République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Yahia Farès-Médéa

Faculté des Lettres et des Langues

Département des langues étrangères

Filière : Français

Polycopié pédagogique

Elaboré en vue de l'obtention du grade professeur

Domaine « Lettres et langues étrangères ».

Matière Introduction à la didactique

Niveau : 3ème Licence

Chargé de la matière : SEDDARI Bounouar

Maître de Conférences « A ».

Année universitaire : 2024/2025

أ.د. بشير بوعتو
رئيس المجلس العلمي

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Yahia Farès-Médéa



Faculté des Lettres et des Langues

Département des langues étrangères

Filière : Français

Polycopié pédagogique

Elaboré en vue de l'obtention du grade professeur

Domaine « Lettres et langues étrangères ».

Matière Introduction à la didactique

Niveau : 3ème Licence

Chargé de la matière : SEDDARI Bounouar

Maître de Conférences « A ».

Année universitaire : 2024/2025

Table des matières

Avant-propos **8**
Plan du cours : **9**
Chapitre 1 : Introduction à la didactique **10**
1Définitions, Champs et Objet d'Étude de la Didactique **10**
1.1 Définitions de la Didactique 10
1.1.1 Étymologie 10
1.1.2 Définitions *Modernes* 10
1.1.3 Synthèse 11
1.2 L'Objet d'Étude de la Didactique 11
1.2.1 Le Triangle Didactique 11
1.2.2 Spécificité Disciplinaire 11
1.2.3 Nature de la Didactique 12
1.3 La Didactique et l'Épistémologie 12
1.3.1 Évolution Terminologique et Conceptuelle 12
1.3.2 Distinction entre Didactique et Pédagogie 12
2Didactique vs Pédagogie **14**
2.1 Définitions générales 14
2.1.1 Pédagogie 14
2.1.2 Didactique 14
2.1.3 Différences fondamentales 14
2.1.4 Complémentarité entre Didactique et Pédagogie 15
2.1.5 Les phases du processus éducatif 15
2.1.6 Relations entre les deux disciplines 16
2.1.7 Profil professionnel : Didacticien vs Pédagogue 17
2.1.8 Schéma global de l'interaction entre didactique et pédagogie 17
3Le Triangle Didactique **19**
3.1 Définition et origine du modèle 19
3.2 Les trois axes du triangle didactique 20
3.2.1 Axe épistémologique : Relation Savoir – Enseignant 20
3.2.2 Axe psychologique : Relation Apprenant – Savoir 20
3.2.3 Axe praxéologique : Relation Enseignant – Apprenant 21
3.3 Distinction entre triangle didactique et triangle pédagogique 21
3.3.1 Les postures pédagogiques possibles 22
3.3.2 Impact des TICE sur le triangle didactique 22
4Acquisition, apprentissage et enseignement **24**
4.1 Définitions fondamentales 24
4.1.2 Rôle de l'enseignant : 25
4.1.3 L'Apprentissage 25
4.1.4 L'Acquisition 26

4.1.5 Relations entre enseignement, apprentissage et acquisition 26
4.1.6 Les principes fondamentaux de l'apprentissage 27
4.1.7 Rôle de l'enseignant 27
4.1.8 Conditions favorables à l'apprentissage 27
5Distinction Compétence Performance **29**
5.1 Définitions Théoriques 29
5.1.1 Compétence linguistique 29
5.1.2 Performance linguistique 29
5.1.3 Différences Clés : Compétence vs Performance 30
5.1.4 Modèles Théoriques Complémentaires 30
5.1.5 Implications Pédagogiques 31
5.1.6 Évaluation de la Compétence et de la Performance 31
5.1.7 Débats et Perspectives Didactiques 32
6La transposition didactique **33**
6.1.1 Origine et définition 33
6.1.2 Les étapes de la transposition didactique 33
6.1.3 Application en didactique des langues 33
6.1.4 Enjeux et évolutions 34
Chapitre 2 : Les théories de l'apprentissage 35
7Le béhaviorisme – Une théorie de l'apprentissage **35**
7.1 Définition générale 35
7.2 Fondements théoriques 35
7.2.1 Hypothèses de base 35
7.2.2 Modèle stimulus-réponse (S-R) 35
7.3 Application du béhaviorisme dans l'enseignement 36
7.3.1 Objectifs d'apprentissage 36
7.3.2 Techniques pédagogiques 36
7.3.3 Exemples en classe 36
7.3.4 Limites du béhaviorisme 36
7.3.5 Importance pour l'enseignant 37
8Le Cognitivisme : Une Approche de l'Apprentissage **38**
8.1 Origine et Fondements du Cognitivisme 38
8.2 Caractéristiques du Cognitivisme 38
8.2.1 Apprentissage et Traitement de l'Information 38
8.2.2 Opposition au Béhaviorisme 39
8.2.3 Le Rôle de l'Apprenant 39
8.2.4 Impact du Cognitivisme sur la Didactique des Langues 39
9La Théorie de la Gestalt **41**
9.1 Les principes fondamentaux du gestaltisme 41
9.1.1 La perception comme totalité 41
9.1.2 L'insight ou compréhension soudaine 42

9.1.3 Les lois de l'organisation perceptuelle 42
9.1.4 Le gestaltisme face au behaviorisme 43
9.1.5 Applications pratiques du gestaltisme en didactique du FLE..... 43
9.1.6 Structuration visuelle et organisation spatiale en classe..... 44
9.1.7 Contextualisation globale pour favoriser la compréhension 44
9.1.8 Révision et consolidation par approche globale 45
9.1.9 Mobilisation de l'intuition et de la créativité en classe..... 45
10Le constructivisme **..... 47**
10.1 Les Principes du Constructivisme 47
10.1.1 Construction de la connaissance :..... 47
10.1.2 Apprentissage progressif : 47
10.1.3 Apprentissage actif : 47
10.1.4 Apprentissage social : 48
10.1.5 Apprentissage contextuel :..... 48
10.1.6 Connaissance personnelle :..... 48
10.1.7 Engagement cognitif :..... 48
10.1.8 Motivation :..... 48
10.1.9 Implication du Constructivisme dans l'Enseignement..... 48
11Le Socio-cognitivisme de Vygotsky **..... 50**
11.1 Fondements théoriques..... 50
11.2 L'intériorisation du langage 50
11.3 Langue maternelle versus langue étrangère 51
11.4 Implications pédagogiques 52
12Les Intelligences Multiples de Howard Gardner **..... 53**
12.1 Les huit intelligences de base..... 53
12.1.1 Intelligence Linguistique 53
12.1.2 Intelligence Logico-mathématique 53
12.1.3 Intelligence Spatiale..... 53
12.1.4 Intelligence Musicale..... 53
12.1.5 Intelligence Kinesthésique..... 54
12.1.6 Intelligence Intrapersonnelle 54
12.1.7 Intelligence Interpersonnelle 54
12.1.8 Intelligence Naturaliste..... 54
12.1.9 L'intelligence existentielle (ou spirituelle)..... 54
12.2 Implications pédagogiques et critiques 55
12.2.1 Applications éducatives..... 55
12.2.2 Critiques..... 55
13L'interaction de tutelle selon Jerome Bruner **..... 56**
13.1 Définition de l'interaction de tutelle..... 56
13.2 Fondements théoriques..... 56
13.3 Les six fonctions de l'étayage 57

13.4 Schéma du processus d'étayage 57
13.5 Interaction de tutelle et ZPD 58
13.6 Application pédagogique 58
13.7 Intérêts et limites 58
13.8 Exemple concret 58
14 Les styles d'apprentissage **60**
14.1 Typologie des styles d'apprentissage 60
Chapitre 3 : Méthodologies d'enseignement des langues étrangères 62
15 La Méthodologie traditionnelle (ou grammaire-traduction) **62**
15.1 Objectifs et finalités 62
15.2 Caractéristiques principales 62
15.3 Modalités de mise en œuvre 63
15.4 Évolution et limites 64
16 La méthodologie directe **65**
16.1 Objectifs et fondements 65
16.2 Principes fondamentaux 65
16.3 Techniques et méthodes associées 66
17 Mise en œuvre et pratiques pédagogiques **66**
17.1 Limites et critiques 67
19 La Méthodologie Audio-Orale **68**
19.1 Origines et influences théoriques 68
19.2 Principes de la méthode audio-orale 68
19.3 Techniques et supports 69
19.4 Objectifs d'apprentissage 69
19.5 Langue maternelle et culture 69
19.6 Limites et critiques 69
19.7 Héritage et impact 70
20 La Méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV) **71**
20.1 Origine de la méthode SGAV 71
20.2 Fondements théoriques 71
20.3 Objectifs et démarche pédagogique 71
20.4 Le Français Fondamental (FF) 71
20.5 Principes pédagogiques de la SGAV 72
20.6 Limites et critiques 72
20.7 Vers une mutation méthodologique 72
21 L'Approche Communicative en Didactique des Langues **74**
21.1 Définition de l'approche communicative 74
21.2 Concepts clés de l'approche communicative 74
21.2.1 La situation de communication 74
21.2.2 La compétence communicative 75
21.2.3 Usage vs Emploi 75

