogie de projet</i>	57
Activité	59
Analyse de tâches d'apprentissage <i>Corrigé de l'activité</i>	59
Séance 2.	62
Grain de théorie <i>Projet didactique et projet pédagogique</i>	62
Activités	63
Structure et principes d'une séquence didactique <i>Corrigé de l'activité 1</i>	64
Analyse d'un projet didactique <i>Corrigé de l'activité 2</i>	66
Séance 3.	68
Activité	68
Proposition d'un projet didactique <i>Corrigé de l'activité</i>	69
Activité de recherche documentaire	72
Références du chapitre 3	74
Evaluation sommative	75

Présentation du cours et de son contenu

Introduction

Nouvelles approches d'enseignement est une matière destinée aux étudiants de première année master spécialisés en didactique des langues étrangères ou en linguistique et langues appliquées. Cette matière est semestrielle et s'étale sur 16 semaines, c'est-à-dire, elle est dispensée à raison d'une séance d'une heure et demie par semaine. Elle est assurée en travaux dirigés.

L'importance de cette matière consiste dans le caractère actuel de son contenu et de son essence opératoire. Étant donné que la plupart des concepteurs de manuels de nos jours, parmi lesquels figurent les manuels scolaires algériens, se revendiquent des approches didactiques récentes (l'approche actionnelle, les approches par compétence, la pédagogie du projet...), il est essentiel pour les étudiants qui se destinent à devenir des enseignants de langue de se conscientiser des fondements, des principes et des enjeux de ces nouvelles approches.

S'initier aux nouvelles approches suppose naturellement qu'on ait déjà pris connaissance, du moins d'une manière sommaire, des "anciennes approches", et du champ conceptuel de la didactique des langues. Quelques préacquis sont, en effet, indispensables pour tout apprenant qui voudrait suivre ce cours.

Prérequis

Les étudiants admis en master ont préalablement été initiés aux concepts et aux méthodes de la didactique, notamment en troisième année licence. Figurent, en effet, au programme de la matière "initiation à la didactique" le chapitre suivant: "les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères", appréhendées d'une manière chronologique, de la la méthodologie traditionnelle à l'approche communicative, tout en étudiant un arsenal de concepts didactiques.

Ce cours de "nouvelles approches" s'appuie en grande partie sur les acquis du module "initiation à la didactique" auquel il fait, d'une certaine façon, suite. Il requiert des connaissances basiques en didactique des langues, une maîtrise même peu profonde

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

des concepts généraux de la didactique, et surtout une familiarisation avec les principes des méthodologies de l'enseignement des langues, de l'approche communicative particulièrement.

Pour assurer le bon déroulement de ce cours, en plus de ces prérequis en didactique, les étudiants doivent également avoir des connaissances élémentaires en linguistique générale. Lesquelles connaissances sont essentiellement abordées dans les matières de linguistique dispensées durant les trois années de la licence, et accessoirement dans d'autres matières comme "grammaire de la langue" ou "phonétique".

Objectifs du cours

Le cours vise non seulement à faire acquérir aux apprenants des connaissances à propos des nouvelles approches, de leurs principes de fonctionnement, des méthodes et des stratégies par lesquelles elles se réalisent, mais surtout de leur donner les moyens de faire *usage* (au sens de Winnicott) des concepts utilisés par les théoriciens des nouvelles approches pour analyser des situations didactiques ou pour construire des séquences d'enseignement conformément aux principes didactiques de ces approches.

En termes plus pratiques, les objectifs de cette matière sont de trois niveaux différents. Au premier niveau, les étudiants acquièrent des connaissances : connaître les différents principes qui régissent les approches, les situer épistémologiquement et historiquement, maîtriser leurs concepts... Au deuxième niveau, les étudiants construisent un point de vue scientifique et critique d'une situation d'apprentissage en réinvestissant leurs connaissances sur les nouvelles approches. Au troisième niveau, ils développent des compétences praxéologiques d'intervention afin de réguler des pratiques jugées incongrues au vu des principes des nouvelles approches, ou de construction de séquences d'apprentissage répondant à des contextes pédagogiques particuliers.

Présentation du contenu du cours

Ce cours est composé de trois chapitres. Chaque chapitre traite d'une nouvelle approche en didactique des langues. Nous avons fait le choix de nous concentrer uniquement sur les approches didactiques qui sont les plus en vogue dans le contexte éducatif algérien.

Le cours débute par un chapitre dont le premier objectif est de tester les connaissances des étudiants sur les méthodologies didactiques anciennes, et de réaliser un brainstorming sur les implications paradigmatiques liées à l'usage des concepts de méthode, méthodologie et approche. A la fin du chapitre, l'intention est centrée encore davantage sur l'approche communicative et sur ses principes.

Le deuxième chapitre porte sur la perspective actionnelle. Il s'ouvre sur une réflexion critique autour de l'authenticité de l'activité communicative. Après la définition de la perspective actionnelle, les étudiants sont engagés dans un travail de comparaison entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, pour enfin s'intéresser à la génétique de cette dernière.

Le dernier chapitre s'intéresse au projet pédagogique conçu comme un outil didactique. Tout d'abord, les étudiants s'initient à la pédagogie par projet et à ses principes fondamentaux. Puis, leur attention est portée sur les liens entre le projet pédagogique et son homologue le projet didactique. Et enfin, ils se focalisent davantage sur le projet didactique et sur la logique de la séquence didactique.

Logique générale de l'organisation des contenus

Le contenu de ce cours est théorico-pratique. La nature praxéologique de la didactique explique en quelques sortes les va-et-vient permanents que vous pourrez observer dans les différents chapitres du cours entre les éléments théoriques et les activités pratiques. Il n'est pas rare que les réponses aux questions posées aux apprenants se trouvent reprises dans la suite du cours, comme elles peuvent se trouver en partie annoncées dans ce qui précède. Cette posture épistémologique traduit notre conviction selon laquelle les pratiques didactiques réelles -comme c'est le cas de ce cours- sont

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

complexes, et par là même se fondent sur un éclectisme visible ou latent, volontaire ou involontaire.

A la lecture du sommaire de ce polycopié, trois types de contenus se distinguent: les activités, les petites mises au point et les grains de théorie. La nature de cette matière assurée en travaux dirigés explique la prédominance des activités à faire réaliser aux apprenants. En effet, nous favorisons le plus possible la participation active des apprenants dans la construction de leurs connaissances et le développement de leurs compétences. Le lecteur de ce polycopié remarquera également une rubrique "petite mise au point" dont l'objectif est de le guider quand la transition entre deux éléments du cours n'est pas évidente. Enfin, quand le besoin se fait ressentir, nous injectons un "grain de théorie" qui sert souvent de point de repère aux apprenants dans la réalisation des activités qui suivent.

Nous avons également fait le choix d'organiser le cours de manière à ce qu'il soit possible d'être dispensé en format hybride. Les parties "*grains de théories*", présentes dans ce polycopié à chaque fois qu'il est nécessaire, abordent des notions théoriques qui peuvent être mises à la disposition des apprenants en ligne avant le début des activités.

A la fin de chaque chapitre, une activité de réflexion, que les étudiants peuvent discuter oralement en classe, est prévue dans le but de susciter un débat d'idées. Son contenu est volontairement polémique. Elle porte sur la globalité de ce qui a été traité dans le chapitre, souligne en quelque sorte la limite la plus importante de l'approche en question, et amorce l'idée générale de celui qui suit.

Ce polycopié s'achève sur une évaluation finale sommative. Cette évaluation présente des activités variées, de diverses natures allant du plus simple au plus complexe, du domaine de la connaissance à celui de la création. Ces activités portent sur les trois chapitres du cours et se présentent comme une occasion qui permettra à l'enseignant d'estimer les apprentissages acquis par rapport aux objectifs annoncés précédemment.

Chapitre 1. *Approche communicative ou méthodologie communicative ?*

Séance 1.

Objectif :

- Distinguer les principes fondamentaux qui régissent les pratiques didactiques des méthodologies anciennes.

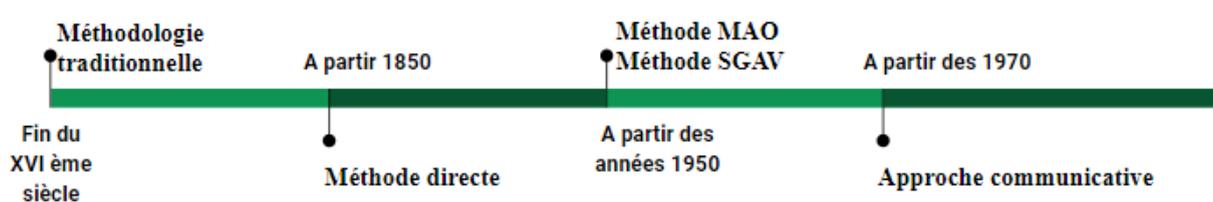
Questions abordées :

- ❖ Les principes de base des méthodologies et méthodes anciennes

Durée : 45 minutes

Vous le savez déjà

Avant ce qu'on nomme les nouvelles approches, se seraient succédé plusieurs méthodes et méthodologies d'enseignement des langues. Habituellement, on les classe ainsi suivant un ordre chronologique aux dates approximatives :



Testez vos pré-acquis

Comme dans l'exemple donné, et en vous basant sur la synthèse des principes des méthodologies d'enseignement des langues étrangères présentée par Tagliante ([annexe 1](#)), analysez les tâches d'apprentissage suivantes, en dégagant les principes méthodologiques qui les sous-tendent. Expliquez à chaque fois comment vous avez procédé.

Exemple

Transforme les phrases suivantes à la voix passive :

1. Le médecin examine le patient.
2. Le directeur a convoqué l'élève ce matin.
3. En inclinant légèrement la tête, Jean aperçut la magouille de Paul.
4. Il ramassait une à une les feuilles qui se trouvaient par terre.

Analyse de l'exemple

Cette tâche d'apprentissage est un exercice structural, un exercice de transformation plus

exactement. Les exemples donnés ne dépassent pas le cadre phrastique. Il est, en effet, demandé aux apprenants de transformer des phrases d'une voix à une autre. L'objectif de cet exercice est l'appropriation des structures phrastique de la langue française, en l'occurrence la structure passive.

Tâche d'apprentissage 1.

66e Leçon

RÉCITATION

La version précédente

DEVOIR (=thème)

Les enfants de mon oncle étaient devenus tout à coup très raisonnables et très obéissants; ils avaient été étourdis et désobéissants. - Le grand-père du comte avait eu un grand chagrin ; ses petits-fils étaient devenus paresseux et lâches. - Tu avais une grande joie ; ton fils était devenu un brave soldat. - Nous avons été prudents et circonspects. - Les chasseurs du prince avaient été courageux et téméraires. 6 ma grand-mère était devenue aveugle.

CONVERSATION

Qu'avaient été les enfants de mon oncle ?

Ils avaient été étourdis et désobéissants.

Qu'étaient-ils devenus ?

Ils étaient devenus obéissants.

Qu'étaient devenus les soldats du prince ?

Ils étaient devenus braves.

Qui avaient été prudents ?

Les chasseurs du comte.

Qu'étaient-ils devenus ?

Courageux et téméraires.

Qui était devenu aveugle ?

Notre vieille grand-mère.

Alexandre PEY (1885, cité par Puren, 1988: 91)

Tâche d'apprentissage 2.

Complétez les répliques en utilisant les verbes pronominaux de sens passifs suivants.

se faire - se laisser - se voir - s'entendre

Exemple: - *c'est toi qui as repeint ton appart tout seul ?*

→ - *Non, je me suis fait aider par un amis=.*

1. - *Alors, tes parents ont fini par acheter cet appartement ?*

- *Oui, ils.....convaincre.*

2. *Tu as parlé de notre projet ?*

- *Oui, et jedire que les tours n'étaient plus à la mode.*

3. *Figure-toi que je viens de.....insulter par mes voisins !*

- *Pas possible !*

4. *Pourquoi es-tu si furieux contre ton propriétaire ?*

- *Je.....imposer une augmentation de 10% de mon loyer !*

Alter Ego (p.27)

Tâche d'apprentissage 3.

On a détruit un immeuble insalubre dans le centre ville. Les habitants sont en attente d'un relogement dans des immeubles neufs à la préparation de la ville. Ils réagissent sur le forum de la mairie. Imaginez leurs réactions en utilisant des expressions d'opposition et de concessions variées.

- Deux nostalgiques :
 - *Même si l'immeuble était en mauvais état...*
 - *...quels que soient...*
- Un impatient
 -
- Deux déçus
 - *Contrairement à....*
 -
- Trois heureux (avec des réserves):
 -
 -
 -

Analyse de tâches d'apprentissage

Tâche d'apprentissage 1.

