

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



جامعة بجاية  
Tasdawit n' Bgayet  
Université de Béjaïa

Université Abderrahmane Mira – Bejaia  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de français

**Polycopié pédagogique**

# ***Initiation à la didactique***

**Destiné aux étudiants de 3<sup>ème</sup> année de licence  
de français**

**Préparé par LALILECHE Nadir  
2022 – 2023**

# *Initiation à la didactique*

## Informations sur l'auteur

LALILECHE Nadir est Docteur en didactique des langues, sortant de l'Université Vincennes Saint-Denis (Paris VIII – France) où il a également obtenu une maîtrise en didactique du FLE puis un master dans la même spécialité.

### **Il a occupé plusieurs fonctions :**

- Directeur du projet international CLIPEFLE (Centre de Langues et Intégration des Publics en Exil par le Français Langue Etrangère) du programme AIMES de l'Agence Universitaire de la Francophonie (2021/2022).
- Directeur du Centre d'Enseignement Intensif des Langues de l'Université Abderahmane MIRA – Bejaia (2017-2021).
- Formateur/coordonateur linguistique et formateur en insertion professionnelle dans plusieurs organismes de formation en France (AFCI, INFREP et SJT) (2007/2014).

**Actuellement**, il est maître de conférences à l'Université de Bejaia. Il exerce aussi, depuis 2019, les fonctions de coordinateur scientifique et concepteur pédagogique dans le projet international El@n du programme Erasmus+/CBHE. Ce projet poursuit la modernisation des centres de langues des universités algériennes par la création d'une plateforme d'enseignement des langues en ligne. Il dirige également un Projet R.F.U. affilié au laboratoire LAILEMM (Université de Bejaia) qui porte sur l'enseignement/apprentissage de l'oral chez les étudiants.

Ses travaux de recherche et publications portent sur l'enseignement/apprentissage des langues et notamment le FLE chez les publics scolarisés, peu ou non scolarisés.

## Introduction

Le présent polycopié pédagogique s'adresse aux étudiants de troisième année de licence. Ces derniers découvrent la matière « Initiation à la didactique » pour la première fois. Par conséquent, le but poursuivi par ce polycopié pédagogique est, comme le suggère son nom, d'introduire les étudiants dans cette science qui poursuit la théorisation de l'enseignement et de l'apprentissage. Les éléments essentiels de la didactique y sont donc abordés (les notions clés), de même que les fondements de l'enseignement/apprentissage des langues et du FLE particulièrement (les principales méthodologies d'enseignement des langues). Ce polycopié pédagogique est conçu pour être exploité durant le premier semestre. D'autres informations sur la matière sont présentées par la fiche signalétique ci-dessous :

### **Fiche signalétique**<sup>1</sup>

- **Intitulé de la matière** : Introduction à la didactique
- **Niveau** : 3<sup>ème</sup> Année
- **Semestre** : 05
- **Unité d'enseignement** : Fondamentale
- **Crédit** : 02
- **Coefficient** : 01
- **Nature des enseignements** : Cours (NON) – Travaux dirigés (OUI) – Travaux pratiques (NON)
- **Mode d'évaluation** : Continu (NON) – Examen (OUI)
- **Volume horaire hebdomadaire** : 1h30mn (une séance)
- **Connaissances préalables recommandées** :  
Connaissances de base en linguistique et littérature
- **Objectifs de la matière** :
  - Familiarisation avec les notions clés de la didactique
  - Familiarisation avec les principales méthodologies du FLE

<sup>1</sup> Source des informations :

1- Arrêté n° 584 du 23 juillet 2014, modifiant l'annexe de l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « Lettres et Langues Etrangères ».

2- Canevas de mise en conformité de l'offre de formation LMD - licence académique de l'année 2014 – 2015. Etablissement : Université Abderrahmane Mira de Bejaia – Faculté des lettres et des langues – Département de français – Domaine : Lettres et langues étrangères – Filière : Langue Française – Spécialité : Langue Française.

Le présent polycopié pédagogique est réalisé pour être exploité en onze séances de 90 minutes chacune. Chaque séance, comme le montre le tableau ci-dessous, poursuit un objectif précis. En raison de leur importance l'approche communicative, connue pour avoir révolutionné l'enseignement/apprentissage, et l'approche par compétences, actuellement adoptée par notre système éducatif, sont traitées plus longuement (deux séances sont consacrées à chacune d'elles) afin que les étudiants prennent conscience de ce qu'elles impliquent sur les pratiques de classe.

<b>Séance 1</b>	Titre 1	Prise de contact avec les apprenants et entrée dans la matière
	<b>Objectif 1</b>	<b>Connaître les concepts de (Français) Langue Maternelle et (Français) Langue Etrangère</b>
<b>Séance 2</b>	Titre 2	(Français) Langue seconde
	<b>Objectif 2</b>	<b>Connaître le concept de (Français) Langue Seconde et connaître les implications des statuts du français sur l'enseignement</b>
<b>Séance 3</b>	Titre 3	La didactique et la pédagogie
	<b>Objectif 3</b>	<b>Connaître la didactique et la pédagogie et distinguer l'une de l'autre</b>
<b>Séance 4</b>	Titre 4	La transposition didactique et le triangle didactique
	<b>Objectif 4</b>	<b>Connaître la transposition didactique, le triangle didactique et les situation d'enseignement-apprentissage pour comprendre leur rôle dans l'organisation de l'enseignement/apprentissage</b>
<b>Séance 5</b>	Titre 5	La méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe de l'enseignement des langues : la rupture
	<b>Objectif 5</b>	<b>Connaître la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe et la rupture opérée par la méthodologie directe</b>
<b>Séance 6</b>	Titre 6	La méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV : points communs et divergences
	<b>Objectif 6</b>	<b>Connaître la méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV et identifier leurs points communs et divergences</b>
<b>Séance 7</b>	Titre 7	L'approche communicative et ses apports à l'enseignement des langues (éléments théoriques)
	<b>Objectif 7</b>	<b>Connaître l'approche communicative comprendre le tournant qu'elle a marqué dans l'enseignement/apprentissage des langues</b>
<b>Séance 8</b>	Titre 8	L'approche communicative et ses apports à l'enseignement des langues (éléments pratiques)
	<b>Objectif 8</b>	<b>Mettre en évidence les implications pratiques des apports de l'approche communicative</b>
<b>Séance 9</b>	Titre 9	La perspective actionnelle et ses apports à l'enseignement des langues
	<b>Objectif 9</b>	<b>Connaître la perspective actionnelle et comprendre sa contribution au changement de l'enseignement/apprentissage</b>
<b>Séance 10</b>	Titre 10	L'approche par compétences et ses apports à l'enseignement des langues
	<b>Objectif 10</b>	<b>Connaître l'approche par compétences et comprendre sa contribution au changement de l'enseignement/apprentissage</b>
<b>Séance 11</b>	Titre 11	Analyser un programme se rapportant aux principes de l'approche par compétences
	<b>Objectif 11</b>	<b>Mettre en évidence les implications des apports de l'approche par compétences</b>

**Tableau 1 : Objectifs de la matière « Initiation à la didactique »**

Chacune des dix séances commence par un encadré informatif. Ce dernier donne des indications sur ces séances. Il s'agit notamment de leurs objectifs, de leur durée et du nombre d'activités qu'elles proposent. Ces informations sont suivies par les activités à réaliser par les étudiants. Chaque activité est nommée et le temps approximatif de sa réalisation est indiqué.

Les supports de chaque séance peuvent être exploités directement durant les TD. Dans ce cas, l'enseignant veillera à les imprimer pour les distribuer aux étudiants. Cela dit, il est recommandé de les mettre à la disposition des étudiants dans l'espace de cours à créer dans la plateforme d'enseignement à distance e-learning de notre université. Cela permet aux étudiants de les préparer chez eux pour en discuter plus longuement en classe.

Sur le plan méthodologique, les activités que propose le présent polycopié privilégient le travail en groupe. Cette manière de faire favorise la réflexion et les échanges et optimise ainsi les réponses des étudiants. Par ailleurs, contrairement aux cours magistraux, les activités proposées s'appuient sur des consignes qui guident les étudiants et les amènent à la découverte des connaissances. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est d'animer les séances : il donne et explique les consignes et suite à la réalisation de l'activité, intervient le moment de la correction qui est aussi et surtout une occasion d'expliquer, échanger et discuter. D'ailleurs, les activités qui composent chaque séance sont souvent suivies par la partie « Explication/Discussion ». Cette dernière revêt une importance particulière dans l'acquisition des connaissances car elle permet de revenir sur les éléments abordés et de les traiter plus en détail et surtout en collaboration avec les étudiants, ce qui aide à mieux comprendre le contenu abordé.

A la fin du polycopié, on retrouve une proposition de deux évaluations finales (sujets d'examen), le corrigé des activités, un index des séances et activités (intitulés des séances et des activités) et la bibliographie.

**Objectifs de la séance :**

- **Prendre contact avec les apprenants et présentation de la matière**
- **Définir les concepts de (Français) Langue Maternelle et (Français) Langue Etrangère**

- **Durée : 1h30**

- **Nombre d'activités : 1 (l'activité intervient après la prise de contact)**

**■ Prise de contact**

- **Durée : 45 min.**

Il est admis que le premier contact détermine largement les futures relations entre les apprenants et l'enseignant mais aussi entre les apprenants et la matière. Si cette dernière est nouvelle et sera étudiée pour la première fois, ces premiers moments sont à envisager avec encore plus de soin.

Contrairement aux autres séances, ce premier contact avec la classe ne poursuit pas prioritairement des objectifs d'enseignement. Cependant, il reste très important pour la suite des enseignements. Avant de commencer l'enseignement proprement dit, les points ci-dessous y seront abordés :

- Présentation de l'enseignant et des étudiants.
- Rappel des règles générales en vigueur (assiduité, ponctualité, etc.).
- Précision des objectifs du TD, son contenu, le mode d'évaluation des connaissances, etc.
- Donner quelques autres informations utiles (nature de l'unité d'enseignement, son coefficient, le nombre de crédits qui lui est attribué, etc.).
- Expliquer les modalités de travail et leur intérêt (individuel, à deux, en groupe, etc.).
- Expliquer le rôle de l'enseignant et des étudiants.
- Répondre aux interrogations des étudiants.

**■ Activité : Le Français Langue Maternelle (FLM) et le Français Langue Etrangère (FLE)**

**- Durée : 45 min.**

**- Remarque : Faire les consignes 1 et 3 oralement.**

**- Consigne 1 : La langue française occupe-t-elle le même statut dans les pays ci-dessous ? Justifiez votre réponse.**

La Chine – La Russie – La France – La Colombie – Le Canada (Québec) – Monaco – Le Japon – La Suisse (Romande) – La Pologne – Le Luxembourg – L’Ukraine – La Belgique (Wallonie) (réponse page 72).

**- Consigne 2 : En groupes de 2 à 4 étudiants, classez les pays ci-dessous selon le statut que le français y occupe. Précisez aussi ce statut<sup>1</sup> puis justifiez votre classement (Réponse page 72).**

Une langue .....	Une langue .....
1. ....	1. ....
2. ....	2. ....
3. ....	3. ....
4. ....	4. ....
5. ....	5. ....
6. ....	6. ....

**- Consigne 3 : Quelle est la distinction que l’on peut faire entre la langue maternelle et la langue étrangère ? (Réponse page 73).**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

<sup>1</sup> Statut didactique et non administratif.

## Explication/Discussion

### I. Le Français Langue Maternelle (FLM)

« D'après l'étymologie, la langue maternelle (du latin *mater*, « mère ») est celle de la mère, de l'environnement immédiat d'un enfant. C'est la langue du *natif* (c'est-à-dire de naissance d'un individu), dans laquelle « il baigne » depuis qu'il est né.

Cette particularité donne au natif une compétence exemplaire qui, d'après N. Chomsky, peut servir de référence quand il s'agit de juger, empiriquement, de la grammaticalité d'un énoncé. » (Robert, 2002 : 74).

« ... Elle est celle dans laquelle un individu apprend à communiquer mais également à réfléchir, à conceptualiser, à construire sa personnalité.

En didactique des langues, la langue maternelle est appelée par tradition *langue-source* (parce qu'elle est la source de référence, de comparaison, d'un apprenant en situation d'apprentissage) par opposition à la *langue-cible*, désignant la langue étrangère à acquérir. » (*Ibid.*)

Pour Cuq et Gruca, (2005), les critères qui permettent d'aborder le concept sont l'ordre et le mode d'appropriation :

1. L'ordre d'appropriation : chronologiquement, la langue maternelle est la première langue qu'acquière l'enfant. On l'appelle aussi langue première. Cependant, l'inconvénient de cette appellation « réside dans le fait que, dans certaines sociétés plus fréquemment que d'autres, un individu peut être, dès sa prime enfance au contact simultané avec plusieurs langues. » (Cuq & Gruca, 2005 : 90).

2. Le mode d'appropriation : celui-ci est qualifié de naturel. « Pour le sens commun, cela veut dire que le sujet acquière l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe, sans véritablement apprendre, c'est-à-dire sans réflexion et sans aide. » (*Ibid.* : 91). Il l'acquière donc de manière inconsciente et involontaire.

Pour éviter les connotations que suggère la langue maternelle, « les linguistes emploient la lexie de *langue source*, qui désigne essentiellement le système idiomatique initial du sujet. ». De nos jours, les didacticiens lui préfèrent celle de *langue de départ* ou même celle de *langue de référence* car on considère que la langue maternelle joue toujours un

rôle de référence à laquelle l'apprenant se rapporte plus ou moins consciemment lors de son apprentissage (*Ibid.*).

## II. Le Français Langue Etrangère (FLE)

Le Français Langue Etrangère désigne « la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. » (Robert, 2002 : 76).

D'un point de vue didactique, « une langue devient étrangère lorsqu'elle est constituée comme un objet linguistique d'enseignement et d'apprentissage qui s'oppose par ses qualités à la langue maternelle. La langue étrangère n'est pas la langue de première scolarisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. La proportion entre apprentissage et acquisition s'inverse dans son mode d'appropriation par rapport à ce qui fonde la langue maternelle et le critère d'appartenance est lui aussi minoré. [...] » (Cuq, 2006 : 150).

« C'est la prise en conscience de cette différenciation qui devait donner naissance, dans les années 1960, aux deux champs disciplinaires de la didactique du français langue maternelle et de celle du français langue étrangère. » (*Ibid.*).

De ce fait, l'enseignement du FLE ne saurait être confondu avec celui du FLM. Les choix et les stratégies développés par l'un et par l'autre sont bien différents. Pour Robert (2002 : 76), l'enseignement du FLE se caractérise par ce qui suit :

- « - sélection de notions et d'actes de parole ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants,
- priorité (et non primauté) donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique,
- mise en scène de situations de communication simulées,
- prise en compte des phénomènes d'interférences entre français et langue-source,
- respect des spécificités culturelles locales,
- enseignement des comportements des usagers de la langue-cible, etc. ».

**Objectif de la séance : Définir le concept de (Français) Langue Seconde et connaître les implications des statuts du français sur l'enseignement**

- **Durée : 1h30**
- **Nombre d'activités : 2**

**■ Activité 1 : Le Français Langue Seconde (FLS)**

- **Durée : 40 min.**
- **Remarque : Faire l'étape 1 oralement.**

**- Etape 1**

- **Consigne : Dans les pays ci-dessous, quel est le statut qu'occupe la langue française ? Est-il comparable à celui qu'elle occupe dans les pays cités dans l'activité précédente ? Expliquez votre réponse (réponse page 73).**

L'Algérie – Le Mali – La Côte d'Ivoire – La Guadeloupe – La Martinique – Le Maroc – La Tunisie – Le Cameroun – La Réunion – Le Sénégal.

**Explication/Discussion**

**Le Français Langue Seconde (FLS)**

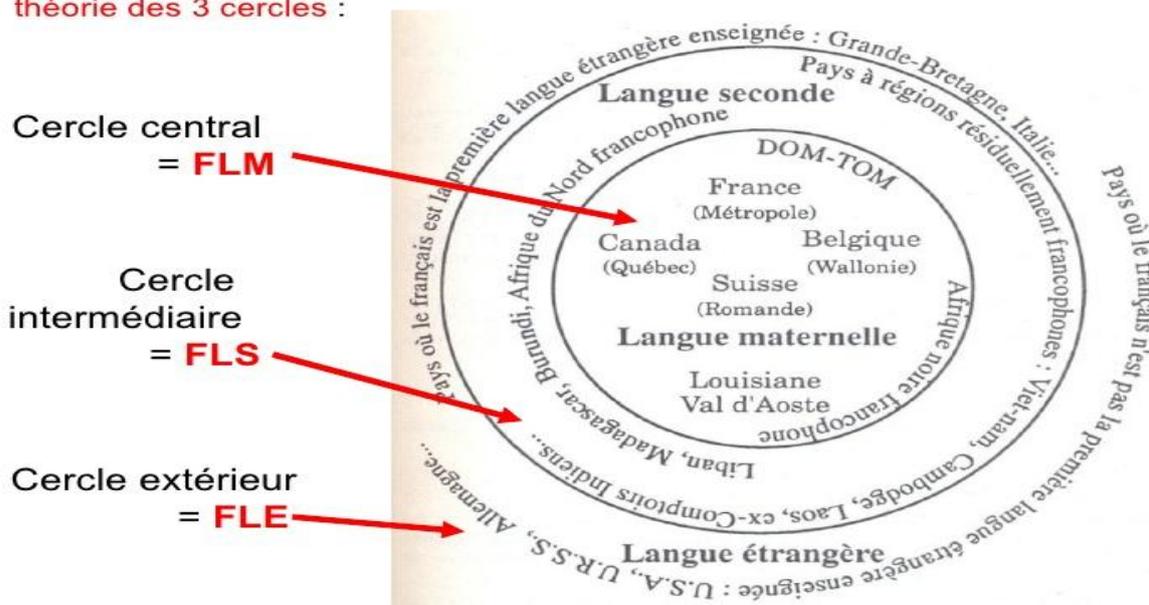
Une vingtaine d'années après l'apparition de la distinction DFLM/DFLE, un troisième concept est né, le Français Langue Seconde. Son apparition est favorisée par les insuffisances de la DFLM et de la DFLE à « décrire des situations d'appropriation du français, notamment dans les régions du monde où le français, tout en n'étant pas la langue maternelle de la plupart de la population, n'est pas une langue étrangère comme les autres que ce soit pour des raisons statutaires ou sociales. En effet, il est difficile d'appeler langue étrangère la langue officielle d'un pays (exemple, la Côte d'Ivoire) mais aussi la France dans les DOM-TOM), surtout si elle y joue un rôle essentiel dans le système éducatif. Il est tout aussi difficile de qualifier d'étrangère une des langues officielles et la langue maternelle d'un sous-groupe important de la population (exemple : la Belgique, le Canada, la Suisse). Il est enfin peu performant du point de vue didactique de considérer comme n'importe quelle autre langue étrangère une langue qui, bien que non reconnue officiellement, joue encore un rôle social important dans le système éducatif ou dans la production culturelle (exemple : le français au Maghreb). » (Cuq & Gruca, 2005 : 95).

Trois aspects peuvent être identifiés dans la langue pour la qualifier de langue seconde :

1. Elle est de nature étrangère.
2. Elle a un statut particulier.
3. Elle joue un rôle particulier dans le domaine social.

Le schéma ci-dessous illustre la place du FLS par rapport à celles du FLM et de FLE :

Pour illustrer la place occupée par le FLS comparativement au FLM et au FLE, Jean-Pierre Cuq s'appuie sur le schéma ci-dessous inspiré de la théorie des 3 cercles :



Source : <https://fr.slideshare.net/Naimahtl/cours-13-fle-fls-lpuren>

Ce schéma montre que plus la langue s'éloigne du FLM (le cercle central), plus elle devient étrangère et inversement.

Théoriquement, ce schéma a le mérite de présenter les trois notions et de les situer les unes par rapport aux autres. Ce qui permet de les appréhender plus facilement. Cependant, les pratiques langagières ne sont pas aussi homogènes que le laisse croire ce schéma qui ne représente pas fidèlement la réalité.

**- Etape 2**

**- Consigne : Retrouvez la définition de la langue officielle et de la langue nationale en associant chacune d'elles à ses caractéristiques (réponse page 74).**

<p><b>La langue officielle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Elle « véhicule des valeurs nationales, d'ordre culturel. »</li> </ul>
<p><b>La langue nationale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ C'est « une langue institutionnelle : administration, justice, éducation, secteurs législatif et commercial, etc. »</li> <li>▪ Elle est considérée comme propre à un pays.</li> <li>▪ Elle est « adoptée par un État (ou un groupe d'États), généralement au nom de sa constitution ».</li> </ul>

**Explication/Discussion**

**1. La langue officielle** est la « langue adoptée par un État (ou un groupe d’États), généralement au nom de sa constitution, une langue officielle est une langue institutionnelle : administration, justice, éducation, secteurs législatif et commercial, etc. Un même État peut se doter de deux langues officielles (c’est le cas du Cameroun par exemple où le français et l’anglais sont langues officielles). En Afrique, le français demeure langue officielle (mais non nationale) dans seize États. » (Cuq, 2006 : 152).

**2. La langue nationale** : « Quand elle n’est pas officielle, une langue nationale véhicule des valeurs nationales, d’ordre culturel. Les langues nationales africaines ont généralement fait l’objet d’une reconnaissance officielle (par décrets relatifs à leur transcription et à leur orthographe par exemple), sans avoir le caractère de langue officielle (statut réservé au français en Afrique francophone). Toutes les langues africaines n’ont pas encore le statut de langues nationales et très peu sont enseignées à l’école. » (Ibid.).

■ En didactique des langues, ce qui définit les langues, c’est le fait qu’elles soient maternelles ou étrangères (à l’intérieur de ces dernières on retrouve les langues secondes). Les traits caractéristiques qui leur sont propres et surtout les opposent sont donc ceux qui renvoient à cette distinction (ordre et mode d’appropriation, statut et donc rôle particulier ou pas...).

**■ Activité 2 : FLM et FLE en pratique**

**- Durée : 50 min.**

**- Consigne : A votre avis, quelles sont les implications de la distinction FLM/FLE sur l’enseignement ? (réponse page 74).**

**Quelques éléments de réponse :**

Penser aux situations de communications privilégiées dans l’un et dans l’autre, aux documents utilisés à l’oral, à l’écrit, etc.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

<b>Objectif de la séance : Définir la didactique et la pédagogie et distinguer l'une de l'autre</b>
<b>- Durée : 1h30</b> <b>- Nombre d'activités : 3</b>

**■ Activité 1 : Différencier la didactique de la pédagogie (1/2)**  
**- Durée : 25 min.**

**- Consigne : En groupes de 2 à 4 étudiants, faites une proposition personnelle d'une définition de la didactique et de la pédagogie puis présentez-les. A la fin de la séance, vous reviendrez sur ces définitions pour les compléter.**

La didactique
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

La pédagogie
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

## ■ Activité 2 : Différencier la didactique de la pédagogie (2/2)

- Durée : 25 min.