21.2.4 L'acte de parole 75
21.3 Caractéristiques principales de l'approche communicative 75
21.4 Apports de l'approche communicative 76
21.4.1 L'apprenant acteur de son apprentissage. 76
21.4.2 Le statut de l'erreur. 76
21.4.3 Niveau "Seuil". 76
21.4.4 Dimension culturelle. 76
21.4.5 Créativité. 76
21.5 Forces et limites de l'approche communicative 76
21.6 Techniques pédagogiques utilisées 77
22 L'Approche par Compétences (APC) 78
22.1 Qu'est-ce qu'une compétence ? 78
22.2 Les bases théoriques de l'APC 78
22.3 Les principes essentiels de l'APC 79
22.4 Construire un projet pédagogique en APC 79
22.5 Le nouveau rôle de l'enseignant 80
22.6 Enjeux et limites de l'APC 80
23 Enseigner l'oral 82
23.1 Comprendre les spécificités de l'oralité 82
23.2 Enseigner l'oral : une démarche pédagogique structurée 83
23.2.1 La pré-écoute : 83
23.2.2 L'écoute : 83
23.2.3 La post-écoute : 83
23.3 Intégrer la grammaire de l'oral 84
24 La Compréhension de l'Écrit – Démarche Pédagogique 86
24.1 Les phases de la compréhension écrite 86
24.1.1 La Phase de Pré-Lecture 86
24.1.2 La Phase de Lecture 87
24.1.3 La Phase de Post-Lecture 87
24.2 Les Mécanismes Cognitifs de la Lecture 88
25 Écrire en langue étrangère : méthodologie et pratiques pédagogiques 90
25.1 Évolution de la place de l'écrit dans les méthodes d'enseignement 90
25.2 Les situations d'écriture 90
25.3 Les opérations de "mise en texte" (S. Moirand , 1990) 91
25.4 Matrices et modèles textuels 92
25.5 Activités pour travailler l'écrit 92
25.6 Applications pédagogiques 93
26 L'enseignement du lexique en FLE 95
26.1 L'enseignant traditionaliste : Le règne du mot-à-mot 95
26.2 L'enseignant thématique : Le vocabulaire utilitaire 95
26.3 L'enseignant audio-oral : Parler comme un natif 96

26.4 L’enseignant communicatif : Le lexique en contexte 96
26.5 L’enseignant actionnel : Le poids culturel des mots 96
26.6 Synthèse : Comparaison des méthodes..... 97
27L’enseignement de la grammaire en FLE – Méthodologie et pratiques..... **98**
27.1 Évolution des approches grammaticales 98
27.2 Les types de grammaire à enseigner..... 99
27.3 Méthodologie : comment enseigner la grammaire ? 100
27.4 Activités pour travailler la grammaire..... 101
27.5 Place de la correction grammaticale..... 101
27.6 Le rôle de l’enseignant 102
28Interculture et Didactique des Langues..... **103**
28.1 Origine et Évolution du Concept d’Interculture..... 103
28.2 Une Notion Complexe : Les Différentes Dimensions de l’Interculture104
28.3 Compétence Interculturelle : Composantes Essentielles..... 105
28.4 Applications Pédagogiques 106
Chapitre 5 : L’évaluation en didactique des langues..... 108
29L’évaluation en Didactique des Langues : Méthodes et Enjeux..... **108**
29.1 Les Finalités de l'Évaluation..... 108
29.2 Typologie des Évaluations 109
29.3 Méthodes et Outils d'Évaluation..... 109
29.4 Les Défis Contemporains 110
30L’erreur et l’apprentissage en didactique des langues **112**
30.1 L’ère du behaviorisme et de la linguistique structurale 112
30.2 L’approche cognitiviste et l’analyse de l’erreur..... 113
30.3 Les années 1990 : interaction, bilinguisme 113
30.4 Vers une pédagogie de l’erreur : accompagner plutôt que sanctionner 114
31Conception de Sujets d’Examens en Didactique du FLE **116**
31.1 Définir les objectifs de l’évaluation 116
31.2 Choisir le type d’épreuve..... 116
31.3 Élaborer les consignes et supports..... 117
31.4 Concevoir des grilles d’évaluation 117
31.5 Equilibrer validité, fiabilité et faisabilité..... 117
31.6 Éviter les pièges fréquents..... 118
32L’Évaluation Formatrice et l’Autoévaluation..... **119**
32.1 Définition et enjeux de l’évaluation formatrice..... 119
32.2 Caractéristiques de l’évaluation formatrice..... 119
32.3 Outils et pratiques de l’évaluation formatrice 120
32.4 L’institutionnalisation de l’autoévaluation..... 120
33**Références bibliographiques 122**

Avant-propos

Ce polycopié s'adresse aux étudiants de troisième année de Licence en Français. Il a pour objectif de leur fournir les bases théoriques et méthodologiques nécessaires à la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues, en particulier du français.

Le polycopié est organisé en cinq chapitres, chacun abordant une dimension essentielle de la didactique. Le premier chapitre introduit les concepts fondamentaux de la discipline, en précisant son champ d'étude et ses spécificités par rapport à la pédagogie. Le deuxième chapitre présente les principales théories de l'apprentissage, depuis le behaviorisme jusqu'au socio-constructivisme, en mettant en évidence leur influence sur les méthodes d'enseignement. Le troisième chapitre propose une analyse des différentes méthodologies utilisées en didactique des langues, des approches traditionnelles aux méthodes contemporaines. Le quatrième se concentre sur les domaines clés de l'enseignement linguistique, tels que l'oral, l'écrit, le lexique, la grammaire et la culture. Enfin, le cinquième chapitre aborde la question de l'évaluation, ses fonctions, ses outils et son rôle dans la régulation des apprentissages.

À travers cette structure, ce polycopié vise à offrir un cadre de référence solide, en articulant constamment théorie et pratique. Il se veut à la fois un outil de formation et un support de réflexion, invitant les étudiants à interroger les enjeux actuels de la didactique des langues. Nous espérons qu'il contribuera à enrichir leur parcours universitaire et à préparer leur future pratique professionnelle.

Plan du cours :

Chapitre 1 : Introduction à la didactique
1.1. Définitions, champs et objet d'étude de la didactique
1.2. Didactique vs Pédagogie
1.3. Didactique générale vs Didactiques disciplinaires
1.4. Concepts clés de la didactique

- Triangle didactique, Contrat didactique et la Transposition didactique
- Acquisition, Apprentissage et Enseignement
- Compétences vs Performances

Chapitre 2 : Les théories de l'apprentissage
2.1. Le behaviorisme
2.2. Le cognitivisme
2.3. Le Gestaltisme
2.4. Le constructivisme
2.5. Le socio-constructivisme
2.6. L'interaction de tutelle de Bruner
2.7. Les intelligences multiples de Gardner
2.8. Les styles d'apprentissage

Chapitre 3 : Méthodologies d'enseignement des langues étrangères
3.1. Présentation des méthodologies

- 3.1.1. La méthodologie traditionnelle
- 3.1.2. La méthode naturelle
- 3.1.3. La méthode active
- 3.1.4. La méthode directe
- 3.1.5. La méthode audio-orale
- 3.1.6. La méthodologie SGAV
- 3.1.7. L'approche communicative
- 3.1.8. L'approche par compétences
- 3.1.9. L'approche actionnelle

Chapitre 4 : Les domaines de la didactique des langues
4.1. L'oral
4.2. L'écrit
4.3. Le lexique
4.4. La grammaire
4.5. La culture

Chapitre 5 : L'évaluation en didactique des langues
5.1. Définition et fonctions de l'évaluation
5.2. Le statut didactique de l'erreur
5.3. Conception de sujets d'examens
5.4. Élaboration de grilles d'évaluation et d'auto-évaluation

Chapitre 1 : Introduction à la didactique

1 Définitions, Champs et Objet d'Étude de la Didactique

Introduction :

La didactique est une discipline des sciences de l'éducation qui vise à comprendre, analyser et améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle repose sur l'idée que les savoirs scolaires ne sont pas transmis de manière brute, mais qu'ils sont adaptés, construits et mis en scène en fonction du public, du contexte et des objectifs éducatifs.

1.1 Définitions de la Didactique

1.1.1 Étymologie

Le terme « didactique » provient du grec didaskein, qui signifie enseigner. Il désigne tout ce qui est destiné à faciliter l'apprentissage et l'acquisition de connaissances.

1.1.2 Définitions Modernes

Jean-Pierre Astolfi (1992) définit la didactique comme une discipline de recherche qui analyse les conditions de transmission et d'appropriation des savoirs scolaires. Il insiste sur la dynamique entre l'enseignant, qui transmet le savoir, et l'apprenant, qui s'approprie les connaissances. Selon lui, la didactique dépasse les méthodes pédagogiques classiques et cherche à comprendre les mécanismes et contextes qui influencent l'apprentissage.

Gérard Sensevy (2007) précise que la didactique étudie comment un savoir est sélectionné, transformé et mis en œuvre dans une situation d'enseignement spécifique. Il souligne que les savoirs enseignés ne sont jamais neutres, mais reconfigurés et adaptés aux contraintes institutionnelles, sociales et matérielles.

1.1.3 *Synthèse*

La didactique n'est pas une simple méthode d'enseignement, mais une discipline scientifique qui pose plusieurs questions essentielles :

- Quels savoirs sont enseignés ?
- Comment sont-ils transmis ?
- Dans quelles conditions sont-ils appris ?
- Avec quels résultats et pour quelles finalités ?

1.2 L'Objet d'Étude de la Didactique

1.2.1 Le Triangle Didactique

Michel Verret et Jean Houssaye ont modélisé l'enseignement à travers le triangle didactique, qui met en interaction trois éléments clés :

- L'enseignant, qui transmet le savoir.
- L'apprenant, qui reçoit et s'approprie l'information.
- Le savoir, qui est structuré et adapté pour être enseigné.

La relation entre l'enseignant et l'apprenant constitue l'interaction pédagogique. Celle entre l'enseignant et le savoir implique des choix didactiques et une transposition des connaissances. Enfin, l'interaction entre l'apprenant et le savoir détermine son appropriation et les obstacles rencontrés.

1.2.2 Spécificité Disciplinaire

Chaque domaine d'enseignement possède une didactique propre, appelée didactique disciplinaire. Les contenus et les méthodes varient selon les matières, nécessitant une adaptation des stratégies pédagogiques aux spécificités de chaque discipline.