La tâche d'apprentissage 1 appartient vraisemblablement à une méthodologie ancienne, à la méthodologie traditionnelle plus exactement. Le jargon utilisé est celui d'une méthodologie rigoureuse au caractère quasi-religieux : "leçon", "devoir"... Nous retrouvons également le procédé de thème/version, un procédé de traduction chère à la méthodologie traditionnelle. Le troisième indice qui nous laisse penser qu'il s'agit d'une tâche configurée selon les principes de cette méthodologie est la place accordée à la mémoire : la première tâche de la leçon étant la récitation.

Tâche d'apprentissage 2.

Il s'agit d'un exercice de structure qui répondrait davantage de la grammaire structuraliste. Nous basons notre réponse essentiellement sur deux indices. Tout d'abord, les exemples donnés sont des phrases qui représentent l'unité maximale de la grammaire structuraliste. En plus, le type d'exercice reproduit dans cette tâche est l'exercice à trou : à partir d'un exemple, les apprenants doivent compléter des phrases avec des mots donnés au début. L'exercice intervient sur l'axe syntagmatique et est répétitif, faut-il le noter.

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

Tâche d'apprentissage 3.

La tâche met les apprenants dans une situation de communication réaliste. Il leur est demandé de se mettre à la place de quelques habitants qui se trouvent confrontés à un problème de la vie courante, et de produire des énoncés suivant des consignes précises qui mettent l'accent sur la dimension pragmatique du langage. La tâche est de type communicatif.

Séance 2.

Objectif spécifique :

- discuter les notions de *méthode*, de *methodologie* et d'*approche*.

Questions abordées :

- ❖ Le changement de paradigmes en didactique des langues

Durée : 45 minutes

Petite mise au point

La didactique et les différentes réflexions autour de l'enseignement débouchent sur la formulation de règles, de normes ou de principes censés régir les pratiques enseignantes en vue d'une optimisation de l'apprentissage. En didactique des langues, nous avons tendance à tracer un fil évolutif, présenté chronologiquement, des différentes méthodes et méthodologies qui se sont succédé, mais qui en réalité ont souvent coexisté et se sont additionnées. Vous avez en cours d'"initiation à la didactique" étudié les principes fondamentaux de la méthodologie traditionnelle, de la méthode directe, des méthodologies ou méthodes audio-orale et SGAV, et de l'approche communicative. Vous avez certainement remarqué que les didacticiens utilisent tantôt *methodologie*, tantôt *méthode* pour caractériser les pratiques enseignantes organisées autour de principes théoriques qui ont précédé l'approche communicative, et réservent plus spécifiquement *approche* à cette dernière.

Dans ce premier chapitre, il sera d'abord question de tester vos préacquis autour des méthodologies anciennes. Ensuite, il s'agira de discuter des différences sémantiques entre les termes *methodologie*, *méthode* et *approche* et de mettre en exergue les implications épistémologiques entraînées par l'usage de chacun de ces derniers. Enfin, l'attention sera portée sur les principes fondamentaux de l'approche communicative qui signe en quelque sorte la naissance d'une nouvelle aire en didactique des langues.

Activité

A partir de l'ensemble des définitions suivantes et de la représentation graphique extraite du livre de Puren (1988), expliquez quelles différences les didacticiens pourraient-ils établir entre *méthodologie*, *méthode* et *approche* ?

1

La méthode est :

- démarche rationnelle de l'esprit pour découvrir ou démontrer une vérité
- façon logique de conduire un travail, une réflexion
- ensemble de processus ordonnés pour parvenir à un résultat
- ensemble des règles et des principes sur lesquels reposent la pratique et l'enseignement d'un art
- ouvrage d'enseignement ("méthode de piano")
- procédé technique, scientifique, procédé de fabrication industrielle

Encyclopédie Universalis

2

Quant à la méthode, j'entends par là des **règles** certaines et faciles dont l'exacte observation fera que n'importe qui **ne prendra jamais rien de faux pour vrai**, et que, **sans dépenser inutilement aucun effort d'intelligence**, il parviendra, par un accroissement graduel et continu de science, à **la véritable connaissance** de tout ce qu'il sera capable de connaître.

In. *Règles pour la direction de l'esprit*, **Descartes** (1684)

(Texte en accès libre sur le net)

3

(...) une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.); la « méthode active » tout ce qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte « présence physique » en classe, faire s'écouter et s'interroger entre les apprenants, etc.).

In. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, dirigé par Cuq (2004)

4

La méthodologie est

- Une partie de la logique qui étudie les méthodes scientifiques
- Un ensemble des méthodes appliquées à un domaine particulier

Encyclopédie Universalis

5

La méthodologie est : ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique.

Maurice Angers (2018)

6

la méthodologie est un ensemble complet et stable de manières d'enseigner-apprendre

historiquement repérable parce qu'il s'est révélé capable sur une certaine période, chez des concepteurs différents et pour des langues différentes, de générer des matériels didactiques et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage relativement originaux et semblables entre eux. La cohérence de cet ensemble est assurée par un noyau dur de méthodes privilégiées fortement combinées et articulées qui va générer des activités de référence, et par des procédures spécifiques.

Puren, sur le site de l'AUF (partie C, 9)

7

Approche :

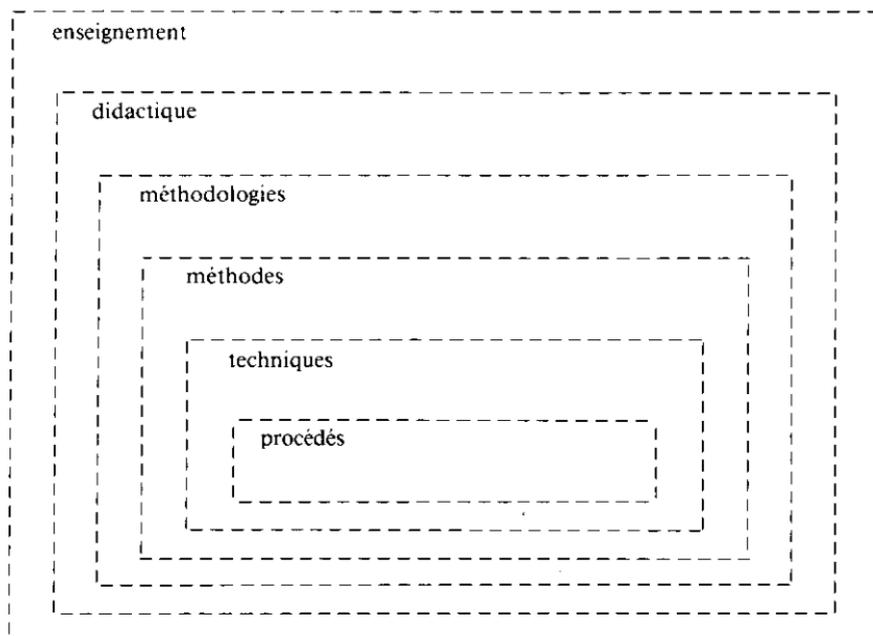
- fait d'approcher, d'arriver
- proximité d'un événement, d'une date
- proximité d'un lieu, environs
- en aviation, phase de vol avant l'atterrissage
- façon d'aborder une étude, un problème

Encyclopédie Universalis

8

La désignation approche(s) communicative(s) s'applique aux dispositifs de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer. Le recours à un terme comme approche et l'usage occasionnel du pluriel tendent à marquer une distance par rapport aux courants antérieurs et notamment à une méthodologie audiovisuelle réputée plus dogmatique.

In *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, dirigé par Cuq (2003).



Puren (1988 : 19)

Changement d'appellations ou évolution des paradigmes ? (Corrigé de l'activité)

Dans les champs de la recherche scientifique, le changement terminologique signale une évolution ou un déplacement de la perspective de recherche. Ainsi en didactique des langues, le passage du terme *élève* à celui d'*apprenant* implique un changement au niveau du point de vue théorique adopté par le didacticien pour réfléchir et analyser les différentes situations d'enseignement-apprentissage. Nous pourrions dire autant du délaissement progressif, en didactique du FLE, du terme *exercice* au profit de la notion d'*activité*, et de la notion d'*approche* qui a supplanté celle de *méthodologie* pour désigner les nouveaux blocs de principes d'enseignement.

Le terme *méthodologie* est polysémique. Il peut renvoyer dans son acception première à un domaine de la philosophie, plus spécifiquement à une “*branche de la logique étudiant les méthodes des différentes sciences*” (TLF)¹. Dans un sens un peu plus restreint, il désigne “*l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent*

¹ Consulté en ligne (<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3158545515;>)

l'élaboration d'une recherche et qui guident la démarche scientifique" (Anger, 2005). Il s'agit d'une réflexion autour des principes, des méthodes et des techniques qui varient d'une discipline scientifique à une autre et qui sont censés orienter une recherche et lui assurer une rigueur scientifique.

En didactique des langues, nous appelons *méthodologie* une configuration particulière de manières d'enseigner et d'apprendre. Christian Puren² la définit en effet comme "*un ensemble complet et stable de manières d'enseigner-apprendre historiquement repérable*". Cet ensemble donne lieu, poursuit l'auteur, à des pratiques concrètes. La méthodologie regroupe un ensemble de principes traduisant une certaine conception de l'enseignement apprentissage des langues qui se concrétise dans des matériels didactiques et des pratiques de classe. La cohérence de ces principes et des pratiques qu'ils génèrent "*est assurée par un noyau dur de méthodes privilégiées fortement combinées et articulées qui va générer des activités de référence, et par des procédures spécifiques*" (Ibid.).

Une méthodologie est historiquement située et est régie, selon Puren (1988: 17), par les éléments suivants :

1. *les objectifs généraux*, selon les conjonctures historique, on peut par exemple viser davantage l'aspect culturel de la langue, ou au contraire son aspect technique ;
2. *les contenus linguistiques et culturels*, le choix peut être porté sur l'écrit plutôt que sur l'oral, en privilégiant par exemple la culture littéraire classique ;
3. *les théories de référence*, qui subissent des évolutions historiques, notamment en psychologie de l'apprentissage et en linguistique;
4. *les situations d'enseignement*, qui se rapportent aux conditions générales de l'enseignement, comme la durée de l'enseignement, l'âge des apprenants...

² Consulté en ligne (<https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/M%C3%A9thodologie>)

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

La notion de *méthode* est, parfois, utilisée en didactique comme un synonyme de *méthodologie*; c'est dans ce sens qu'on pourrait parler de *méthode traditionnelle*. Elle est aussi employée pour faire référence à un matériel didactique concret (manuel scolaire, livret d'exercices, enregistrements sonores ou vidéos...).

Mais l'acception qui semble faire le plus consensus est celle qui consiste à définir la méthode comme "*l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique*" (Cuq, 2004). Elle est de ce fait plus restreinte et moins étendue qu'une méthodologie. On pourrait même penser qu'une méthodologie peut donner lieu à des méthodes différentes si elle voit quelques-uns de ses principes se traduire en un ensemble de techniques et de procédés. La représentation reprise plus haut montre bien que le champ couvert par une méthodologie englobe celui de la méthode.

Suivant cette représentation, nous pouvons dire que la méthode correspond à "*l'unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique*" (Puren, 2000). C'est au titre de cette dernière définition que nous pouvons parler de méthode directe comme l'ensemble des techniques qu'un enseignant ou un concepteur de manuels pourrait mettre en œuvre pour répondre à un seul principe méthodologique, qui est celui de ne pas recourir à la langue maternelle des apprenants.

L'usage de la notion d'approche en didactique des langues est plus récent. Elle a été particulièrement employée pour désigner l'approche communicative et les approches qui lui ont succédé. La notion signifierait la grande souplesse des principes de cette approche et l'éloignerait du dogmatisme qui caractérisait les méthodologies qui l'ont précédée. Elle prétend se baser sur des théories scientifiques (contrairement à la méthodologie traditionnelle), pour construire, à partir de concepts et d'investigations qui lui sont propres, ses propres principes de fonctionnement. De ce point de vue, elle n'est pas une application d'une théorie linguistique comme on pourrait bien le penser des méthodologies audio-orale et SGAV.

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

Qu'est-ce qui distingue au fond l'approche communicative des méthodologies qui l'ont précédée? Quels sont ses concepts fondamentaux ? Quels sont ses principes ? Se caractérisent-ils réellement par la souplesse ?

Séance 3.

Objectif spécifique :

- Analyser une activité communicative.