- **Consigne 1** : Parmi les affirmations suivantes, faites la distinction entre celles qui se rapportent à la didactique et celles qui se rapportent à la pédagogie et justifiez votre réponse (complétez le tableau ci-dessous) (réponse page 75).

1- Dans son utilisation quotidienne, elle renvoie à « un comportement, appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimilé certaines connaissances »<sup>1</sup>.

2- Elle fait « référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes »

3- C'est la « Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement ».

4- Elle a « le sens de manière d'enseigner qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement ».

5- Elle « étudie une matière ».

6- Elle « prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative ».

7- Son sens le plus général « englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte ».

8- C'est « une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, sciences à laquelle vient s'ajouter la linguistique ».

La didactique	La pédagogie
- .....	- .....
- .....	- .....
- .....	- .....
- .....	- .....

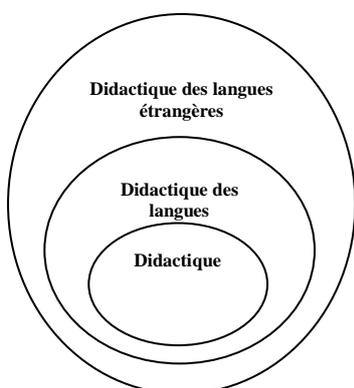
<sup>1</sup> Les références ne sont pas précisées afin de ne pas suggérer de réponses.

**- Consigne 2 : Regroupez les définitions ci-dessous de manière à distinguer celles qui relèvent de la didactique, de la didactique des langues et de la didactique du français langue étrangère en complétant le tableau ci-dessous. Justifiez vos choix (réponse page 76).**

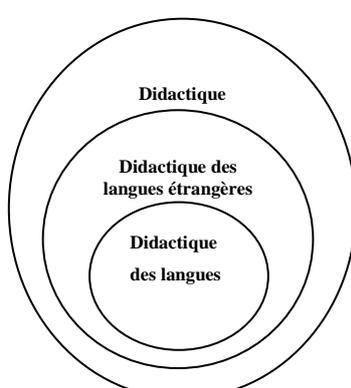
- 1- Elle étudie des matières : le français, l’arabe, l’anglais, les mathématique, la physique, etc.
- 2- Elle s’intéresse à l’enseignement du français et tout particulièrement à l’enseignement du français utilisé par des personnes pour qui cette langue n’est pas la langue maternelle.
- 3- Elle est « un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l’enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner et à qui, en vue de quoi) et produits sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s’adressant à des enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d’enseignants, chercheurs)<sup>2</sup>.
- 4- Elle représente un sous-ensemble de la didactique du français (la didactique du français peut être subdivisée en plusieurs sous-ensembles.
- 5- C’est la science dont l’objet est la théorisation de l’enseignement.
- 6- Elle désigne « un ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu’on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants »<sup>3</sup>.

Didactique	Didactique des langues	Didactique du français langue étrangère
- .....	- .....	- .....
- .....	- .....	- .....

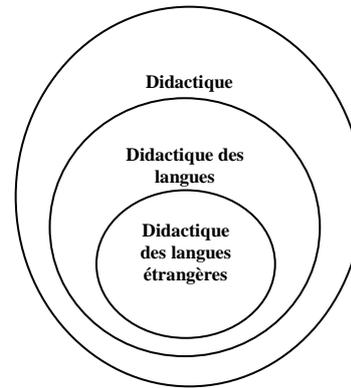
**- Consigne 3 : En groupes de 2 à 4 étudiants, observez les trois schémas ci-dessous puis indiquez celui qui vous semble correct. Ecrivez « Correct » ou « Incorrect » sous chaque schéma puis justifiez votre réponse (réponse page 76).**



.....



.....



.....

<sup>2</sup> Coste, 1989.

<sup>3</sup> Besse, 1989.

### ■ **Activité 3 : Approfondir ses connaissances sur la didactique**

**- Durée : 40 min.**

**- Consigne : Revenez sur votre réponse (activité 1) et complétez-là en vous appuyant sur ce que vous avez retenu précédemment et les définitions ci-dessous (réponse page 77) :**

**Remarque :** Les étudiants présentent leur travail qui sera suivi par un échange avec l'enseignant.

#### ■ **Définition de la pédagogie**

**Cuq (2006 : 188-189)**

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

1. Dans la vie quotidienne, la pédagogie est la caractéristique de celui qui est pédagogue, qu'il soit enseignant institutionnel ou pas : d'où des énoncés apparemment paradoxaux comme « cet enseignant manque de pédagogie », ou « ce technicien est pédagogue ». Être pédagogue c'est ici un comportement, appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimiler certaines connaissances ou contraintes.

2. Un deuxième niveau donne au terme le sens de manière d'enseigner, qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement : on parlera d'une pédagogie de l'oral, de la grammaire ou de la lecture, autant que de fiches pédagogiques destinées à guider l'action de l'enseignant.

3. À un troisième niveau, pédagogie prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative. Ces réflexions prennent forme dans des théories pédagogiques issues de courants dont on esquissera plus loin un rapide historique.

4. Le quatrième niveau, le plus général, pédagogie englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte.

Le terme pédagogie est souvent précisé par des objectifs ou des compléments de nom. Le domaine de la technique propose par exemple la pédagogie par ateliers, ou la pédagogie de groupe, voire de grands groupes. Pédagogie « expérimentale », « non directive » ou « de soutien » relèvent plutôt du domaine de la méthode, tandis que pédagogie « différenciée », « institutionnelle » ou « par objectifs » se place dans celui de la théorie. [...]

En raison du vaste spectre sémantique du terme pédagogie, les confusions restent possibles. La plus fréquente se produit avec « éducation » : pour la réduire, on pourrait soutenir que la pédagogie (sens 1 ou 2) contribue à l'éducation. La confusion avec « méthode, méthodologie » ou « technique » est plus difficile à éviter, puisque pédagogie peut parfois se comprendre aussi dans ses sens-là. Quant aux conflits avec le terme « didactique », il est à peu près insoluble. Si l'on prend pédagogie au sens 1 ou 2, c'est une partie de la didactique. Si on lui donne le sens très général de tout ce qui concerne l'action d'éduquer, c'est la didactique qui est partie prenante de la pédagogie. »

## ■ Définition de la didactique

**Cuq (2006 : 69-71) :** « Par son origine grecque (*didaskein* : enseigner), le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius, XVII<sup>e</sup> siècle).

En sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes. Toutefois, la didactique des langues (DDL) se distingue des didactiques des autres disciplines [...].

Toutes les langues enseignées, et parmi elles le français, peuvent faire l'objet d'une didactique spécifique. Mais l'enseignement du français ne saurait lui-même être saisi comme un ensemble homogène, et la première distinction utilisée est fondée non pas sur la langue mais sur l'apprenant. Si celui-ci s'est approprié cette langue de façon naturelle au cours de sa première socialisation, on le dira locuteur de langue maternelle (LM). Si au contraire le français n'est pas pour lui une langue première, on le dira locuteur de langue étrangère ou seconde (LS). Cette différence est prise en compte par deux sous-ensembles de la didactique du français : la didactique du français langue maternelle (DFLM) et la didactique du français langue seconde (DFLES). Mais la DFLM entretient des liens de nature didactique et non pas linguistique avec la didactique des autres langues maternelles et il en va de même de la DFLES avec la didactique des autres langues étrangères. C'est pourquoi la DFLES est aujourd'hui plutôt conçue comme un sous-ensemble de la didactique des langues étrangères et secondes que comme un sous-ensemble d'une hypothétique didactique du français. »

**Martinez (2014 : 6-7) :** « Le terme didactique n'est bien entendu pas réservé au domaine des langues : il a pour signification étymologique, comme adjectif d'abord, « qui est propre à instruire » (du verbe grec *didaskein*, enseigner). Le substantif recouvre un ensemble de moyens, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres. Parmi ceux-ci on pourra discerner :

- les savoirs linguistiques, par exemple le lexique, la grammaire, c'est-à-dire les éléments et les règles de fonctionnement de la langue ;
- les compétences communicatives, ou savoir-faire, des moyens pour agir sur le réel (manières d'ordonner, d'approuver, de se présenter, d'informer...) ;
- une manière d'être, des comportements culturels, souvent indissociables de la langue, car inscrits dans la langue même : par exemple, dans toutes les langues, la ritualisation des échanges emprunte des traits linguistiques spécifiques (demande, paroles apparemment inutiles, forme de politesse), correspondant à des valeurs. [...] ».

### La didactique

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### La pédagogie

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**Objectif de la séance : Définir la transposition didactique, le triangle didactique et les situations d'enseignement-apprentissage**

- Durée : 1h30
- Nombre d'activités : 4

**■ Activité 1 : La transposition didactique**

**- Durée : 20 min.**

**- Consigne 1 :** Lisez les définitions suivantes au sujet des savoirs puis associez chaque définition au concept qui lui convient en complétant le tableau proposé (réponse page 77).

**Définition 1 :** Ils « sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels » (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, 1988 : 14).

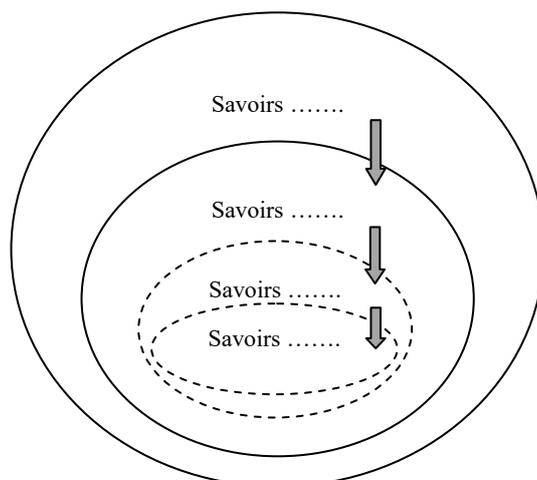
**Définition 2 :** Ils renvoient aux savoirs acquis par les apprenants en classe lors des interactions qui s'opèrent entre les apprenants et leur enseignant.

**Définition 3 :** Ils renvoient à « un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) [il] est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent » (Le Pellec, 1991 : 40).

**Définition 4 :** Ils représentent des savoirs traités en classe par l'enseignant en vue de leur acquisition par les apprenants.

	Définition
« savoirs enseignés »	..... .....
« savoirs savants »	..... .....
« savoirs appris »	..... .....
« savoirs à enseigner »	..... .....

- **Consigne 2 : Classez les quatre concepts en allant du général vers le particulier en complétant le schéma ci-dessous. Que pouvez-vous en conclure ? (réponse page 78).**



- **Consigne 3 : Lisez puis complétez la définition suivante de la transposition didactique avec les termes proposés (réponse pages 78-79).**

1. objet enseigné – 2. savoirs sociaux – 3. objet d'apprentissage – 4. objet enseignable – 5. la maîtrise fonctionnelle – 6. savoirs savants

« On doit le concept de transposition didactique au sociologue Michel Verret (1975). Repris dans le cadre de la didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985), il rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformé d'abord en un ..... (sélection, programmation), puis en un ..... (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un ..... . Les notions considérées sont classiquement des ..... (par exemple la théorie des ensembles) dans le cas des mathématiques et des sciences de la nature, mais ils peuvent aussi être des ..... en particulier dans le cas des langues (par exemple les actes de langage).

Ce concept de transposition pose pour les langues la question de la didactisation des savoirs savants issus des sciences du langage. On peut considérer la transposition didactique comme une opération qui vise à donner aux apprenants ..... de savoirs sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie de référence. Dans le cas de la didactique des langues, la pragmatique et la théorie des actes de langage de Searle en sont de bons exemples. » (Cuq, 2006 : 240-241)<sup>1</sup>.

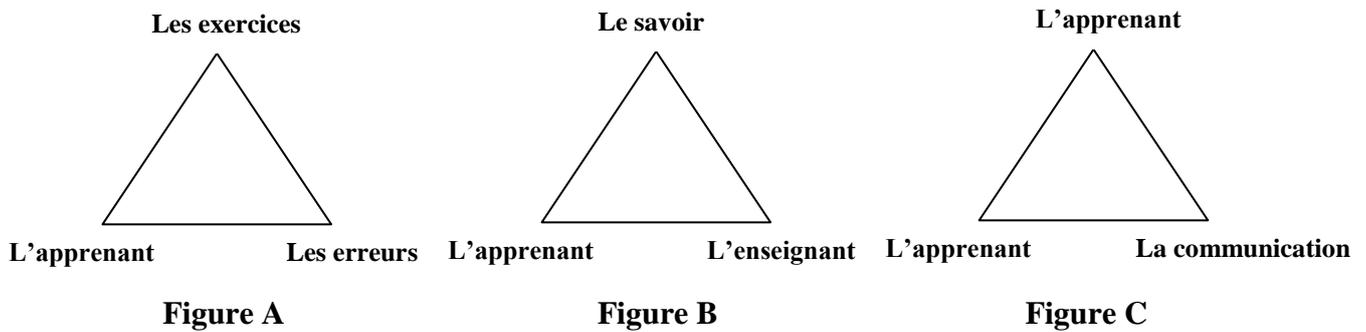
---

<sup>1</sup> *Idem.*

■ **Activité 2 : Le triangle pédagogique/didactique 1/2**

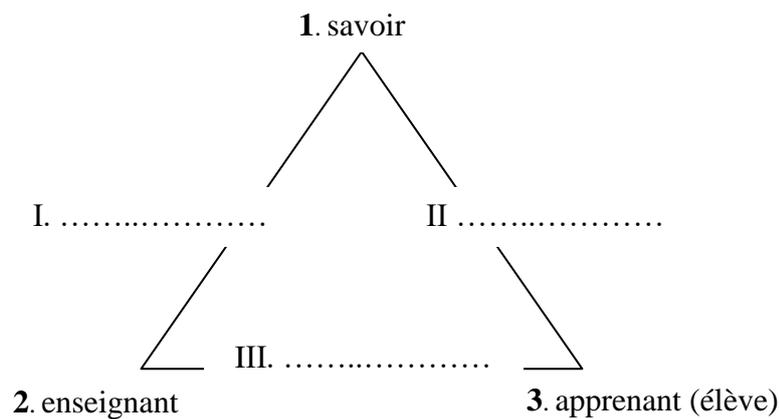
- **Durée : 20 min.**

- **Consigne 1 : Parmi les trois figures ci-dessous, quel est celle qui représente le mieux la classe ? Soulignez « Figure A », « Figure B » ou « Figure C » pour désigner votre réponse (réponse page 79).**



- **Consigne 2 : Quelle est la relation qui lie ces composantes de la classe prises dans une relation binaire ? Notez vos réponses sur la figure D en complétant les encadrés I, II et III. Justifiez vos réponses (réponse page 80).**

communiquer – corriger – enseigner – écrire – apprendre – conjuguer – former – savoir.



**Figure D**

## Explication/Discussion

Ce triangle est appelé « triangle didactique » (Yves Chevallard : 1985). Il est également désigné par « triangle pédagogique » (Houssaye 2000). Houssaye associe principalement ce triangle à la pédagogie et aux sciences de l'éducation.

Ce triangle se compose de trois éléments que sont l'enseignant, l'apprenant (l'élève) et le savoir.

Pour certains didacticiens, le « triangle didactique » et le « triangle pédagogique » sont identiques. Ce point de vue n'est pas partagé par nombre d'autres didacticiens qui y voient une similarité des composantes mais en font des analyses et en tirent des questionnements différents.

### I. Le triangle pédagogique

Le triangle pédagogique de Jean Houssaye est à envisager d'une manière « fragmentée ». En d'autres termes, il aborde une relation privilégiée entre deux éléments et met le troisième en exclusion. Houssaye appelle cela « faire le mort » ou « faire le fou » (voir la figure 1, ci-dessous).

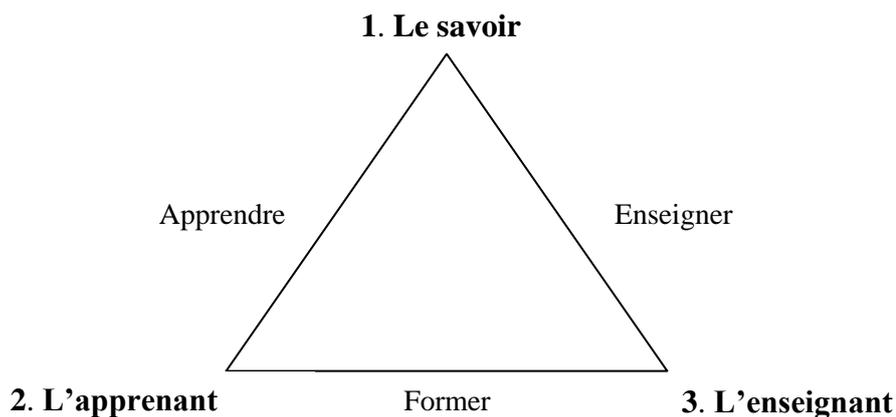


Figure 1 : Le triangle pédagogique

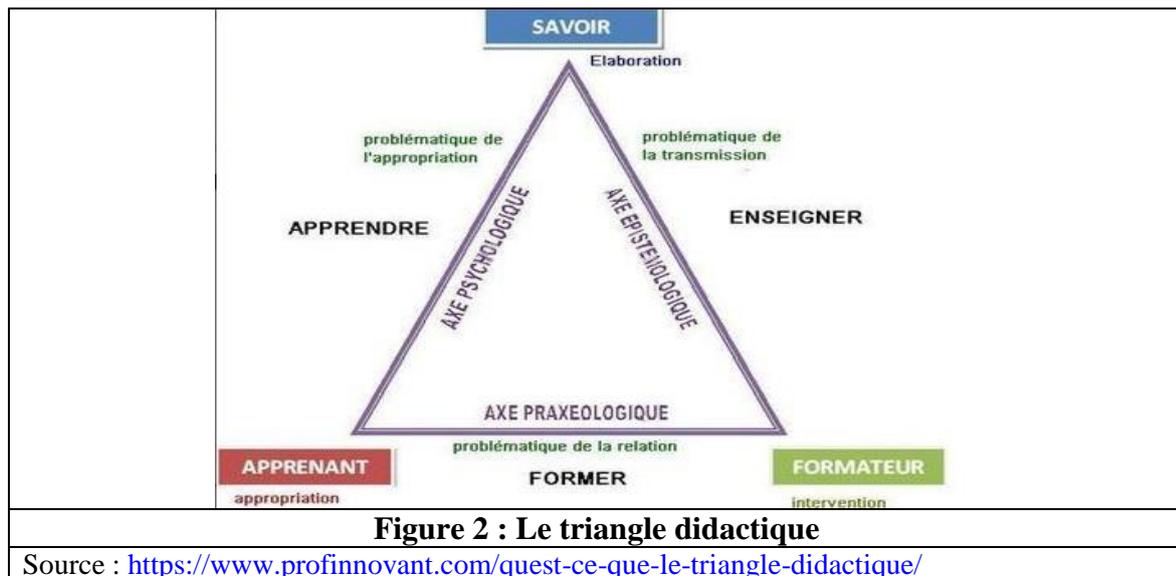
**L'axe de l'enseignement (savoir/enseignant)** prend en compte la manière dont l'enseignant traite le savoir en vue de le transmettre aux apprenants.

**L'axe de la formation (enseignant/apprenant)** envisage la question de la transmission du savoir.

**L'axe de l'apprentissage (savoir/apprenant)** prend en considération les questions de l'acquisition du savoir par l'apprenant.

### II. Le triangle didactique

Les relations mises en place par le triangle pédagogique renvoient aux domaines d'investigation de la didactique : l'axe épistémologique (savoir/enseignant), l'axe praxéologique (enseignant/apprenant) et l'axe psychologique (apprenant/savoir). Les composantes du triangle didactique et les relations qu'elles éclairent sont représentées par la figure 2 ci-dessous :



- **L'axe épistémologique (savoir/enseignant)** réfère aux questions relatives à l'analyse et à la production par l'enseignant des savoirs à enseigner en classe. Dans cette perspective, c'est l'enseignant qui détient le savoir puis le traite pour devenir enseignable. Ainsi, ses choix et décisions sur le contenu d'enseignement, le déroulement des cours, les méthodes et méthodologies à privilégier rentrent dans cet axe.

#### Quelques exemples concrets

- Faire des recherches documentaires afin de repérer les connaissances nécessaires à son cours.
- Sélectionner les connaissances pertinentes à exploiter en classe.
- Réorganiser les informations sélectionnées, etc.

- **L'axe praxéologique (enseignant/apprenant)** renvoie aux interrogations relatives aux relations qui existent entre la théorie et la pratique et aux solutions à entreprendre pour limiter l'écart qui les sépare. Il privilégie l'acquisition du savoir, ses manières, les stratégies d'apprentissage, etc.

#### Quelques exemples concrets

- Faire lire un texte (demander aux apprenants de lire).
- Faire écouter un enregistrement (demander aux apprenants d'écouter).
- Faire réaliser une activité/tâche langagière (demander aux apprenants de réaliser une activité/tâche langagière), etc.

- **L'axe psychologique (apprenant/savoir)** prend en compte la dimension relative à la conception et à la mise en œuvre des savoirs en vue d'apprendre. L'apprenant se voit ainsi appliquer les principes de la méthodologie d'enseignement employée (les principes de l'approche communicative, par exemple).

#### Quelques exemples concrets

- Poser des questions à l'enseignant.
- Consulter un dictionnaire.
- Appliquer les consignes de l'enseignant (lire, écrire, écouter, participer...), etc.

### ■ Activité 3 : Le triangle pédagogique/didactique 2/2

**- Durée : 35 min.**

**- Consigne 1 : A quel axe renvoie chacune de ces activités ? Compléter le tableau ci-dessous (réponse page 80).**

- 1- Demander à l'apprenant de compléter un tableau.
- 2- Donner des exemples personnels à l'enseignant.
- 3- Choisir un extrait d'un article de journal pour l'exploiter en classe.
- 4- Retenir les questions à poser sur un enregistrement sonore.
- 5- Demander à l'enseignant d'illustrer son explication.
- 6- Demander de former des sous-groupes pour faire une activité.
- 7- Fixer les objectifs du cours.
- 8- Demander aux apprenants de donner des exemples.
- 9- Réfléchir aux conditions de réalisation d'une activité de classe.
- 10- Demander aux apprenants d'apporter un dictionnaire bilingue.
- 11- Réemployer ce qui est appris pour s'en rappeler.
- 12- Un élève demande des explications.

L'axe de l'enseignement Axe épistémologique (enseignant/savoir)	L'axe de la formation Axe praxéologique (enseignant/apprenant)	L'axe de l'apprentissage Axe psychologique (apprenant/savoir)
- .....	- .....	- .....
- .....	- .....	- .....
- .....	- .....	- .....
- .....	- .....	- .....