1.2.3 Nature de la Didactique

La didactique est avant tout une discipline de recherche, qui analyse la manière dont les savoirs sont sélectionnés, organisés et transformés pour être enseignés et appris. Elle ne se contente pas d'appliquer des méthodologies figées, mais exige une réflexion approfondie sur la nature des connaissances à transmettre et les représentations des apprenants.

1.3 La Didactique et l'Épistémologie

L'épistémologie, qui étudie la construction du savoir, joue un rôle fondamental dans la didactique. On distingue deux grandes approches complémentaires :

- **Une approche psychologique**, portée par Piaget, qui analyse la manière dont un individu acquiert ses connaissances au fil de son développement.
- **Une approche historique et sociologique**, initiée par Bachelard, qui examine l'évolution des savoirs dans un domaine spécifique et leur transformation à travers le temps.

1.3.1 Évolution Terminologique et Conceptuelle

La didactique s'est développée à partir des années 1970, notamment grâce à la publication du *Dictionnaire de Didactique des Langues* par Robert Galisson et Daniel Coste en 1976. À cette période, de nouveaux concepts apparaissent, tels que l'évaluation**,** les objectifs comportementaux ou encore la pédagogie différenciée, enrichissant la réflexion sur les processus d'apprentissage.

1.3.2 Distinction entre Didactique et Pédagogie

Bien que liées, la didactique et la pédagogie ne sont pas identiques.

- **La** didactique s'intéresse principalement aux contenus et aux mécanismes permettant leur transmission.

- La pédagogie englobe les méthodes et pratiques éducatives utilisées pour enseigner ces contenus.

L'acte d'enseignement est donc une combinaison interactive entre la didactique (quoi enseigner ?) et la pédagogie (comment enseigner ?).

Conclusion

La didactique est une discipline essentielle qui permet d'optimiser les processus d'enseignement et d'apprentissage. En analysant les relations entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir, elle contribue à une meilleure structuration des contenus et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Son rôle ne se limite pas à une simple transmission de savoirs, mais vise une compréhension critique et une adaptation aux évolutions éducatives et sociétales.

2 Didactique vs Pédagogie

2.1 Définitions générales

2.1.1 Pédagogie

Le mot pédagogie vient du grec *paidós* (enfant) et *gogia* (conduire). À l'origine, il désignait l'esclave qui accompagnait un enfant chez le maître. Aujourd'hui, la pédagogie est définie comme :

- Une théorie : réflexion philosophique et psychologique sur les stratégies d'enseignement-apprentissage.
- Une pratique : ensemble des actions, attitudes et méthodes utilisées par l'enseignant pour instruire et éduquer.

La pédagogie se concentre sur la relation enseignant-apprenants, les interactions en classe, et les conditions favorables à l'apprentissage. Elle peut s'appliquer à différents contextes éducatifs (pédagogie active, pédagogie par projet, etc.).

2.1.2 Didactique

La didactique est une science qui étudie les processus d'enseignement et d'apprentissage spécifiques à une discipline (mathématiques, français, langues étrangères, etc.). Selon le Dictionnaire des concepts clés (1997), elle étudie les interactions entre :

- Un savoir identifié ,
- Un maître dispensateur ,
- Un apprenant récepteur .

Elle vise à produire des argumentations théoriques et pratiques pour orienter les pratiques éducatives.

2.1.3 Différences fondamentales

ASPECT	PEDAGOGIE	DIDACTIQUE
Domaine	Généraliste : applicable à tous les domaines	Spécialisée : liée à une discipline spécifique
Objet d'étude	Relation enseignant-apprenant, gestion de la classe, climat scolaire	Contenu disciplinaire, processus d'apprentissage

ASPECT	PEDAGOGIE	DIDACTIQUE
Approche	Centrée sur les interactions humaines et sociales	Centrée sur la logique du savoir et son acquisition
Méthodologie	Pratique : organisation, gestion, communication	Théorique : modélisation des savoirs, construction de séquences
Finalité	Créer des conditions favorables à l'apprentissage	Transmettre des savoirs disciplinaires de manière optimale

2.1.4 Complémentarité entre Didactique et Pédagogie

Les deux disciplines sont interdépendantes et se complètent dans le processus éducatif :

- La didactique fournit les outils théoriques pour analyser les savoirs, leurs structures, leur transmission et leur appropriation.
- La pédagogie met en œuvre ces outils dans la réalité de la classe, en tenant compte des dynamiques relationnelles, des différences individuelles et des contraintes sociales.

Comme le souligne Jean-François Halté, la didactique constitue "un prolongement naturel de la pédagogie", tout en tendant vers une autonomie progressive grâce à ses méthodologies spécifiques.

2.1.5 Les phases du processus éducatif : rôle respectif de la pédagogie et de la didactique

2.1.5.1 Phase pré-pédagogique (ou didactique)

- Analyse du contenu à enseigner.
- Réflexion sur les concepts-clés, les difficultés anticipées, les progressions possibles.
- Adaptation au public cible (niveau, profil, besoins).

2.1.5.2 Phase pédagogique (mise en œuvre)

- Organisation de la classe, choix des activités, gestion des interactions.
- Mise en œuvre des stratégies d'enseignement.

- Réponse aux imprévus, adaptation en temps réel.

2.1.5.3 Phase post-pédagogique (ou évaluative)

- Évaluation formative et sommative.
- Analyse des erreurs, remédiation.
- Réajustement des pratiques pour les prochaines séances.

2.1.6 Relations entre les deux disciplines

Plusieurs types de relations peuvent exister entre la pédagogie et la didactique :

2.1.6.1 Rivalité

Certains auteurs (Demaizière & Dubuisson, 1992) voient une rivalité potentielle :

- La pédagogie est perçue comme trop généraliste.
- La didactique est accusée de négliger les dimensions relationnelles.

2.1.6.2 Inclusion

Deux points de vue :

- Legendre (2005) : la pédagogie englobe la didactique.
- Vergnaud : la didactique englobe la pédagogie ainsi que d'autres disciplines (psychologie, épistémologie, etc.).

2.1.6.3 Complémentarité

Pour Labelle (1996) et Houssaye (1992), les deux disciplines sont complémentaires :

- La didactique se concentre sur le savoir et son apprentissage.
- La pédagogie se concentre sur la relation entre les personnes (enseignant-apprenants).
- Leur objectif commun : permettre l'acquisition effective des connaissances.

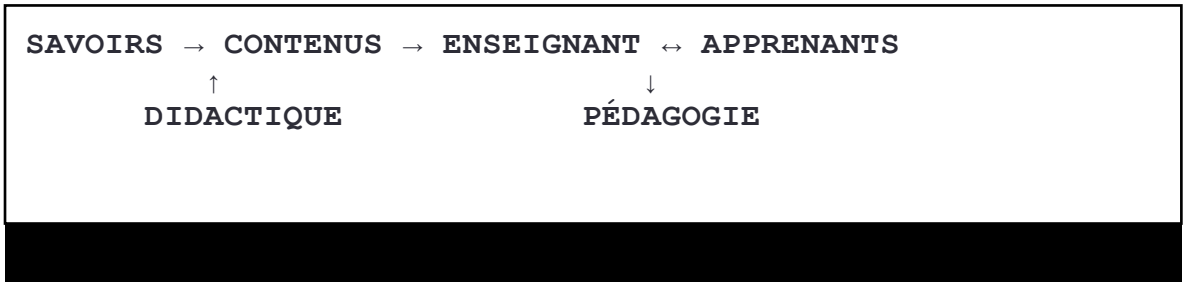
Nous pouvons qualifier cette relation d'ago-antagonisme : une interaction complexe mêlant coopération et opposition, nécessaire à l'évolution des pratiques éducatives.

2.1.7 Profil professionnel : Didacticien vs Pédagogue

ROLE	DIDACTICIEN	PEDAGOGUE
Compétence centrale	Expertise disciplinaire et méthodologique	Expertise relationnelle et situationnelle
Fonction principale	Conception et analyse des contenus d'enseignement	Organisation et gestion de la classe
Outils	Séquences didactiques, schémas conceptuels	Stratégies pédagogiques, techniques interactives
Public visé	Enseignants, formateurs, chercheurs	Enseignants, animateurs, éducateurs

2.1.8 Schéma global de l'interaction entre didactique et pédagogie

L'enseignement résulte de la combinaison interactive de la didactique (qui traite du "quoi enseigner ?") et de la pédagogie (qui traite du "comment enseigner ?").



Conclusion

Bien que distinctes dans leurs objets, méthodes et finalités, la didactique et la pédagogie sont indissociables dans la pratique éducative. La didactique offre une base théorique et disciplinaire solide, tandis que la pédagogie permet sa mise en œuvre dans un contexte humain et social concret.

En tant qu'enseignant ou formateur, il est essentiel de mobiliser à la fois :

- Une approche didactique pour choisir, organiser et transmettre les savoirs.
- Une approche pédagogique pour créer un environnement propice à l'apprentissage, en prenant en compte les besoins, les styles d'apprentissage et les interactions humaines.