Questions abordées :

- ❖ Définition de l'approche communicative
- ❖ Les principes de l'approche communicative

Durée : 45 minutes

Grain de théorie

Définition des approches communicatives

Pour les auteurs du *Dictionnaire du FLES* (Cuq, 2003 : 24), l'approche communicative "s'applique aux dispositifs de choix méthodologiques visant à développer chez l'apprenant la compétence à communiquer". Elle a émergé à partir des années 1970 dans un contexte particulier qui a privilégié son développement. Bérard (1991:10) insiste notamment sur quatre facteurs qui ont favorisé son avènement :

- *"une critique, tant au niveau des principes théoriques que de la mise en oeuvre, dans méthodes audio-orales (MAO) et des méthodes audio-visuelles (MAV);*
- *Une diversification des apports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines;*
- *L'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignement;*
- *Une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe."*

Ces facteurs sont au moins de trois natures différentes. Le premier facteur est d'ordre méthodologique. Comme le souligne Puren (1988: 17), une méthodologie

est configurée suivant des objectifs définis par les conjonctures propres à une période historique. Si l'approche communicative s'est bâtie sur les limites des méthodes MAO et SGAV, c'est parce que ces méthodes ne répondent plus aux nouvelles exigences des années 70, puis des années 80. Ces deux décennies ont connu une mobilisation importante de la part des étudiants et des professionnels qui présentent des besoins particuliers qu'il fallait analyser et auxquels on devait répondre.

D'autres facteurs sont d'ordre technique. Les besoins de ce nouveau public exige des didacticiens la création de nouveaux outils de recueil et d'analyse de ces besoins et la reconfiguration des contenus d'enseignement, des types de progression...

Il existe, enfin, des facteurs qui sont externes à la didactique. Les différentes avancées effectuées en sciences du langage et en psychologie du développement ont permis de redéfinir la *langue* et l'*apprentissage*, ce qui souligne la nécessité, pour la didactique des langues, de rénover son appareil conceptuel et ses outils d'investigation.

L'approche communicative, contrairement à la méthodologie SGAV, ne s'appuie pas sur une seule théorie linguistique, mais multiplie ses assises théoriques. Ces influences externes ont été particulièrement importantes du côté de l'ethnographie de la communication, de la pragmatique, de la sociolinguistique et du socioconstructivisme. Les travaux de Hymes autour de la compétence de communication, de ceux d'Austin et de Searl sur les actes de paroles, ceux de Bernstein et de Labov ont permis à la didactique de redéfinir son objet d'étude et de repenser ses objectifs. Quant à l'influence des constructivistes (Piaget ; Vygotsky), elle est particulièrement palpable dans les nouveaux rôles conférés aux apprenants et aux enseignants.

Activités

Activité 1.

La synthèse de ces influences conjuguées à des études empiriques a conduit à la formulation des principes de l'approche communicative, que vous pourrez déduire à partir des citations suivantes :

Citation 1.

“L'approche communicative recentre l'enseignement de la LE sur la communication: il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une compétence de communication”.

Bérard (1991). L'approche communicative. Théorie et pratiques.
Coll. Techniques de classe, Clé International, Paris.

Citation 2.

“« Les quatre compétences parler, lire, écrire et écouter sont les objectifs primordiaux d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. La compétence de communication est un échange interactionnel entre les individus qui sera réalisable à travers l'usage des signes verbaux et non-verbaux”.

Moirand (1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.

Citation 3.

“Les méthodes et les cours de type communicatif sont en général organisés autour d'objectifs de communication à partir des fonctions (des actes de parole) et des notions (catégories sémantico-grammaticales comme le temps, l'espace, etc.).”.

Cuq (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. ASDIFLE

Citation 4.

“Les approches communicatives correspondent à « une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte”.

Baily et Cohen (2009). L'approche communicative.
(Disponible en ligne :
http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html)

.....
.....
.....
Citation 5.

“(..) le rôle du professeur a considérablement évolué lors des premières applications pédagogiques de l'Approche Communicative. Il n'est plus "le maître" qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des "élèves" que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée. "L'élève" quant à lui, change également de statut: il se transforme en "apprenant" prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d'autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur mais sur l'apprenant”.

Bérard (1991). L'approche communicative. Théorie et pratiques. Coll. Techniques de classe, Clé International, Paris.

.....
.....

Citation 6.

“Dans l'approche communicative, « les outils et documents sont eux-mêmes qualifiés d'authentiques. De tels documents (articles de journaux, schémas, photos publicitaires, bandes dessinées, etc.) sont souvent perçus comme plus motivants, plus propres à faire naître l'expression personnelle et l'autonomie . Ils sont aussi plus proches de l'usage langagier réel, donc de nature à susciter connaissances et réflexion chez l'apprenant sur les conditions sociales et culturelles de leur production”.

Martinez (2021). La didactique du français langue étrangère. PUF.

.....
.....

Citation 7.

.....

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
GÈNES ¹¹	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	- Les dialogues supports commencent toujours au début. ¹² - Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois. ¹³
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	- Les dialogues finissent toujours à la fin. ¹⁴
3. le ponctuel	L'action dure peu de temps.	- Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. - Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
4. l'individuel	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
5. le langagier	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, « sociolinguistique. ¹⁵

Puren (2014). " Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires". disponible en ligne (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>)

Synthèse des principes de l'approche communicative (Corrigé activité 1)

A partir les citations données, nous pouvons déduire les principes fondamentaux suivants :

1. La langue est considérée comme un instrument de communication. De ce fait, l'objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue est le développement d'une compétence de communication à l'oral et à l'écrit, en réception et en production.
2. La communication dans l'approche communicative est menée entre deux personnes, elle débute et se termine d'une manière apparente (par des salutations : généralement "bonjour" et "au revoir").
3. Dans l'approche communicative, les périodes d'enseignement ne sont plus conçus ni organisés selon une logique thématique (des thèmes qui peuvent être très variées, la nutrition, le jardinage, l'école...), ni suivant des catégories grammaticales (adjectifs, verbes, phrase simple...), mais répondent à des

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

objectifs communicatifs, qui se réalisent en actes de parole comme : se présenter, décrire sa maison...

4. Influencée par des linguistiques post-structuralistes, l'approche communicative se fonde sur des théories de discours. Elle accorde une grande importance au sens des énoncés étudiés ou produits et à leurs contextes de production.
5. La relation enseignant-apprenant a considérablement évolué avec l'approche communicative. La centration est désormais mise sur l'apprenant, actif et responsable de son apprentissage, et l'enseignant, jadis détenteur de savoirs, devient un animateur, un guide, qui veille au bon déroulement de l'apprentissage. Une grande importance est en effet donnée aux besoins des apprenants qui déterminent les objectifs des enseignements.
6. Les tenants de l'approche communicative insistent particulièrement sur l'autonomie de l'apprenant, qui est à la fois outil et objectif d'apprentissage.
7. En classe de langue, il est recommandé de faire travailler les apprenants en groupe en favorisant le plus possible les interactions apprenant-apprenant.
8. Le recours aux documents authentiques est un principe important de l'approche communicative. Ces documents sont jugés source de motivation et plus à même de rendre compte de l'usage réel et contextualisé de la langue.

Activité 2.

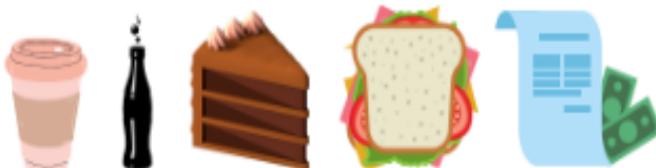
Compte tenu de vos réponses de l'activité 1, repérez parmi les différentes tâches d'apprentissage suivantes celles qui sont communicatives. Justifiez votre réponse.

Tâche d'apprentissage 1.

B. A1 Jouez le dialogue avec votre voisin ou votre professeur :



Vous êtes dans un café
Vous parlez avec le serveur / la serveuse
Vous commandez à boire, à manger
Vous demandez l'addition et vous payez



(<https://franchementfle.fr/2021/10/12/a1-b2-premier-cours-presentation-et-tests-de-production-orale/>)

Tâche d'apprentissage 2.

Imaginez les titres de ces articles, en transformant le verbe souligné en nom.

1. L'équipe de football nantaise a été disqualifiée.
.....
2. Le taux de chômage a diminué en juillet.
.....
3. Un avion d'une compagnie belge a été détourné sur les îles Canaries.
.....
4. Les travaux entrepris dans le tunnel du Mont-Blanc ont été interrompus.
.....

Refllet (p.49)

Tâche d'apprentissage 3.

Présent de l'indicatif - Conjugue le verbe avoir au présent de l'indicatif

Glisse les formes conjuguées (étiquettes violettes) devant les bons sujets (je, tu, il, ..).

j'

tu

il

nous

vous

ils

avez avons ont a as al

Tâche d'apprentissage 4.

A deux, choisissez un des hôtels et jouez la scène.

Vous arrivez à l'hôtel et vous parlez avec le/la réceptionniste. Les informations suivantes doivent apparaître :

- les dates/ le nombre de jours;
- le nombre de personnes;
- le prix de la chambre ;
- le confort de la chambre.

Analyse de tâches d'apprentissage (Corrigé activité 2)

1. La première tâche est communicative. Il s'agit d'un dialogue entre deux personnes : on aperçoit bien ici le gène interindividuel de l'approche communicative. Même si le cadre spatio-temporel est précisé, une grande liberté dans le choix des stratégies communicatives est laissée à l'apprenant.

On remarque également que le concepteur de l'activité souligne bien que
Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

l'échange doit être en entier, en marquant le point de départ (passer la commande) et le point de clôture du dialogue (payer l'addition).

2. En l'absence apparente de toute activité de communication entre les apprenants, nous pouvons dire que la tâche 2 n'est pas communicative. Il s'agit d'un exercice structural dans lequel on demande aux apprenants d'effectuer des transformations de phrases verbales en phrases nominales. L'exercice est réalisé individuellement et la réflexion qui y est menée ne dépasse pas le cadre phrastique.
3. La tâche 3 ne requiert aucune communication, ni n'exige l'activité de l'apprenant, ni encore ne sollicite le travail en groupe. Il s'agit en effet d'un exercice de complétion. Il consiste à retrouver, parmi une liste de variations morphologiques du verbe avoir au présent de l'indicatif, la forme qui convient à chaque pronom. La forme prime en effet sur le sens. De ce fait, il ne s'agit pas d'une activité communicative.
4. La tâche d'apprentissage 4 est de type communicatif. Il s'agit plus précisément d'un jeu de rôle. Le début de la consigne indique déjà qu'il s'agit bien d'une activité communicative, puisque l'échange sera mené entre deux personnes (un groupe réduit). Le travail sera alors mené en groupe et l'activité des apprenants est sollicitée. La thématique de l'hôtellerie peut également nous indiquer qu'il s'agit bien de l'univers de référence de l'approche communicative.

Activité de réflexion

Modalité de réalisation :

- A l'oral, sous forme de discussion libre

Questions abordées :

- ❖ Le jeu rôle dans l'approche communicative
- ❖ L'activité de l'apprenant.

Durée : 30 minutes

Sujet

Dans l'optique de l'approche communicative, *“l'apprenant agit par des jeux de rôle, devient acteur de son apprentissage sur une scène formative; il apprend la langue en essayant de la vivre et trouve l'occasion de communiquer de façon plus active dans cette langue”* (Tilda Saydı, 2015: 16).

Question

Pensez-vous que le jeu de rôle, “activité de référence” dans l'approche communicative, permet à l'apprenant d'une langue étrangère de vivre activement cette langue ?

Références du chapitre 1

- A1 – B2 : Premier cours : Présentation, et tests de Production Orale.* (2021, October 12). Franchement FLE. Retrieved January 20, 2023, from <https://franchementfle.fr/2021/10/12/a1-b2-premier-cours-presentation-et-tests-de-production-orale/>
- Angers, M. (2018). *IPMSH: Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Les Editions CEC.
- Association de didactique du français langue étrangère. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (J.-P. Cuq, Ed.). CLE International.
- Bailly, N., & Cohen, M. (n.d.). *Approche communicative*. Flenet RedIRIS. Retrieved January 20, 2023, from http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative - Théorie et pratiques* (Paris, Clé ed.). <https://docplayer.fr/75416953-L-approche-communicative-theorie-et-pratiques-pdf-telecharger-lire-telecharger-lire-english-version-download-read-description.html>
- Descartes, R. (1684). *Règles pour la direction de l'esprit* (V. Cousin, Ed.). Édition Wikisource. <https://upload.wikimedia.org/wikisource/fr/a/ab/RDE.pdf>
- Gidon, N., & Capelle, G. (1999). *Reflets 1: méthode de français*. Hachette.
- Martinez, P. (2021). *La didactique des langues étrangères*. Que sais-je.
- Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.
- Puren, C. (n.d.). *Méthodologie*. Index/Méthodologie - GlossaireDLC AUF : Glossaire des notions et concepts pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Retrieved January 20, 2023, from <https://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/M%C3%A9thodologie>
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes* (Nathan-CLE international ed.). <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988a/>
- Puren, C. (2000). Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. *Les Langues modernes*, 68-70.
- Puren, C. (2014). *Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a>.
- Saydı, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

l'approche communicative. *Synergies Turquie*, (8), 13-28.