**- Consigne 2 : Proposez pour chaque axe deux exemples supplémentaires (réponse page 81).**

L'axe de l'enseignement	L'axe de la formation	L'axe de l'apprentissage
1- .....	1- .....	1- .....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
2- .....	2- .....	2- .....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

## ■ Activité 4 : Situations d'enseignement-apprentissage et supports d'enseignement

- Durée : 15 min.

- Consigne : Lisez ce qui suit puis répondez aux questions.

### Situation d'enseignement-apprentissage et supports d'enseignement

La situation d'apprentissage désigne « les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissage, etc.), ainsi que les conditions externes (lieu, moment, nature de l'enseignement, supports d'apprentissage, qualités de l'enseignant) » (Cuq, 2006 : 222).

Dans les situations d'enseignement-apprentissage, les supports d'enseignement tiennent une place primordiale en raison de l'intérêt qu'ils procurent. Ils se sont considérablement diversifiés dans le temps. En effet, des livres comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues *ad hoc* pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices, on est passé aux bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives, etc. (les années 1960), puis aux documents authentiques (les années 1970) et, plus récemment, aux vidéos, cédéroms... et actuellement aux DVD, etc. (Ibid. : 229).

1. Classez les conditions d'apprentissage citées dans la définition dans le tableau ci-dessous (réponse page 81) :

Conditions physiques et psychologiques de l'apprenant	Conditions matérielles	Autres conditions
.....	.....	.....
.....	.....	.....

2. Classez les supports d'enseignement énumérés dans la définition dans le tableau ci-dessous (réponse page 82) :

Supports papiers	Supports audio	Supports audiovisuels	Supports numériques
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

## **Objectif de la séance : Connaître la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe et la rupture opérée par la méthodologie directe**

- **Durée : 1h30**
- **Nombre d'activités : 3**

### ■ **Activité 1 : La méthodologie traditionnelle**

- **Durée : 45 min.**

- **Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue d'explicitier les caractéristiques de la méthodologie traditionnelle.**

- **Consigne : Afin de connaître la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues et ses caractéristiques, lisez le texte ci-dessous puis proposez les sous-titres manquants (1, 2, 3 et 4) et justifiez votre réponse (réponse page 82).**

« L'appellation de « méthodologie traditionnelle » recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire traduction » ou « lecture traduction ». Quelquefois, elle englobe d'autres méthodes comme la méthode directe, car la dénomination, par extension, est souvent synonyme de non-audiovisuel.

Il n'est pas facile de dresser un bilan succinct de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes parce qu'elle s'étale sur plus de trois siècles, et qu'elle prend des formes variées au cours de son évolution. On peut noter cependant que ces méthodologies sont toutes marquées par :

1- .....

L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments, etc. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes.

La grammaire est explicite et son enseignement utilise un métalangage lourd.

2- .....

Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage mais qui sont en réalité tous orientés vers l'oralisation de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation mot-phrase-texte. Il n'y est question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains. Très rapidement, le point grammatical est illustré par une phrase d'auteur et explicité par les activités de traduction de textes littéraires qui représente le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue.

3- .....

Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, la traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.).

4- .....

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis, constitue l'objectif ultime de l'apprentissage d'une langue étrangère dans l'enseignement traditionnel des langues. La littérature est appréhendée comme un corpus unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature et un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel. Comme pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction oral et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation. » (Cuq & Gruca, 2005 : 254-256).

## ■ **Activité 2 : La méthodologie directe**

- **Durée : 30 min.**

- **Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue d'explicitier les apports de la méthodologie directe et ainsi mettre l'accent sur la rupture qu'elle a opérée dans l'enseignement des langues.**

- **Consigne : Afin de connaître la méthodologie directe et ses caractéristiques, en groupes de 2 étudiants, lisez le texte ci-dessous puis répondez à la question posée.**

« La méthodologie directe ouvre le XX<sup>e</sup> siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901, mais elle évoluera très rapidement vers une méthodologie mixte, c'est-à-dire mi-directe, mi-traditionnelle et se maintiendra jusqu'à la Première Guerre mondiale. Comme la plupart des méthodes, elle marquera une évolution importante pour les débuts de l'apprentissage, mais aura du mal à détrôner les lignes de force instituées par les méthodologies traditionnelles pour les niveaux intermédiaire et avancé, même si à l'exercice de version se substitue la lecture expliquée des textes et que les trois pôles langue-littérature-civilisation trouvent une nouvelle orientation, fort détaillée dans les instructions ministérielles. C'est pourquoi, certains spécialistes la classent dans les méthodes de l'enseignement traditionnel tout en notant ses spécificités propres.

Comme pour toute méthodologie, la méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. Or, en ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire. On revendique donc la nécessité de démarquer l'enseignement des langues vivantes de celui des langues mortes.

L'enseignement direct de la langue étrangère

La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets.

Les caractéristiques essentielles de la méthodologie directe sont :

- 1– l'apprentissage du vocabulaire courant [...]** ;
- 2– la grammaire est présentée sous forme inductive et implicite [...]** ;
- 3– l'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation, qui repose sur une démarche analytique [...]** ;
- 4– la progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants [...]** ;
- 5– l'approche globale du sens [...]**.

Cette méthodologie est particulièrement active : l'apprentissage repose pour l'essentiel et, en dehors de l'aide apportée par le manuel, sur un jeu de questions-réponses et donc sur les interactions et les échanges constants entre le professeur et les élèves ; c'est dans ce dialogue permanent, qui sollicite à la fois le corps et l'esprit et qui tient compte des acquis, que se trouve le noyau dur de la méthodologie directe. » (Cuq & Gruca, 2005 : 256-258).

**Question : Les cinq caractéristiques de la méthodologie directe ne sont pas définies dans le texte. Associez chacune d'elles à sa définition respective dans le tableau ci-dessous (réponse page 83).**

Les caractéristiques de la méthodologie directe	Définition des caractéristiques
1. L'apprentissage du vocabulaire courant	la réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre du nouveau régit entièrement la progression qui part donc du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait.
2. La grammaire est présentée sous forme inductive et implicite	par exemple, on favorise toujours la construction du sens d'un mot par rapport à la phrase ou la proposition complète qui le véhicule ; mais cette méthode est surtout visible dans les procédures mises en œuvre pour l'approche des textes : dégager l'idée d'ensemble, le sens général, prévaut toujours sur la perception du détail ou l'explication des mots.
3. L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation	(d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc. pour arriver une rythme et à l'intonation) et suppose une véritable gymnastique des organes vocaux, occupe une place importante dans les débuts de l'apprentissage. La prédominance de l'oral, qui s'exerce par tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation qui engagent le corps, conduit à poser le problème de ce que l'on appellera plus tard le passage à l'écrit ; en effet, dans cette méthodologie, l'écrit est d'abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral (dictée, questions sur des textes qui appellent la reprise quasi totale du texte et qui rappellent le questionnaire déclencheur d'activités orales, etc.).
4. La progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants	on commence par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables, puis progressivement et selon une gradation, on introduit d'autres mots plus abstraits que l'on explicitera à partir des mots connus.
5. L'approche globale du sens	à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret.

### ■ Activité 3 : Apports de la méthodologie directe

- **Durée : 15 min.**

- **Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue d'explicitier concrètement ce qui fait la particularité de la méthodologie directe.**

- **Consigne : En groupes de 2 à 4 étudiants, complétez le tableau en associant chacune des affirmations ci-dessous à la méthodologie qui lui correspond de manière à mettre en valeur les apports de la méthodologie directe (réponse page 84).**

1. En classe, c'est la langue des apprenants qui est utilisée.
2. L'apprenant est un sujet actif.
3. La compréhension et la production écrites sont privilégiées.
4. La langue est perçue comme outil de communication.
5. La compétence langagière est privilégiée : on apprend à parler la langue.
6. L'enseignement de la grammaire se fait en allant des règles vers les exercices d'application.
7. Le lexique enseigné est celui des situations abordées, celui de la langue courante.
8. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions.
9. Les connaissances métalinguistiques sont privilégiées : on apprend à parler de la langue.
10. La compréhension et la production orale sont privilégiées.
11. C'est la langue normée qui est exploitée en classe.
12. L'enseignement grammatical se fait à partir d'un corpus de phrases qui présentent des similitudes.

Méthodologie traditionnelle	Méthodologie directe
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-
-	-

**Objectif de la séance : Connaître la méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV et identifier leurs points communs et divergences**

- **Durée : 1h30**
- **Nombre d'activités : 3**

**■ Activité 1 : Connaître la méthodologie audio-orale**

- **Durée : 35 min.**
- **Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue d'explicitier les caractéristiques de la méthodologie audio-orale.**

- **Consigne : Afin de connaître la méthodologie audio-orale et ses caractéristiques, lisez puis complétez le texte ci-dessous ([...1...] jusqu'à [...5...]) avec les passages manquants qui se trouvent après le texte (A, B, C, D et E) (réponse page 85).**

« La méthodologie audio-orale s'est développée aux États-Unis grosso modo durant la période 1940-1970 et s'est inspirée d'une expérience didactique menée par l'armée pour former rapidement un grand nombre militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale. » (Cuq et Gruca, 2005 : 258).

La méthodologie traditionnelle, fortement présente à cette époque aux États-Unis, a ainsi été affaiblie par les apports de la méthodologie audio-orale (*Ibid.*).

La méthodologie audio-orale s'est également inspirée des apports du structuralisme (linguistique) et du behaviorisme (psychologie) et a aussi repris de nouvelles techniques dans l'enseignement des langues telles que le magnétophone puis le laboratoire de langues (*Ibid.*).

**La méthodologie audio-orale, comme le suggère son nom, fait appel à l'écoute et à la parole. [...1...].**

**« La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes, [...2...].**

**Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices où l'étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées : [...3...].**

Ces exercices mettent en relation les éléments de la phrase et permettent de pratiquer trois types d'opération :

- des substitutions sur l'axe paradigmatique (par exemple, la prononciation),
- des additions sur l'axe syntagmatique (par exemple, l'insertion de certains éléments à des endroits clés de la phrase),
- des transformations (par exemple, la nominalisation, le passif) ou des intégrations (réunir deux éléments en une phrase) ou même des transpositions » (*Ibid.* : 259).

**« Le langage, d'après les psychologies béhavioriste et surtout skinnériste, n'est qu'un type de comportement humain (*behavior* en américain) : [...4...].**

L'acquisition des structures obéit à une progression pas à pas (*step by step*), établie pour chaque langue à partir d'une analyse contrastive ou différentielle afin d'éviter les erreurs dues aux interférences entre la langue source et la langue cible et selon une gradation calculée afin de ne pas donner à l'étudiant plus qu'il ne peut apprendre.

**La mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie la forme au détriment du sens : [...5...].**

La méthodologie audio-orale a été très rapidement contestée dans ses fondements théoriques : sur le plan linguistique, par la grammaire générative-transformationnelle et, sur le plan psychologique, par les violentes critiques de Chomsky pour qui l'acquisition d'une langue relève principalement de processus innés. Elle a néanmoins joué un rôle important et elle a été la première à mettre en œuvre l'interdisciplinarité dans l'approche de l'acquisition des langues et à placer les moyens audiovisuels au centre du renouvellement méthodologique. » (*Ibid.* : 259).

### **Les passages manquant du texte**

**A.** les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base, ou *pattern*, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur.

**B.** le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité au vocabulaire de base.

**C.** apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui repose sur le fondement du conditionnement du type : stimulus – réaction – renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus.

**D.** En d'autres termes, elle « donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.

**E.** ce sont les exercices structuraux (*pattern drills*) destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues.

Les caractéristiques	Définition des caractéristiques
<p>1. La méthodologie audio-orale, comme le suggère son nom, fait appel à l'écoute et à la parole</p>	<p><b>A.</b> les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base, ou <i>pattern</i>, qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur.</p>
<p>2. La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes</p>	<p><b>B.</b> le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité au vocabulaire de base.</p>
<p>3. Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices où l'étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées</p>	<p><b>C.</b> apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui repose sur le fondement du conditionnement du type : stimulus – réaction – renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus.</p>
<p>4. Le langage, d'après les psychologies behavioriste et surtout skinnériste, n'est qu'un type de comportement humain (<i>behavior</i> en américain)</p>	<p><b>D.</b> En d'autres termes, elle « donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.</p>
<p>5. La mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie la forme au détriment du sens</p>	<p><b>E.</b> ce sont les exercices structuraux (<i>pattern drills</i>) destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues.</p>

## ■ Activité 2 : Connaître la méthodologie SGAV

- **Durée : 35 min.**

- **Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue d'explicitier les caractéristiques de la méthodologie SGAV et ses apports à l'enseignement des langues.**

- **Consigne : Après avoir lu l'extrait ci-dessous, comparez la méthodologie SGAV à la méthodologie audio-orale en répondant aux deux questions posées.**

### Généralités

« Les méthodes audiovisuelles d'enseignement des langues sont apparues pour la première fois aux États-Unis, peu de temps après les méthodes audio-orales. Elles associaient les enregistrements sonores (sur bande magnétique) d'exercices, énoncés ou récits à des séquences d'images projetées sur un écran à partir de films fixes. » (Cuq, 2006 : 28)

« Comme aux États-Unis, ce sont des préoccupations politiques qui seront à l'origine du renouveau dans l'enseignement des langues. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France doit renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales et, enfin, restaurer son prestige à l'étranger. Le gouvernement va engager une politique de diffusion de la langue française à l'étranger et adopter des mesures pour faciliter son apprentissage. C'est ainsi qu'un linguiste, Georges Gougenheim, est chargé de diriger une équipe afin de mener une étude de statistique lexicale et grammaticale et de mettre au point, à partir d'une analyse de la langue parlée, un français élémentaire. Ce projet se concrétise avec la publication en 1954 de deux listes qui vont être utilisées par l'équipe du Crédif qui va concevoir les premiers cours audiovisuels : il s'agit d'un *Français fondamental premier degré* de 1475 mots et d'un *Français fondamental second degré* de 1609 mots.

La création du Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Crédif), puis, en 1959, du Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) qui deviendra comme on l'a vu le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (BELC), va favoriser les recherches en didactique et donner naissance au nouveau matériel d'enseignement » (Cuq et Gruca, 2005 : 260-261).

### Les principes de la méthodologie

« Comme aux États-Unis, c'est la linguistique, ou plus exactement la linguistique appliquée, qui sera le moteur principal du changement. C'est autour de Petar Guberina de l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb (Croatie) que va se développer la méthodologie SGAV avec notamment Paul Rivenc de l'école normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'université de Mons en Belgique. Et ce sont les méthodologues du Crédif qui vont élaborer le matériel d'apprentissage selon les principes sgaviens, la première méthode *Voix et Images de France* paraissant en 1960.

[...]. La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie. La notion de structuro-global illustre bien cet aspect : si toute structure s'exerce par des moyens verbaux, elle se réalise également par des moyens non verbaux tout aussi importants : rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc. ; l'adjectif « global », rend compte de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans la communication orale. La structure est donc intimement liée à une situation qui la fait naître et qu'il faut envisager globalement sans séparer les différents éléments intrinsèques qui la composent : si l'intonation et l'ensemble du corps font partie de la structure, celle-ci prend consistance dans un dialogue qui prend lui-même sens dans un contexte. C'est pourquoi, le noyau dur de toute leçon audiovisuelle consiste en un

dialogue qui véhicule la langue de tous les jours et qui se développe dans une situation de communication de la vie quotidienne concrétisée par des images qui mettent en scène sa réalité : d'où l'importance de la synchronisation dans la manipulation du magnétophone (enregistrement des dialogues) et du film fixe (déroulement des images qui se veulent situationnelles) qui plonge l'étudiant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord globalement par voie audiovisuelle. Cette représentation des usages de la parole doit favoriser l'accès au sens, ce qui ne peut se faire qu'à partir de la situation visualisée. [...]

Les éléments acoustiques du langage jouent également un rôle prédominant : selon Petar Guberina, la langue est un ensemble acoustico-visuel ; d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique. [...]

L'enseignement grammatical est implicite et inductif et s'inspire du structuralisme européen tout en s'intéressant plus à la parole qu'à la langue. La progression de la grammaire et du vocabulaire relève du français fondamental 1<sup>er</sup> degré et le principe de la fréquence commande l'ensemble des dialogues qui sont tous fabriqués à des fins linguistiques et pédagogiques. Les exercices structuraux permettent de réemployer et de fixer les structures du dialogue dans des situations différentes : ils ont donc une visée situationnelle.

L'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral ; son apprentissage est donc différé afin que les signes écrits ne nuisent pas à la prononciation et à sa correction. C'est ainsi que, généralement, le livre de l'élève n'est constitué que des images, sans la transcription des dialogues. Lorsque l'écrit apparaît, après 60 heures de cours environ, c'est essentiellement l'aspect graphique qui est retenu. [...]

C'est la rigueur de l'édifice et la pauvreté des dialogues, véhiculés par des personnages sans épaisseur psychologique, qui vont être essentiellement remis en cause et remaniés. L'assouplissement va porter sur la progression et sur les moments de la leçon. [...]. Une des réalisations qui a connu une grande diffusion et qui met en application ces principes est *De Vive Voix*, paru en 1972, mais celle qui marque une avancée didactique incontestable est la méthode *C'est le printemps* qui date de 1975 et qui assure une transition évidente entre la méthodologie SGAV et l'approche communicative. [...] » (Cuq et Gruca, 2005 : 261-264).

**Question 1 : Quels sont les points communs entre la méthodologie SGAV et la méthodologie audio-orale ? (réponse page 86)**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Question 2 : Quels sont les apports de la méthodologie SGAV à l'enseignement des langues étrangères ? (réponse page 86)**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**■ Activité 3 : Connaître les phases de la leçon SGAV**

- **Durée : 20 min.**

- **Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue d'explicitier la succession rigoureuse des étapes des leçons qui s'inscrivent dans la démarche SGAV.**

- **Consigne : La leçon SGAV suit cinq étapes successives<sup>1</sup> qui sont mentionnées dans le tableau ci-dessous (elles sont données dans le désordre).**

**1- Reliez chacune de ces étapes à son explication en complétant le tableau ci-dessous (réponse page 87).**

Les phases				Explications
L'exploitation	■	■		Elle « conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation ».
La présentation	■	■		Elle est associée à un travail de « correction phonétique et [de] mémorisation des structures et du dialogue ».
La transposition	■	■		Elle permet de réemployer les « éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés ».
La répétition	■	■		Elle « consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore ».
L'explication	■	■		Elle introduit un dialogue accompagné d'« images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation.

**2- Retrouvez l'ordre de succession de ces étapes (réponse page 87).**

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
.....	.....	.....	.....	.....

<sup>1</sup> Ces phases successives sont appelées « les moments de la classe ».

## **Objectif de la séance : Connaître l'approche communicative et ses apports à l'enseignement des langues**

- **Durée : 1h30**
- **Nombre d'activités : 2**

### ■ **Activité 1 : Connaître l'approche communicative**

- **Durée : 30 min.**
- **Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue d'explicitier les caractéristiques de l'approche communicative.**

- **Consigne : Lisez le passage ci-dessous sur l'origine de l'approche communicative puis répondez aux questions posées.**

#### **Origine de l'approche communicative : le Niveau Seuil**

L'approche communicative a vu le jour en réaction aux méthodologies qui l'ont précédée. Ses traits caractéristiques se dessinent au milieu des années 1970, lorsque le Conseil de l'Europe définit le « Threshold Level » (Niveau Seuil) pour l'anglais en 1975. Ce dernier servira de modèle pour les autres langues. Concrètement, le Niveau Seuil liste un inventaire des compétences langagières à atteindre pour pouvoir être opérationnel dans un pays étranger.

Cette approche nous rappelle l'expérience didactique américaine en relation avec le domaine militaire. Elle vise, pour rappel, à former rapidement des soldats pour comprendre et parler les langues dans les champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale.

#### **Qu'est-ce que le Niveau Seuil ?**

Pour comprendre comment s'est développée l'approche communicative, il est donc indispensable de connaître le Niveau Seuil. Le mot « seuil » est à prendre au sens de « limite », à l'image du seuil de la porte ou de la maison qui marque une frontière perceptible.

La notion de Niveau Seuil renvoie à une maîtrise de la langue qui est située au-delà d'un simple le niveau de « survie » et permet à un sujet autonome une communication fonctionnelle en langue étrangère.

Le nom de niveau-seuil a été donné à l'outil de référence pour la définition et la détermination des premiers objectifs et de contenus fonctionnels dans l'apprentissage d'une langue étrangère et, par extension, au niveau de compétences correspondant à l'atteinte de tels objectifs. Depuis 1975, date de parution du *Threshold Level* pour l'anglais, des niveaux-seuils ont ainsi été élaborés pour un grand nombre de langues européennes. Pour le français, *Un niveau-seuil* a été produit en 1976.

Les niveaux seuils ont été élaborés selon le modèle dit notionnel-fonctionnel, initialement proposé par D. Wilkins et en relation au concept de besoin de communication (Richerich et Chancerel, 1977). La démarche consiste à déterminer ce que les individus ou groupes considérés devront être capables de faire, langagièrment, dans les situations auxquelles ils seront participants. Cette capacité est spécifiée en termes de catégories notionnelles (notions générales et notions spécifiques) et fonctionnelles (actes de parole).

Ces catégories translinguistiques sont ensuite, pour la langue considérée, actualisées par des formes linguistiques courantes. À la différence des outils antérieurs comme le français fondamental, les niveaux-seuils ne résultent pas d'enquêtes linguistiques, mais ils répondent à un modèle commun qui autorise des comparaisons de langue à langue. » (Cuq, 2006 : 176).

L'approche commutative marque donc un tournant dans la conception de la langue car, pour la première fois, la langue est découpée, en listes de notions et de fonctions établies suivant des besoins minimaux et non plus en structures grammaticales, comme c'était le cas auparavant.

**Les fonctions** sont une liste de savoirs faire langagiers permettant d'être opérationnel dans des situations de communication à l'étranger. Citons-en quelques exemple : « se présenter », « remercier », « prendre congé », « demander son chemin », « acheter un billet de train/d'avion », « remplir un formulaire », etc.

**Les notions** vont de pair avec les fonctions. Elles sont interreliées dans la mesure où les fonctions s'inscrivent dans des notions telles que « **le temps** » (divisions du temps et son déroulement, passé, présent, futur, etc.), « **l'espace** » (localisation, distance, position, orientation, etc.), « **la quantité** » (nombres, mesures, etc.), « **les relations logiques** » (cause, conséquence, opposition/concession, comparaison, etc.)...

Dans cette perspective, la langue est conçue comme un moyen de communication (ou d'interactions). Elle vise la communication et la développe en communiquant.

**Question 1** : Comment la langue est perçue par le Niveau Seuil ? En quoi cette conception de la langue est-elle différente de la précédente ? (réponse page 88).

.....

.....

.....

.....

.....

**Question 2** : Quelle est la place qu'occupent les savoir-faire langagiers dans l'apprentissage ? (réponse page 88).

.....

.....

.....

.....

.....