Ainsi, la véritable efficacité éducative repose sur une synergie constante entre théorie disciplinaire et pratique relationnelle : la didactique et la pédagogie sont les deux faces d'une même pièce

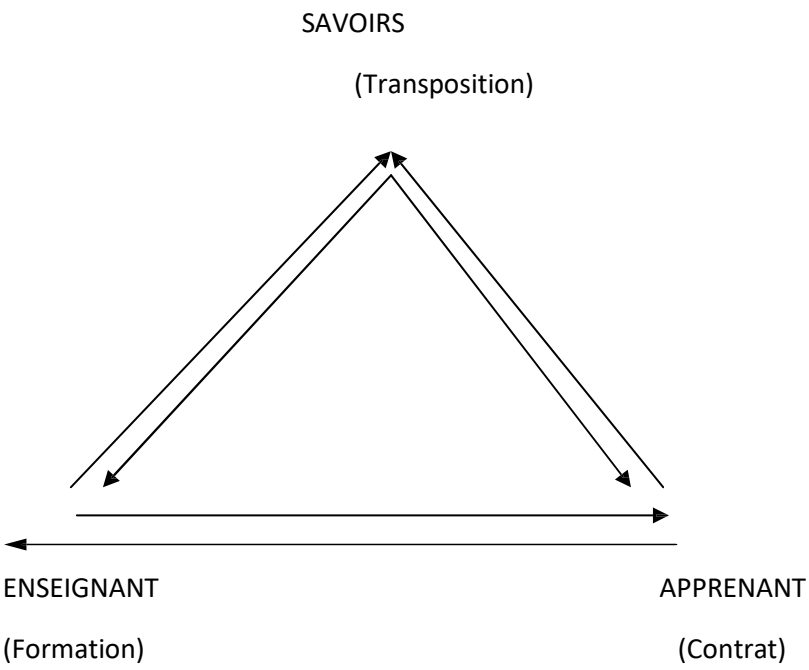
3 Le Triangle Didactique

3.1 Définition et origine du modèle

Le triangle didactique est un modèle pédagogique largement utilisé dans les sciences de l'éducation pour analyser les interactions entre les différents acteurs d'une situation éducative. Ce modèle a été développé par Jean Houssaye (1988). Il repose sur trois pôles fondamentaux :

-Le savoir : contenu à enseigner, programme, discipline,
-L'enseignant : celui qui organise, transmet ou fait construire le savoir,
-L'apprenant : celui qui reçoit, interprète, construit ou transforme le savoir.

Schéma : Le triangle didactique



Houssaye souligne qu'en général, deux éléments du triangle se comportent comme sujets actifs, tandis que le troisième reste passif ou subordonné :
« Deux [pôles] se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou » (Houssaye, 1988).
Ainsi, chaque situation pédagogique peut privilégier un axe particulier :

- L’axe savoir – enseignant (relation didactique),
- L’axe apprenant – savoir (relation d’apprentissage),
- L’axe enseignant – apprenant (relation pédagogique).

3.2 Les trois axes du triangle didactique

3.2.1 Axe épistémologique : Relation Savoir – Enseignant

Cet axe correspond à la relation didactique. Il met l'accent sur la manière dont l’enseignant prépare, sélectionne, structure et transmet le savoir.
Rôle de l’enseignant :

-Choisir les connaissances pertinentes,

-Adapter ces connaissances aux objectifs pédagogiques et au niveau des apprenants,
-Recontextualiser le savoir (le rendre scolabilisable),

-Didactiser le savoir (le transformer pour qu’il soit accessible),

-Analyser la matière en tenant compte des pratiques pédagogiques possibles. Cette relation suppose une maîtrise solide du savoir disciplinaire, ainsi qu'une capacité à le reformuler selon les exigences de l’apprentissage.

3.2.2 Axe psychologique : Relation Apprenant – Savoir

Cet axe correspond à la relation d’apprentissage. Il met en avant l’apprenant comme sujet actif dans sa construction de savoirs.

Notions clés liées à cet axe :

-Les conceptions des apprenants (représentations initiales),

-Les obstacles à l’apprentissage (erreurs, malentendus),

-L’erreur comme outil de progression,

-La résolution de problème comme moteur de l’apprentissage.

Cet axe s'inscrit souvent dans une logique constructiviste, où l'apprenant construit lui-même ses connaissances à travers l'expérience, l'expérimentation et la réflexion.

3.2.3 Axe praxéologique : Relation Enseignant – Apprenant

Cet axe correspond à la relation pédagogique. Il concerne la relation interpersonnelle entre l'enseignant et l'apprenant.

Notions clés liées à cet axe :

- Le contrat didactique : ensemble implicite de règles régissant la relation pédagogique,
- Les styles didactiques : approches pédagogiques adoptées par l'enseignant,
- La dévolution : transfert des responsabilités pédagogiques vers l'apprenant,
- Les modèles didactiques : schémas pédagogiques récurrents.

Cet axe est essentiel pour permettre une co-construction des apprentissages et favoriser l'autonomie de l'apprenant.

3.3 Distinction entre triangle didactique et triangle pédagogique

Bien que les termes soient souvent utilisés indifféremment, il existe une nuance :

- Le triangle didactique est utilisé dans une perspective théorique et analytique, pour étudier les relations entre les trois pôles.

- Le triangle pédagogique est plutôt utilisé dans une optique pratique, pour guider la mise en œuvre de situations éducatives.

De plus, on distingue plusieurs phases dans le processus pédagogique :

-Pré-pédagogique : phase de préparation (programmes, objectifs),

-Pédagogique : phase de mise en œuvre (classe, activités),

-Post-pédagogique : phase d'évaluation, de bilan, d'ajustements.

3.3.1 Les postures pédagogiques possibles

Selon Houssaye, chaque situation pédagogique privilégie un axe ou un sommet du triangle, ce qui conduit à différentes postures pédagogiques. Ces postures reflètent souvent des valeurs idéologiques différentes.

POSTURE	AXE DOMINANT	CARACTÉRISTIQUES
Savoir	Savoir – Enseignant	L'enseignant valorise la transmission du savoir académique.
Enseigner	Enseignant – Savoir	L'accent est mis sur la transmission efficace du savoir.
Former	Enseignant – Apprenant	L'objectif est de développer l'esprit critique et la citoyenneté.
Apprendre	Apprenant – Savoir	L'apprenant est au centre du processus, il construit ses savoirs.
Éduquer	Interaction globale	Approche holistique visant l'autonomie et la formation continue.

Ces postures montrent comment les nouvelles technologies ou les approches pédagogiques innovantes peuvent modifier les rapports traditionnels entre les acteurs de l'éducation.

3.3.2 Impact des TICE sur le triangle didactique

Les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) modifient les rapports au sein du triangle didactique :
- Elles peuvent renforcer l'autonomie de l'apprenant (axe apprenant-savoir),
- Elles peuvent faciliter ou complexifier le rôle de l'enseignant (axe enseignant-apprenant),
- Elles redéfinissent l'accès au savoir (axe savoir-enseignant).
Selon les usages faits des technologies, certaines postures pédagogiques deviennent plus "accueillantes" ou adaptées (notamment celles centrées sur l'apprentissage autonome ou la co-construction).

Conclusion

Le triangle didactique est un outil conceptuel puissant pour comprendre les dynamiques pédagogiques. Il permet de visualiser les interactions entre les trois pôles (savoir, enseignant, apprenant) et d'analyser comment elles évoluent selon le contexte, les objectifs et les choix pédagogiques.

En intégrant les dimensions épistémologiques, psychologiques et praxéologiques, ce modèle aide à penser les pratiques éducatives de manière systémique. Il montre aussi comment les nouvelles technologies ou les approches pédagogiques innovantes peuvent modifier les rapports traditionnels entre les acteurs de l'éducation.

4 Acquisition, apprentissage et enseignement

Introduction

Dans le domaine de l'éducation, il est essentiel de comprendre les processus par lesquels les individus acquièrent des connaissances, développent des compétences et construisent leurs savoirs. Pour cela, trois concepts fondamentaux sont au cœur du processus éducatif : l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement.

L'acquisition renvoie au processus naturel ou guidé par lequel un individu intègre progressivement des compétences. L'apprentissage, quant à lui, désigne le processus actif par lequel une personne construit de nouvelles connaissances, modifie ses représentations mentales et développe des capacités à travers l'expérience. Enfin, l'enseignement est l'action intentionnelle de l'enseignant visant à favoriser cet apprentissage.

Cependant, il est important de souligner que ces trois concepts ne sont pas synonymes ni nécessairement corrélés. On peut enseigner sans que l'apprentissage ait lieu, et on peut apprendre sans avoir été enseigné. Comprendre les dynamiques qui relient ces dimensions permet aux enseignants de mieux planifier leurs pratiques pédagogiques et d'améliorer la qualité des situations éducatives.

Ce cours propose donc d'explorer ces notions de manière approfondie, en analysant leurs définitions, leurs caractéristiques, leurs interactions et leurs implications concrètes dans les processus éducatifs contemporains.

4.1 Définitions fondamentales

4.1.1.1 L'Enseignement

L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances nouvelles ou savoirs à un apprenant, en respectant certaines règles pédagogiques. C'est un système et une méthode composée d'un ensemble de principes, de connaissances et d'idées transmis à quelqu'un.

Caractéristiques principales :

- Implique trois éléments essentiels :

- L’enseignant, source du savoir,
- L’apprenant, destinataire du savoir,
- Le savoir , objet de la transmission.

- Se base sur la perception, notamment par le biais de l’oral, de l’écrit, du visuel.
- Utilise divers moyens pédagogiques : exposés, textes, débats, activités interactives.
- S’inscrit dans un contexte éducatif, influencé par le programme scolaire, la dynamique de groupe, les attentes institutionnelles, etc.

Selon Houssaye, l’enseignement peut être vu comme une relation triangulaire entre l’enseignant, l’apprenant et le savoir.

4.1.2 Rôle de l’enseignant :

- Planifier, organiser et transformer les savoirs pour faciliter leur appropriation.
- Créer des situations pédagogiques engageantes et pertinentes.
- Accompagner l’apprenant sans le contrôler.
- Adapter son enseignement aux besoins individuels et collectifs.

4.1.3 L’Apprentissage

L’apprentissage est le processus par lequel un individu acquiert de nouvelles connaissances, habiletés, attitudes ou comportements grâce à l’étude, l’expérience ou l’enseignement.