TLF. (n.d.). *Méthodologie*. ATILF. Retrieved January 20, 2023, from <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3158545515>

Universalis. (n.d.). *Méthode*. Encyclopédie Universalis. Retrieved January 20, 2023, from <https://www.universalis.fr>

Annexe chapitre 1

	Méthode traditionnelle ou méthode grammaire-traduction	Méthode directe	Méthode audio-orale	Méthode structuro-globale audio-visuelle	Approche communicative	Approche fonctionnelle-notionnelle
Période	Dès la fin du XVI ^{ème} siècle jusqu'au XX ^{ème} siècle	Forte dans la seconde moitié du XIX ^{ème} siècle et jusqu'à nos jours	1950/1965 aux Etats-Unis. En France de 1965 à 1975.	Début des années 1950	Début des années 1970	Début des années 1980
Objectif général	Faciliter l'accès aux textes, le plus souvent littéraires. « Former » l'esprit des étudiants	Apprendre à parler par une méthode active et globale	Dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire (les 4 aptitudes)	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante	Apprendre à faire et à communiquer dans des situations de la vie courante
Public visé	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutants adolescents et adultes, scolaire ou général	Débutants adolescents et adultes, scolaire, général ou spécifique.
Théories sous-jacentes	Pas de théorie précise, plutôt des idéologies	Empirisme et associationnisme : Jacotot, Gouin, Passy.	Linguistique structurale, behaviourisme : Bloomfield, Harris, Fries et Lado, Skinner	De la « langue » saussurienne à la « parole » : Brunot, Guberina, Rivene, Gougenheim	Linguistique pragmatique, psychopédagogie : Hymes, Austin et Searle. Psychologie cognitive.	Linguistique pragmatique ; l'analyse des besoins langagiers détermine les fonctions à travailler en L2.
Statut de l'enseignants	Détient le savoir, le transmet verticalement	Détient le savoir, mais anime, mime et parle	Détient le savoir et le savoir-faire technique (magnétophone et laboratoire de langue)	Technicien de la méthodologie	Anime, centré sur l'apprenant	Anime, élabore des supports, centré sur l'apprenant
Statut des langues 1 et 2	Perpétuel va et vient par la traduction	Uniquement la langue 2, à l'aide de gestes, dessins, mimiques, environnement	Surtout la langue 2	Priorité à la langue 2	Recours à la langue 1 selon l'objectif travaillé	Langue 1 ou 2 selon l'objectif travaillé
Place de l'oral et de l'écrit	Essentiellement l'écrit, éventuellement oralisé	Priorité à l'oral, importance de la phonétique	Priorité à l'oral	Priorité à la langue parlée	Priorité à l'oral, passage à l'écrit très rapide	Oral et/ou écrit selon l'objectif
Place de la grammaire	Énoncé des règles, illustrations et traduction des exemples donnés	Démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et les comparaisons avec la langue 1	Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par automatisme et l'acquisition des réflexes. Pas d'analyse ni de réflexion	Grammaire inductive implicite avec exercices de réemploi des structures en situation par transposition	Conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. Systématisation	Conceptualisation et systématisation, puis exploitations
Richesse du lexique	Celui des textes	D'abord concret et progressivement abstrait	Il est secondaire par rapport aux structures	Limité aux mots les plus courants (français fondamental 1 et 2)	Riche et varié, au gré des documents authentiques et des besoins langagiers	Riche et varié, appliqué aux besoins langagiers spécifiques.
Progression	Fixe	Fixe	Graduée, pas à pas	Décidée à l'avance mais modifiable	Non rigoureuse, selon les besoins des apprenants	En fonction des besoins langagiers
Supports d'activités	Textes littéraires et autres, grammaires, dictionnaires	L'environnement concret puis progressivement, des textes	Dialogues pédagogiques et enregistrés	Dialogues présentant la parole étrangère en situation, accompagnés d'images	Supports authentiques, supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. dialogues	Supports authentiques, supports pédagogiques, écrits, oraux et visuels. dialogues

Extrait de TAGLIANTE. C, *La classe de langue*, Clé Internationale, Paris, 1997.

Belkessa Lahlou. Nouvelles approches de l'enseignement. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

Chapitre 2. *La perspective actionnelle*

Séance 1.

Objectif spécifique :

- Discuter les limites des approches communicatives

Questions abordées :

- ❖ Critiques de l'approche communicative
- ❖ Le principe d'authenticité des tâches d'apprentissage.

Durée : 30 minutes

Activité

Après avoir visualisé la conférence de Margaret BENTO et Estelle RIQUOIS intitulé *L'authenticité : une notion à géométrie variable à travers les méthodologies* ([cliquez ici pour accéder à la conférence](#)), dites dans quelle mesure l'activité communicative suivante obéit aux principes de l'authenticité (que vous pourrez déduire de la conférence).

Saynète 1 - Dans l'autobus

- 1- Salutation
- 2- Où vas-tu?
- 3- Je vais à la maison. Et toi?
- 4- Moi aussi. Avec qui habites-tu?



- _____

- Bon, c'est mon arrêt. À demain!

- Salutations

Saynète 2 - À la cafétéria

1- Salutations

2- Est-ce que je peux m'asseoir avec

3- Oui, bien sûr. Qu'est-ce que tu manges? Est-ce que c'est toi qui ton diner?



4- Non, c'est mon frère. Et toi? Est-ce que tu as des frères et des sœurs?

-

- Bon, mon frère arrive. On se voit au cours de français. À tout à l'heure!

- À bientôt!

Saynète 3 - Au cours d'arts plastiques

1- Salutations

2- Qu'est-ce que tu dessines?

3- C'est ma famille. Dans ma nous sommes... Et toi?



-

- Bon, la cloche a sonné. On se voit demain! Bonne soirée!

- C'est ça. À demain!

<https://regardsurlefrancais.com/2020/05/24/activite-pedagogique-ce-que-dirait/>

Analyse critique d'une activité communicative (Corrigé de l'activité)

Il semble bien que ces situations manquent d'authenticité pour diverses raisons. La première étant qu'il est demandé aux apprenants de jouer des rôles. Ces rôles consistent justement à mener des dialogues, qui se réalisent entre deux personnes qui semblent bien se rencontrer pour la première fois. Bien que des dialogues entre uniquement deux interlocuteurs ne soient pas entièrement impossibles, il semble quand-même peu réaliste que de telles discussions aient lieu entre deux personnes qui

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

viennent juste de se rencontrer. En effet, plusieurs indices nous laissent penser que les interlocuteurs ne se connaissent pas (ex: “avec qui habites-tu?”), mais le dialogue peut vite passer après des salutations à des questions très personnelles comme “où vas-tu?” ou “est-ce que c’est toi qui prépares le dîner?”.

En outre, il est tout à fait peu authentique que les trois dialogues présentés commencent de la même manière et se terminent également pareils. Il est peu probable qu’un dialogue entre deux personnes débute et se termine dans ces conditions (c'est-à-dire qu’un dialogue dans une situation réelle ne commence pas forcément à un moment donné et ne se clôture pas forcément). Les répliques semblent aussi bien agencées qu’un locuteur ne prend la parole que lorsque son interlocuteur termine sa réplique. Cela semble invraisemblable dans des situations aussi informelles que celles des activités ci-dessus.

Séance 2.

Objectif spécifique :

- ☑ Situer la perspective actionnelle par rapport à l'approche communicative

Questions abordées :

- ❖ Définition de la perspective actionnelle
- ❖ Les principes du cadre Européen de Référence pour les Langues
- ❖ Rupture ou continuité entre l'approche communicative et la perspective actionnelle

Durée : 30 minutes

Grain de théorie

Définitions et principes de l'approche actionnelle

Nous trouvons la première définition de l'approche actionnelle dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), dont la publication définitive en 2001, signe en quelque sorte son avènement. Les auteurs du CECRL la présente ainsi :

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. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

Trois éléments de cette définition doivent retenir notre attention. Tout d'abord, notons l'emploi du terme *perspective* pour qualifier l'approche retenue par le CECRL. Ce choix terminologique n'est pas anodin. Il signale probablement une

certaine distinction par rapport aux approches communicatives (nous y reviendrons). La notion de “perspective”, assimilable à un point de vue qui ne saurait supplanter nécessairement les autres, introduit une *complexité* (au sens où l’entend Edgar Morin³) dans la pensée didactique, et implique une plus grande souplesse par rapport à la notion d’ “approche”, et une volonté de rompre avec tout scepticisme méthodologique.

Le deuxième élément sur lequel nous devrions nous attarder est le rapprochement très apparent entre l’apprenant d’une langue et son usager ; tous les deux sont considérés comme *des acteurs sociaux*. Nous remarquons ici la volonté du CECRL d’insister sur la dimension sociale de l’apprentissage. Celui-ci y est appréhendé comme une action sociale comme toute autre action qu’un usager d’une langue peut accomplir. La classe est dans ce sens un microcosme où les acteurs (les apprenants au premier plan, l’enseignant, mais aussi d’autres acteurs sociaux qui pourraient intervenir dans l’action éducative) entretiennent entre-eux des liens sociaux et accomplissent des tâches qui ont un sens social.

Ceci nous amène au troisième élément de la définition, qui est aussi important que les deux précédents. La nature des tâches à accomplir dans cette perspective est de type actionnel. Elles dépassent le seul cadre communicatif. Il ne s’agit plus pour l’apprenant de réaliser des exercices linguistiques, ni même des activités communicatives, mais d’accomplir des tâches ayant un sens et une utilité sociaux.

Christian Puren (2019) présente quant à lui une définition assez différente de celle du CECRL, et visiblement plus complexe. Il présente la perspective actionnelle comme une perspective pouvant transcender toutes les méthodologies de l’enseignement des langues du moment où celles-ci réalisent une “homologie maximale” entre ce que font les apprenants en classe et ce à quoi on les prépare. Chaque méthodologie dispose ainsi d’une perspective actionnelle.

³ Vous pouvez lire à ce sujet le court et accessible livre d’Edgar Morin “Introduction à la pensée complexe” (2005), ou regarder sa conférence à ce sujet : <https://www.youtube.com/watch?v=6UT57Jm371w&t=1437s>
Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l’enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

Activité

Lisez les textes suivants, puis répondez aux questions qui les suivent.

Texte 1. (Coste, D., 2011)

De quelle façon, selon vous, le CECR, et l'approche actionnelle qu'il favorise, a intégré et même dépassé l'approche communicative?

Daniel Coste : Il resterait à vérifier qu'il y a eu intégration et, a fortiori, qu'on peut parler de dépassement. Le CECR pose que la communication langagière ne revient pas à communiquer pour communiquer mais que toute communication, toute activité langagière s'inscrit dans l'action d'acteurs sociaux. Que cette action prenne souvent la forme d'une inter-action verbale n'est qu'une des dimensions de cette inscription actionnelle. Mais de même que l'approche communicative a été parfois réduite à la mise en œuvre d'actes de parole, de même la perspective actionnelle (à ne pas considérer comme une nouvelle méthodologie) est souvent résumée à la réalisation de tâches. Il n'y a pas rupture entre les approches communicatives et une mise en perspective actionnelle, mais élargissement de l'appréhension des phénomènes d'apprentissage et d'usage des langues. Au demeurant, je ne vois rien là de très original.

Texte 2. (Puren, C., 2006)

On constate (...) trois « décrochages » plus ou moins implicites (plus ou moins inconscients ?) par rapport à l'AC :

- 1) L'exercice de référence de l'AC était la simulation, où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société. Or est posée ici [c'est-à-dire dans le document du CECR] une distinction apprentissage/usage suffisamment importante pour être reprise deux lignes plus bas sous la forme apprenant/usager.
- 2) L'AC privilégiait les tâches langagières - et parmi celles-ci les seules tâches communicatives, d'où le nom donné à cette approche-. Or il est affirmé ici que les tâches ne sont pas seulement langagières.
- 3) L'agir de référence de l'AC était un agir sur l'autre par la langue: dans une situation de prise de contact initiale, il s'agit par exemple de (se) présenter, demander, informer, etc. , c'est-à-dire de réaliser des actes de parole accompagnés, comme il est décrit dans la grammaire fonctionnelle, des notions indispensables (en l'occurrence l'identité, le lieu, la date ..), Or l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECR est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre (par la langue ou autrement), dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen. Ainsi, « passer une soirée chez de nouveaux amis » va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance.

Texte 3. (Bourguignon, C., 2009)

De la perspective actionnelle à l' « approche communic-actionnelle »

En reconnaissant un « vide » au niveau méthodologique, le CECR ouvre une boîte de Pandore. Le danger est double. Soit son utilisation risque d'entraîner des pratiques hétéroclites plutôt qu' « éclectiques » largement ancrées sur des approches traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues. Soit on cherchera dans le CECR à trouver des indices qui cadrent avec la représentation que l'on a de l'enseignement/apprentissage (ce qui se passe actuellement d'ailleurs). Bien évidemment, l'une et l'autre solution irait à l'encontre de l'évolution annoncée. Avec l' « approche communic-actionnelle », nous proposons certaines pistes de réflexion.

1. De l'apprentissage à l'apprentissage/usage

(...)C'est dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de « connaître ». C'est dans et par l'action que les connaissances seront « légitimées » (...).