**Question 3** : Quelle est la différence qui existe entre les « notions » et les « fonctions » ? (réponse page 88).

.....

.....

.....

.....

.....

**■ Activité 2 : Les apports de l'approche communicative à l'enseignement des langues**

**- Durée : 60 min.**

**- Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue de mieux connaître les principes de l'approche communicative.**

**- Consigne : Lisez ce qui suit puis répondez aux questions posées.**

Selon Tagliante (2009), l'approche communicative repose sur plusieurs principes qu'elle a d'ailleurs vulgarisés. Il s'agit, entre autres, de :

- a. la centration sur l'apprenant ;
- b. l'enseignement de la compétence de communication ;
- c. l'enseignant guide.

**Question 1 : Quelle est la définition qui correspond le mieux à chacun des trois principes de l'approche communicative cités ci-dessous ? Choisissez à chaque fois la bonne réponse (réponse page 89).**

**Le premier principe**

<p><b>La centration sur l'apprenant</b></p>	•	<p>L'apprenant est considéré comme un individu qui prend part à son apprentissage d'une manière active. En d'autres termes, il construit ses apprentissages non pas grâce à ce que l'enseignant lui explique mais plutôt en traitant lui-même les informations qu'il rencontre et que l'enseignant lui présente.</p>
	•	<p>L'apprenant est considéré comme une personne pour qui la langue est centrale. Elle doit être apprise par tous les moyens (Internet, manuels, pratique quotidienne, etc.). L'apprenant consacre la majeure partie de son temps à son apprentissage.</p>

**Le deuxième principe**

<p><b>L'enseignement de la compétence de communication</b></p>	•	<p>L'enseignement de la compétence de communication poursuit l'objectif de ne pas commettre d'erreurs lors des échanges en langue étrangère. Cet objectif ne peut être atteint que si l'apprenant révise de manière régulière ses cours mais aussi en mettant en pratique ce qu'il a appris en classe.</p>
	•	<p>La compétence de communication est le résultat de la maîtrise de plusieurs composantes que sont la composante linguistique (connaître les règles de la langue), la composante sociolinguistique (adapter la langue à la situation de communication), la composante discursive ou énonciative (connaître les formes et l'organisation du discours) et la composante stratégique (anticiper les manques/ratéés de la communication par diverses solutions).</p>

**Le troisième principe**

<p><b>L'enseignant guide</b></p>	•	<p>L'enseignant commence par présenter le point de langue à traiter. Ensuite, il l'explique très clairement. Après, il demande aux apprenants de faire des exercices. Enfin, les apprenants réalisent des activités pratiques.</p>
	•	<p>L'enseignant oriente ses apprenants. Par les activités et tâches qu'il réalise en classe, il amène les apprenants à développer les compétences langagières dont ils ont besoin.</p>

**Question 2 : Les trois principes précédents de l'approche communicative, ainsi que d'autres, sont explicités ci-dessous. Choisissez-en 2 et faites-en une synthèse personnelle puis présentez-la (réponse page 90).**

- **Remarque** : L'enseignant veillera au partage équilibré des huit principes sur l'ensemble des étudiants du groupe.

### **1. La centration sur l'apprenant**

Des travaux de la psychologie cognitive font apparaître que l'individu ne participe pas seulement à son propre apprentissage, mais en est l'acteur principal. Dans cette perspective, l'enseignement/apprentissage ne se préoccupe plus uniquement des savoirs et savoir-faire à maîtriser par l'apprenant, mais surtout de leur construction par celui-ci. L'apprenant devient ainsi le centre de l'apprentissage ou, en d'autres termes, l'élément central de ce processus. La notion d'élève qui suggère l'idée de personne passive qui subit l'apprentissage est ainsi petit à petit délaissée pour être remplacée par celle d'apprenant. Cette dernière le met en position de personne active et agissante.

La centration sur l'apprenant laisse également supposer qu'il faut tenir compte de ses besoins pour lui donner les moyens nécessaires à son apprentissage.

Les besoins font « référence à ce qui nécessaire à un individu pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (Cuq et Gruca, 2005 : 141).

### **2. L'enseignement de la compétence de communication**

Dans l'approche communicative, la compétence de communication ne se limite pas à la connaissance des règles grammaticales de la langue étrangère. En effet, à ces dernières s'ajoutent trois autres compétences qui sont tout aussi indispensables. Reprenons les toutes :

- **La composante linguistique** : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles de la langue (la capacité de les utiliser) : phonétique (prononciation), lexique, grammaire, etc.

- **La composante sociolinguistique** : c'est-à-dire la connaissance et « l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions... »

- **La composante discursive ou énonciative** : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types (formes) de discours et de leur organisation.

- **La composante stratégique** permet de combler les manques ou lacunes des deux premières composantes (gestes, reformulation, questions, etc.).

### **3. L'introduction de documents authentiques**

L'introduction des documents authentiques en classe fait suite aux critiques de l'utilisation des documents fabriqués par la méthodologie Structuroglobale audiovisuelle.

Les documents authentiques sont également appelés documents bruts ou sociaux. Ils s'opposent les documents fabriqués (appelés également documents pédagogiques). Ils sont dits « fabriqués » parce qu'ils sont spécialement créés pour être utilisés en classe. On les appelle aussi documents réalistes car leur forme, leur caractère et leur fonction virtuelle tiennent des documents authentiques (Lalilèche, 2018 : 57).

Les documents authentiques n'appartiennent pas au monde scolaire mais au monde extra-scolaire. On les retrouve ainsi dans la vie quotidienne. Ils peuvent être écrits, oraux, visuels ou audiovisuels. Pour en citer quelques exemples, prenons les documents administratifs (les formulaires), les documents d'identité (carte nationale d'identité, permis de conduire, passeport, etc), les publicitaires, etc. Les films documentaires, les journaux télévisés, les émissions radio, etc. sont également des documents authentiques.

Les documents authentiques n'ont donc pas été conçus à des fins pédagogiques (pour être utilisés en classe). Ce type de document ne devient pédagogique que par l'exploitation qu'en fait le pédagogue.

Le recours aux documents authentiques a « permis de combler certains manques. Ils ont ouvert la voie à l'exploitation de situations sociolinguistiques et socioculturelles réelles, plurielles et diverses telles qu'elles sont dans la vie quotidienne. » (Lalilèche, 2018 : 58). Ceci est possible parce qu'ils appartiennent « à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une diversité inouïes (Cuq et Gruca, 2005 : 431).

#### **4. Le rôle de l'enseignant**

Le rôle de l'enseignant a considérablement changé. Du « maître » qui détient le savoir et le transmet verticalement aux « élèves », il devient un guide vers la découverte (on sort ainsi du schéma « l'enseignant robinet » face à « l'élève réceptacle » dans lequel les élèves écoutent et exécutent les directives passivement). En d'autres termes, la tâche de l'enseignant est de faciliter l'accès à la langue (facilitateur) et d'animer ses cours (animateur). Dans cette posture, il crée une relation pédagogique authentique.

Permettant le travail individuel et privilégiant le travail en petits groupes, il favorise les échanges et la réflexion en classe. Il crée aussi une dynamique qui motive les apprenants. cela dit, l'approche communicative exclut les attitudes directives autant qu'elle recommande la rigueur.

#### **5. Le rôle de l'apprenant**

« L'élève », quand à lui, change également de statut. Il se transforme en « apprenant » qui prend en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d'autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur l'enseignant mais sur l'apprenant.

La relation enseignant/apprenant est régie par une convention, implicite ou explicite.

Lorsqu'elle est explicite, elle se concrétise par le fait que chacune de ces deux parties accepte de jouer le rôle qui lui revient. D'un côté, l'enseignant exécute différentes tâches dans le but d'amener les apprenants à acquérir les compétences qu'ils poursuivent. De l'autre, les apprenants suivent les cours animés par l'enseignant afin de s'approprier ces mêmes compétences.

On parle de contrat pédagogique lorsque l'enseignant et les apprenants s'engagent de manière volontaire à formaliser le cadre commun qui régit les relations qui les réunissent. Ce cadre explicite la forme du partenariat enseignant/apprenants/savoir qui prend forme en classe et même à l'extérieur de celle-ci. Ainsi, il détermine les règles à suivre dans le milieu institutionnel.

## 6. Le traitement de la grammaire

L'approche communicative ne s'oppose pas à l'enseignement explicite de la grammaire. Bien au contraire, elle lui « fait une large place [...] contrairement aux méthodologies SGAV qui préconisent une grammaire implicite inductive » (Tagliante, 2009 : 61).

« L'approche communicative sollicite considérablement les capacités cognitives supérieures : observation, réflexion, analyse ayant comme objet des phénomènes linguistiques sélectionnés et présentés dans un corpus. Ces démarches permettent à l'apprenant de formuler ses découvertes, sinon du fonctionnement de la langue, du moins du fonctionnement du corpus qui lui a été présenté. Cette activité est dite de conceptualisation grammaticale. La conceptualisation est en elle-même une activité communicative puisqu'elle fait produire des énoncés en langue cible dans une situation authentique de classe : la situation de recherche active. Pour être efficace elle est suivie d'exercices de systématisation. » (Ibid.).

## 7. Le traitement des erreurs

Apprendre une langue sans faire d'erreurs est utopique. En d'autres termes, il est tout à fait normal de faire des erreurs lorsque l'on produit des énoncés (oraux ou écrits) lors de situations de communication. L'erreur n'est donc autre chose que « la manifestation de l'interlangue, c'est-à-dire la maîtrise provisoire de la langue cible en train de se construire. ». Elle fait donc partie intégrante de cette langue intermédiaire, entre les tâtonnements du début de l'apprentissage et l'état de maîtrise relative finale. C'est en faisant des « erreurs que l'apprenant progresse, en testant ses hypothèses de fonctionnement du nouveau système qu'il est en train de se créer. » (Ibid.).

## 8. L'emploi de la langue 1

Si l'enseignant sent qu'il est utile de recourir à la langue maternelle de l'apprenant pour une raison ou pour une autre (en cas de blocage, par exemple), il peut le faire. Par contre, ce qui est à éviter est de recourir systématiquement ou de manière abusive à la traduction. Il appartient à l'enseignant de juger à quelle fréquence le recours à la L1 peut être bénéfique. « Le temps est loin où les directives interdisant le recours à la langue maternelle. Question de dosage... » (Ibid. : 62).

**Principe 1 :** .....

.....
.....
.....
.....
.....

**Principe 2 :** .....

.....
.....
.....
.....
.....

**Objectif de la séance : Mettre en pratique les principes de l'approche communicative**

- **Durée : 1h30**
- **Nombre d'activités : 1**

**■ Activité : Les principes de l'approche communicative – Mise en pratiques**

- **Durée : 90 min.**

- **Remarque : Cette activité peut être illustrée par des manuels de FLE que l'enseignant peut apporter en classe afin de mettre l'accent sur certains principes qui y apparaissent tels que la centration sur l'apprenant, l'enseignement de la compétence de communication, le recours aux documents authentiques, l'enseignement de la grammaire, etc.**

A la différence des méthodologies qui l'ont précédée, l'approche communicative se distingue par certaines spécificités liées à sa conception de la langue, de l'apprenant, de l'enseignant, des erreurs... Après avoir pris connaissance des particularités de cette approche du point de vue théorique, lors de la séance précédente, nous allons nous intéresser à la mise en œuvre de ces caractéristiques en classe.

- **Consigne : Complétez le tableau ci-dessous par des propositions personnelles qui mettent en évidence la mise en œuvre de l'approche communicative. Quelques propositions vous sont données (réponse pages 91/92/93).**

Les principes et leur définition	Mise en œuvre en classe (Tagliante, 2009 : 54-63)
<p><b>1.</b> <b>La centration sur l'apprenant et son rôle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>L'apprenant</b> saisit les occasions de communication et de pratique de la langue en classe.</li> <li>- Il saisit les occasions d'entrer en contact avec la langue cible : lire des journaux, des revues, etc. regarder des documentaires, etc.</li> <li>- Il accepte d'être corrigé par les autres et corrige les erreurs des autres apprenants.</li> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>
<p><b>2.</b> <b>Le rôle de l'enseignant</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>L'enseignant</b> créé une relation pédagogique plus authentique et moins artificielle.</li> <li>- Il précise les modalités de travail (individuelles, en tandems, en petits/grands groupes.</li> <li>- Il présente les objectifs des cours pour que les apprenants aient une idée précise sur ce qu'ils seront capable de faire à l'issue du cours.</li> <li>- Il participe dans ces activités en tant que guide et animateur.</li> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>
<p><b>3.</b> <b>L'enseignement de la compétence de communication</b></p>	<p>Le développement de la compétence de communication passe par des contenus d'enseignement qui portent idéalement sur les quarts composantes de la langue.</p> <p><b>La composante linguistique :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>
<p><b>4.</b> <b>L'introduction de documents authentiques</b></p>	<p><b>Travailler des actes de paroles tels que</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « se présenter » ou « présenter quelqu'un ») à partir de la carte nationale d'identité, du permis de conduire, du passeport ou du livret de famille et des documents d'état civil (extrait de naissance, fiche familiale, fiche de résidence, etc.).</li> <li>- « rapporter une information » au moyen d'un extrait d'une émission de radio.</li> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>
<p><b>5.</b> <b>Le traitement de la grammaire</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>L'apprenant</b> observe et analyse la langue puis tente de découvrir lui-même les règles avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>
<p><b>6.</b> <b>Le traitement des erreurs</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En communiquant avec les autres apprenants et l'enseignant, il accepte de faire des erreurs lors de ces échanges.</li> <li>- En cas d'erreur de l'apprenant lors d'activités de communication, l'enseignant ne l'interrompt pas.</li> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>
<p><b>7.</b> <b>L'emploi de la langue 1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant traduit des mots ou des expressions en langue maternelle des apprenants en cas de nécessité.</li> <li>- .....</li> <li>- .....</li> </ul>

**Objectif de la séance : Connaître la perspective actionnelle et ses apports à l'enseignement des langues**

- **Durée : 1h30**
- **Nombre d'activités : 4**

**■ Activité 1 : L'apprentissage de la langue dans la perspective actionnelle**

- **Durée : 20 min.**

- **Consigne : Lisez attentivement ce qui suit puis répondez à la question posée.**

Suivant la perspective actionnelle, l'apprentissage d'une langue, de même que son utilisation, peut être caractérisé par ce qui suit :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. » (CECR, 2001 : 15).

**Question : Reliez les principaux concepts qui figurent dans cette citation à leur définition (réponse pages 93/94).**

Les concepts		Les définitions	
Les compétences	•	•	La suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
Le contexte	•	•	Les grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
Les activités langagières	•	•	L'ensemble de connaissances, d'habiletés et de dispositions qui permettent d'agir
Le processus langagier	•	•	Toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
Le texte	•	•	La multitude d'événements et de paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
Le domaine	•	•	Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.
La stratégie	•	•	L'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.

## ■ **Activité 2 : Comparaison de la perspective actionnelle à l'approche communicative (Les apports de la perspective actionnelle)**

**- Durée : 20 min.**

**- Consigne : Lisez ce qui suit puis répondez aux questions posées.**

### **Comprendre la perspective actionnelle**

Le modèle actionnel de l'enseignement des langues tel que proposé par le *Cadre européen commun de référence* s'est inspiré des recherches des linguistes Canale et Swain (1981) ainsi que celles de Bachman<sup>1</sup> (1990).

Ce modèle n'est pas très éloigné de l'approche communicative. Tagliante note à ce sujet : « L'approche communicative a ouvert la voie à l'approche actionnelle » par la diffusion et la vulgarisation de principes importants tels que la centration sur l'apprenant, le changement du statut de l'enseignant, l'enseignement de la compétence de communication, etc. (Tagliante, 2009 : 55). En effet, l'approche communicative mettait l'accent sur la communication entre les personnes et plaçait l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, le rendant actif, autonome et responsable de ses progrès. L'approche actionnelle a donc repris l'ensemble des concepts de l'approche communicative. Cependant, elle se distingue de celle-ci par l'idée de « tâche » qu'elle a intégrée dans l'enseignement/apprentissage. Accomplir des tâches dans les différents contextes de la vie quotidienne est devenu ainsi le but de l'apprenant.

La perspective actionnelle « 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. » (CECR, 2001 : 15).

On considère qu'il y a « tâche » lorsque « l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. » (*Ibid.*).

---

<sup>1</sup> CANALE et SWAIN sont les deux linguistes qui ont décrit la compétence communicative comme étant constituée de quatre compétences (grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique). En s'inspirant des travaux de ces deux linguistes, BACHMAN postule que la compétence langagière recouvre des savoirs et des savoir-faire (les connaissances linguistiques et la capacité à les mettre en œuvre).

**Questions :**

1- Quels sont les points communs entre l'approche communicative et la perspective actionnelle de l'enseignement des langues ?

2- Quels sont les apports de cette dernière à l'enseignement des langues ?

Notez vos réponses sur le tableau ci-dessous (réponse page 95).

Les points communs	Les apports de la perspective actionnelle
- .....	- .....
- .....	- .....
- .....	- .....
- .....	- .....

### ■ Activité 3 : Comparaison de la perspective actionnelle à l'approche communicative (Les principales différences)

- Durée : 15 min.

- Consigne : Reliez les affirmations à l'approche/perspective qui convient (réponse page 96).

Les affirmations		Approche/ Perspective
En tant qu'acteur de son apprentissage, l'élève est mis en activité par l'enseignant qui le fait travailler de manière à utiliser la langue et la culture comme instruments d'action	•	Actionnelle
En tant qu'acteur de son apprentissage, l'élève est mis en activité par l'enseignant qui le fait travailler de manière à utiliser la langue comme moyen de communication uniquement.	•	
Les activités de classe sont principalement des simulations et des jeux de rôles qui se focalisent sur des actes de langage	•	
Elle oriente l'action vers des projets réels ou des simulations réalistes.	•	
Elle poursuit la formation d'apprenants ayant une autonomie individuelle et une autonomie collective.	•	Communicative
Elle se focalise sur l'autonomie individuelle des apprenants.	•	
Elle évalue la réussite de la communication.	•	
Son principal critère d'évaluation est l'action sociale. En d'autres termes, l'action collective et la participation individuelle à cette action collective.	•	

## ■ **Activité 4 : Les tâches dans la perspective actionnelle**

**- Durée : 35 min.**

**- Consigne : Lisez ce qui suit puis répondez à la question posée.**

### **Mieux comprendre les tâches**

Plus précisément, la tâche est perçue par le CECR comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». Des exemples sont donnés pour illustrer cette définition : « déplacer une armoire », « écrire un livre », « emporter la décision dans la négociation d'un contrat », « commander un repas dans un restaurant », « traduire un texte en langue étrangère » ou encore « préparer en groupe un journal de classe » (CECR : 16).

D'autres tâches effectuées quotidiennement peuvent être plus ou moins élaborées : « passer un coup de téléphone à un ami pour prendre de ses nouvelles », « inviter à dîner »... (domaine personnel), « prendre les transports en commun », « acheter un billet », « faire des démarches administratives »... (domaine public), « se rend à son travail », « participer à une réunion pour faire le point sur l'état d'avancement d'une action », « rédiger une note », « rédiger un mémo », « rédiger un cahier des charges pour un nouveau projet »... (domaine professionnel), « prendre rendez-vous avec un secrétariat d'université », « suivre un cours de langue », « rendre visite au professeur de l'un de ses enfants », « discuter en famille de la suite des études de ses enfants »... (domaine éducationnel) (Tagliante, 2009 : 68).

« Pour Nunan, la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant ; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production, d'interaction avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique... » (Cuq, 2006 : 234).

En définitive, contrairement à l'approche communicative dans laquelle les jeux de rôles privilégient l'agir d'apprentissage (ou scolaire), la perspective actionnelle favorisent les tâches qui mettent l'accent sur l'agir d'usage (ou social) qui consiste à apprendre par l'action.

**Question : Complétez le tableau ci-dessous par des exemples personnels de tâches (réponse page 96/97).**

	<b>Exemples</b>
<b>Domaine personnel</b>	- « Téléphoner à un ami pour prendre de ses nouvelles » - « inviter à dîner » 1- ..... 2- ..... 3- .....
<b>Domaine public</b>	- « acheter un billet » - « faire des démarches administratives » 1- ..... 2- ..... 3- .....
<b>Domaine professionnel</b>	- « se rend à son travail » - « rédiger un note » 1- ..... 2- ..... 3- .....
<b>Domaine éducationnel</b>	- « prendre rendez-vous avec un secrétariat d'université » - « discuter en famille de la suite des études de ses enfants » 1- ..... 2- ..... 3- .....

## **Objectif de la séance : Connaître l'approche par compétences et ses apports à l'enseignement des langues**

- **Durée : 1h30**
- **Nombre d'activités : 2**

### **■ Activité 1 : L'approche par compétences dans le système éducatif**

- **Durée : 40 min.**

- **Consigne : Lisez attentivement ce qui suit puis répondez oralement aux questions posées.**

#### **L'approche par compétence et le contexte algérien**

La deuxième réforme du système éducatif algérien, appliqué à partir de 2003, a intégré l'approche par compétences. Cette dernière place l'apprenant au centre du processus d'enseignement/apprentissage et remet en question le statut de l'enseignant qui détient et transmet les savoirs. On y voit, à l'instar de la perspective actionnelle, les principes de l'approche communicative qui met l'enseignant dans une posture d'animateur, de guide vers la découverte et l'apprenant dans celle d'acteur de son apprentissage.

Selon la Commission Nationale des Programmes (2016 : 11), dans l'approche par compétences, « Le point de départ pour susciter l'apprentissage pourrait être une macro-situation problème nécessairement complexe, ou un mini-projet qui seraient construits à partir de la compétence terminale ».

Autrement dit, une situation d'apprentissage « est une situation constituée d'un dispositif ou d'un ensemble de dispositifs, dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit. Il s'appuie, pour ce faire, sur des capacités et des compétences déjà maîtrisées qui lui permettent d'en acquérir de nouvelles. Les situations d'apprentissage peuvent ainsi apparaître en dehors de toute structure scolaire et de toute programmation didactique (Ibid. : 15).

Dans l'approche par compétences, un projet se caractérise par plusieurs éléments :

- Il est à considérer comme « une entreprise collective gérée par le groupe-classe où l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout ».
- Il « s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc.) ».
- Il « induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ».
- Il « suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (mobiliser les ressources, décider, planifier, coordonner, etc.) ».
- Il « favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines ». (Ibid. : 23)

L'apprentissage est ainsi mis en place grâce à des activités qui sont définies « en fonction des objectifs et des éléments composant la séquence d'apprentissage ». Ces activités peuvent « prendre plusieurs formes complémentaires, en accord avec les principes de l'approche par compétences :

- Activités individuelles de l'apprenant (écriture, lecture, résolutions de SP etc) ;
- Activités par binômes dans le cadre de séances de correction mutuelle « par les pairs » de travaux (dictée, exercice d'application etc.) ;
- Activités en groupes dans le cadre d'un projet, d'une résolution collective d'une SP à exposer et à confronter avec celles d'autres groupes de la classe ;
- Activités communes pour l'ensemble de la classe. » (Ibid. 23).