Définitions selon différents auteurs :

- Pierron : « L’apprentissage est une modification adaptative du comportement au cours d’épreuves répétées. »
- Schmidt : « L’apprentissage moteur est un ensemble de processus liés à l’exercice ou à l’expérience, conduisant à des modifications relativement permanentes d’une habileté. »

- Reuchlin : « Il y a apprentissage lorsqu'un organisme modifie systématiquement sa conduite après avoir été placé plusieurs fois dans la même situation. »

4.1.4 L'Acquisition

L'acquisition est le processus par lequel l'individu intègre durablement de nouvelles compétences, attitudes ou comportements, souvent par imitation, entraînement ou exposition répétée.

Caractéristiques :

- Nécessite du temps , de l'espace et des ressources ,
- Conduit à des modifications stables du comportement ,
- Peut être spontanée (sans enseignement direct), ou guidée (avec accompagnement pédagogique).

Exemples : acquisition du langage chez l'enfant, maîtrise d'un geste technique, adoption de comportements sociaux.

4.1.5 Relations entre enseignement, apprentissage et acquisition

4.1.5.1 Enseignement ≠ Apprentissage

Bien que liés, ces concepts ne sont pas synonymes ni nécessairement corrélés :

- On peut apprendre sans enseignement (auto-apprentissage),
- On peut enseigner sans provoquer d'apprentissage (transmission inefficace ou non assimilée).

Certains philosophes de l'éducation, comme Fenstermacher ou Scheffler , soulignent qu'il n'y a pas de lien causal nécessaire entre enseignement et apprentissage. Le rôle de l'enseignement est plutôt de favoriser les conditions propices à l'apprentissage.

4.1.5.2 Acquisition comme résultat possible de l'apprentissage

L'acquisition est souvent le résultat final d'un apprentissage réussi . Par exemple :

- Apprendre les tables de multiplication → les acquérir comme automatismes,

- Apprendre à parler une langue → l'acquérir naturellement dans des contextes authentiques.

4.1.6 Les principes fondamentaux de l'apprentissage

1. C'est l'apprenant qui apprend : il est acteur de son propre apprentissage.
2. Motivation nécessaire : l'apprenant doit avoir une raison de s'engager.
3. Apprentissage utile : il doit permettre d'accomplir des tâches concrètes.
4. Apprentissage par l'expérience : il se fait en agissant, en manipulant, en résolvant des problèmes.
5. Métacognition : l'apprenant doit réfléchir sur ce qu'il fait pour améliorer ce qu'il fera.
6. Apprentissage collaboratif : il se développe aussi par interaction avec autrui.
7. Ancrage dans les connaissances antérieures : l'apprentissage s'inscrit dans la continuité de ce que l'apprenant sait déjà.

4.1.7 Rôle de l'enseignant

L'enseignant joue un rôle central dans le triangle didactique (savoir – enseignant – apprenant). Ses responsabilités incluent :

- Planifier et organiser les apprentissages,
- Transformer les savoirs disciplinaires en savoirs scolaires accessibles,
- Créer des situations pédagogiques engageantes et pertinentes,
- Accompagner l'apprenant sans le contrôler,
- Adapter son enseignement aux besoins individuels et collectifs.

4.1.8 Conditions favorables à l'apprentissage

Pour favoriser un apprentissage efficace, l'environnement d'apprentissage doit :

- Être adapté à la diversité des styles d'apprentissage,
- Stimuler l'engagement et la motivation,
- Permettre l'utilisation de technologies et de supports variés,

- Encourager l'apprentissage coopératif et interactif,
- Respecter les différences culturelles, cognitives et affectives,
- Promouvoir la curiosité, la recherche et la prise de décision,
- Favoriser la responsabilisation de l'apprenant.

Conclusion

Les notions d'acquisition, d'apprentissage et d'enseignement sont intimement liées mais distinctes :

- L'enseignement est l'action intentionnelle de guider un processus pédagogique,
- L'apprentissage est le processus actif par lequel l'apprenant construit ses savoirs,
- L'acquisition est le résultat stable de cet apprentissage.

Comprendre ces distinctions permet à l'enseignant de mieux concevoir ses pratiques, en tenant compte de la complexité des interactions entre lui-même, les apprenants et les savoirs. Un bon enseignement favorise un apprentissage durable et une acquisition solide des compétences visées.

5 Distinction Compétence Performance

Introduction

Dans l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère), la distinction entre compétence et performance est centrale. Ces concepts, issus de la linguistique (notamment Chomsky) et de la psychologie cognitive, permettent d'appréhender deux dimensions essentielles de l'apprentissage : ce que l'apprenant sait de la langue (compétence) et ce qu'il en fait dans un contexte réel (performance).

5.1 Définitions Théoriques

5.1.1 Compétence linguistique

- **Définition :** Système de connaissances internes, stables, souvent inconscientes, que possède un locuteur sur la langue.
- **Origines :**
  - **Noam Chomsky (1965)** : La compétence est la capacité à générer un nombre infini d'énoncés corrects à partir de règles.
  - **CECRL** : Parle de compétences plurilingues et socioculturelles : linguistique, sociolinguistique, pragmatique.
- **Caractéristiques :**
  - Interne, abstraite, stable
  - Inclut : grammaire, lexique, phonologie, syntaxe
  - Mesurable par des exercices cognitifs (tests, QCM)

5.1.2 Performance linguistique

- **Définition :** Manifestation observable de la compétence dans une situation concrète de communication.
- **Origines :**
  - **Chomsky** : Soumise à des contraintes comme la mémoire, le stress, la fatigue.

- **Dell Hymes (1972)** : Introduit la notion de « compétence de communication », reliant performance et contexte social.

- **Caractéristiques :**
  - Externe, contextuelle, variable
  - Inclut : fluidité, adaptation, stratégies compensatoires
  - Mesurable à travers des tâches communicatives réelles

5.1.3 Différences Clés : Compétence vs Performance

Critères	Compétence	Performance
Nature	Interne, abstraite	Externe, observable
Stabilité	Stable dans le temps	Variable selon le contexte
Évaluation	Par des tests structuraux ou cognitifs	Par des tâches de communication
Exemples	Savoir conjuguer à l'imparfait	Raconter une anecdote en utilisant l'imparfait
Objectif pédagogique	Développer la maîtrise des structures linguistiques	Encourager la capacité à communiquer efficacement

---

5.1.4 Modèles Théoriques Complémentaires

5.1.4.1 Canale et Swain (1980)

Distinguent quatre composantes :

- **Grammaticale** : règles de la langue
- **Sociolinguistique** : adaptation au contexte
- **Discursive** : organisation du discours
- **Stratégique** : contournement des difficultés

5.1.4.2 CECRL (2001)

- Met l'accent sur des **niveaux de compétence (A1 à C2)**
- Encourage une **approche actionnelle**, intégrant tâches authentiques et interaction

- L’évaluation combine **compétence** (maîtrise des savoirs) et **performance** (réalisation de tâches)

5.1.5 Implications Pédagogiques

5.1.5.1 Activités pour développer la compétence

- Exercices structuraux (drills, QCM)
- Activités de grammaire, dictées
- Mémorisation de vocabulaire

5.1.5.2 Activités pour renforcer la performance

- Jeux de rôle, débats, simulations
- Tâches authentiques (écrire un mail, faire une réservation)
- Productions orales spontanées (exposés, storytelling)

Exemple pédagogique :

Thème : Aller au marché

- Compétence : Apprendre le vocabulaire des aliments
- Performance : Jouer une scène de dialogue entre vendeur et client

5.1.6 Évaluation de la Compétence et de la Performance

Type d’évaluation	**Compétence**	**Performance**
Exemples	Tests de conjugaison, lexique	Présentations, jeux de rôle
Critères	Exactitude grammaticale, vocabulaire	Fluidité, cohérence, interaction
Nature	Statique, centrée sur la langue	Dynamique, centrée sur la tâche

5.1.7 Débats et Perspectives Didactiques

5.1.7.1 Limites de la distinction

- Une bonne compétence ne garantit pas une bonne performance (stress, contexte inconnu)
- La performance peut masquer des lacunes structurelles

5.1.7.2 Approches pédagogiques actuelles

- **Approche communicative** : centrée sur la performance
- **Approche actionnelle** : l'apprenant devient acteur social (faire une tâche réelle)
- **Pédagogie différenciée** : adapter les parcours selon les profils

Conclusion

La distinction entre compétence et performance est essentielle en didactique du FLE. La compétence désigne les savoirs linguistiques que l'apprenant possède (grammaire, lexique, phonétique…), tandis que la performance correspond à l'usage effectif de ces savoirs dans des situations de communication réelles. Ces deux dimensions sont complémentaires : maîtriser les règles ne signifie pas forcément être capable de les mobiliser spontanément, et inversement, une bonne performance peut parfois masquer des lacunes de compétence.

Ainsi, l'enseignement du FLE doit viser à développer à la fois la compétence et la performance des apprenants. Cela implique une alternance entre activités de structuration des connaissances linguistiques et tâches communicatives authentiques. De même, l'évaluation ne doit pas se limiter à tester la précision grammaticale, mais aussi prendre en compte la capacité à interagir, à s'adapter et à agir en français. C'est en articulant ces deux dimensions que l'on accompagne réellement l'apprenant vers une maîtrise complète et fonctionnelle de la langue.

6 La transposition didactique

6.1.1 Origine et définition

La transposition didactique est un concept introduit par Michel Verret (1975) et développé par Yves Chevallard (1985). Elle désigne le processus par lequel un savoir savant (issu de la recherche) est transformé en savoir enseignable dans un cadre scolaire.

Ce processus rend les connaissances scientifiques accessibles pédagogiquement, en réduisant l'écart entre savoir expert et apprentissage en classe.

6.1.2 Les étapes de la transposition didactique

6.1.2.1 La transposition externe

• Niveau : Institutionnel (programmes, manuels)

• Acteurs : Noosphère (décideurs, concepteurs)

• Processus : Sélection, adaptation et formalisation du savoir savant en savoir à enseigner.