2. De la « tâche d'apprentissage » au projet d'enseignement/apprentissage dans une logique actionnelle

(...) l'apprenant non seulement utilise ses connaissances dans l'action, ce que nous avons appelé « cogn-action » mais il est également amené à découvrir le besoin d'autres connaissances pour mener à bien son projet. C'est la raison pour laquelle si nous parlons de « cogn-action », nous pouvons également avancer le concept de « constr-action »!

S'il faut « comprendre pour faire », la « cogn-action », il faut aussi « faire pour comprendre », la « constr-action ». On comprend aisément pourquoi il serait inconcevable de séparer « connaissance » et « compétence ». On comprend également pourquoi la construction dans cette logique ne porte pas uniquement sur la connaissance de la langue mais sur les stratégies d'utilisation de la langue en contexte, la dimension « pragmatique ». (...)

Nous sommes à cet égard, en parfait accord avec l'approche communic-actionnelle qui considère que communiquer n'est pas une fin en soi mais que la communication est au service de l'action. De ce fait, il s'agit d'évaluer la manière dont l'apprenant atteint un objectif non plus langagier mais actionnel en utilisant la langue de manière pertinente.

Questions

1. Quelle est la question traitée par les trois auteurs ?
2. Quel est le point de vue de chacun d'eux ?
3. Quels arguments présente chacun de ces didacticiens ?
4. Lequel de ces trois auteurs vous convainc le plus ?

Remarque: Vous pouvez répondre à chacune des questions séparément ou sous forme d'un texte cohérent.

Perspective actionnelle et approches communicatives (Corrigé de l'activité 1.)

Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, il est fréquent qu'une nouvelle méthodologie prétende substituer celle qui la précède, c'est le cas de l'approche communicative qui s'est constituée en rupture avec les méthodologies audiovisuelles. Mais beaucoup de didacticiens considèrent la perspective actionnelle comme un prolongement des approches communicatives. C'est dans ce sens que Daniel Coste (2011: 16) écrit: *“Il n'y a pas rupture entre les approches communicatives et une mise en perspective actionnelle, mais élargissement de l'appréhension des phénomènes d'apprentissage et d'usage des langues. Au demeurant, je ne vois rien là de très original”*.

Pour Daniel Coste (ibid.), la perspective adoptée par le CECRL accorde toujours une importance capitale à la communication et au développement de la compétence communicative chez l'apprenant. Il est vrai, pense-t-il, que la perspective actionnelle ne conçoit pas la communication comme une finalité, comme on pourrait le comprendre dans le paradigme des approches communicatives, mais elle demeure le noyau dur de l'enseignement des langues.

C'est dans ce sens que Claire Bourguignon (2008: 45) propose une démarche didactique qui s'inspire du CECRL (2001) et qui se base sur une compréhension maximaliste des orientations du Cadre. Le cadre, dans cette optique, n'est pas une méthodologie qui vient supplanter ou remplacer une quelconque approche ; ses auteurs soulignent, en effet, un vide méthodologique. Bourguignon puise dans l'approche communicative de quoi combler ce vide et appelle de vive voix à passer de l'approche communicative à une approche *communic'actionnelle*. Celle-ci permet, selon elle, *“le scénario d'apprentissage-action qui est une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une*

Belkessa Lahlou. Nouvelles approches de l'enseignement. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation de la tâche finale”.

Il paraît assez clair que la perspective actionnelle fait siennes de nombreuses avancées remarquables qu’ont faites les approches communicatives par rapport aux méthodologies qui les ont précédées. A la lecture du CECRL, on se rend compte facilement que plusieurs principes chers aux approches communicatives sont repris : comme l’activité de l’apprenant, le travail en groupe... D’autres principes semblent avoir subi un “léger” changement : le principe de l’authenticité (on est passé de l’authenticité des documents à l’authenticité de la situation), la centration sur l’apprenant (comme un individu) a évolué vers la centration sur le groupe...

D'autres didacticiens -Christian Puren en particulier- conçoivent entre les deux démarches un changement de paradigme. Puren représente ce changement comme “*le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action*” (2012) et souligne trois ruptures entre les deux approches (2006):

- La première rupture se situe au niveau de l’exercice de référence : “*L'exercice de référence de l'AC était la simulation, où l'on demande à l'apprenant en classe de faire comme s'il était un usager en société*”. Dans la perspective actionnelle, l’exercice de référence est la tâche actionnelle ou le projet.
- Le deuxième décrochage se présente au niveau des tâches privilégiées en classe. L’AP favorise “*les tâches langagières - et parmi celles-ci les seules tâches communicatives*”. Or, dans la perspective actionnelle, comme défini par le cadre (définition discutée plus haut), les tâches ne sont pas que communicatives.
- La troisième rupture a trait à l’agir de référence de la perspective actionnelle qui s’éloigne considérablement de celui de l’approche communicative. En effet, “*l'agir de référence de l'AC était un agir sur l'autre par la langue: dans une situation de prise de contact initiale*”, tandis que dans la perspective

actionnelle, il serait plutôt “un agir avec l’autre”, où la communication n’est qu’un moyen.

Suite à l’apparition d’une nouvelle situation sociale de référence, celle de l’agir ensemble, ce changement de paradigme est nécessaire, selon ce didacticien. En effet, si pour les tenants des approches communicatives, l’objectif de l’enseignement d’une langue étrangère est de pouvoir communiquer avec des étrangers lors de visites touristiques, la perspective actionnelle vise à former un individu qui vit dans une société plurilingue et pluriculturelle. Cette divergence importante entre les deux situations sociales de référence implique une configuration didactique forcément différente.

Séance 3.

Objectif spécifique :

- Analyser pour concevoir une tâche actionnelle

Questions abordées :

- ❖ La tâche actionnelle
- ❖ L'analyse génétique en didactique des langues

Durée : 30 minutes

Grain de théorie

Les gènes de la perspective actionnelle

Dans la séance précédente, vous avez fait la distinction entre la perspective actionnelle et l'approche communicative. Bien que les avis soient partagés sur le prolongement ou la rupture entre ces deux dernières, elles se distinguent sur bien des égards. Puren, qui repère une triple rupture entre les deux, construit une "formule génétique" qui lui permet d'analyser les pratiques didactiques de manière à distinguer celles qui s'inscrivent dans la perspective actionnelle et celles qui sont communicatives.

Avec Puren, nous pouvons prendre comme principe de base que toute construction méthodologique se fonde essentiellement sur la situation sociale de référence, qui renvoie à la situation dans laquelle les apprenants font usage de la langue enseignée. Ce principe implique que le changement de la situation sociale de référence entraîne une évolution -en rupture- méthodologique. Sur la base de la nouvelle situation sociale de référence se construit un ensemble de principes qui configurent la nouvelle méthodologie.

Dans le cas de la perspective actionnelle, très loin de l'usage occasionné de la langue dans le cadre de voyages touristiques (situation de référence pour l'approche communicative), les auteurs du CECRL nomment explicitement une nouvelle

situation sociale de référence : “ faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle” (2001: 6). Ce cadre multilingue et multiculturel nécessite une nouvelle construction méthodologique, une nouvelle manière de concevoir la langue et son apprentissage.

La tâche actionnelle doit dans cette configuration nouvelle correspondre le plus possible à la situation de référence, une situation multilingue et multiculturelle. La classe de langue est par essence un milieu multiculturel et multilingue. La classe, un cadre sociolinguistiquement hétérogène, offre des conditions nécessaires à la mise en place d'une tâche actionnelle en grande homologie avec la situation sociale de référence. On n'est plus contraint de jouer un rôle ou de simuler des situations, les apprenants peuvent apprendre au sein de leur classe à vivre ensemble et à collaborer.

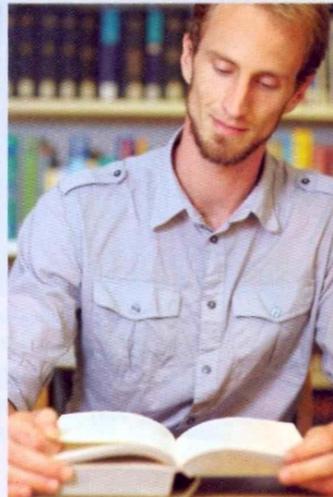
Pour Puren, on peut reconnaître une tâche actionnelle par ses gènes qui découlent de cette homologie entre l'agir d'apprentissage et l'agir d'usage. Ses gènes sont les suivants :

- *le répétitif* : les situations de l'agir social ne sont pas exclusives, mais elles se ressemblent et se répètent d'une manière quasi identique ;
- *le duratif* : elles “... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée”
- *l'imperfectif* : les échanges ne sont pas canoniques, ne peuvent pas toujours avoir un début bien identifié, ni une fin qui les clôturent définitivement.
- *le collectif* : dans l'agir d'usage, les actions se réalisent par et avec plusieurs individus, ou d'au moins ceux-ci interviennent ou agissent sur les actions des autres;
- *le langagier et le culturel* : les actions réalisées “mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle”

Tâche 2.

E. Présentez votre planning d'activités à vos camarades. Peut-être trouverez-vous des compagnons pour réaliser ces activités.

Faire régulièrement, en français, une activité qui vous intéresse est un bon moyen d'apprendre et de maintenir votre motivation pour l'apprentissage.



Découvrez les activités 2.0 sur rond-point.emdl.fr

Tâche 3.

8. POUR OU CONTRE ?

A. L'émission télévisée *Parlons-en !* aborde ce soir le thème des caméras de surveillance. Écoutez la présentation des invités et complétez leur fiche.

B. Dans ce débat, choisissez votre camp : êtes-vous pour ou contre ? Formez des groupes du même avis et ajoutez des arguments.

- Moi, je suis plutôt d'accord avec Raymonde Pariot : je trouve aussi que...
- Moi aussi...

C. Préparez-vous au débat : organisez vos arguments, justifiez vos points de vue, trouvez des exemples.

- On peut dire que les caméras sont une atteinte à la vie privée.
- Oui, nous n'avons pas accès aux données enregistrées. Alors, si, par exemple,...

D. Le débat est ouvert : votre groupe devra affronter un groupe adverse. Débattre, mais essayez aussi d'arriver ensemble à une conclusion !

Analyse de tâches d'apprentissage (Corrigé de l'activité 1)

Les trois tâches s'inscrivent dans la perspective actionnelle. Ce qui permet en premier lieu de le savoir, c'est que les apprenants ne sont nommés que comme tels. Ils sont apprenants de langue française s'adressant à leurs camarades et agissant en classe.

Le deuxième élément significatif est le gène collectif sur lequel les auteurs du manuel insistent. Nous pouvons ainsi remarquer dans la tâche 1 : “par petits groupes” et “chaque groupe”. Le travail d'écriture demandé devrait se réaliser en groupe, et engager plus que de la communication, puisqu'il semble bien que les membres du groupe ont des décisions à prendre sur le choix de la spécialité. La communication qui s'engage est au service de la tâche finale, l'action d'afficher la recette ou d'en faire des photocopies.

Dans la deuxième tâche, un élément attire l'attention. Il est demandé aux apprenants d'engager une discussion avec leurs camarades dans un but actionnel, celui de trouver des camarades qui auraient les mêmes préférences afin de réaliser des activités en commun en dehors de la classe. Nous pouvons retrouver ici le gène duratif qui souligne l'inscription de l'action dans un cadre temporel non-déterminé.

Le quatrième élément est plus apparent dans la troisième tâche. Il s'agit du gène imperfectif. La tâche demandée aux apprenants est en effet très loin des communications canoniques de l'approche communicative. Les participants au débat se connaissent déjà et il ne s'agit pas de faire comme si ils se rencontraient pour la première fois.

Une autre dimension est également importante à signaler dans la dernière tâche. Même si il est demandé aux apprenants de s'affronter dans le cadre du débat, les concepteurs n'oublient pas de signaler qu'ils doivent à la fin trouver “ensemble” un terrain d'entente, une sorte de conclusion qui pourrait rendre possible un vivre-ensemble malgré les divergences exprimées. La dimension culturelle est ici indissociable de l'activité langagière.

Activité 2.

Compte tenu des objectifs déclarés, transformez l'activité communicative suivante (tirée de la méthode Latitudes 1, Niveaux A1/A2) en tâche actionnelle. Montrez les différents éléments de la génétique de la perspective actionnelle.

Objectifs de l'unité

- Proposer, accepter, refuser une invitation.
- Indiquer la date.
- Prendre et fixer un rendez-vous.
- Demander et indiquer l'heure.

La tâche finale

Vous téléphonez à un ami pour lui proposer d'aller au cinéma. Vous parlez des films, des heures, puis vous fixez un rendez-vous à votre ami. Regardez le programme et, par deux, imaginez puis jouez le dialogue.

Écrivez un courriel à un autre ami pour l'inviter à venir avec vous.