L'adoption de l'approche par les compétences s'est imposée pour « remédier aux inconvénients de l'approche par objectifs » (Ibid. : 5). Cette dernière aborde les enseignements par une entrée étroite qui isole le comportement du contexte social auquel il doit être associé. Par ailleurs, dans l'approche par objectifs le morcellement des contenus implique d'une part « la perte d'un point de vue d'ensemble » et d'autre part « contribue à une perte de sens » en raison du « trop grand découpage des contenus ». Ce qui est également reproché à l'approche par objectifs est de placer l'apprenant dans une place « d'exécutant » qui « ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant son propre progression » (AUF : 3).

L'approche par objectifs est considérée comme étant « une méthode pédagogique construite rationnellement ». Dans celle-ci, toutes les connaissances et compétences « à acquérir sont déclinées en termes d'objectifs généraux et opérationnels. Des niveaux intermédiaires peuvent être introduits (objectifs intermédiaires) quand l'objectif général est important » (Ibid. : 2).

L'approche par compétences repose sur la théorie du socioconstructivisme. Elle

- « - donne la possibilité pour un apprenant de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources, en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.
- ... privilégie la logique d'apprentissage centrée sur l'élève et ses réactions face à des situations problèmes par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et connaissances à acquérir.
- ... évite le morcellement des connaissances » (Commission Nationale des Programmes, 2016 : 5).

Le tableau ci-dessous synthétise les principales caractéristiques de l'approche par les compétences (Ibid. 5 - 6).

<b>Cadre psychopédagogique</b>	<b>Socioconstructivisme</b> : est axée sur des activités d'apprentissage individuelles et en groupe, privilégie les processus d'apprentissage.
<b>Rôle de l'enseignant</b>	- <b>guide</b> pour les apprentissages de l'élève - <b>créateur</b> de situations pédagogiques suscitant la curiosité, le goût de la découverte, la réflexion.
<b>Rôle de l'élève</b>	<b>Rôle principal</b> - Construit sa connaissance pour atteindre les compétences. - Traite et transforme l'information et les savoirs en connaissances viables. - Intègre des connaissances dans des schémas cognitifs. - Crée de nouvelles relations. - Prépare à la vie sociale active.
<b>Activités en classe</b>	Principalement des activités d'apprentissage (découvertes, résolution de problèmes...)
<b>Place des savoirs</b>	- Savoirs utilisés comme ressources pour construire des compétences. - Importance de la mobilisation et de l'utilisation des savoirs pour résoudre des SP significatives.
<b>Evaluation</b>	<b>Preuves de réussite</b> - Maîtrise et mobilisation des savoirs en référence aux compétences transversales développées. - Transférabilité des apprentissages. - Statut positif de l'erreur en vue de la remédiation. - Portfolios.
<b>Profil de sortie</b>	Maîtrise de résolution de situations problèmes

**Questions : (réponse page 97/98)**

- 1- L'approche par compétences est-elle très différentes de la perspective actionnelle ? Citez quelques points communs qui les réunissent.
- 2- Qu'est-ce qui a favorisé l'avènement de l'approche par compétences ?
- 3- Quels sont les principaux apports de l'approche par compétences ?
- 4- Quelle est la place que tiennent les projets dans l'approche par compétences ?
- 5- Qu'est-ce qui est plus important dans l'approche par compétences, le travail individuel ou le travail en groupes ?

## ■ **Activité 2 : De la compétence à l'approche par compétences**

**- Durée : 50 min.**

**- Consigne : Lisez attentivement ce qui suit puis répondez à la question posée.**

### **Les compétences et l'approche par compétences dans l'enseignement des langues**

La notion de compétence a pour origine le monde du travail (organisation et découpage du travail/métier en compétences et non plus en connaissances et savoirs/savoir faire à acquérir). « Elle s'est imposée d'abord dans le système scolaire américain dès la fin des années 1960 ». Par la suite, elle « s'est imposée dans le monde de l'éducation dans le monde anglo-saxon ». En Europe, c'est « la Grande Bretagne, la Suisse et la Belgique qui ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs et leurs programmes selon cette approche. Dans ces quelques pays, les décideurs ont progressivement voulu se démarquer d'une conception centrée sur les objectifs pour passer à celle des compétences en ne les différenciant d'ailleurs pas réellement l'une de l'autre » (Lescure, 2010 : 215).

Pour mieux cerner les contours de la compétence, reprenons les définitions qui reviennent souvent dans la littérature qui traite de l'approche par compétences :

- « Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » (Romainville<sup>1</sup> : 1998).
- Une compétence est la « Capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations - une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées » (Perrenoud<sup>2</sup> : 1999).
- « ... une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (Perrenoud).
- « Une compétence est un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif<sup>3</sup> : 2006).
- La compétence renvoie à « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre toute situation issue d'une famille donnée de situations » (Roegiers<sup>4</sup> : 2000).

---

<sup>1</sup> Belgique.

<sup>2</sup> Suisse.

<sup>3</sup> Canada.

<sup>4</sup> Belgique.

- Les « ressources » désignent « l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, des savoirs d'expérience, que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation ». Soulignons que les savoirs à eux seuls ne suffisent pas pour développer une compétence. Roegiers précise qu'« au-delà des savoirs, des savoir-faire, il y a donc un « savoir-mobiliser » qui doit être acquis par l'élève ».

- Les « situations » font partie d'une famille de situations plus vastes : « un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d'exercer la compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant (en conditions réelles), mais d'un niveau qui ne dépasse pas ce qui est attendu ».

Jean-Claude Beacco (2007 : 55) définit l'approche par compétences en la comparant à l'approche communicative. Il affirme que l'approche par compétences n'est pas une inconnue « car elle constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite *communicative* de l'enseignement des langues. C'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier ».

Pour Christian PUREN (2006), la perspective actionnelle et la pédagogie du projet s'inscrivent dans la même lignée. En effet, « dans l'approche communicative, on se propose d'apprendre aux élèves à communiquer plus tard en société en leur demandant de communiquer en classe entre eux comme s'ils étaient en société (activité de simulation). Si le fonctionnement de ce principe d'homologie fin-moyen est prolongé à la perspective actionnelle « on formera désormais les élèves à agir socialement en langue-culture étrangère d'abord en les faisant agir socialement en langue-culture étrangère en classe : ce moyen a déjà un nom en pédagogie générale, et c'est la « pédagogie du projet ».

En définitive, nous pouvons affirmer qu'une personne possède une compétence lorsqu'elle est capable de résoudre des situations complexes qui ont la forme de problèmes ou de projets. Ceci se fait par la mobilisation de ressources qu'elle met en œuvre de manière consciente, efficace et appropriée tout en s'adaptant aux éventuelles contraintes rencontrées.

**Question : Répondez par vrai ou faux. Lorsque l'affirmation est fautive, corrigez-la (réponse page 98/99).**

Affirmations	Vrai	Faux	Corrections éventuelles
La notion de compétence a toujours fait partie du monde de l'éducation/l'enseignement			..... ..... .....
La notion de compétence est apparue au États-Unis pour ensuite être adoptée en Europe			..... ..... .....
Être compétent, c'est disposer de connaissances nécessaires à la résolution d'une situation problème			..... ..... .....
Une compétence permet d'affronter des situations aussi bien simples que complexes			..... ..... .....
l'approche communicative, la perspective actionnelle et l'approche par les compétences partagent des caractéristiques communes			..... ..... .....
Les « ressources » et les « situations » sont identiques			..... ..... .....
Pour faire face à une situation complexe, un apprenant compétent doit ajuster ses savoirs, savoir-faire... aux éventuels imprévus			..... ..... .....

**Objectif de la séance : Analyser un programme se rapportant aux principes de l'approche par compétences**

- **Durée : 1h30**
- **Nombre d'activités : 1**

**■ Activité : Mise en œuvre des principes de l'approche par compétences****- Durée : 90 min.**

- **Consigne : Afin de comprendre la mise en œuvre de certains principes de l'approche par compétences, faites l'analyse (montrez comment se concrétisent ces principes) des deux tableaux ci-dessous (renfermant un contenu du programme officiel) en prenant comme repères les notes explicatives suivantes (MEN, 2018 : 4)<sup>1</sup> (réponse pages 100/104) :**

- 1- « Chaque intitulé de séquence cible un objectif de production écrite (ou orale). Les intitulés de séquences proposés dans les matrices sont donnés à titre indicatif. »
- 2- « L'ordre des compétences répond à des objectifs d'apprentissage : a) - compréhension de l'oral / production de l'oral ; compréhension de l'écrit / production de l'écrit. Néanmoins, l'enseignant peut reconfigurer l'ordre des compétences. »
- 3- « Le déroulement de la séquence répond à la structuration par compétences et non par séances. Chaque compétence sera travaillée en une ou plusieurs séances. »
- 4- « Le choix des points de langue est tributaire de l'objectif de la séquence, laquelle prend en charge un modèle discursif. A cet effet, il est recommandé à l'enseignant de se référer au programme qui recense les différents points à interroger et susceptibles de faire l'objet d'apprentissages (cf. tableau synoptique).
- 5- Une situation d'apprentissage « est une situation constituée d'un dispositif ou d'un ensemble de dispositifs, dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit ».
- 6- Un projet se caractérise, entre autres, par le fait qu'il « s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc.) ».

<sup>1</sup> Les notes explicatives 5 et 6 sont tirées de la Commission Nationale des Programmes (2016), page 15 pour la note 5 et page 23 pour la note 6.

**PROJET 1 - Partie I : (7 semaines)**

Compétences à installer	Projet	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Capacités <sup>2</sup>
Comprendre et interpréter des discours oraux en vue de les restituer sous forme de plan, de résumés ou de synthèses	Exposer pour donner des informations sur divers sujets (Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale, mondiale ou internationale)	Les textes de vulgarisation de l'information scientifique	<b>Séquence N° 1 :</b> <b>A titre d'exemple :</b> Lire et comprendre des textes explicatifs pour dégager leurs plans et les résumer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir se positionner en tant qu'auditeur</li> <li>- Anticiper le sens d'un message</li> <li>- Retrouver les différents niveaux d'organisation</li> <li>- Élaborer des significations</li> <li>- Réagir face au discours</li> </ul>
Produire des exposés oraux à partir d'un plan				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifier et organiser ses propos</li> <li>- Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée</li> </ul>
Comprendre et interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumés				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir se positionner en tant que lecteur</li> <li>- Anticiper le sens d'un message</li> <li>- Retrouver les différents niveaux d'organisation</li> <li>- Elaborer des significations</li> <li>- Réagir face au discours</li> </ul>
Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifier et organiser ses propos</li> <li>- Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée</li> </ul>
Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur			<b>Séquence N° 2 :</b> <b>A titre d'exemple :</b> Produire un texte explicatif pour l'intégrer dans son travail de	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir se positionner en tant qu'auditeur</li> <li>- Anticiper le sens d'un message</li> <li>- Retrouver les différents niveaux d'organisation</li> <li>- Elaborer des significations</li> <li>- Réagir face au discours</li> </ul>
Produire un discours en relation avec l'objet d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifier et organiser ses propos</li> <li>- Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée</li> </ul>
Comprendre et interpréter des discours écrit en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir se positionner en tant que lecteur</li> <li>- Anticiper le sens d'un message</li> <li>- Retrouver les différents niveaux d'organisation</li> <li>- Elaborer des significations</li> <li>- Réagir face au discours</li> </ul>
Produire un texte en relation avec l'objet d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu</li> <li>- Organiser sa production</li> <li>- Utiliser la langue de façon appropriée</li> <li>- Réviser son écrit</li> </ul>		

**Tableau 1 : Progression du premier projet de l'enseignement de la langue française en 1<sup>ère</sup> AS (spécialité « Lettres ») (MEN, 2018 : 5/19)**

<sup>2</sup> Une capacité est un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui résultent d'une activité intellectuelle stabilisée.

Extrait du curriculum de français de la 1<sup>ère</sup> AS (Projet 1)

Projets	Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée	Exposer pour donner des informations sur divers sujets	Vulgarisation scientifique	<b>Séquence 1</b> Contracter des textes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La prise de notes</li> <li>- Le plan</li> <li>- Le résumé</li> </ul>
			<b>Séquence 2</b> résumer à partir d'un plan détaillé	
			<b>Séquence 3</b> Résumer en fonction d'une intention de communication	
	Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre	L'interview	<b>Séquence 1</b> Questionner de façon pertinente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le questionnaire</li> <li>- L'exposé oral</li> <li>- La lettre personnelle</li> </ul>
<b>Séquence 2</b> Rédiger une lettre personnelle				
Projet 2 : ...	...	...	...	...
			...	

Tableau 2 : Déroulé du projet 1 de la 1<sup>ère</sup> AS

# **Proposition de deux sujets d'examen + Corrigés types et Barèmes de notation**

# Sujet 1

Université Abderrahmane Mira, Bejaia  
Faculté des lettres et des langues  
Département de langue et littérature françaises

**Année universitaire** : ..... / .....

**Niveau** : 3<sup>ème</sup> année

**Groupes** : .....

**Enseignant chargé de la matière** : .....

### **Examen de didactique**

**Question** : Dans plusieurs pays du monde, le statut d'une même langue peut être soit identique soit différent. Quel est le statut du français dans les trois pays ci-dessous ?

L'Algérie, la France, le Mexique.

Répondez à la question en vous appuyant sur les éléments suivants :

- Citer les principales différences entre ces statuts, en fonction de ces trois pays.
- Proposer une définition personnelle de ces différents statuts du français.
- Ajouter au moins un exemple d'un autre pays pour chaque statut.

---

## Réponse type

---

▪ **Le statut du français dans les trois pays ci-dessous**

- En **Algérie**, le français est une **langue seconde (FLS)**.
- En **France**, le français est une **langue maternelle (FLM)**.
- Au **Mexique**, le français est une **langue étrangère (FLE)**.

Cette affirmation reste néanmoins générale et ne représente pas la réalité d'une manière intégrale. En d'autres termes, le français n'est pas une langue seconde pour tous les Algériens, il n'est pas la langue maternelle de tous les Français et il n'est pas une langue étrangère pour tous les Mexicains.

▪ **Les principales différences entre ces statuts, en fonction de ces trois pays**

- **En Algérie**, le français est une langue seconde car il occupe une place privilégiée dans la société, comparativement aux autres langues étrangères qui n'ont pas cette particularité (on le retrouve dans l'administration, les écoles, les universités, la télévision, la radio, les journaux, etc.).
- **En France**, le français est la langue maternelle. Cette langue est pour les Français une source de référence, de comparaison en situation d'apprentissage. C'est la première langue de leur environnement social. C'est aussi leur langue d'enseignement et d'apprentissage.
- **Au Mexique**, le français est une langue étrangère car ce n'est pas la langue maternelle de ses habitants (ce n'est pas la première langue qu'ils ont acquise, ni leur première langue de scolarisation).

Contrairement à l'Algérie, par exemple, où le français occupe une place particulière, au Mexique, le français n'occupe pas cette place.

**▪ Définitions personnelles****- Le français langue seconde**

Le FLS est une langue de nature étrangère. Il a un statut particulier. De plus, il joue un rôle particulier dans le domaine social. Le FLS n'est pas une langue maternelle et il n'est pas non plus une langue étrangère comme les autres...

**- Le français langue maternelle**

Chronologiquement, la langue maternelle est la première langue qu'acquière l'enfant (langue première). De plus, son mode d'appropriation est qualifié de naturel (la langue est acquise grâce aux contacts et interactions avec les membres du groupe : acquisition inconsciente et involontaire)...

**- Le français langue étrangère** renvoie à la langue qui est enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. Elle s'oppose au FLM (elle n'est pas la première langue de scolarisation, ni la première dans l'ordre des appropriations linguistiques. Elle est apprise de manière consciente et volontaire)...

**▪ Autres exemples d'autres pays pour chaque statut (au moins un pays)**

**- Autres pays où le français est une langue seconde** : le Maroc, la Tunisie, le Sénégal, le Mali, etc. (plus généralement, les anciennes colonies françaises).

**- Autres pays où le français est une langue maternelle** : Le Canada (Québec), Monaco, la Suisse (Romande), la Belgique (Wallonie), etc.

**- Autres pays où le français est une langue étrangère** : l'Australie, le Chili, Taiwan, etc.

---

## Le barème de notation

---

<b>Le contenu .....</b>	<b>15 pts.</b>
1- Le statut du français dans les trois pays .....	<b>3 pts.</b>
2- Les principales différences entre ces statuts .....	<b>6 pts.</b>
3- Définitions personnelles .....	<b>4,5 pts.</b>
4- Autres exemples d'autres pays pour chaque statut .....	<b>1,5 pt.</b>
<b>La langue .....</b>	<b>05 pts.</b>
- Capacité à rédiger un texte traitant le sujet .....	<b>2 pts.</b>
- Morphosyntaxe .....	<b>1,5 pt.</b>
- Cohérence/cohésion .....	<b>1,5 pt.</b>

# Sujet 2

Université Abderrahmane Mira, Bejaia  
Faculté des lettres et des langues  
Département de langue et littérature françaises

**Année universitaire** : ..... / .....

**Niveau** : 3<sup>ème</sup> année

**Groupes** : .....

**Enseignant chargé de la matière** : .....

## **Examen de didactique**

**Question** : D'une méthodologie d'enseignement à une autre, la place de l'apprenant peut changer d'une manière plus ou moins importante. Après avoir défini, brièvement, la méthodologie SGAV et l'approche communicative, comparez la place que l'apprenant y occupe.

---

## Réponse type

---

### ▪ Définition de la méthodologie SGAV

Les méthodes audiovisuelles d'enseignement des langues sont apparues aux États-Unis après les méthodes audio-orales. La méthodologie SGAV (Structuro Globale Audio Visuelle) associe les enregistrements sonores à des séquences d'images projetées sur un écran à partir de films fixes.

Pour la méthodologie SGAV, la langue est un moyen d'expression et de communication orale. Elle enseigne non pas la langue mais la parole en situation. Pour cette méthodologie, la langue se matérialise par des moyens verbaux des moyens non verbaux (rythme, intonation, gestuelle, cadre spatio-temporel, contexte social et psychologique, etc.). Elle considère donc l'utilisation de la langue dans sa globalité et tient compte des situations de la vie quotidienne (elle utilise des images qui mettent en scène ces situations).

Elle donne peu d'importance à l'écrit qu'elle considère que comme un dérivé de l'oral...

### ▪ Définition de l'approche communicative

L'approche communicative commence à voir le jour au milieu des années 1970, suite à la publication du Niveau seuil pour l'anglais par le Conseil de l'Europe. Elle remet en cause la rigidité de la méthodologie SGAV pour qui l'apprentissage relève de pratiques systématiques (compréhension, répétition, mémorisation puis exploitation) pour ne laisser que peu de place à l'initiative des apprenants.

Le niveau-seuil correspond à un inventaire des compétences langagières à atteindre. L'enseignement dans l'approche communicative consiste donc à « à déterminer ce que les individus ou groupes considérés devront être capables de faire, langagièrement, dans les situations auxquelles ils seront participants. Cette

capacité est spécifiée en termes de catégories notionnelles (notions générales et notions spécifiques) et fonctionnelles (actes de parole) » (Cuq, 2006 : 176).

Ses principes novateurs sont surtout la centration sur l'apprenant (l'apprenant est le centre de l'apprentissage, il construit lui-même ses apprentissages et ses besoins sont pris en compte prioritairement), l'enseignement de la compétence de communication (connaître les règles grammaticales de la langue et les règles d'emploi de cette langue... : les 4 composantes de la langue), l'introduction de documents authentiques... Dans cette approche l'enseignant tient un rôle important (il favorise les échanges en classe et guide les apprenants sans transmettre les connaissances de manière verticale)...

#### ▪ **La place de l'apprenant dans la méthodologie SGAV**

Dans la méthodologie SGAV, l'apprenant exécute ce qui lui est demandé par l'enseignant. Pour apprendre, il va donc principalement écouter, faire des activités de répétition (transformation et substitution), de mémorisation mais aussi d'exploitation et de transposition (jeux de rôles)...

#### ▪ **La place de l'apprenant dans l'approche communicative**

Dans l'approche communicative, l'apprenant est le centre de l'apprentissage. L'enseignement est construit sur la base de ses besoins langagiers mais aussi de ses capacités. Il participe activement à son apprentissage (il est sollicité pour communiquer en classe avec les autres apprenants et son enseignant)...

#### ▪ **Comparaison**

Méthodologie SGAV et approche communicative perçoivent donc l'apprenant différemment. Si pour la première, l'apprenant exécute des activités de manière routinière, dans l'approche communicative, il agit et prend lui-même en charge son apprentissage. Il peut même prendre des initiatives en collaborant avec les autres apprenants. L'approche communicative se préoccupe ainsi des savoirs et savoir-faire à maîtriser par les apprenants, mais aussi de leur construction par ces derniers et leur mise en situation...

---

## Le barème de notation

---

<b>Le contenu .....</b>	<b>15 pts.</b>
- Brève définition de la méthodologie SGAV .....	02 pts.
- La place de l'apprenant dans la méthodologie SGAV .....	04 pts.
- Brève définition de l'approche communicative .....	02 pts.
- La place de l'apprenant dans l'approche communicative .....	04 pts.
- Comparaison .....	03 pts.
<b>La langue .....</b>	<b>05 pts.</b>
- Capacité à rédiger un texte traitant le sujet .....	2 pts.
- Morphosyntaxe .....	1,5 pt.
- Cohérence/cohésion .....	1,5 pt.

# CORRIGÉ DES ACTIVITÉS

**SEANCE 1 : Prise de contact avec les apprenants et  
présentation de la matière  
Découverte des concepts de (Français) Langue Maternelle  
et (Français) Langue Etrangère**

Suite à la prise de contact avec les apprenants et à la présentation de la matière

**■ Activité : Le Français Langue Maternelle (FLM) et le Français Langue Etrangère (FLE)**

- **Durée : 45 min.**

- **Remarque : Faire les consignes 1 et 3 oralement.**

- **Consigne 1 : La langue française occupe-t-elle le même statut dans les pays ci-dessous ? Justifiez votre réponse.**

La Chine – La Russie – La France – La Colombie – Le Canada (Québec) – Monaco – Le Japon – La Suisse (Romande) – La Pologne – Le Luxembourg – L’Ukraine – La Belgique (Wallonie).

La langue française n’occupe pas le même statut dans ces pays. Dans certains pays elle est beaucoup plus présente que dans d’autres où elle est quasi absente. En France, au Québec, à Monaco... elle est utilisée dans la vie quotidienne (chez soi, à l’école, dans la rue, les commerces, les administrations, etc.). C’est la langue maternelle des habitants de ces pays (provinces) ou du moins de la majorité de leurs habitants.

En Chine, en Russie... son utilisation est restreinte au domaine de l’enseignement (elle est enseignée comme langue étrangère). Dans la vie quotidienne, elle n’a pas de place particulière.