6.1.2.2 La transposition interne

• Niveau : Classe

• Acteurs : Enseignants

• Processus : Adaptation du savoir à enseigner selon le contexte de classe (apprenants, objectifs, temps) pour en faire un savoir enseigné.

Schéma : Savoir savant → Savoir à enseigner → Savoir enseigné → Savoir assimilé

6.1.3 Application en didactique des langues

Les savoirs transposés viennent de la linguistique, de la littérature, mais aussi aujourd'hui de la sociolinguistique, psycholinguistique, sciences cognitives, et anthropologie.

Exemple : Le modèle de communication de Jakobson est utilisé pour enseigner la compétence communicative.

6.1.4 Enjeux et évolutions

• Contraintes pédagogiques : temps, évaluation, niveaux d'apprenants.

• Approche interdisciplinaire : apports multiples intégrés dans un but didactique.

• Articulation théorie/pratique : importance du lien entre recherche et terrain, selon Barré de Miniac (1996).

Conclusion

La transposition didactique est fondamentale pour rendre les savoirs accessibles et enseignables. Elle se décline en deux niveaux complémentaires (institutionnel et pédagogique) et s'ouvre aujourd'hui à de nouveaux champs disciplinaires, tout en gardant sa finalité : faciliter l'apprentissage.

Chapitre 2 : Les théories de l'apprentissage

7 Le béhaviorisme – Une théorie de l'apprentissage

7.1 Définition générale

Le béhaviorisme (ou comportementalisme) est une théorie de l'apprentissage centrée sur l'observation des comportements. Selon cette approche, l'apprentissage résulte d'interactions entre un individu et son environnement, et repose sur le renforcement de comportements observables. Les facteurs internes comme les émotions ou la pensée sont exclus de l'analyse, seule l'action observable est prise en compte.

7.2 Fondements théoriques

7.2.1 Hypothèses de base

- Empirisme : La connaissance vient de l'expérience sensorielle.

- Associationnisme : L'apprentissage se fait par association entre un stimulus et une réponse.

- Conditionnement : Inspiré des travaux de Pavlov (conditionnement classique) et de Skinner (conditionnement opérant), le béhaviorisme postule que l'apprentissage se produit par renforcement d'une réponse à un stimulus.

7.2.2 Modèle stimulus-réponse (S-R)

L'apprentissage se fait selon le schéma :

Stimulus (S) → Réponse (R) → Renforcement (positif ou négatif)

Le renforcement positif (ex. : récompense, félicitations) augmente la probabilité qu'un comportement se reproduise. Le renforcement négatif (ex. : retrait d'une récompense) vise à réduire un comportement.

7.3 Application du béhaviorisme dans l'enseignement

7.3.1 Objectifs d'apprentissage

Les contenus sont organisés selon une progression linéaire, du plus simple au plus complexe. Chaque étape vise un objectif précis.

7.3.2 Techniques pédagogiques

- Répétition (drill) : Répéter des exercices pour automatiser les réponses.

- Renforcement positif : Encourager les bonnes réponses (notes, récompenses).

- Question-réponse : Le professeur pose des questions, l'apprenant répond, et reçoit un retour immédiat.

- Entraînement guidé : L'enseignant accompagne l'apprenant dans les exercices.

- Évaluations fréquentes : Pour vérifier l'ancrage des comportements attendus.

7.3.3 Exemples en classe

- Lien grammatical : « Il faut que » → subjonctif (répété jusqu'à automatisation).

- Récompense : un autocollant ou une bonne note pour un travail bien fait.

- Punitions ou absence de retour positif : diminution de la motivation.

7.3.4 Limites du béhaviorisme

- Réductionnisme : Ne prend pas en compte les processus cognitifs internes (créativité, raisonnement, innovation).

- Apprentissage passif : l'apprenant est considéré comme un récepteur passif d'informations.

- Langage : Ne peut expliquer la production de phrases nouvelles ou originales (cf. critiques de Chomsky).

7.3.5 Importance pour l’enseignant

- Permet de structurer les apprentissages de façon claire et mesurable.

- Aide à gérer la classe grâce aux renforcements.

- Efficace pour les acquisitions de base (automatisations, règles, comportements).

Conclusion

Le béhaviorisme reste une approche fondamentale pour comprendre et structurer certains types d’apprentissages, notamment les comportements automatisés. Toutefois, ses limites ont conduit à l’émergence de nouvelles théories (comme le cognitivisme et le constructivisme) qui prennent en compte la pensée, la motivation intrinsèque et la capacité d’innovation de l’apprenant.

8 Le Cognitivisme : Une Approche de l'Apprentissage

Introduction

Le cognitivisme est une théorie de l'apprentissage qui met l'accent sur les processus mentaux internes plutôt que sur les influences externes. Il considère l'apprentissage comme un traitement de l'information par le cerveau, impliquant la mémorisation, l'organisation des connaissances et la réflexion.

Cette approche s'est développée en réaction au béhaviorisme, qui considérait l'apprentissage comme une réponse conditionnée à un stimulus. Le cognitivisme propose une vision plus dynamique, où l'apprenant joue un rôle actif dans la construction de ses connaissances.

8.1 Origine et Fondements du Cognitivisme

- Né dans les années 1950, avec la linguistique générative de Noam Chomsky, le cognitivisme a influencé les sciences de l'éducation et l'intelligence artificielle.
- Il s'intéresse aux mécanismes internes de la pensée et au fonctionnement du cerveau humain dans l'acquisition des savoirs.
- Hull et Fraise ont contribué à cette approche en introduisant l'idée que les réponses aux stimuli dépendent du sens que le sujet leur attribue, influencé par sa personnalité et ses connaissances antérieures.

8.2 Caractéristiques du Cognitivisme

8.2.1 Apprentissage et Traitement de l'Information

Le cognitivisme décrit l'apprentissage comme un **processus actif**, où l'information passe par plusieurs étapes :

- **Perception** → Acquisition des nouvelles connaissances.
- **Mémorisation** → Stockage et organisation de l'information.

- **Réorganisation** → Intégration des nouvelles données aux connaissances existantes.
- **Application** → Utilisation des savoirs dans des situations nouvelles.

8.2.2 Opposition au Béhaviorisme

Contrairement au béhaviorisme, qui considère l'apprentissage comme une réaction à un stimulus, le cognitivisme reconnaît la complexité des processus internes. Parmi ses arguments contre le béhaviorisme :

- Chomsky affirme que le langage ne peut pas être appris uniquement par conditionnement ; il repose sur des structures mentales innées.
- Les enfants produisent des phrases qu'ils n'ont jamais entendues auparavant, ce que le conditionnement ne peut expliquer.

8.2.3 Le Rôle de l'Apprenant

L'apprenant n'est pas un réceptacle passif de connaissances, mais un acteur actif qui :

- Analyse l'information et la relie à ses savoirs antérieurs.
- Utilise des stratégies pour organiser et retenir les connaissances.
- Reformule et adapte ses connaissances en fonction des nouvelles expériences.

8.2.4 Impact du Cognitivisme sur la Didactique des Langues

La théorie de Krashen, influencée par le cognitivisme, distingue l'acquisition du langage (processus naturel et inconscient) de l'apprentissage (processus dirigé et conscient). Cette distinction est essentielle pour l'enseignement des langues et la pédagogie moderne.

Conclusion

Le cognitivisme a révolutionné la compréhension de l'apprentissage en mettant en avant les processus mentaux internes, la créativité et la construction des savoirs. Il reste une référence incontournable dans les sciences de l'éducation et la psychologie cognitive.

9 La Théorie de la Gestalt

Introduction

La théorie de la Gestalt, ou gestaltisme, est née au début du XXe siècle en Allemagne. Elle propose une vision originale de la perception et de l'apprentissage en affirmant que l'être humain perçoit d'abord les configurations globales avant de reconnaître les détails ou les éléments isolés. Le mot allemand « Gestalt » signifie littéralement « forme globale », ce qui traduit bien l'idée centrale de cette théorie : le tout est plus que la somme de ses parties.

Cette approche s'oppose à celle du behaviorisme, dominant à l'époque, en valorisant la compréhension globale, les processus mentaux internes et l'insight (compréhension soudaine). En éducation, et particulièrement en didactique du français langue étrangère (FLE), les principes de la Gestalt offrent des pistes riches et pertinentes pour repenser la manière d'enseigner et d'apprendre une langue.

9.1 Les principes fondamentaux du gestaltisme

9.1.1 La perception comme totalité

Les gestaltistes affirment que nous ne percevons pas les objets par leurs éléments isolés, mais comme des formes organisées. Ainsi, lorsqu'on regarde une image, on perçoit d'abord l'ensemble, puis seulement ensuite les détails. C'est cette globalité qui donne du sens aux parties.

Exemple : Lorsque vous regardez un tableau, vous saisissez immédiatement son atmosphère générale avant d'en analyser les couleurs ou les personnages.

En apprentissage, cela signifie qu'un apprenant commence souvent par comprendre intuitivement une situation communicative avant de maîtriser les règles grammaticales ou lexicales qui la composent.

9.1.2 L’insight ou compréhension soudaine

Un autre concept clé de la Gestalt est l’insight, c’est-à-dire la compréhension soudaine, intuitive, d’une situation ou d’un problème. Contrairement à l’apprentissage progressif par essais et erreurs, les gestaltistes montrent que les individus peuvent résoudre des problèmes par une restructuration mentale globale.

Exemple célèbre : Dans les expériences menées par Wolfgang Köhler, le chimpanzé Sultan assemble deux bâtons pour atteindre une banane après un moment de réflexion il ne tâtonne pas, il comprend soudainement la solution.

Dans le cadre de l’apprentissage du FLE, cela signifie que certains apprenants peuvent saisir spontanément une structure linguistique sans avoir eu besoin d’un enseignement explicite.

9.1.3 Les lois de l’organisation perceptuelle

Les psychologues de la Gestalt ont formulé plusieurs principes expliquant comment nous organisons spontanément les stimuli en structures cohérentes :

- Proximité : Les éléments proches sont perçus comme un groupe.