Proposition d'une tâche actionnelle (Corrigé de l'activité 2)

Le propos de la tâche	Les gènes
Expliquez à vos camarades de classe quel genre de film vous préférez. Trouvez les camarades qui partagent vos centres d'intérêt et cherchez sur internet, dans les programmes des cinémas de votre ville un film qui pourrait vous intéresser. Et allez le voir.	le collectif l'imperfectif le culturel et le langagier le duratif

Activité de réflexion

Modalité de réalisation :

- A l'oral, sous forme de discussion libre

Questions abordées :

- ❖ La perspective actionnelle dans le contexte algérien
- ❖ Avantages et obstacles de la mise en œuvre de la perspective actionnelle en Algérie.

Durée : 30 minutes

Sujet

Que pensez-vous de la perspective actionnelle dans le contexte algérien ? Est-elle adoptée dans les manuels scolaires ? Si oui, à quel point l'est-elle ? A quels obstacles peut-elle faire face? Si non, pourquoi ne l'est-elle pas? Qu'est-ce qui entraverait à votre avis sa mise en œuvre ?

Consigne

Pour répondre à cette question, vous pouvez vous appuyer sur les différentes affirmations suivantes. Discutez-les avec vos camarades.

1. Dans le manuel de la 1^{ère} AS, nous pouvons lire ceci: « *La démarche proposée dotera les apprenants de savoir-faire, leur permettant la réalisation de projets pédagogiques; et d'une autonomie qui leur permettra une sélection des ressources à mobiliser dans la réalisation des tâches*».
2. A propos de la possibilité de la mise en oeuvre de la perspective actionnelle dans les lycées algériens, Mekhnache et Temagoult (2019) affirment :
“*certains enseignants estiment que l'insertion de la perspective actionnelle nécessite une modification énorme du système éducatif, des programmes, du matériel pédagogique et des manuels scolaires*”.

3. *“Adopter une nouvelle approche en Algérie, et surtout la perspective actionnelle, revient d’abord à remettre en question l’approche actuellement adoptée et évaluer ses apports sur le terrain. De même, faut-il essentiellement mieux former les enseignants, équiper les établissements scolaires de nouvelles technologies, et lutter contre la surcharge des classes pour préparer un terrain attrayant”*(Mouaki Benani, 2021).
4. *“Les manuels de deuxième génération édités en 2016 ont apporté de la nouveauté en classe de langue et l’objectif des concepteurs était de structurer les apprentissages autour de projets à dimensions sociales et qui étaient déclenchés par des situations problèmes. Nous avons pu noter que ces projets tendaient, du moins dans leurs intitulés, à aller au de-là de la tâche langagière pour proposer des produits réalisés par des apprenants qui deviennent des acteurs sociaux s’adressant à des destinataires sociaux”* (Belgheddouche, 2019).

Références du chapitre 2

- Belgheddouche, A. (2019). La perspective actionnelle et le projet pédagogique, quelle mise en œuvre en classe de FLE en Algérie ?. *Revue internationale Methodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, 3 .
<https://methodal.net/?article232>
- Bento, M. et Riquois, E. (2015) *L'authenticité : une notion à géométrie variable à travers les méthodologies*. Conférence donnée au *Colloque Histoire des idées dans la recherche en didactique des langues : 1945 -2015*. Visionnée sur :
<https://www.canal-u.tv/chaines/dynadiv/colloque-histoire-des-idees-dans-la-recherche-en-didactique-des-langues-1945-33>
- Bourguignon, C. (2008). Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence. In. *Recherche Et Pratiques Pédagogiques En Langues De Spécialité - Cahiers De l APLIUT, no. Vol. XXVII N° 2*. pp.40–48.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier
- Coste, D. (2011) Entretiens. Propos recueillis par Aline Germain-Rutherford et Enrica Piccardo. *Synergies Europe n° 6*. pp. 15-24.
- Flumian, C. et al., (2018). *Nouveau Rond-point 2 (Niveau B1)*. Edition Maison des langues : Paris.
- Mekhnache, M., & Temagoult, A. (2019). Apprendre le FLE dans une perspective actionnelle Attentes du "Cadre" et réalités du "contexte" : Que choisir ? Cas des enseignants du moyen et du secondaire. *مجلة كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الإجتماعية*, 78-61 ,(24)12. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/72363>
- Mérieux, R. et Loiseau, Y. (2014). *Latitudes 1 (Niveaux A1/A2)*. Didier.

- Mouaki Benani M. (2021). La perspective actionnelle/l'approche communicative, entre rupture et continuité sous le regard des enseignants du cycle secondaire en Algérie. *social and human sciences review* ,(2)22, مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية, 1030-1015. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/176667>
- Puren, C. (2019). La perspective actionnelle avec Christian Puren. Interview de paroles d'expert.e.s. Visionnée sur : <https://www.youtube.com/watch?v=HBNfti8HDzs>
- Puren, C. (2012). Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle. *Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, « Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université »*. Récupéré sur : www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e-en/
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. Récupéré sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/>
- Puren, C. (2006). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", *Le Français dans le Monde* n° 347, sept.-oct. 2006, pp. 37-40. Récupéré sur : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006g/>

Chapitre troisième. *La didactique de projet*

Séance 1.

Objectif spécifique

- Caractériser un projet pédagogique en didactique des langues

Questions abordées

- ❖ La pédagogie par projet et son intérêt
- ❖ Le projet pédagogique en didactique des langues

Durée : 45 minutes

Petite mise au point

Dans le chapitre précédent, nous avons analysé, sous une optique critique, une activité communicative. Nous avons ainsi justifié le dépassement de l'approche communicative vers une perspective actionnelle, plus à même de proposer des tâches authentiques et ayant un sens social. A la place des jeux de rôles, la perspective actionnelle considère les apprenants comme des usagers de la langue et la classe de langue comme une société pluriculturelle et plurilingue.

La perspective actionnelle trouve un essor considérable au point où il est devenu rare de trouver un manuel ou une méthode qui n'intègre pas les éléments du langage dont a usé le CECRL (2001). La perspective a trouvé également beaucoup d'équivalences dans des pratiques pédagogiques déjà ancrées dans les milieux informels de l'éducation comme les écoles Montessori⁴. Dans ces milieux, une grande attention est donnée à l'action des apprenants et à leur socialisation. Ces pratiques prennent souvent la forme d'une pédagogie active où le projet pédagogique serait l'activité de référence.

Si l'on adopte les concepts de Puren, nous pouvons affirmer, comme vous allez pouvoir le découvrir plus en détails dans la suite du chapitre, que le projet pédagogique, préexistant au CECRL, permet de concilier l'*agir social* et l'*agir d'apprentissage*,

⁴ Pour plus d'information sur les racines multiple du projet pédagogique, vous pouvez consulter ce dossier documentaire qui présente une anthologie des textes fondateurs de cette pédagogie : https://drive.google.com/drive/folders/1esdrRgsBkbcLYaHzkWjnWzEinmlftBFy?usp=share_link
Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

offrant ainsi à la perspective actionnelle un cadre d'exécution en cohésion avec ses objectifs.

Activité

1. Lisez les définitions suivantes et repérez celles qui pourraient convenir au projet pédagogique.

Définition 1

le projet, projet par lequel l'individu effectue des choix à travers lesquels il entend se réaliser dans la sphère professionnelle ; le projet pourra comporter trois variantes autonomes mais complémentaires:

- projet d'emploi à quart, tiers, mi-temps ou plus,
- projet identitaire marqué par une perspective de réalisation et de continuité dans le même travail,
- projet de mobilité ou projet de carrière échafaudant un itinéraire fait de changements pour les années à venir.

(Boutinet, 2021)

Définition 2

Le projet associe ces deux acteurs centraux que sont d'un côté l'enseignant/formateur ou le collectif d'enseignants, de l'autre les élèves/stagiaires ; il entend être instituant d'une relation facilitante entre ces deux catégories d'acteurs, entre aussi ces deux activités que sont l'acte d'enseigner/former et l'acte d'apprendre. En ce sens, le projet, centré sur des buts négociés à atteindre et sur les modalités pour les atteindre. met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir par eux-mêmes ; c'est en agissant que ces acteurs se construisent ; le projet devient donc l'instance même d'apprentissage.

(Boutinet, 2021)

Définition 3

..... représentation rationnelle d'une série collectivement organisée d'activités en fonction d'un objectif social défini (...) le projet est relativement long et étalé dans le temps, relève de la résolution du problèmes, et (...) est fortement orientée vers une finalité de responsabilisation et d'autonomisation des apprenants.

(Puren, 2006)

Définition 4

Projet, il peut se situer aujourd'hui à l'intérieur de l'institution du mariage dans ses variantes hétéro- ou homogame ; il peut se faire en marge de l'institution ou contre elle à travers une gamme de plus en plus variée de figures qui n'ont pas toujours d'équivalents dénommatifs : projet pacé, projet de séparation, projet de compagnonnage, projet d'aménagement de contrat social.

(Boutinet, 2021)

Définition 5

le projet (...) entend définir le style de vie que l'adulte souhaite privilégier et au-delà de ce style de vie les valeurs auxquelles il désire se référer ; le retrait solitaire, l'engagement associatif, le militantisme, le mandat représentatif, le repli sur la sphère privative constituent comme autant de modes de vie concrétisant un projet

(Boutinet, 2021)

Définition 6

Les membres du groupe-classe réfléchissent, prennent la parole, proposent leur production qu'ils concrétisent dans un projetoù ils réinvestissent savoirs et savoir-faire acquis au cours du déroulement des différentes séquences.

(MEN, 2012)

Définition 7

les projets, de nature socio-politique, cherchent à se doter de valeurs et finalités qui donnent sens à cette société ; ils sont soit globaux, impliquant un ensemble social tout entier, soit sectoriels, liés à l'une ou à l'autre des grandes institutions que sont l'éducation, la santé, l'insertion, le développement territorial...

Boutinet (2016)

2. En analysant les traits communs à toutes ces définitions, donnez une définition personnelle à la notion de projet.
3. A partir des définitions du projet pédagogique que vous avez pu repérer, proposez-en une définition personnelle, puis confrontez-la à celles de vos camarades.

Définition d'un projet pédagogique (Corrigé de l'activité)

1. Parmi les définitions données des différents types de projets, celles qui correspondent au projet pédagogique sont les définitions 2, 3 et 6.
2. Les différentes définitions présentées concernent différents types de projet : les définitions 2, 3 et 6 décrivent ce qu'est le projet pédagogique, la première définition concerne le projet professionnel, la quatrième a trait au projet marital ou conjugal, la cinquième citation présente le projet personnel et la dernière définition caractérise le projet de société.

Les recherches actuelles en sciences sociales tendent de plus en plus à définir le monde postmoderne dans lequel nous vivons comme *liquide* (selon l'expression de Bauman) et *problématique* (Fabre, 2008). Dans un monde sans repères idéologique, moral et épistémologique clairs et surtout fixes, tout semble en perpétuel changement et surtout concourt aux risques des pensées extrêmes : le relativisme, d'un côté, et le scepticisme, de l'autre. Boutinet pense que la culture du projet pourrait constituer un antidote à ces deux maladies de la société. Ce que nous pouvons déduire de ces différentes définitions, c'est tout d'abord que la culture du projet peut s'appliquer aux différents domaines de la vie sociale. Le projet offre des outils penser d'une manière concrète et agir d'une manière réfléchie.

Les différentes citations ont comme point commun au moins deux éléments qui caractérisent tout projet de quelque nature qu'il soit : 1) tout projet porte l'idée d'un avenir désiré, un avenir qu'on croit ou qu'on espère meilleur, et 2) tout projet porte en lui les mécanisme de sa réalisation.

Grain de théorie

Caractéristiques et fonctions de la pédagogie de projet

En sciences de l'éducation, le projet pédagogique peut désigner cet ensemble de tâches, orienté avec un objectif social défini, que l'apprenant doit planifier et exécuter en collaboration avec ses camarades. L'objectif du projet pédagogique est de développer chez l'apprenant son sens de la responsabilité et de l'autonomie. Cette acception rejoint celle donnée par Puren, exposée précédemment.

Pour D. Alexandre (2022), le projet pédagogique se caractérise par les éléments qui suivent :

- *“une dimension sociale : un projet confronte à de “vrais” problèmes, ce n'est pas une situation purement scolaire;*
- *une production finale ;*
- *un certain degré de complexité, qui exige de mobiliser des ressources variées ;*
- *des choix à faire, des décisions à prendre en autonomie par les élèves ;*
- *des régulations : en fonction des manques constatés par les élèves eux-mêmes ou difficultés rencontrées ;*
- *une dimension coopérative ou collaborative.”*

Il est intéressant de noter qu'une tâche d'apprentissage ne peut être considérée comme projet pédagogique que si ces conditions nécessaires sont réunies.