- **Consigne 2 : En groupes de 2 à 4 étudiants, classez les pays ci-dessous selon le statut que le français y occupe. Précisez aussi ce statut<sup>1</sup> puis justifiez votre classement.**

La langue maternelle	La langue étrangère
1. La France	1. La Chine
2. Le Canada (Québec)	2. La Russie
3. Monaco	3. La Colombie
4. La Suisse (Romande)	4. Le Japon
5. Le Luxembourg	5. La Pologne
6. La Belgique (Wallonie)	6. L’Ukraine

<sup>1</sup> Statut didactique et non administratif.

- **Consigne 3** : Quelle est la distinction que l'on peut faire entre la langue maternelle et la langue étrangère ?

Retenir les propositions des étudiants et les compléter.

## **SEANCE 2 : Définir le concept de (Français) Langue Seconde et connaître les implications des statuts du français sur l'enseignement**

### **■ Activité 1 : Le Français Langue Seconde (FLS)**

- **Durée** : 40 min.

- **Remarque** : Faire l'étape 1 oralement. Distribuer le polycopié ensuite.

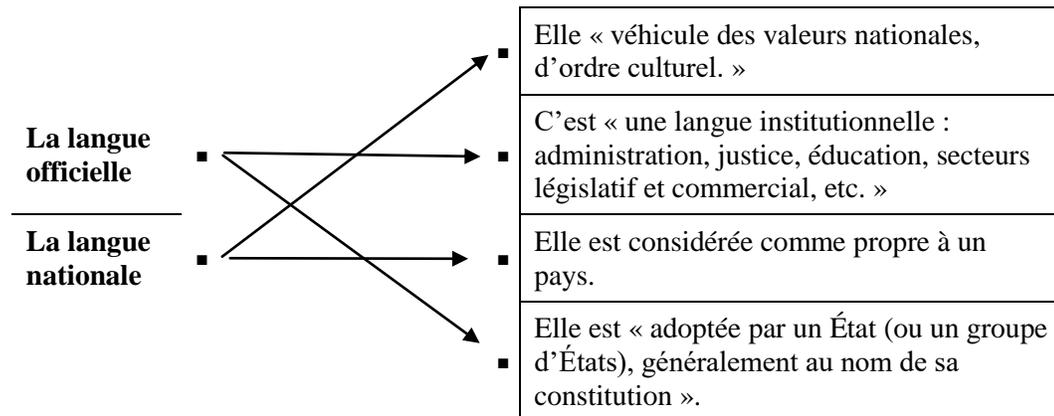
#### **- Etape 1**

- **Consigne** : Dans les pays ci-dessous, quel est le statut qu'occupe la langue française ? Est-il comparable à celui qu'elle occupe dans les pays cités dans l'activité précédente ? Expliquez votre réponse.

L'Algérie – Le Mali – La Côte d'Ivoire – La Guadeloupe – La Martinique – Le Maroc – La Tunisie – Le Cameroun – La Réunion – Le Sénégal.

Le statut du français n'est pas le même dans les pays ci-dessus (Algérie – Mali – Côte d'Ivoire...) et les pays cités dans l'activité 1, que ce soit pour les pays de la première liste (France, Canada, Monaco, etc.) ou ceux de la deuxième (Chine, Russie, Colombie). En effet, dans ces pays d'Afrique et les territoires et départements français d'Outre mer, le français occupe une place privilégiée. Il n'a pas les caractéristiques du français langue maternelle et en même temps, il n'a pas les caractéristiques du français langue étrangère telles qu'on les retrouve dans les pays précédemment cités. Dans ces pays francophones, le français occupe en quelque sorte une place intermédiaire entre les deux.

- **Etape 2 : Retrouvez la définition de la langue officielle et de la langue nationale en associant chacune d'elles à ses caractéristiques.**



## ■ Activité 2 : FLM et FLE en pratique

- **Durée : 50 min.**

**Consigne : A votre avis, quelles sont les implications de la distinction FLM/FLE sur l'enseignement ?**

**Quelques éléments de réponse :**

Penser aux situations de communications privilégiées dans l'un et dans l'autre, aux documents utilisés à l'oral, à l'écrit, etc.

**Réponse :**

Les conséquences que peuvent avoir la distinction FLM/FLE sur l'enseignement sont nombreuses. Nous reprenons celles citées par Robert (2002 : 76) que nous complétons par d'autres (la liste n'est pas exhaustive) :

- Les besoins spécifiques des apprenants de FLE dictent la sélection des notions et actes de parole.
- L'étude de l'oral et de la phonétique sont privilégiées en FLE.
- Les situations de communications en FLE sont simulées (mises en scènes).
- Les interférences entre le français et la langue source sont à prendre en compte en FLE.
- Le respect des spécificités culturelles locales des apprenants de FLE (différences culturelles et culturelles à prendre en considération pour éviter d'offenser, heurter, choquer les apprenants).
- Les documents utilisés dans les manuels de FLM sont plus longs.
- Les documents utilisés dans les manuels de FLM sont plus marqués culturellement.
- La sélection du lexique est plus riche en FLM.
- La progression est plus rapide en FLM.
- Etc.

## SEANCE 3 : Définir la didactique et la pédagogie et distinguer l'une de l'autre

### ■ **Activité 1 : Différencier la didactique de la pédagogie (1/2)**

**- Durée : 25 min.**

**- Consigne :** En groupes de 2 à 4 étudiants, faites une proposition personnelle d'une définition de la didactique et de la pédagogie puis présentez-les. A la fin de la séance, vous reviendrez sur ces définitions pour les compléter.

Cette activité ne nécessite pas de correction.

### ■ **Activité 2 : Différencier la didactique de la pédagogie (1/2)**

**- Durée : 25 min.**

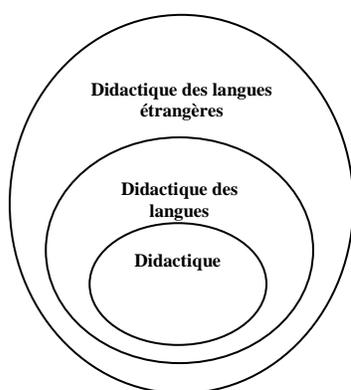
**- Consigne 1 :** Parmi les affirmations suivantes, faites la distinction entre celles qui se rapportent à la didactique et celles qui se rapportent à la pédagogie et justifiez votre réponse (complétez le tableau ci-dessous).

La didactique	La pédagogie
<p><b>2-</b> Elle fait « référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scalaires, y compris les langues vivantes »</p> <p><b>3-</b> C'est la « Science ayant pour objet les méthodes d'enseignement ».</p> <p><b>5-</b> Elle « étudie une matière ».</p> <p><b>8-</b> C'est « une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, sciences à laquelle vient s'ajouter la linguistique ».</p>	<p><b>1-</b> Dans son utilisation quotidienne, elle renvoie à « un comportement, appuyé sur la faculté d'expliquer, de faire assimilé certaines connaissances ».</p> <p><b>4-</b> Elle a « le sens de manière d'enseigner qui incluent aussi bien la méthode que les techniques d'enseignement ».</p> <p><b>6-</b> Elle « prend le sens de réflexion sur l'école, l'enseignement, l'action éducative ».</p> <p><b>7-</b> Son sens le plus général « englobe tout ce qui a trait à l'action éducative auprès de l'enfant ou de l'adulte ».</p>

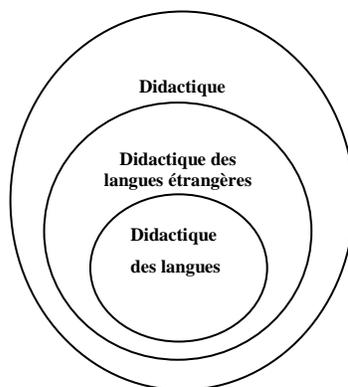
- **Consigne 2** : Regroupez les définitions ci-dessous de manière à distinguer celles qui relèvent de la didactique, de la didactique des langues et de la didactique du français langue étrangère en complétant le tableau ci-dessous. Justifiez vos choix.

Didactique	Didactique des langues	Didactique du français langue étrangère
<p>5- C'est la science dont l'objet est la <b>théorisation de l'enseignement</b>.</p> <p>1- Elle <b>étudie des matières</b> : le français, l'arabe, l'anglais, les mathématique, la physique, etc.</p>	<p>6- Elle désigne « un ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand <b>on y enseigne/apprend une langue</b>, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants »<sup>2</sup>.</p> <p>3- Elle est « un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement <b>des langues</b> (pourquoi, quoi, comment enseigner et à qui, en vue de quoi) et produits <i>sur des supports généralement spécifiques</i> (par exemple des revues s'adressant à des enseignants de langues), <i>par des producteurs eux-mêmes le plus souvent professionnellement particularisés</i> (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs)<sup>3</sup>.</p>	<p>2- Elle s'intéresse à l'enseignement du français et tout particulièrement à l'enseignement du <b>français utilisé par des personnes pour qui cette langue n'est pas la langue maternelle</b>.</p> <p>4- Elle représente <b>un sous-ensemble de la didactique du français</b> (la didactique du français peut être subdivisée en plusieurs sous-ensembles).</p>

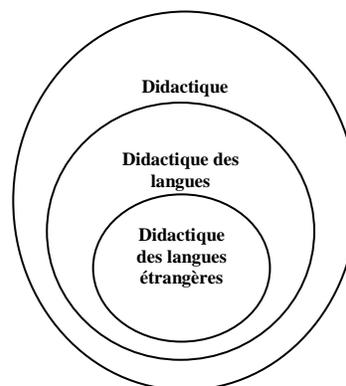
- **Consigne 3** : En groupes de 2 à 4 étudiants, observez les trois schémas ci-dessous puis indiquez celui qui vous semble correct. Ecrivez « Correct » ou « Incorrect » sous chaque schéma puis justifiez votre réponse.



Incorrect



Incorrect



Correct

<sup>2</sup> Besse, 1989.

<sup>3</sup> Coste, 1989.

### ■ Activité 3 : Approfondir ses connaissances sur la didactique

- Durée : 40 min.

- Consigne : Revenez sur votre réponse (activité 1 - séance 1) et complétez-la en vous appuyant sur ce que vous avez retenu précédemment et les définitions ci-dessous :

La didactique
Chaque groupe retient sa réponse.

La pédagogie
Chaque groupe retient sa réponse.

## SEANCE 4 : Définir la transposition didactique, le triangle didactique et les situations d'enseignement-apprentissage

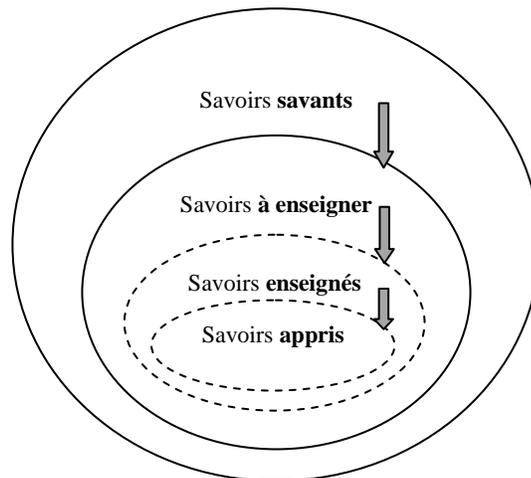
### ■ Activité 1 : La transposition didactique

- Durée : 20 min.

- Consigne 1 : Lisez les définitions suivantes au sujet des savoirs puis associez chaque définition au concept qui lui convient en complétant le tableau proposé.

	Définition
« savoirs enseignés »	<b>Définition 4</b> : Ils représentent des savoirs traités en classe par l'enseignant en vue de leur acquisition par les apprenants.
« savoirs savants »	<b>Définition 3</b> : Ils renvoient à « un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) [il] est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent » (Le Pellec, 1991, p. 40).
« savoirs appris »	<b>Définition 2</b> : Ils renvoient aux savoirs acquis par les apprenants en classe lors des interactions qui s'opèrent entre les apprenants et leur enseignant.
« savoirs à enseigner »	<b>Définition 1</b> : Ils « sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels » (programmes, instructions officielles, commentaires...) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, 1988)

- **Consigne 2 : Classez les quatre concepts en allant du général vers le particulier en complétant le schéma ci-dessous. Que pouvez-vous en conclure ?**



**Conclusion (donnée à titre indicatif) :**

L'enseignement et l'apprentissage sont des processus qui se déroulent en classe (cas de l'enseignement institutionnel). Avant d'en arriver là, les « savoir appris » (que l'on retrouve dans l'étape finale) partent des « savoir savants » (sphère immense qui contient l'ensemble des connaissances d'un domaine ou d'une spécialité). Que ce soit pour les apprenants débutants, intermédiaires ou avancés, la source est commune. Cela dit, une sélection est opérée avant que les savoirs dont ont besoins les apprenants (en fonction de leurs besoins, âge, niveau...) ne parviennent jusqu'à eux. Il s'agit de la sélection des « savoirs à enseigner » d'abord. Ces derniers sont pris en charge par l'enseignants qui les « transmet » aux apprenants qui en retiennent une partie en fin de compte (« savoirs appris »).

- **Consigne 3 : Lisez puis complétez la définition suivante de la transposition didactique avec les termes proposés.**

1. objet enseigné – 2. savoirs sociaux – 3. objet d'apprentissage – 4. objet enseignable – 5. la maîtrise fonctionnelle – 6. savoirs savants

« On doit le concept de transposition didactique au sociologue Michel Verret (1975). Repris dans le cadre de la didactique des mathématiques par Yves Chevallard (1985), il rend compte des transformations que subit une notion issue de l'extérieur de la sphère didactique pour être transformé d'abord en un **objet enseignable** (sélection, programmation), puis en un **objet enseigné** (présentation, explication, évaluation) et enfin éventuellement, par extension, en un

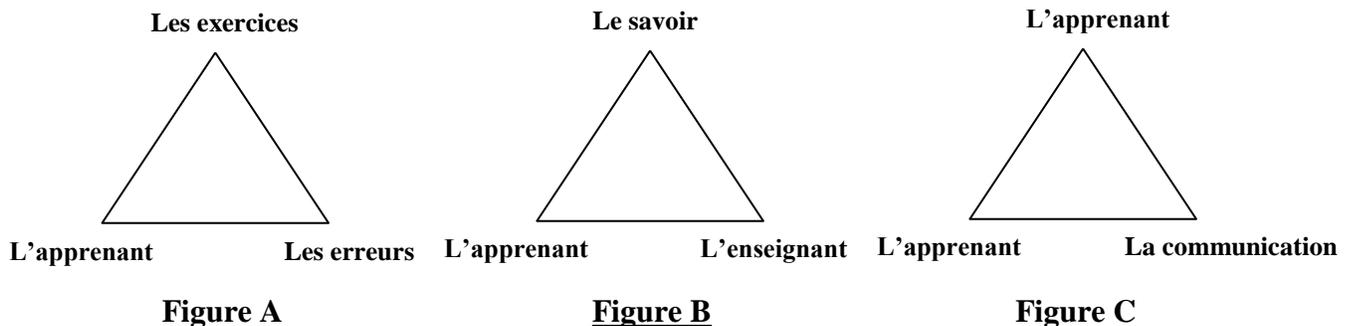
**objet d'apprentissage.** Les notions considérées sont classiquement des **savoirs savants** (par exemple la théorie des ensembles) dans le cas des mathématiques et des sciences de la nature, mais ils peuvent aussi être des **savoirs sociaux** en particulier dans le cas des langues (par exemple les actes de langage).

Ce concept de transposition pose pour les langues la question de la didactisation des savoirs savants issus des sciences du langage. On peut considérer la transposition didactique comme une opération qui vise à donner aux apprenants **la maîtrise fonctionnelle** de savoirs sociaux qu'elle présente et organise en fonction d'une discipline et d'une théorie de référence. Dans le cas de la didactique des langues, la pragmatique et la théorie des actes de langage de Searle en sont de bons exemples. » (Cuq, 2006 : 240-241).

## ■ Activité 2 : Le triangle pédagogique (didactique) 1/2

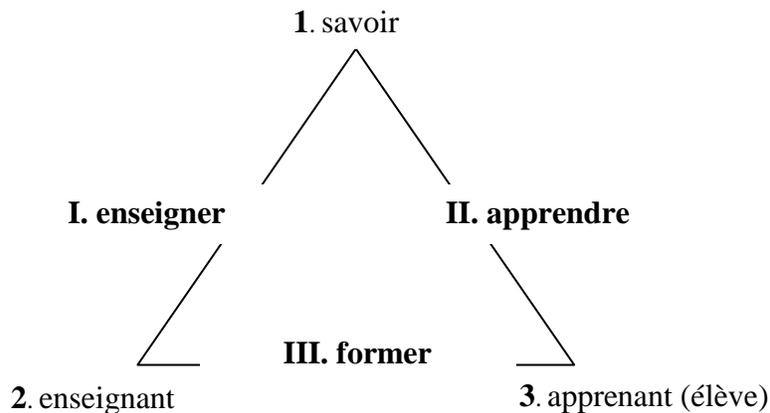
- Durée : 20 min.

- Consigne 1 : Parmi les trois figures ci-dessous, quel est celle qui représente le mieux la classe ? Soulignez « Figure 1 », « Figure 2 » ou « Figure 3 » pour désigner votre réponse.



**Consigne 2 : Quelle est la relation qui lie ces composantes de la classe prises dans une relation binaire ? Notez vos réponses sur la figure D en complétant les encadrés I, II et III. Justifiez vos réponses.**

communiquer – corriger – enseigner – écrire – apprendre – conjuguer – former – savoir.



**Figure D**

### ■ Activité 3 : Le triangle pédagogique (didactique) 2/2

- Durée : 20 min.

**Consigne 1 : A quel axe renvoie chacune de ces activités ? Compléter le tableau ci-dessous.**

L'axe de l'enseignement	L'axe de la formation	L'axe de l'apprentissage
<p>3- Choisir un extrait d'un article de journal.</p> <p>4- Retenir les questions à poser sur un enregistrement sonore.</p> <p>7- Fixer les objectifs du cours.</p> <p>9- Réfléchir aux conditions de réalisation d'une activité de classe.</p>	<p>1- Demander à l'apprenant de compléter un tableau.</p> <p>6- Demander de former des sous-groupes pour faire une activité.</p> <p>8- Demander aux apprenants de donner des exemples.</p> <p>10- Demander aux apprenants d'apporter un dictionnaire bilingue.</p>	<p>2- Donner des exemples personnels à l'enseignant.</p> <p>5- Demander à l'enseignant d'illustrer son explication.</p> <p>11- Réemployer ce qui est appris pour s'en rappeler.</p> <p>12- Un élève demande des explications.</p>

**Consigne 2 : Proposez pour chaque axe deux exemples supplémentaires.**

L'axe de l'enseignement	L'axe de la formation	L'axe de l'apprentissage
1- Elaborer le programme d'enseignement. 2- Répartir le cours en différentes séquences.	1- Expliquer un mot difficile en le traduisant dans la langue maternelle des apprenants. 2- Réexpliquer un point de langue.	1- Faire un résumé du cours sous forme d'un tableau afin d'en retenir l'essentiel. 2- Répéter un mot plusieurs fois pour le retenir.

**■ Activité 4 : Situations d'enseignement-apprentissage et supports d'enseignement**

- Durée : 15 min.

- Consigne : Lisez ce qui suit puis répondez aux questions.

**Situation d'enseignement-apprentissage et supports d'enseignement**

La situation d'apprentissage désigne « les conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage. Elles incluent celles où se trouve l'apprenant (son état physique, sa disponibilité, sa motivation, son passé scolaire, ses représentations relatives à la langue qu'il apprend ou aux modalités d'apprentissage, etc.), ainsi que les conditions externes (lieu, moment, nature de l'enseignement, supports d'apprentissage, qualités de l'enseignant) » (Cuq, 2006 : 222).

Dans les situations d'enseignement-apprentissage, les supports d'enseignement tiennent une place primordiale en raison de l'intérêt qu'ils procurent. Ils se sont considérablement diversifiés dans le temps. En effet, des livres comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non, des dialogues ad hoc pour la présentation de tel ou tel point de grammaire, et enfin des exercices, on est passé aux bandes magnétiques, cassettes son, films fixes, diapositives, etc. (les années 1960), puis aux documents authentiques (les années 1970) et, plus récemment, aux vidéos, cédéroms... et actuellement aux DVD, etc. (Ibid. : 229).

**1. Classez les conditions d'apprentissage citées dans la définition dans le tableau ci-dessous :**

Conditions physiques et psychologiques de l'apprenant	Conditions matérielles	Autres conditions
- Etat physique - Motivation - Représentations relatives à la langue apprise	- Lieu d'apprentissage - Moment d'apprentissage - Supports d'apprentissage	- Disponibilité - Passé scolaire - Modalités d'apprentissage - Nature de l'enseignement - Qualités de l'enseignant

**2. Classez les supports d'enseignement énumérés dans la définition dans le tableau ci-dessous :**

Supports papiers	Supports audio	Supports audiovisuels	Supports numériques
- des livres comportant des documents didactisés d'origine littéraire ou non - des dialogues <i>ad hoc</i> - des exercices - documents authentiques	- des dialogues <i>ad hoc</i> - des exercices - bandes magnétiques - cassettes son - documents authentiques	- films fixes - diapositives - documents authentiques - vidéos	- documents authentiques - vidéos - cédéroms - DVD

**Remarque :** Les réponses n'étant pas contextualisées, certains supports peuvent appartenir à plusieurs catégories (les documents authentiques, les dialogues *ad hoc*, etc.)

## SEANCE 5 : Connaître la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe et la rupture opérée par la méthodologie directe

### ■ Activité 1 : La méthodologie traditionnelle

- Durée : 45 min.

- **Consigne :** Afin de connaître la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues et ses caractéristiques, lisez le texte ci-dessous puis proposez les sous-titres manquants (1, 2, 3 et 4) et justifiez votre réponse.

« L'appellation de « méthodologie traditionnelle » recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes [...].

#### Sous titre 1 – L'importance donnée à la grammaire

L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition [...].

#### Sous titre 2 – L'enseignement d'une langue normative centrée sur l'écrit

Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage [...].

#### Sous titre 3 – Le recours à la traduction

Qu'elle soit au service de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire [...].

#### Sous titre 4 – L'importance de la littérature comme couronnement de l'apprentissage de la langue

L'accès à la littérature, généralement sous la forme de morceaux choisis [...]. » (Cuq & Gruca, 2005 : 254-256).

## ■ Activité 2 : La méthodologie directe

- Durée : 30 min.

- Consigne : Afin de connaître la méthodologie directe et ses caractéristiques, en groupes de 2 étudiants, lisez le texte ci-dessous puis répondez à la question posée.

« La méthodologie directe ouvre le XX<sup>e</sup> siècle puisqu'elle a été officiellement imposée [...] ». (Cuq & Gruca, 2005 : 256-258).

Les caractéristiques de la méthodologie directe ne sont pas définies dans le texte. Associez chacune d'elles à sa définition respective dans le tableau ci-dessous.