- Similarité : Les éléments similaires (forme, couleur) sont groupés.

- Continuité : Nous préférons interpréter les figures selon des lignes continues.

- Clôture : Nous complétons mentalement les formes incomplètes.

- Figure-fond : Nous séparons instinctivement un objet de son arrière-plan.

- Prégnance : Les formes simples, symétriques, régulières sont privilégiées.

Ces lois montrent que notre système perceptif cherche naturellement l’ordre, la simplicité et la cohérence, ce qui peut être exploité dans la conception de supports pédagogiques.

9.1.4 Le gestaltisme face au behaviorisme

Behaviorisme	Gestaltisme
Analyse des éléments simples	Perception globale
Appui sur les associations successives	Organisation spatiale et simultanée
Rejet de l'introspection et du mental	Intérêt pour les processus mentaux
Apprentissage par renforcement	Résolution par insight

Le behaviorisme se concentre sur les comportements observables et les associations linéaires entre stimulus et réponse. Le gestaltisme, lui, met en avant es processus cognitifs internes, la compréhension globale, et la restructuration mentale comme moteurs de l'apprentissage.

9.1.5 Applications pratiques du gestaltisme en didactique du FLE

9.1.5.1 Apprentissage global de la langue plutôt que segmenté

Plutôt que de présenter la langue comme une suite de mots ou de règles isolés, l'approche gestaltiste encourage une exposition à des phrases ou situations entières, permettant à l'apprenant de saisir intuitivement les structures.

Exemple :

Au lieu d'apprendre les conjugaisons verbe par verbe, on présente des phrases authentiques dans un contexte :

- Je mange une pomme.

- Tu manges avec tes amis.

- Il mange trop vite.

L'apprenant perçoit ainsi la structure globale et commence à généraliser sans explication formelle immédiate.

Utilisation de l’insight (compréhension soudaine)

Certains apprenants comprennent une structure linguistique brusquement, après avoir été exposés à plusieurs exemples. Cette prise de conscience relève de l’insight, un phénomène central en gestaltisme.

Exemple :

Après avoir entendu plusieurs fois des phrases comme :

- Quand je suis arrivé(e)...

- Après être parti(e)...

Un apprenant comprend soudain comment fonctionne la construction avec être + participe passé, sans avoir eu besoin d’un cours explicite.

9.1.6 Structuration visuelle et organisation spatiale en classe

Les lois de la Gestalt peuvent guider la mise en page des supports pédagogiques pour faciliter la perception globale.

Exemple :

Sur une fiche de vocabulaire :
- Les mots sont regroupés par thèmes (proximité),
- Mis en couleur selon leur nature grammaticale (similarité),
- Présentés dans un tableau ordonné (continuité).

Cela aide l’apprenant à structurer mentalement les nouvelles connaissances.

9.1.7 Contextualisation globale pour favoriser la compréhension

En FLE, un mot ou une structure isolée a peu de sens. Il faut toujours les présenter dans un contexte communicatif global

Exemple :

Pour enseigner le mot boulangerie, on ne se contente pas de montrer une image et de donner la traduction. On présente plutôt une scène complète :

- Un personnage entre dans une boulangerie.

- Il dit : Bonjour, je voudrais une baguette, s'il vous plaît.

- Le boulanger répond : Voilà ! Bon appétit !

Ce contexte global permet à l'apprenant de saisir non seulement le mot, mais aussi les usages sociaux, la prononciation, les intonations, etc.

9.1.8 Révision et consolidation par approche globale

En phase de révision, il est préférable de mobiliser les acquis dans des activités où l'apprenant doit utiliser la langue de manière intégrée plutôt que fragmentée.

Exemple :

Demander aux apprenants de créer une petite histoire à partir de quelques mots-clés, ou de jouer une situation de communication réelle (réservation à l'hôtel, demande d'itinéraire).

Cela favorise la restructuration cognitive et la mise en œuvre spontanée des acquis.

9.1.9 Mobilisation de l'intuition et de la créativité en classe

L'approche gestaltiste valorise l'intuition et la pensée créative. En FLE, cela encourage l'utilisation de méthodes actives où l'apprenant construit lui-même du sens grâce à l'exploration et la découverte.

Exemples d'activités :

- Devinettes ou jeux de logique en français

- Tâches projet (réaliser une affiche, un journal, une vidéo)

- Jeux de rôle improvisés

Ces activités stimulent l'insight et la prise de conscience spontanée des structures linguistiques.

Conclusion

En intégrant les principes du gestaltisme dans la didactique du FLE, l'enseignant favorise :

- Une perception globale de la langue,

- Des moments de compréhension soudaine,

- Une meilleure organisation visuelle et mentale des savoirs,

- Et une pédagogie active et centrée sur l'apprenant.

Ainsi, loin de fragmenter la langue en éléments isolés, l'approche gestaltiste invite à construire un apprentissage cohérent, fluide et significatif, proche des processus naturels de la cognition humaine.

10 Le constructivisme

Introduction

Le constructivisme repose sur l'idée que les individus construisent activement leurs propres connaissances en s’appuyant sur leurs expériences et savoirs antérieurs. L’apprentissage n’est pas une simple transmission d’informations, mais un processus dynamique dans lequel chaque apprenant interprète et transforme les nouvelles connaissances en fonction de ses propres représentations et expériences.

10.1 Les Principes du Constructivisme

Le constructivisme met en avant plusieurs principes essentiels qui influencent les stratégies pédagogiques :

10.1.1 Construction de la connaissance :

La connaissance se construit en s’appuyant sur des connaissances préexistantes. Chaque apprenant, en fonction de ses expériences, assemble les savoirs de manière unique.

10.1.2 Apprentissage progressif :

Les apprenants donnent du sens aux nouvelles informations à mesure qu’ils les acquièrent. Ils font des liens entre les nouveaux savoirs et ceux déjà acquis, enrichissant leur compréhension globale.

10.1.3 Apprentissage actif :

L’apprentissage n’est pas passif. L’apprenant doit être engagé dans des activités concrètes : expérimentations, lectures, discussions, etc., pour construire ses savoirs de manière durable.

10.1.4 Apprentissage social :

Les interactions avec les enseignants, les pairs et l'environnement jouent un rôle fondamental. Le travail collaboratif et les échanges stimulent la réflexion et favorisent la mémorisation.

10.1.5 Apprentissage contextuel :

Les savoirs prennent du sens dans des contextes vécus. On apprend mieux ce qui est en lien avec nos expériences personnelles et nos croyances.

10.1.6 Connaissance personnelle :

Chaque individu a une vision unique du savoir. Le constructivisme valorise les différences et s'adapte aux parcours et aux vécus des apprenants.

10.1.7 Engagement cognitif :

L'apprentissage implique un effort mental important. Il ne suffit pas d'agir physiquement, il faut réfléchir, analyser, comprendre. Les activités doivent stimuler l'esprit autant que les mains.

10.1.8 Motivation :

Sans motivation, il est difficile pour un apprenant de mobiliser ses acquis pour intégrer de nouveaux savoirs. L'enseignant a un rôle clé pour susciter l'intérêt, éveiller la curiosité et entretenir l'envie d'apprendre.

10.1.9 Implication du Constructivisme dans l'Enseignement

Le constructivisme transforme la manière dont les enseignants conçoivent l'apprentissage :

- **L'enseignant devient un guide** qui aide l'apprenant à structurer ses connaissances plutôt que de les lui imposer.

- **L’apprentissage collaboratif est valorisé**, incluant travail en groupe et échanges de points de vue.
- **Les expériences concrètes sont mises en avant**, permettant aux apprenants d’expérimenter et de comprendre les concepts en situation réelle.

Conclusion

Le constructivisme considère l’apprentissage comme un processus interactif où chaque individu construit progressivement son savoir en fonction de ses expériences et de son environnement. Cette approche met l’accent sur la participation active de l’apprenant et la richesse des interactions sociales, offrant un cadre pédagogique efficace pour développer une compréhension durable et autonome des connaissances.

11 Le Socio-cognitivisme de Vygotsky

Introduction

Lev Vygotsky, psychologue russe du début du XXe siècle, a développé une théorie socio-cognitive du développement centrée sur le rôle déterminant de l'interaction sociale dans l'apprentissage et la pensée. Contrairement aux approches innéistes ou individualistes, Vygotsky affirme que l'apprentissage précède le développement, et que le langage est l'outil fondamental de la pensée.

11.1 Fondements théoriques

Le socio-cognitivisme repose sur deux principes :

-Le développement du langage découle de l'interaction sociale.
-La pensée se développe par l'intériorisation du langage.

Vygotsky identifie deux racines du langage :

- Une racine intellectuelle (interaction avec l'environnement physique)
- Une racine sociale (interaction avec autrui)

Ces racines donnent naissance à deux types de schémas chez l'enfant :

Schéma	Origine
Représentatif	Interaction avec le monde physique
Communicatif	Interaction sociale

11.2 L'intériorisation du langage

Le langage évolue selon trois étapes chez l'enfant :

1. Langage social : tourné vers l'extérieur, utilisé pour communiquer.
2. Langage égocentrique : langage à haute voix pour guider l'action.
3. Langage intérieur : devient silencieux et support de la pensée.

Schéma évolutif du langage :

Langage social → Langage égocentrique → Langage intérieur = Pensée verbale

11.3 Langue maternelle versus langue étrangère : Différences fondamentales et points communs

La théorie vygotskienne établit une distinction claire entre l'acquisition de la langue maternelle (L1) et celle d'une langue étrangère (L2), tout en soulignant leurs similarités fondamentales. La langue maternelle se développe de manière naturelle et inconsciente durant l'enfance, à travers les interactions sociales quotidiennes. Ce processus aboutit à une intériorisation profonde qui en fait non seulement un instrument de communication, mais surtout le support même de la pensée.