Dans son deuxième usage, le projet pédagogique peut renvoyer à la pédagogie qui le porte : la pédagogie par projet. Pour Perrenoud, cette pédagogie est une démarche particulière centrée sur l'apprenant, elle *“est une entreprise collective gérée par le groupe-classe”*. Cette entreprise donnera lieu à un objet concret, mais sa réalisation nécessite une planification et une implication effective et active des apprenants.

Cette approche particulière de l'apprentissage vise plusieurs objectifs et répond à diverses fonctions. Bru et Not en énumèrent cinq fonctions:

1. *Une fonction économique et de production* : la démarche du projet permet aux élèves d'apprendre à évaluer le coût et l'énergie nécessaire à la réalisation de leurs projets. Elle les met dans des situations réelles où ils doivent gérer un ensemble de ressources limitées.
2. *Une fonction thérapeutique* : le projet pédagogique est une invitation à inscrire les tâches d'apprentissage dans une continuité entre l'école et le reste de la société. Il engage l'apprenant dans la réalisation d'actions qui ont un sens en dehors de l'institution scolaire et qui peuvent traduire son engagement social.
3. *Une fonction didactique*: pour réaliser un projet, les apprenants sont mis dans des situation-problèmes propices au développement de leurs connaissances et de leurs compétences.
4. *Une fonction sociale et médiationnelle* : la réalisation d'un projet amène souvent l'apprenant à impliquer des partenaires sociaux et à engager des actions au sein d'autres institutions sociales
5. *Une fonction politique* : la pédagogie par projet vise à former les apprenants aux principes du civisme et au respect de l'autre.

Activité

En vous basant sur les différentes caractéristiques du projet pédagogique et sur les principes de la pédagogie par projet discutés précédemment, expliquez dans quelle mesure les tâches pédagogiques suivantes (tirées des manuels scolaires de la deuxième génération) peuvent-être considérées comme des projets pédagogiques. Argumentez votre réponse.

Tâche d'apprentissage 1.

Produire une petite pièce théâtrale pour la présenter au lycée. Cette pièce, qui opposera deux instances adverses, présentera un événement qui s'inscrit dans les grands tournants de la pensée humaine (Exemple : Le procès de Galilée).

Tâche d'apprentissage 2.

Produire un texte pour présenter un fait d'histoire en y introduisant des commentaires et/ou des témoignages.

Analyse de tâches d'apprentissage (Corrigé de l'activité)

Nous pouvons baser notre analyse sur quelques critères, qui constituent les conditions nécessaires à la formulation d'un projet pédagogique :

1. un projet pédagogique est une tâche actionnelle dans la mesure où il engage nécessairement les apprenants dans des activités non seulement créatives ou langagières mais également corporelles; l'apprenant doit bouger, se déplacer, confectionner, réaliser...
2. le projet pédagogique se réalise en étapes; il se planifie ;
3. Il nécessite une collaboration : un apprenant ne peut pas le réaliser seul, il a donc besoin de coopérer ;

4. il a un sens social: le projet pédagogique n'est pas réalisé à l'école par l'école et pour l'école, il a une utilité sociale bien déterminée.

Si nous appliquons ces principes à la première tâche d'apprentissage, nous pouvons constater que plusieurs conditions sont satisfaites. Tout d'abord, la réalisation d'une pièce théâtrale nécessite la réalisation d'action. Il est clair dans la formulation de la tâche qu'il n'est pas demandé aux élèves de rédiger une pièce théâtrale, mais de la jouer également. Nous pouvons supposer qu'il leur est demandé de l'organiser aussi, de préparer la salle, les costumes, les invitations...

Ensuite, cette tâche d'apprentissage ne peut pas être réalisée sans planification. En effet, la réalisation d'une pièce est une entreprise qui peut s'étendre dans le temps et nécessite que de petites tâches intermédiaires soient effectuées: l'écriture de la pièce, la mise en scène, les répétitions...

Enfin la pièce théâtrale est un genre qui n'est pas scolaire. Même si ce n'est pas exprimé clairement dans la formulation de la tâche, rien n'interdit que les parents d'élèves ou le public d'une manière générale assistent à la présentation ou même contribuent à sa production. Ce sera alors une occasion d'ouvrir le lycée à la société. Il faudra aussi préciser que les élèves n'agissent que comme des élèves qui ont un rôle social de sensibilisation à jouer.

Nous ne pouvons évidemment pas juger de l'inscription de cette tâche dans la pédagogie par projet à la seule formulation de l'intention. Il est en effet essentiel de s'interroger sur ce que les enseignants et les apprenants en font d'une telle intention.

En ce qui concerne la deuxième tâche d'apprentissage, sa formulation nous laisse penser qu'elle n'est pas un projet pédagogique pour diverses raisons. Premièrement, il y est demandé aux apprenants de produire un texte, c'est-à-dire de le rédiger. La rédaction d'un texte n'implique pas la réalisation d'actions. Deuxièmement, cette tâche ne demande pas la réalisation de tâches intermédiaires. Elle ne nécessite pas une planification, elle peut être effectuée en une seule étape. Troisièmement, telle que formulée, la tâche est à réaliser individuellement sans collaboration, ni une

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

coopération particulière entre les apprenants. Dernièrement, on ignore les conditions de production de ce texte, la finalité de sa production et son lectorat. De ce fait, nous pouvons affirmer qu'il ne s'agit pas d'un projet pédagogique.

Séance 2.

Objectif spécifique :

- Analyser l'homologie entre un projet didactique et un projet pédagogique

Questions abordées :

- ❖ Le projet didactique
- ❖ La séquence didactique

Durée : 30 minutes

Grain de théorie

Projet didactique et projet pédagogique

Le projet pédagogique renvoie à l'ensemble des tâches que les apprenants effectuent, sous la vigie de l'enseignant, pendant une période déterminée pouvant varier suivant la nature et la thématique du projet. Ce projet pédagogique s'accompagne d'un travail didactique important, un ensemble d'activités que l'enseignant est censé faire réaliser aux apprenants en classe durant toute la réalisation de leur projet pédagogique. Cet ensemble d'activités qui sont de diverses natures (compréhension de l'écrit, grammaire, vocabulaire...) portent le nom de projet didactique.

Il existe un lien direct entre les deux projets, qui évoluent en parallèle. A travers le projet didactique, les apprenants développent des compétences et acquièrent de nouvelles connaissances qu'ils peuvent mobiliser pour réaliser leur projet pédagogique. A titre d'exemple, si il est demandé aux apprenants de réaliser un journal de l'école qu'ils doivent publier auprès de leurs camarades, le projet didactique portera sur les genres discursifs du journal comme la brève, le fait-divers... La maîtrise de ces genres permettra aux apprenants de réaliser leur projet pédagogique, la publication du journal de l'école.

Si nous observons le manuel algérien, nous trouvons qu'il est composé de plusieurs projets. Chaque projet didactique est à son tour composé de séquences. Les enseignements ne s'organisent pas en leçons, ni ne s'emboîtent dans des logiques d'actes de parole. Les auteurs des manuels semblent opter pour la logique de la séquence didactique, une logique plus récente et théoriquement puissante.

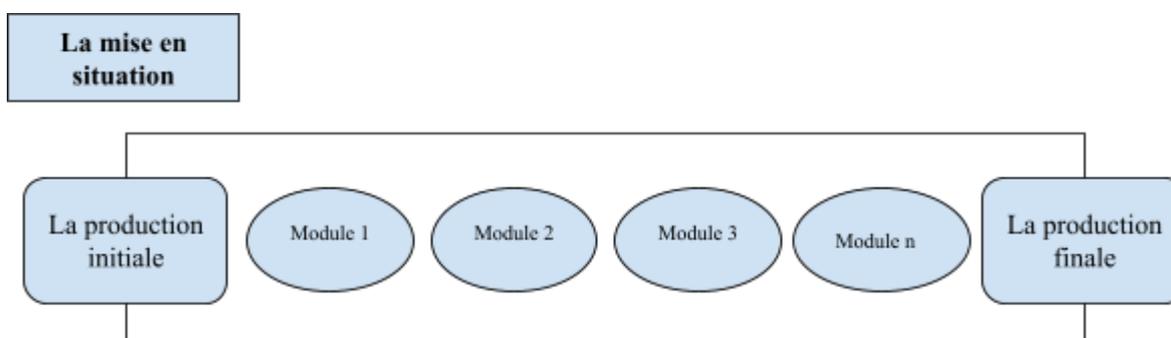
La notion de séquence didactique *“se définit comme une suite d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière dans le cadre d'un projet de classe”*(Dolz et Silva-Hardmeyer, 2020). Elle représente un outil didactique qui permet d'assurer une organisation rationnelle des unités d'enseignement. Comme l'écrit Cavanagh (2010), *“le travail par séquence est particulièrement fructueux car il évite le morcellement en permettant d'intégrer plusieurs habiletés langagières et de générer des activités reliées autour d'un objectif commun”*. Et chaque séquence didactique se trouve emboîtée avec une ou plusieurs autres séquences pour former un projet didactique.

Activités

Activité 1

Observez le schéma ci-dessous, puis lisez le texte qui le suit.

1 **Schéma représentant la structure de base de la séquence didactique**



Dolz et Schneuwly (1998)

Texte explicatif de la démarche de la séquence didactique

Après une *mise en situation* dans laquelle on présente de manière détaillée la tâche d'expression orale ou écrite qu'ils auront à réaliser, les élèves élaborent d'emblée un premier texte, oral ou écrit, correspondant au genre travaillé ; c'est la *première production*. Cette étape permet au maître d'évaluer les capacités déjà acquises, d'ajuster les activités et exercices prévus dans la séquence aux possibilités et difficultés réelles de la classe. De plus, elle définit pour l'élève le sens d'une séquence, à savoir les capacités à développer pour mieux maîtriser le genre de texte en jeu. Les *modules*, constitués de plusieurs activités ou exer-

cices, lui donnent les outils nécessaires à cet effet, dans la mesure où les problèmes que pose le genre sont travaillés de manière systématique et approfondie. Lors de la *production finale*, l'élève peut mettre en pratique les connaissances acquises et, avec l'enseignant, mesurer les progrès accomplis. La production finale se prête aussi à une évaluation de type sommatif qui portera sur les aspects travaillés durant la séquence.

Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001)

Consigne

En vous appuyant sur le schéma et le texte ci-dessus, expliquez les principes fondamentaux qui régissent la démarche de la séquence didactique.

Structure et principes d'une séquence didactique (Corrigé de l'activité 1)

Nous distinguons dans ce schéma trois périodes d'apprentissage organisées : une phase de mise en situation, une phase de production (initiale et finale) et une phase d'ateliers plus importante en temps.

Dans la logique de la séquence didactique, après une mise en situation qui sert à discuter les objectifs de la séquence avec les apprenants, ceux-ci sont mis en situation de production d'un genre discursif. Cette première production régule les enseignements en fonction des besoins langagiers réels des apprenants.

Les modules qui suivent la production initiale représentent un ensemble de périodes d'apprentissage dont les objectifs dépendent des besoins diagnostiqués précédemment. Enfin de ce parcours, les apprenants seront une deuxième fois mis en situation de production, une occasion pour eux de réinvestir leurs acquis et pour l'enseignant de les évaluer.

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

La modélisation de la séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly s'appuie sur la théorie des genres discursifs. Il est à noter qu'au cours d'une seule séquence didactique, toutes les activités portent sur un genre discursif particulier et mène à sa production par les apprenants.

Nous pouvons à partir de cette brève présentation du fonctionnement de la séquence didactique retenir au moins trois principes qui assurent une organisation optimale des enseignements dans cette logique et une homologie maximale entre le projet pédagogique et le projet didactique. Le premier principe a trait à l'organisation générale du projet didactique. Les séquences didactiques se cristallisent chacune d'elles autour d'un genre discursif et chaque genre abordé se trouve réinvesti par les apprenants pour réaliser leur projet pédagogique. Il serait alors insensé de prévoir une séquence sur le genre *demande d'emploi* si le projet pédagogique porte sur la célébration d'une journée historique.

Le deuxième principe concerne le respect de la structure de la séquence didactique. Chaque étape de cette structure est importante, surtout la production initiale parce que c'est à partir des productions des élèves que nous pouvons penser les modules, en fixer les objectifs et les contenus.

Le troisième principe a trait à l'élément qui assure l'unité de la séquence didactique : les différentes tâches d'apprentissage de la séquence, que ce soit de la production ou de la grammaire, portent sur un seul genre discursif. Ce qui justifie la présence dans une séquence sur le fait-divers d'une unité didactique portant sur le passé composé, c'est que ce temps verbal est caractéristique du genre fait-divers.

Activité 2

En vous référant aux principes que vous avez pu constituer lors de l'activité précédente, expliquez à quel point le projet didactique suivant (extrait du manuel de la 3am) respecte le modèle de la séquence didactique.