Les caractéristiques	Définition des caractéristiques
L'apprentissage du vocabulaire courant	la réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre du nouveau régit entièrement la progression qui part donc du connu pour aller vers l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du plus concret au plus abstrait.
La grammaire est présentée sous forme inductive et implicite	par exemple, on favorise toujours la construction du sens d'un mot par rapport à la phrase ou la proposition complète qui le véhicule ; mais cette méthode est surtout visible dans les procédures mises en œuvre pour l'approche des textes : dégager l'idée d'ensemble, le sens général, prévaut toujours sur la perception du détail ou l'explication des mots.
L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation	(d'abord le phonème, puis la syllabe, le mot, le groupe de mots, etc. pour arriver une rythme et à l'intonation) et suppose une véritable gymnastique des organes vocaux, occupe une place importante dans les débuts de l'apprentissage. La prédominance de l'oral, qui s'exerce par tout un jeu de saynètes ou d'activités de dramatisation qui engagent le corps, conduit à poser le problème de ce que l'on appellera plus tard le passage à l'écrit ; en effet, dans cette méthodologie, l'écrit est d'abord envisagé essentiellement comme un auxiliaire de l'oral (dictée, questions sur des textes qui appellent la reprise quasi totale du texte et qui rappellent le questionnaire déclencheur d'activités orales, etc.).
La progression prend en compte les capacités et les besoins des étudiants	on commence par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables, puis progressivement et selon une gradation, on introduit d'autres mots plus abstraits que l'on explicitera à partir des mots connus.
L'approche globale du sens	à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni dans la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret.

### ■ Activité 3 : Apports de la méthodologie directe

- Durée : 15 min.

- Consigne : En groupes de 2 à 4 étudiants, complétez le tableau en associant chacune des affirmations ci-dessous à la méthodologie qui lui correspond de manière à mettre en valeur les apports de la méthodologie directe.

Méthodologie traditionnelle	Méthodologie directe
1. En classe, c'est la langue des apprenants qui est utilisée. 3. La compréhension et la production écrites sont privilégiées. 6. L'enseignement de la grammaire se fait en allant des règles vers les exercices d'application. 8. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions. 9. Les connaissances métalinguistiques sont privilégiées : on apprend à parler de la langue 11. C'est la langue normée qui est exploitée en classe.	2. L'apprenant est un sujet actif. 4. La langue est perçue comme outil de communication. 5. La compétence langagière est privilégiée : on apprend à parler la langue. 7. Le lexique enseigné est celui des situations abordées, celui de la langue courante. 10. La compréhension et la production orale sont privilégiées. 12. L'enseignement grammatical se fait à partir d'un corpus de phrases qui présentent des similitudes.

#### Les apports de la méthodologie directe

- L'apprenant devient actif, il participe, il agit en classe. Il n'est pas qu'un simple récepteur passif d'un savoir transmis verticalement.
- La langue est perçue comme outil de communication. Elle peut être réellement utilisée en dehors de la classe. Contrairement à avant où l'aspect communicatif de la langue était inexistant.
- L'oral est privilégié car dans la vie quotidienne, on l'utilise plus que l'écrit. De plus, on s'attarde, si nécessaire, sur la prononciation qui tient une place importante dans le travail de l'oral. Ce qui n'était pas le cas avant.
- L'enseignement grammatical est implicite. L'apprenant comprend en observant et devine lui-même les règles. La grammaire n'est pas surestimée comme avant.

### SEANCE 6 : Connaître la méthodologie audio-orale et la méthodologie SGAV et identifier leurs points communs et divergences

## ■ Activité 1 : Connaître la méthodologie audio-orale

- Durée : 35 min.

- Consigne : Afin de connaître la méthodologie audio-orale et ses caractéristiques, lisez puis complétez le texte ci-dessous ([...1...] jusqu'à [...5...]) avec les passages manquants qui se trouvent après le texte (A, B, C, D et E).

Les caractéristiques	Définition des caractéristiques
1. La méthodologie audio-orale, comme le suggère son nom, fait appel à l'écoute et à la parole	A. les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur les magnétophones et élaborés en fonction d'une progression rigoureuse : chaque réplique est construite sur une structure de base, ou <i>pattern</i> , qui sert de modèle à l'étudiant pour produire d'autres phrases grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur.
2. La langue étant conçue comme un réseau de structures syntaxiques qu'il faut acquérir sous la forme d'automatismes	B. le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité au vocabulaire de base.
3. Les structures véhiculées par les dialogues sont renforcées au cours d'exercices où l'étudiant est invité à les manipuler en exerçant des substitutions et des transformations guidées	C. apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui repose sur le fondement du conditionnement du type : stimulus – réaction – renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus.
4. Le langage, d'après les psychologies behavioriste et surtout skinnériste, n'est qu'un type de comportement humain ( <i>behavior</i> en américain)	D. En d'autres termes, elle « donne la priorité à la langue orale et la prononciation devient un objectif majeur : nombreux sont les exercices de répétition et de discrimination auditive et la prononciation bénéficie des atouts des enregistrements de différentes voix de natifs.
5. La mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie la forme au détriment du sens	E. ce sont les exercices structuraux ( <i>pattern drills</i> ) destinés, par des répétitions intensives, à automatiser les structures de base acquises lors des dialogues.

## ■ **Activité 2 : Connaître la méthodologie SGAV**

- **Durée : 35 min.**

- **Consigne : Après avoir lu l'extrait ci-dessous, comparez la méthodologie SGAV à la méthodologie audio-orale en répondant aux deux questions posées.**

**1. Quels sont les points communs entre la méthodologie SGAV et la méthodologie audio-orale ?**

**2. Quels sont les apports de la méthodologie SGAV à l'enseignement des langues étrangères ?**

### **Réponse 1**

**Les points communs entre la méthodologie SGAV et la méthodologie audio-orale sont principalement :**

- Le recours à l'audio (l'écoute des enregistrements) et à l'oral (la parole) : audio-oral.
- La priorité donnée à l'oral.
- Les dialogues sont élaborés en fonction d'une progression rigoureusement tracée.
- L'écrit est moins important que l'oral (c'est dérivé de l'oral, il le sert).
- Le recours aux exercices structuraux (apports du structuralisme en linguistique).
- L'enseignement implicite et inductif de la grammaire.

### **Réponse 2**

**Les apports de la méthodologie SGAV à l'enseignement des langues étrangères sont essentiellement :**

- La communication est une action globale qui ne se limite pas à la maîtrise de la langue (combinaison du verbal et du non verbal).
- Le recours au non verbal dans la communication : rythme, intonation, gestuelle, contexte, etc.
- L'introduction de l'aspect visuel (images fixes).
- La progression de la grammaire relève du français fondamental 1<sup>er</sup> degré. De même que la progression du vocabulaire.
- L'enseignement de la parole (utilisation de la langue) en situation et non la langue.

### ■ **Activité 3 : Connaître les phases de la leçon SGAV**

- **Durée : 35 min.**

- **Consigne : La leçon SGAV suit cinq étapes successives qui sont mentionnées dans le tableau ci-dessous (elles sont données dans le désordre).**

**1- Reliez chacune de ces étapes à son explication en complétant le tableau ci-dessous.**

Les phases	Explications
L'exploitation	Elle « conduit l'élève à réutiliser avec plus de spontanéité les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou d'activités de dramatisation ».
La présentation	Elle est associée à un travail de « correction phonétique et [de] mémorisation des structures et du dialogue ».
La transposition	Elle permet de réemployer les « éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur dans des situations légèrement différentes de celle dans laquelle ils ont été présentés ».
La répétition	Elle « consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'élève isole correctement chaque unité sonore ».
L'explication	Elle introduit un dialogue accompagné d'« images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation.

**2- Retrouvez l'ordre de succession de ces étapes.**

Etape 1	Etape 2	Etape 3	Etape 4	Etape 5
La présentation	L'explication	La répétition	L'exploitation	La transposition

## SEANCE 7 : Connaître l'approche communicative et ses apports à l'enseignement des langues

### ■ Activité 1 : Connaître l'approche communicative

- Durée : 30 min.

- Remarque : Cette activité est suivie d'une explication/discussion en vue d'explicitier les caractéristiques de l'approche communicative.

- Consigne : Lisez le passage ci-dessous sur l'origine de l'approche communicative puis répondez aux questions posées.

**Question 1 :** Comment la langue est perçue par le Niveau Seuil ? En quoi cette conception de la langue est-elle différente de la précédente ?

Le Niveau Seuil désigne un niveau de maîtrise de la langue qui permet à son utilisateur d'être autonome dans un pays étranger. Cette maîtrise de la langue est décrite en termes de compétences langagières. Dans l'apprentissage, le Niveau Seuil met ainsi en avant l'aspect fonctionnel de la langue, contrairement aux conceptions antérieures pour qui la langue est une structure ou un ensemble d'éléments qui sont reliées par diverses relations. Dans cette vision, la langue est déterminée par un ensemble de structures syntaxiques, morphologiques, sémantiques, etc.

**Question 2 :** Quelle est la place qu'occupent les savoir-faire langagiers dans l'apprentissage ?

Les savoir-faire langagiers occupent une place centrale dans l'apprentissage. Ils renvoient à des objectifs fonctionnels qui permettent la communication en langue étrangère. « Raconter un événement », « Inviter quelqu'un », « Ecrire une lettre », etc. sont des savoir-faire.

**Question 3 :** Quelle est la différence qui existe entre les « notions » et les « fonctions » ?

Les fonctions sont comparables aux savoir-faire (voir la réponse à la question 2). Par contre, les notions décrivent un cadre, un contexte dans lequel s'inscrivent les fonctions. Cela peut être, le temps, l'espace, etc. Les notions et les fonctions s'associent donc pour déterminer une situation de communication.

### ■ Activité 2 : Les apports de l'approche communicative à l'enseignement des langues

- Durée : 60 min.

- Consigne : Lisez ce qui suit puis répondez aux questions posées.

Selon Tagliante (2009), l'approche communicative repose sur plusieurs principes qu'elle a d'ailleurs vulgarisés. Il s'agit, entre autres, de :

- a. la centration sur l'apprenant ;
- b. l'enseignement de la compétence de communication ;
- c. l'enseignant guide.

**Question 1 : Quelle est la définition qui correspond le mieux à chacun des trois principes de l’approche communicative cités ci-dessous ? Choisissez à chaque fois la bonne réponse.**

**Le premier principe**

<p><b>La centration sur l’apprenant</b></p>	•	<p>L’apprenant est considéré comme un individu qui prend part à son apprentissage d’une manière active. En d’autres termes, il construit ses apprentissages non pas grâce à ce que l’enseignant lui explique mais plutôt en traitant lui-même les informations qu’il rencontre et que l’enseignant lui présente.</p>
	•	<p>L’apprenant est considéré comme une personne pour qui la langue est centrale. Elle doit être apprise par tous les moyens (Internet, manuels, pratique quotidienne, etc.). L’apprenant consacre la majeure partie de son temps à son apprentissage.</p>

**Le deuxième principe**

<p><b>L’enseignement de la compétence de communication</b></p>	•	<p>L’enseignement de la compétence de communication poursuit l’objectif de ne pas commettre d’erreurs lors des échanges en langue étrangère. Cet objectif ne peut être atteint que si l’apprenant révise de manière régulière ses cours mais aussi en mettant en pratique ce qu’il a appris en classe.</p>
	•	<p>La compétence de communication est le résultat de la maîtrise de plusieurs composantes que sont la composante linguistique (connaître les règles de la langue), la composante sociolinguistique (adapter la langue à la situation de communication), la composante discursive ou énonciative (connaître les formes et l’organisation du discours) et la composante stratégique (anticiper les manques/ratéés de la communication par diverses solutions).</p>

**Le troisième principe**

<p><b>L’enseignant guide</b></p>	•	<p>L’enseignant commence par présenter le point de langue à traiter. Ensuite, il l’explique très clairement. Après, il demande aux apprenants de faire des exercices. Enfin, les apprenants réalisent des activités pratiques.</p>
	•	<p>L’enseignant oriente ses apprenants. Par les activités et tâches qu’il réalise en classe, il amène les apprenants à développer les compétences langagières dont ils ont besoin.</p>

**Question 2 :** Les trois principes précédents de l'approche communicative, ainsi que d'autres, sont explicités ci-dessous. Choisissez-en 2 et faites-en une synthèse personnelle que vous présenterez à vos camarades.

**1. La centration sur l'apprenant**

Retenir une synthèse commune élaborée par les étudiants.

**2. L'enseignement de la compétence de communication**

Retenir une synthèse commune élaborée par les étudiants.

**3. L'introduction de documents authentiques**

Retenir une synthèse commune élaborée par les étudiants.

**4. Le rôle de l'enseignant**

Retenir une synthèse commune élaborée par les étudiants.

**5. Le rôle de l'apprenant**

Retenir une synthèse commune élaborée par les étudiants.

**6. Le traitement de la grammaire**

Retenir une synthèse commune élaborée par les étudiants.

**7. Le traitement des erreurs**

Retenir une synthèse commune élaborée par les étudiants.

**8. L'emploi de la langue 1**

Retenir une synthèse commune élaborée par les étudiants.

## SEANCE 8 : Mettre en pratique les principes de l'approche communicative

### ■ **Activité : Les principes de l'approche communicative – Mise en pratiques**

- **Durée** : 90 min.

- **Remarque** : Cette activité peut être illustrée par des manuels de FLE que l'enseignant peut apporter en classe afin de mettre l'accent sur certains principes qui y apparaissent tels que la centration sur l'apprenant, l'enseignement de la compétence de communication, le recours aux documents authentiques, l'enseignement de la grammaire, etc.

A la différence des méthodologies qui l'ont précédée, l'approche communicative se distingue par certaines spécificités liées à sa conception de la langue, de l'apprenant, de l'enseignant, des erreurs... Après avoir pris connaissance des particularités de cette approche du point de vue théorique, lors de la séance précédente, nous allons nous intéresser à la mise en œuvre de ces caractéristiques en classe.

- **Consigne** : Complétez le tableau ci-dessous par des propositions personnelles qui mettent en évidence la mise en œuvre de l'approche communicative. Quelques propositions vous sont données.

Les principes et leur définition	Mise en œuvre en classe (Tagliante, 2009 : 54-63)
<p style="text-align: center;"><b>1.</b> <b>La centration sur l'apprenant et son rôle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>L'apprenant</b> saisit les occasions de communication et de pratique de la langue en classe.</li> <li>- Il saisit les occasions d'entrer en contact avec la langue cible : lire des journaux, des revues, etc. regarder des documentaires, etc.</li> <li>- Il accepte d'être corrigé par les autres et corrige les erreurs des autres apprenants.</li> <li>- Il exprimer, en cas de nécessité, un besoin d'approfondissement.</li> <li>- Il cherche à comprendre le fonctionnement de la langue cible et la compare à sa langue maternelle.</li> <li>- Il apprend à estimer ses acquis et demande à être évalué.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>2.</b> <b>Le rôle de l'enseignant</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>L'enseignant</b> créé une relation pédagogique plus authentique et moins artificielle.</li> <li>- Il précise les modalités de travail (individuelles, en tandems, en petits/grands groupes).</li> <li>- Il présente les objectifs des cours pour que les apprenants aient une idée précise sur ce qu'ils seront capable de faire à l'issue du cours.</li> <li>- Il explique en quoi le manuel qu'il utilise répond aux objectifs.</li> <li>- Il parle de la façon dont il envisage son rôle en classe : celui qui aide à apprendre (un facilitateur), celui qui corrige et explique (un guide), celui qui anime le cours (un animateur).</li> <li>- Il propose des activités dans lesquelles les apprenants travaillent en groupes afin de favoriser les échanges.</li> <li>- Il pratique une communication de personne à personne.</li> <li>- Il participe dans ces activités en tant que guide et animateur.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>3.</b> <b>L'enseignement de la compétence de communication</b></p>	<p>Le développement de la compétence de communication passe par des contenus d'enseignement qui portent idéalement sur les quatre composantes de la langue.</p> <p><b>Pour la composante linguistique :</b> Exemple (Manuel Alter Ego A2, dossier 5, leçon 2, pages 80 à 83)</p> <p><b>Objectif communicatif (savoir-faire) :</b> Parler de ses centres d'intérêt</p> <p><b>Contenu des enseignements</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <u>Grammaire</u> : le but (afin que + subjonctif / afin de + infinitif)</li> <li>- <u>Vocabulaire</u> : verbes pour indiquer les centres d'intérêt</li> <li>- <u>Phonétique</u> : Opposition [k]/[g]</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>4.</b> <b>L'introduction de documents authentiques</b></p>	<p><b>Travailler des actes de paroles tels que</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « se présenter » ou « présenter quelqu'un » à partir de la carte nationale d'identité, du permis de conduire, du passeport ou du livret de famille et des documents d'état civil (extrait de naissance, fiche familiale, fiche de résidence, etc.).</li> <li>- « rapporter une information » au moyen d'un extrait d'une émission de radio.</li> <li>- « demander des informations personnelles » grâce à une émission radiophonique.</li> </ul> <p><b>Travailler le vocabulaire</b> des chiffres avec des chèques ; celui de l'alimentation avec les emballages des produits alimentaires...</p> <p>D'autres documents authentiques peuvent être exploités : les fiches de paie, les factures d'eau et d'électricité, mais aussi les films documentaires, les dessins animés, etc.</p>
<p style="text-align: center;"><b>5.</b> <b>Le traitement de la grammaire</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>L'apprenant</b> observe et analyse la langue puis tente de découvrir lui-même les règles avec l'aide de l'enseignant.</li> <li>- <b>L'enseignant</b> explique les règles grammaticales de manière explicite et propose des activités en vue de consolider les connaissances des apprenants.</li> </ul>

<p><b>6.</b> <b>Le traitement des erreurs</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En communiquant avec les autres apprenants et l'enseignant, il accepte de faire des erreurs lors de ces échanges.</li> <li>- En cas d'erreur de l'apprenant lors d'activités de communication, l'enseignant ne l'interrompt pas.</li> <li>- L'enseignant fait des « pauses grammaire », des activités de conceptualisation, de systématisation et de réemploi en partant des erreurs relevés ou de nouveaux énoncés</li> </ul>
<p><b>7.</b> <b>L'emploi de la langue 1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enseignant traduit des mots ou des expressions en langue maternelle des apprenants en cas de nécessité.</li> <li>- Il peut également expliquer avec modération en L1 si le français ne permet pas aux apprenants de comprendre.</li> </ul>

## SEANCE 9 : Connaître la perspective actionnelle et ses apports à l'enseignement des langues

### ■ **Activité 1 : L'apprentissage de la langue dans la perspective actionnelle**

**- Durée : 20 min.**

**- Consigne : Lisez attentivement ce qui suit puis répondez à la question posée.**

Suivant la perspective actionnelle, l'apprentissage d'une langue, de même que son utilisation, peut être caractérisé par ce qui suit :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend... » (CECR, 2001 : 15).

**Question : Reliez les principaux concepts qui figurent dans cette citation à leur définition.**

Les concepts		Les définitions	
<b>Les compétences</b>	•	•	La suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
<b>Le contexte</b>	•	•	Les grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant l'enseignement/apprentissage des langues : domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.
<b>Les activités langagières</b>	•	•	L'ensemble de connaissances, d'habiletés et de dispositions qui permettent d'agir
<b>Le processus langagier</b>	•	•	Toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
<b>Le texte</b>	•	•	La multitude d'événements et de paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
<b>Le domaine</b>	•	•	Tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.
<b>La stratégie</b>	•	•	L'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.

## ■ Activité 2 : Comparaison de la perspective actionnelle à l'approche communicative (Les apports de la perspective actionnelle)

- Durée : 20 min.

- Consigne : Lisez ce qui suit puis répondez aux questions posées.

### Comprendre la perspective actionnelle

Le modèle actionnel de l'enseignement des langues tel que proposé par le *Cadre européen commun de référence* s'est inspiré des recherches...

Questions :

1- Quels sont les points communs entre l'approche communicative et la perspective actionnelle de l'enseignement des langues ?

2- Quels sont les apports de cette dernière à l'enseignement des langues ?

Notez vos réponses sur le tableau ci-dessous.

Les points communs	Les apports de la perspective actionnelle
<p>Les principes de l'approche communicative :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'apprenant est acteur de son apprentissage, et même plus, comme cela est indiqué dans la deuxième colonne de ce tableau ;</li> <li>- l'enseignant est un guide vers la découverte ;</li> <li>- l'erreur est permise est surtout exploitée ;</li> <li>- Etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'intégration de la « tâche » dans l'enseignement/apprentissage. Celle-ci n'est pas uniquement langagière mais s'inscrit dans un environnement donné. Le but de l'apprenant est d'accomplir des tâches qui s'inscrivent dans la vie de tous les jours.</li> <li>- L'apprenant est considéré comme « usager de la langue », un « acteur social ». il n'utilise pas la langue uniquement en classe mais surtout en dehors de celle-ci.</li> </ul>

### ■ Activité 3 : Comparaison de la perspective actionnelle à l’approche communicative (Les principales différences)

- Durée : 15 min.

- Consigne : Reliez les affirmations à l’approche/perspective qui convient.

Les affirmations		Approche/ Perspective
En tant qu’acteur de son apprentissage, l’élève est mis en activité par l’enseignant qui le fait travailler de manière à utiliser la langue et la culture comme instruments d’action	•	• Actionnelle
En tant qu’acteur de son apprentissage, l’élève est mis en activité par l’enseignant qui le fait travailler de manière à utiliser la langue comme moyen de communication uniquement.	•	
Les activités de classe sont principalement des simulations et des jeux de rôles qui se focalisent sur des actes de langage	•	
Elle oriente l’action vers des projets réels ou des simulations réalistes.	•	
Elle poursuit la formation d’apprenants ayant une autonomie individuelle et une autonomie collective.	•	• Communicative
Elle se focalise sur l’autonomie individuelle des apprenants.	•	
Elle évalue la réussite de la communication.	•	
Son principal critère d’évaluation est l’action sociale. En d’autres termes, l’action collective et la participation individuelle à cette action collective.	•	

### ■ Activité 4 : Les tâches dans la perspective actionnelle

- Durée : 35 min.

- Consigne : Lisez ce qui suit puis répondez à la question posée.

#### Mieux comprendre les tâches

Plus précisément, la tâche est perçue par le CECR comme « toute visée actionnelle que l’acteur se représente... » (CECR : 16).