Projet 2		<i>Réaliser un recueil de récits historiques portant sur l'Histoire et le patrimoine de notre pays</i>			
Séquence 1		<i>Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée</i>			
<i>Ma patrie à travers l'Histoire</i> P. 69 à 91	Ressources			Tâches finales	Evaluation - bilan
	Supports / Oral (documents sonores et visuels)	Supports textuels / Ecrit	Outils de la langue		
		<ul style="list-style-type: none"> - <i>Témoignage d'un ancien moudjahid, P. 71</i> - <i>Dates historiques et photos, P. 73</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Un épisode de la Révolution algérienne dans la région d'Aokas, P. 75</i> - <i>Liberté, P. 89</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Les mots de la même famille - L'expression du temps / les connecteurs chronologiques - Les temps du récit : Imparfait / passé simple - L'accord du verbe avec son sujet 	Tâche 1 Rédiger un récit historique à partir d'une bande dessinée.
Séquence 2		<i>Décrire un patrimoine et l'insérer dans un récit.</i>			
<i>À la découverte de notre patrimoine</i> P. 92 à 114	<ul style="list-style-type: none"> - <i>La fête du printemps à Bordj Bou Arreridj, P. 93</i> - <i>Casbah d'Alger - F'til, P. 95</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sauver l'imzad, P. 97</i> - <i>Raconte-moi, Oran, P. 113</i> - <i>Alger, la Blanche, P. 114</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - La description d'un lieu : la localisation - Les expansions du nom - L'expression du futur - Les accords dans le groupe nominal 	Tâche 2 Insérer la description d'un patrimoine dans un récit : <i>la Casbah d'Alger</i>	Un travail d'artiste

Analyse d'un projet didactique (Corrigé de l'activité 2)

Globalement nous pouvons affirmer que dans ce projet didactique, il y a deux séquences qui ont un lien direct avec le projet pédagogique. Les compétences langagières visées par les deux séquences sont nécessaires à la production effective du projet de l'élève.

Toutefois, l'examen rapide de l'objet de chaque séquence montre quelques maladresses. La première séquence porte sur deux genres: le récit historique et la bande dessinée. La présence de deux genres au sein de la même séquence va à l'encontre de l'un des principes de la séquence didactique. Quant à la deuxième séquence, elle est davantage construite autour d'un type de texte, le descriptif, plus que sur un genre discursif. La logique du type et celle du genre s'inscrivent dans deux paradigmes différents, et qui peuvent être exclusifs sur le plan didactique.

Si nous nous focalisons sur la construction interne de chaque séquence, nous pouvons constater que pour les deux séquences, l'enseignement débute par des séances de compréhension orale, suivies de séances de compréhension écrite. Bien que les

Belkessa Lahlou. Nouvelles approches de l'enseignement. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

supports choisis soient authentiques et pertinents par rapport à la tâche finale, la séquence devrait commencer par une situation de production. Les concepteurs n'ont en effet pas accordé de place à la production initiale des apprenants, une étape pourtant importante dans le schéma de la séquence didactique.

Nous devons à présent porter notre attention sur le contenu des deux séquences. Si les supports oraux et écrits semblent bien pertinents, le choix des outils de langues nous paraît problématique. Tout d'abord, il faut noter que ces outils programmés omettent plusieurs dimensions langagières, comme les dimensions énonciative et textuelle, nécessaires à la production des "genres". En plus, quelques éléments linguistiques présents au programme, comme l'expression du futur ou les mots de la même famille, ne constituent pas des caractéristiques des genres abordés.

Les différentes questions abordées dans cette analyse ne remettent pas en question le caractère plutôt souple du manuel scolaire agérien. Nous pouvons remarquer en consultant les programmes des cours, qu'une assez grande liberté est laissée aux enseignants dans leurs pratiques pédagogiques. Il ne serait pas étonnant que les praticiens, dans leurs classes, régulent le contenu du manuel pour qu'ils soient plus en accord avec les besoins de leurs apprenants.

Séance 3.

Objectif spécifique :

- Construire un projet didactique à partir d'un projet pédagogique

Questions abordées :

- ❖ Proposition didactique

Durée : 30 minutes

Activité

Sujet

Proposez les grandes lignes du projet didactique qui pourrait convenir au projet pédagogique suivant.

Niveau 3AM

Vos camarades et vous éditez le journal de l'école.

Consigne

- Vous devez proposer au moins deux séquences didactiques
- Chaque séquence doit souligner le contenu d'au moins trois modules.
- Présentez le contenu proposé sous forme d'un tableau.

Genre étudié					
Structure de la séquence	Production initiale	Module 1	Module 2	Module 3	Tâche finale
Nature de l'activité					
Objectif					

Proposition d'un projet didactique (Corrigé de l'activité)

Nous pouvons prévoir plusieurs genres discursifs à étudier dans un projet pédagogique consistant dans l'édition d'un journal. Nous choisissons de centrer notre attention sur des genres discursifs brefs qui peuvent être assimilés par des apprenants de 13 à 14 ans. Il faut souligner que leur tâche finale n'est pas uniquement la rédaction d'un journal, mais également son édition effective.

Nous pouvons présenter le plan général du projet comme suit:

Séquence 1. Rédiger des brèves

Genre étudié	La brève				
	Production initiale	Module 1	Module 2	Module 3	Tâche finale
Objet de la séance	Évaluation diagnostique	Structure de la brève	Les temps de la brève	Indicateur de temps et de lieu	Production écrite
Objectif de la séance	Les apprenants seront amenés à rédiger une brève sur la base de quelques informations	Les apprenants seront capables de gérer les différentes parties d'une brève.	Les apprenants seront capables d'utiliser à bon escient le passé composé.	Les apprenants seront capables d'employer quelques indicateurs spatiaux et temporels pour situer une action dans le temps et dans l'espace.	Les apprenants seront amenés à rédiger une brève en tâchant de réinvestir les connaissances et compétences développées.

Séquence 2. Rédiger des faits-divers

Genre étudié	Le fait-divers				
Structure de la séquence	Production initiale	Module 1	Module 2	Module 3	Tâche finale
Objet de la séance	Évaluation diagnostique	Le chapeau d'un fait-divers	Les temps du fait-divers : l'accord du participe passé	Le discours direct et le discours indirect	Production écrite
Objectif de la séance	Les apprenants seront amenés à rédiger un fait-divers.	Les apprenants seront capables de rédiger un chapeau d'un fait-divers.	Les apprenants seront capables d'accorder le participe passé.	Les apprenants seront capables de rapporter des discours au style direct et au style indirect.	Les apprenants seront amenés à rédiger un fait-divers en tâchant de réinvestir les connaissances et compétences développées.

Séquence 3. Réaliser des caricatures

Genre étudié	La caricature				
Structure de la séquence	Production initiale	Module 1	Module 2	Module 3	Tâche finale
Objet de la séance	Évaluation diagnostique	Les adjectifs mélioratifs et péjoratifs	le discours indirect libre	Le sens propre et le sens figuré :	Production écrite

				l'ironie	
Objectif de la séance	Les apprenants seront amenés à réaliser une caricature à propos d'un événement survenu à l'école.	Les apprenants seront capables de distinguer les adjectifs péjoratif et mélioratif pour caricaturer.	Les apprenants seront capables d'utiliser le discours indirect libre.	Les apprenants seront capables de comprendre un message ironique et d'en produire.	Les apprenants seront amenés à réaliser un dessin ou un en tâchant de réinvestir les connaissances et compétences développées.

Activité de recherche documentaire

Modalité de réalisation

- Projet à réaliser : réalisation d'une vidéo youtube de vulgarisation scientifique sur une racine de la pédagogie par projet

Questions abordées

- ❖ Origines de la pédagogie par projet
- ❖ La pédagogie négative
- ❖ Les pédagogies alternatives
- ❖ Les théories psychologiques de l'apprentissage

Durée : travail à discuter en une séance d'une heure et à réaliser par les étudiants en dehors des séances de cours. Le travail peut s'étaler sur une semaine.

Sujet

La pédagogie par projet n'est pas née au sein de la didactique des langues. Elle a des racines qui remontent à Rousseau ou même bien avant. Quelle est la contribution de Rousseau ? Quelle en est de celle des pédagogies alternatives, de Montessori et de Freinet en particulier? Comment les écrits et les expériences de ces auteurs ont contribué à la construction d'une pédagogie par projet telle que nous la connaissons aujourd'hui ?

Consigne

En groupe de 3 ou 4 étudiants, vous réalisez une vidéo documentaire portant sur une des racines de la pédagogie par objectif. La vidéo sera mise en ligne sur Youtube et sera destinée à un public large d'enseignants et d'étudiants-futurs enseignants.

- Vous devez d'abord constituer votre groupe et discuter de la problématique précise que vous voulez traiter.

Belkessa Lahlou. *Nouvelles approches de l'enseignement*. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

→ Vous pourrez trouver la documentation nécessaire en suivant ce lien :
https://drive.google.com/drive/folders/1esdrRgsBkbcLYaHzkWjnWzEinmlftBFy?usp%20=share_link

Références du chapitre 3

- Alexandre, D. (Ed.). (2022). *Anthologie des textes clés en pédagogie: des idées pour enseigner*. ESF Sciences humaines.
- Boutinet, J. (2016). Projet. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie: Références et positions* (pp. 231-239). Toulouse: Éres.
- Boutinet, Jean-Pierre. « Chapitre III. Taxonomie des différents projets : des projets individuels aux projets collectifs », Jean-Pierre Boutinet éd., *Psychologie des conduites à projet*. Presses Universitaires de France, 2021, pp. 36-56.
- Bru et Not (1988). Où va la pédagogie du projet ? Edition EUS. Toulouse.
- Cavanagh (2010). Elaborer une séquence didactique en écriture. Selon quels principes théoriques? *Enjeux(77)*, pp. 83-114.
- Dolz J. et Silva-Hardmeyer C (2020). Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. In *Recherches n° 73*. pp. 21-34.
- Dolz-Mestre, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 1: 1ère, 2e. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud (1999). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Récupéré sur https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_m

Evaluation sommative

Modalité de réalisation

- Test final, à réaliser individuellement

Questions abordées

- ❖ La totalité du contenu du cours

Durée : 2h

Activité 1. (2p.)

Proposez une définition concise à chacun des concepts suivants :

méthode, méthodologie, approche, perspective.

Activité 2. (2p.)

Parmi les différentes fonctions de la pédagogie par projet, Marc Bru et Louis Not distinguent la **fonction thérapeutique** et la **fonction didactique**.

Expliquez chacune de ces deux fonctions succinctement (ne dépassez pas trois lignes pour la présentation de chaque fonction).

Activité 3. (4p.)

Cliquez sur cette icône , puis écoutez le dialogue, qui est un document support d'une activité de compréhension orale. Dites dans quelle mesure ce dialogue obéit aux principes de l'authenticité.

Activité 4. (5 p.)

Quelles anomalies pourriez-vous repérer dans le projet didactique suivant extrait du manuel scolaire de la 2ème AM:

Belkessa Lahlou. Nouvelles approches de l'enseignement. Support de cours. Université de Bejaia, 2022/2023

Projet 3		Réaliser un cahier de souvenirs de la classe et un recueil de biographies de personnages			
Séquence 1		Raconter un souvenir d'enfance, une expérience vécue.			
Mon cahier de souvenirs P. 115 à 133	Ressources			Tâches finales	Evaluation - bilan
	Supports / Oral (documents sonores et visuels)	Supports textuels / Ecrit	Outils de la langue		
	<ul style="list-style-type: none"> - Deux adolescents évoquent des souvenirs, P. 117 - Photo de classe, P. 119 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mes souvenirs d'enfance</i>, P. 120 - <i>Matins d'hiver</i>, P. 132 	<ul style="list-style-type: none"> - La comparaison et la métaphore - Les déterminants possessifs et démonstratifs - Les temps verbaux dans le récit autobiographique 	Tâche 1 Raconter à l'écrit un souvenir d'enfance, une expérience vécue...	Enfance du premier cosmonaute
Séquence 2		Rédiger la biographie d'un personnage connu.			
Qui sont-ils ? P. 134 à 149	<ul style="list-style-type: none"> - Ahmed Zabana, P. 135 - Rabah Madjer, P. 137 	<ul style="list-style-type: none"> - Oscar Niemeyer, un monstre sacré de l'architecture ! P. 138 - Un maître de la peinture algérienne : Nasserddine Dinet, P. 149 	<ul style="list-style-type: none"> - Les substituts lexicaux et grammaticaux - Noms propres ou adjectifs de nationalité 	Tâche 2 Rédiger la biographie d'un personnage connu à partir d'une fiche biographique : Assia Djebar	Haroun Tazieff : le prince du feu

Activité 5 (7p.)

Proposez les grandes lignes du projet didactique (deux séquences didactiques en précisant pour chacune d'elles les *tâches finales* et les *outils de la langue*) qui pourrait convenir au projet pédagogique suivant:

Niveau : Licence 3 langue et littérature françaises

Pour célébrer la journée de Yennayer qui correspond au 12 janvier, vos camarades et vous organisez une exposition dans le hall de l'université.