**Question : Complétez le tableau ci-dessous par des exemples personnels de tâches.**

	<b>Exemples</b>
<b>Domaine personnel</b>	- « téléphoner à un ami pour prendre de ses nouvelles » - « inviter à dîner » <b>- Retenir 3 exemples parmi ceux proposés par les étudiants.</b>
<b>Domaine public</b>	- « acheter un billet » - « faire des démarches administratives » <b>- Retenir 3 exemples parmi ceux proposés par les étudiants.</b>
<b>Domaine professionnel</b>	- « se rend à son travail » - « rédiger un note » <b>- Retenir 3 exemples parmi ceux proposés par les étudiants.</b>
<b>Domaine éducationnel</b>	- « prendre rendez-vous avec un secrétariat d'université » - « discuter en famille de la suite des études de ses enfants » <b>- Retenir 3 exemples parmi ceux proposés par les étudiants.</b>

## SEANCE 10 : Connaître l'approche par compétences et ses apports à l'enseignement des langues

### ■ **Activité 1 : L'approche par compétences dans le système éducatif**

**- Durée : 40 min.**

**- Consigne : Lisez attentivement ce qui suit puis répondez oralement aux questions posées.**

#### **L'approche par compétence et le contexte algérien**

La deuxième réforme du système éducatif algérien, appliqué à partir de 2003, a intégré [...]

**Questions :**

**1- L'approche par compétences est-elle très différentes de la perspective actionnelle ? Citez quelques points communs qui les réunissent.**

**2- Qu'est-ce qui a favorisé l'avènement de l'approche par compétences ?**

**3- Quels sont les principaux apports de l'approche par compétences ?**

**4- Quelle est la place que tiennent les projets dans l'approche par compétences ?**

**5- Qu'est-ce qui est plus important dans l'approche par compétences, le travail individuel ou le travail en groupes ?**

**Réponses attendues (données à titre indicatif)**

1- L'approche par compétences et la perspective actionnelle ne sont pas très différentes. Elles sont toutes les deux le prolongement de l'approche communicative de laquelle elles tiennent plusieurs principes. Les deux approches intègrent le contexte social à l'apprentissage et permettent ainsi à l'apprenant d'apprendre en interagissant avec son milieu de vie. Dans la perspective actionnelle, l'apprenant réalise des tâches langagières alors que dans l'approche par compétences, il réalise des projets.

2- L'approche par compétences est née en réaction à l'approche par objectifs qui ne tient pas compte du contexte social mais aussi pour remédier aux inconvénients du fractionnement des contenus d'enseignement. Elle met aussi l'apprenant en position d'acteur qui agit pour apprendre.

3- L'apport principal de l'approche par compétences est l'intégration des projets dans l'apprentissage. Ceux-ci sont à construire par l'apprenant en partant de ses capacités et compétences. La réalisation de projets suppose le développement d'autres compétences et capacités qui viennent s'ajouter à celles qu'il possède déjà.

4- Les projets tiennent une place centrale dans l'approche par compétences. En effet, ils sont considérés comme une réalisation collective dans laquelle l'enseignant anime et les apprenants œuvrent en réalisant des tâches de manière active. Ils donnent ainsi lieu à des productions concrètes qui s'appuient sur des savoirs et des savoir-faire mais aussi sur des prises de décision, de planification, etc.

5- Dans l'approche par compétences, le travail individuel est important. Cependant, le travail en groupes est encore plus important car l'approche par compétences s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste. La langue est apprise grâce aux interactions des apprenants avec leur environnement social... Travail individuel et en groupe se complètent donc et apporte chacun ses bénéfices à l'apprentissage.

## ■ **Activité 2 : De la compétence à l'approche par compétences**

**- Durée : 50 min.**

**- Consigne : Lisez attentivement ce qui suit puis répondez à la question posée.**

**Les compétences et l'approche par compétences dans l'enseignement des langues**

La notion de compétence a pour origine le monde du travail (organisation et découpage du [...])

**Question : Répondez par vrai ou faux. Lorsque l'affirmation est fautive, corrigez-la.**

Affirmations	Vrai	Faux	Correction
La notion de compétence a toujours fait partie du monde de l'éducation/l'enseignement		+	La notion de compétence a vu le jour dans le monde du travail. Elle a été adoptée pour remplacer l'ancienne catégorisation qui se basait sur les critères des connaissances, des savoirs et savoir faire à acquérir par le salarié en fonction du poste qu'il occupe. Chaque métier était décrit par ces critères.
La notion de compétence est apparue au États-Unis pour ensuite être adoptée en Europe	+		
Être compétent, c'est disposer de connaissances nécessaires à la résolution d'une situation problème		+	Être compétent, c'est disposer de connaissances nécessaires à la résolution d'une situation problème mais aussi de la capacité de les mobiliser à bon escient
Une compétence permet d'affronter des situations aussi bien simples que complexes		+	Une compétence permet de faire face aux situations complexes
l'approche communicative, la perspective actionnelle et l'approche par les compétences partagent des caractéristiques communes	+		
Les « ressources » et les « situations » sont identiques		+	Les « ressources » renvoient à un ensemble des savoirs (des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être, des savoirs d'expérience...) que l'apprenant exploite pour faire face à des situations. Leur utilisation à bon escient par l'apprenant permet de développer des compétences. Les situations sont des occasions de mobilisation ou de mise en œuvre de ces compétences par l'apprenant. Elles renvoient aux situations de la vie quotidienne qui s'inscrivent dans le domaine personnel, professionnel, public ou éducationnel.
Pour faire face à une situation complexe, un apprenant compétent doit ajuster ses savoirs, savoir-faire... aux éventuels imprévus	+		

## SEANCE 11 : Analyser un programme se rapportant aux principes de l'approche par compétences

### ■ **Activité : Mise en œuvre des principes de l'approche par compétences**

- **Durée : 90 min.**

- **Consigne : Afin de comprendre la mise en œuvre de certains principes de l'approche par compétences, faites l'analyse (montrez comment se concrétisent ces principes) des deux tableaux ci-dessous (renfermant un contenu du programme officiel) en prenant comme repères les notes explicatives suivantes (MEN, 2018 : 4)<sup>4</sup> :**

1- « Chaque intitulé de séquence cible un objectif de production écrite (ou orale). Les intitulés de séquences proposés dans les matrices sont donnés à titre indicatif. »

2- « L'ordre des compétences répond à des objectifs d'apprentissage : a) - compréhension de l'oral / production de l'oral ; compréhension de l'écrit / production de l'écrit. Néanmoins, l'enseignant peut reconfigurer l'ordre des compétences. »

3- « Le déroulement de la séquence répond à la structuration par compétences et non par séances. Chaque compétence sera travaillée en une ou plusieurs séances. »

4- « Le choix des points de langue est tributaire de l'objectif de la séquence, laquelle prend en charge un modèle discursif. A cet effet, il est recommandé à l'enseignant de se référer au programme qui recense les différents points à interroger et susceptibles de faire l'objet d'apprentissages (cf. tableau synoptique). Certains choix peuvent aussi être dictés par un besoin observé chez les apprenants, après l'évaluation diagnostique. »

5- Une situation d'apprentissage « est une situation constituée d'un dispositif ou d'un ensemble de dispositifs, dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit ».

6- Un projet se caractérise, entre autres, par le fait qu'il « s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc.) ».

<sup>4</sup> Les notes explicatives 5 et 6 sont tirées de la Commission Nationale des Programmes (2016), page 15 pour la note 5 et page 23 pour la note 6.

### PROJET 1 - Partie I : (7 semaines)

Compétences à installer	Projet	Objet d'étude	Intitulés des séquences	Capacités <sup>5</sup>
<b>Comprendre et interpréter des discours oraux</b> en vue de les restituer sous forme de plan, de résumés ou de synthèses	Exposer pour donner des informations sur divers sujets (Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale, mondiale ou internationale)	Les textes de vulgarisation de l'information scientifique	<b>Séquence N° 1 :</b> A titre d'exemple : Lire et comprendre des textes explicatifs pour dégager leurs plans et les résumer	- Savoir se positionner en tant <b>qu'auditeur</b>
<b>Produire des exposés oraux</b> à partir d'un plan				- Anticiper le sens d'un message
<b>Comprendre et interpréter des discours écrits</b> en vue de les restituer sous forme de résumés				- Retrouver les différents niveaux d'organisation
<b>Produire un texte</b> en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé				- Élaborer des significations
<b>Comprendre et interpréter des discours oraux</b> en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur			- Réagir face au discours	
<b>Produire un discours</b> en relation avec l'objet d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé			- <b>Planifier et organiser ses propos</b>	
<b>Comprendre et interpréter des discours écrit</b> en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur			- <b>Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée</b>	
<b>Produire un texte</b> en relation avec l'objet d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé			- Savoir se positionner en tant que <b>lecteur</b>	
			<b>Séquence N° 2 :</b> A titre d'exemple : Produire un texte explicatif pour l'intégrer dans son travail...	- Anticiper le sens d'un message
				- Retrouver les différents niveaux d'organisation
				- Élaborer des significations
				- Réagir face au discours
				- <b>Planifier et organiser ses propos</b>
				- <b>Utiliser les ressources de la langue de façon appropriée</b>
				- Savoir se positionner en tant que <b>lecteur</b>
				- Anticiper le sens d'un message
				- Retrouver les différents niveaux d'organisation
				- Élaborer des significations
				- Réagir face au discours
				- <b>Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu</b>
				- Organiser sa production
				- Utiliser la langue de façon appropriée

<sup>5</sup> Une capacité est un ensemble de savoirs et de savoir-faire qui résultent d'une activité intellectuelle stabilisée.

- Réviser son écrit

**Tableau 1 : Progression du premier projet de l'enseignement de la langue française en 1<sup>ère</sup> AS (spécialité « Lettres ») (MEN, 2018 : 5/19)****Extrait du curriculum de français de la 1<sup>ère</sup> AS (Projet 1)**

Projets	Intentions communicatives	Objets d'étude	Séquences	Techniques d'expression
Projet 1 : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée	<b>Partie 1</b> Exposer pour donner des informations sur divers sujets	Vulgarisation scientifique	<b>Séquence 1</b> Contracter des textes	- La prise de notes - Le plan - Le résumé
			<b>Séquence 2</b> résumer à partir d'un plan détaillé	
			<b>Séquence 3</b> Résumer en fonction d'une intention de communication	
	<b>Partie 2</b> Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre	L'interview	<b>Séquence 1</b> Questionner de façon pertinente	- Le questionnaire - L'exposé oral - La lettre personnelle
Projet 2 : ...	...	...	...	...
			...	

**Tableau 2 : Déroulé du projet 1 de la 1<sup>ère</sup> AS**

▪ **Note explicative 1** : « Chaque intitulé de séquence cible un objectif de production écrite (ou orale). Les intitulés de séquences proposés dans les matrices sont donnés à titre indicatif. »

... un objectif de production écrite (ou orale) : voir le système de couleurs qui met en évidence la séparation « compétence orale » (trame de fon verte) et « compétence écrite » (trame de fon bleue). Les surlignements de en vert et en bleu précise davantage cette séparation (compréhension et production orales ou écrite).

« Les intitulés de séquences proposés dans les matrices sont donnés à titre indicatif. » : Dans le tableau 1, les intitulés de séquences proposés sont donnés à titre indicatif (voir surlignement de la colonne « Intitulés des séquences ») alors qu'elles sont revues dans le tableau 2 (voir surlignement de la colonne « Séquences »).

▪ **Note explicative 2** : « L'ordre des compétences répond à des objectifs d'apprentissage : a) - compréhension de l'oral / production de l'oral ; compréhension de l'écrit / production de l'écrit. Néanmoins, l'enseignant peut reconfigurer l'ordre des compétences. »

« ... Néanmoins, l'enseignant peut reconfigurer l'ordre des compétences. » : La progression compréhension de l'oral / production de l'oral / compréhension de l'écrit / production de l'écrit n'est pas figée. Elle peut être remanié en cas de besoin

▪ **Note explicative 3** : « Le déroulement de la séquence répond à la structuration par compétences et non par séances. Chaque compétence sera travaillée en une ou plusieurs séances. »

« Le déroulement de la séquence répond à la structuration par compétences et non par séances » : une séquence est à prévoir en fonction non pas de séance mais de compétences. Le degré de complexité des compétences décide du volume horaire à y prévoir (ce volume horaire peut correspondre à une ou plusieurs séances).

« Le déroulement de la séquence répond à la structuration par compétences et non par séances » : une séquence correspond à une ou plusieurs compétences à installer chez les apprenants. Ainsi, la séquence 1 (Contracter des textes) sera déclinée en un ensemble de compétences (orales et/ou écrites). Nous pouvons citer l'exemple d'une compétence prise du tableau 1 (Comprendre et interpréter des discours écrits en vue de les restituer sous forme de résumés).

▪ **Note explicative 4** : « Le choix des points de langue est tributaire de l'objectif de la séquence, laquelle prend en charge un modèle discursif. A cet effet, il est recommandé à l'enseignant de se référer au programme qui recense les différents points à interroger et susceptibles de faire l'objet d'apprentissages (cf. tableau synoptique). »

« ...laquelle prend en charge un modèle discursif » : certains modèles discursifs figurent dans la colonne « Techniques d'expression » du tableau 2. Nous pouvons y trouver « Le plan », « Le résumé », « Le questionnaire », « L'exposé oral », « La lettre personnelle ».

▪ **Note explicative 5** : Une situation d'apprentissage « est une situation constituée d'un dispositif ou d'un ensemble de dispositifs, dans laquelle un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit ».

« un sujet s'approprie de l'information à partir du projet qu'il conçoit » : Le projet à concevoir par les apprenants consiste, comme c'est spécifié dans les deux tableaux à « Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale, mondiale ou internationale ».

▪ **Note explicative 6** : Un projet se caractérise, entre autres, par le fait qu'il « s'oriente vers une production concrète » (au sens large : texte, journal, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, création artistique ou artisanale, enquête, sortie, concours, jeu, etc.) ».

« s'oriente vers une production concrète » : Réaliser une campagne d'information à l'intention des élèves du lycée à l'occasion d'une journée nationale, mondiale ou internationale se matérialise par une production concrète des apprenants. La campagne d'information s'appuie sur l'élaboration de plans, des présentations orales et/ou écrites, la rédaction de lettres qui sont spécifiées dans le tableau 2 (colonne « Techniques d'expression »).

## Index des séances et activités, sujets d'examen et corrigé des activités

■ SEANCE 1 : Prise de contact et entrée dans la matière .....	6
- Prise de contact .....	6
- Activité : Le Français Langue Maternelle (FLM) et le Français Langue Etrangère (FLE) ...	7
■ SEANCE 2 : (Français) Langue Seconde .....	10
- Activité 1 : Le Français Langue Seconde (FLS) .....	10
- Activité 2 : FLM et FLE en pratique .....	12
■ SEANCE 3 : La didactique et de la pédagogie .....	13
- Activité 1 : Différencier la didactique de la pédagogie (1/2) .....	13
- Activité 2 : Différencier la didactique de la pédagogie (2/2) .....	14
- Activité 3 : Approfondir ses connaissances sur la didactique .....	16
■ SEANCE 4 : La transposition didactique, le triangle didactique et les situations d'enseignement-apprentissage .....	19
- Activité 1 : La transposition didactique .....	19
- Activité 2 : Le triangle pédagogique/didactique 1/2 .....	21
- Activité 3 : Le triangle pédagogique/didactique 2/2 .....	24
- Activité 4 : Situations d'enseignement-apprentissage et supports d'enseignement .....	25
■ SEANCE 5 : De la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe .....	26
- Activité 1 : La méthodologie traditionnelle .....	26
- Activité 2 : La méthodologie directe .....	28
- Activité 3 : Apports de la méthodologie directe .....	30
■ SEANCE 6 : Méthodologie audio-orale et méthodologie Structuro Globale Audio Visuelle .	31
- Activité 1 : Connaître la méthodologie audio-orale .....	31
- Activité 2 : Connaître la méthodologie SGAV .....	34
- Activité 3 : Connaître les phases de la leçon SGAV .....	36
■ SEANCE 7 : L'approche communicative – Eléments théoriques .....	37
- Activité 1 : Connaître l'approche communicative .....	37
- Activité 2 : Les apports de l'approche communicative à l'enseignement des langues .....	39
■ SEANCE 8 : L'approche communicative – Eléments pratiques .....	43
- Activité : Les principes de l'approche communicative – Mise en pratiques .....	43
■ SEANCE 9 : La perspective actionnelle et l'approche par compétences .....	45
- Activité 1 : L'apprentissage de la langue dans la perspective actionnelle .....	45
- Activité 2 : Comparaison de la perspective actionnelle à l'approche communicative (Les apports de la perspective actionnelle) .....	47
- Activité 3 : Comparaison de la perspective actionnelle à l'approche communicative (Les principales différences) .....	48
- Activité 4 : Les tâches dans la perspective actionnelle .....	49
■ SEANCE 10 : L'approche par compétences – Eléments théoriques .....	51
- Activité 1 : L'approche par compétences dans le système éducatif .....	51
- Activité 2 : De la compétence à l'approche par compétences .....	54
■ SEANCE 11 : L'approche par compétences – Analyse .....	57
- Activité : Mise en œuvre des principes de l'approche par compétences .....	57
• SUJET D'EXAMEN 1 (+ corrigé type et barème de notation) .....	61
• SUJET D'EXAMEN 2 (+ corrigé type et barème de notation) .....	66
• CORRIGE DES ACTIVITES .....	71

## Références bibliographiques

Acar, A. 2019, *The Action-Oriented Approach: Integrating Democratic Citizenship Education into Language Teaching*.

Disponible sur : <http://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2019/06/Ahmet-Acar-1.pdf> (consulté le 31 novembre 2022).

Arrêté n° 584 du 23 juillet 2014, modifiant l'annexe de l'arrêté n°500 du 28 juillet 2013 fixant le programme des enseignements du socle commun de licences du domaine « Lettres et Langues Etrangères ».

Disponible sur : <https://fac.umc.edu.dz/fil/images/formation/licence-fr.pdf> (Consulté le 30 mai 2022).

Audigier, F. 1988, «Savoirs enseignés - savoirs savants. Autour de la problématique du colloque», dans Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales. Actes du colloque. Savoirs enseignés - savoirs savants, Paris, INRP, pp. 13-15 ; 55-69.

AUF, (non daté), « La pédagogie par objectifs ».

Disponible sur : <https://apprendre.auf.org/wp-content/opera/16-BF-outils-formations-opera/Ressources%20apprentissage/La%20p%C3%A9dagogique%20par%20objectifs.pdf> (Consulté le 01/11/2022).

Beacco, J.-C. 2007, « L'approche par compétences dans l'enseignement des langues », Didier.

Beacco, J.-C. et al. 2005. *Niveau A1.1 pour le français (Publics adultes peu francophones, scolarisés, peu ou non scolarisés) : référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris : Didier.

Disponible sur : <http://www.esb.co.uk/pdf/8159a.pdf>. (Consulté le 14/11/2022).

Besse, H., 1989, De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. In : *Vers une didactique du français ?* n° 82. p. 28-43.

Commission Nationale des Programmes, 2016, « Cadre Général du DOCUMENT D'ACCOMPAGNEMENT DU CURRICULUM DU CYCLE MOYEN ».

Disponible sur : <https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2016/09/Introduction-Doc-dac-Moyen.pdf> (Consulté le 31/10/2022).

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris : Conseil de l'Europe/Didier. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Coste, D., 1989, Débat à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations, In : *Vers une didactique du français ?* n° 82. p. 20-27.

Cuq, J.-P., dir. 2006, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : ASDIFLE. CLE international.

Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Canevas de mise en conformité de l'offre de formation LMD - licence académique de l'année 2014 – 2015. Etablissement : Université Abderrahmane Mira de Bejaia – Faculté des lettres et des langues – Département de français – Domaine : Lettres et langues étrangères – Filière : Langue Française – Spécialité : Langue Française.

Disponible sur : [http://www.univ-bejaia.dz/Fac\\_Lettres\\_Langues/images/pdf/offre%20de%20formation%20licence%20français.pdf](http://www.univ-bejaia.dz/Fac_Lettres_Langues/images/pdf/offre%20de%20formation%20licence%20français.pdf) (Consulté le 30 mai 2022).

Dabène, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Paris : Hachette

Dolz J., Noverraz M. & Schneuwly B. (dir), 2002, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, Volume 4, De Boeck/COROME

Guinepain, F., 2017, Enseigner et évaluer par compétences.

Disponible sur : [https://sti.ac-versailles.fr/IMG/pdf/04\\_-\\_former-evaluer\\_par\\_competence.pdf](https://sti.ac-versailles.fr/IMG/pdf/04_-_former-evaluer_par_competence.pdf) (Consulté le 14 novembre 2022).

Halté J-F., 1993, *La didactique du français*, (2<sup>ème</sup> éd.), Paris : PUF.

Houssaye, J., 1988, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang.

Hubert, M., 1999, *Apprendre en projets : La pédagogie du projet-élève*, Chronique Sociale.

Lalilèche, N., 2018. Documents authentiques et entrée dans l'écrit des adultes peu ou non scolarisés. In : *Tradition et Modernité de la recherche algérienne en langue française*. Synergies Algérie n° 26, p. 55-64.

Disponible sur <https://gerflint.fr/Base/Algerie26/lalileche.pdf> (Consulté le 19 septembre 2022).

Lalilèche, N., 2017. Concevoir un parcours de formation pour développer la compétence écrite chez les apprenants peu ou non scolarisés. In : *Les pratiques didactiques du Français Langue Etrangère/Seconde : de l'expertise de savoir-faire aux savoirs*. Synergies France n° 11, p. 91-101.

Disponible sur <http://gerflint.fr/Base/France11/lalileche.pdf> (Consulté le 19 septembre 2022).

Le Pellec J., Marcos Alvarez V., 1991, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette éducation, pp. 39-62.

Lescure, R., 2010, Les approches actionnelles et par compétences en didactique du FLE : intérêts et limites, *Le français de demain : enjeux éducatifs et professionnels*. Colloque international.

Disponible sur : [https://crefecco.org/fr\\_version/pages/8@lescore.pdf](https://crefecco.org/fr_version/pages/8@lescore.pdf). (Consulté le 30 octobre 2022).

Martinez, P., 2014, La didactique des langues étrangères, Paris : PUF, coll. « Que sais-je? » 7<sup>ème</sup> éd.

Miled, M., 2005, Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences. Dans *La refonte de la pédagogie en Algérie, Défis et enjeux d'une société en mutation* (pp. 125-136). Alger : UNESCO-ONPS.

Ministère de l'Education Nationale, 2005, *Guide du professeur, première année secondaire*. Office National des Publications Scolaires.

Ministère de l'Education Nationale, 2018, *Progressions annuelles, Langue française, 1<sup>ère</sup> année secondaire*. Office National des Publications Scolaires.

Disponible sur : <https://education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/04/1-AS-francais.pdf> (Consulté le 7 novembre 2022).

Perrenoud, P., 1999, *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF.

Robert, J.-P., 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Roegiers, X., 2006, L'APC dans le système éducatif algérien. Dans N. Toualbi-Thaâlibi, & S. Tawil, *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (pp. 51-84). UNESCO: UNESCO.

Romainville, M. et al. 1998, *Réformes : à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation*, Forum pédagogie.

Tagliante, Ch. 2007, *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Tagliante, Ch. 2009, *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Tasra S., Pédagogie, didactique générale et didactique disciplinaire.

Disponible sur : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01531812/document> (consulté le 5 juin 2022).