À l'inverse, l'apprentissage d'une langue étrangère s'effectue généralement de manière consciente et systématique, le plus souvent dans un cadre institutionnel. Cette acquisition repose sur des règles explicites et une pratique intentionnelle, ce qui limite son intégration cognitive : la L2 reste principalement un outil de communication sans atteindre le même niveau d'automaticité que la L1.

Néanmoins, ces deux processus présentent des caractéristiques communes essentielles. Tous deux s'appuient sur l'interaction sociale, s'ancrent dans un contexte culturel spécifique et participent au développement cognitif global. Vygotsky met également en évidence le cas particulier du langage écrit, qui constitue une troisième modalité d'acquisition linguistique, distincte mais reliée aux deux autres. Ainsi, bien que suivant des trajectoires différentes, la L1 et la L2 relèvent d'un même continuum développemental où les facteurs sociaux jouent un rôle déterminant.5. Zone Proximale de Développement (ZPD)

Concept central de Vygotsky : distance entre ce que l’enfant peut faire seul et ce qu’il peut faire avec aide.

L’enseignant joue un rôle de médiateur dans cette zone.

Schéma de la ZPD :

Ce que l’enfant sait faire seul

↓

ZONE DE PROXIMALE DÉVELOPPEMENT

↓

Ce que l’enfant peut faire avec accompagnement

11.4 Implications pédagogiques

- • Favoriser le travail de groupe et la collaboration
- • Utiliser le langage comme outil de pensée
- • Cibler la ZPD pour proposer des tâches légèrement au-dessus du niveau actuel

Conclusion

Pour Vygotsky, le langage est à la fois le produit et le moteur du développement cognitif. Il ne peut être dissocié de la culture, de l’interaction sociale, ni de l’apprentissage. Sa pensée ouvre la voie à une pédagogie centrée sur la médiation, l’accompagnement et le développement progressif de la pensée par la parole.

À retenir :

✓ Le langage naît de l’interaction entre schémas intellectuels et communicatifs.

✓ La pensée se construit par intériorisation du langage.

✓ L1 et L2 diffèrent mais relèvent d’un même processus développemental.

✓ La ZPD et la médiation sociale sont essentielles pour l’apprentissage.

12 Les Intelligences Multiples de Howard Gardner

Introduction

La théorie des intelligences multiples, proposée en 1983 par le psychologue américain Howard Gardner, constitue une rupture avec les conceptions traditionnelles de l'intelligence, souvent réduites à une mesure unique, le quotient intellectuel (QI). Selon Gardner, chaque individu possède plusieurs formes d'intelligence, qui interagissent et se développent selon des contextes éducatifs, culturels et personnels. Il en identifie huit principales, et en propose une neuvième plus controversée. Cette approche permet de valoriser la diversité des talents humains.

12.1 Les huit intelligences de base

12.1.1 Intelligence Linguistique

Capacité à utiliser efficacement le langage, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Elle se manifeste par une aisance dans la lecture, l'écriture, la narration ou la persuasion.

12.1.2 Intelligence Logico-mathématique

Aptitude à raisonner logiquement, à résoudre des problèmes abstraits et à manipuler les nombres. Elle est particulièrement développée chez les scientifiques, mathématiciens ou informaticiens.

12.1.3 Intelligence Spatiale

Capacité à se représenter mentalement l'espace, à créer des images mentales et à manipuler mentalement des objets en trois dimensions.

12.1.4 Intelligence Musicale

Aptitude à percevoir, discriminer, transformer et exprimer les formes musicales. Elle se manifeste par la sensibilité aux sons, aux rythmes et aux tonalités.

12.1.5 Intelligence Kinesthésique

Capacité à utiliser son corps de manière précise, pour exprimer des idées ou produire des objets. Elle est souvent développée chez les sportifs, danseurs, artisans ou chirurgiens.

12.1.6 Intelligence Intrapersonnelle

Capacité à se comprendre soi-même, à identifier ses émotions, motivations et objectifs personnels. Elle joue un rôle fondamental dans le développement personnel.

12.1.7 Intelligence Interpersonnelle

Capacité à comprendre les autres, à interagir efficacement avec eux et à percevoir leurs émotions et intentions.

12.1.8 Intelligence Naturaliste

Capacité à reconnaître, classer et interpréter les éléments du monde naturel, tels que les plantes, les animaux ou les phénomènes environnementaux.

12.1.9 L'intelligence existentielle (ou spirituelle)

Bien que non officiellement incluse parmi les huit intelligences de base, Gardner a évoqué une neuvième forme : l'intelligence existentielle. Elle correspond à la capacité de se poser des questions fondamentales sur l'existence, le sens de la vie, la mort, l'univers ou les croyances. Cette intelligence, proche de la spiritualité et de la philosophie, est difficile à localiser neurologiquement et à évaluer objectivement.

12.2 Implications pédagogiques et critiques

12.2.1 Applications éducatives

La théorie des intelligences multiples encourage une pédagogie différenciée : les enseignants peuvent adapter leur méthode selon les intelligences dominantes de leurs apprenants. Elle invite aussi à repenser l'évaluation, en dépassant les tests classiques pour prendre en compte des compétences variées.

12.2.2 Critiques

Malgré son succès, la théorie de Gardner fait l'objet de critiques : certaines intelligences sont difficiles à évaluer scientifiquement ; le risque de catégoriser les individus de manière rigide peut limiter leur potentiel de développement global.

Conclusion

La théorie des intelligences multiples élargit la conception traditionnelle de l'intelligence, mettant en valeur la richesse et la diversité des aptitudes humaines. Elle offre une base pour repenser l'enseignement, valoriser chaque apprenant et favoriser l'épanouissement de tous. Elle nous invite à identifier nos propres formes d'intelligence, afin de mieux les développer au quotidien.

13 L’interaction de tutelle selon Jerome Bruner

Introduction

Jerome Bruner (1915–2016), psychologue américain, s’inscrit dans la lignée de Piaget et Vygotsky. Tout en reconnaissant la construction active des connaissances chez l’enfant (Piaget) et l’importance de l’interaction sociale (Vygotsky), il introduit une notion centrale dans sa théorie de l’apprentissage : l’interaction de tutelle (scaffolding).

Objectif principal : Montrer comment un adulte ou un pair plus compétent peut accompagner l’apprenant dans des tâches qu’il ne pourrait pas accomplir seul, à travers un soutien ajusté.

13.1 Définition de l’interaction de tutelle

L’interaction de tutelle, ou scaffolding (étayage), désigne un processus d’accompagnement temporaire, où le tuteur soutient activement l’apprenant dans une tâche difficile, pour lui permettre d’atteindre un objectif qui dépasse, dans un premier temps, ses compétences seules.

Métaphore de l’échafaudage : Comme un échafaudage soutient un bâtiment en construction, l’aide du tuteur soutient le développement de l’apprenant, puis se retire progressivement à mesure que celui-ci devient autonome.

13.2 Fondements théoriques

Bruner s’inspire de :

-Piaget : L’enfant construit activement ses connaissances.

-Vygotsky : L’apprentissage a lieu dans une zone de développement proximal (ZPD).

- Il propose une approche interactive, dialogique et guidée de l’apprentissage.

Le scaffolding est le mécanisme opératoire qui permet à l'enfant de progresser dans sa ZPD.

13.3 Les six fonctions de l'étayage

Fonction d'étayage	Description
1. Enrôlement	Susciter l'intérêt de l'enfant pour la tâche.
2. Réduction des degrés de liberté	Simplifier la tâche en prenant en charge les éléments trop complexes.
3. Maintien de l'orientation	Garder l'enfant concentré sur le but à atteindre.
4. Signalisation des caractéristiques déterminantes	Attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche.
5. Contrôle de la frustration	Aider à surmonter les erreurs et difficultés sans découragement.
6. Démonstration ou modélisation	Fournir des exemples ou modèles à suivre.

13.4 Schéma du processus d'étayage

TÂCHE COMPLEXE

↓

Intervention du tuteur (étayage)

↓

Simplification / aide ciblée

↓

Réussite partielle → Feedback → Répétition guidée

↓

Progression dans la tâche

↓

Retrait progressif de l'aide

↓

AUTONOMIE de l'apprenant

13.5 Interaction de tutelle et ZPD

Concept	Définition
Zone de développement actuel	Ce que l'apprenant peut faire seul.
Zone de développement proximal (ZPD)	Ce que l'apprenant peut faire avec l'aide d'un tuteur.
Zone potentielle	Ce que l'apprenant pourra faire seul demain.

13.6 Application pédagogique

a. En classe :

- Utilisation du questionnement guidé.

- Proposer des modèles ou démonstrations.

- Soutien différencié.

- Groupes tutorés.

b. En apprentissage linguistique :

-Modéliser la prononciation, la syntaxe.

-Corriger de manière constructive.

- Accompagner la rédaction avec guidage progressif.

13.7 Intérêts et limites

Avantages	Limites
Favorise la progression individualisée	Demande une forte disponibilité du tuteur
Permet un accompagnement souple et ajusté	Risque de sur-aide ou de dépendance
Développe l'autonomie et la confiance	Difficile à appliquer dans les classes surchargées

13.8 Exemple concret

Apprentissage de la technique de résumer en 3 ème AS :

-L’apprenant ne sait pas encore résumer des énoncés complexes.
-L’enseignant prend en charge les étapes longues, guide verbalement.
-Il laisse progressivement l’apprenant procéder seul à la condensation et puis à la reformulation.
Résultat : L’apprenant réussit une tâche qu’il ne savait pas faire seul initialement, grâce à l’étayage.

Conclusion

L’interaction de tutelle proposée par Bruner offre une conception riche et nuancée de l’apprentissage, dans laquelle l’accompagnement par autrui est central. Elle montre que l’apprentissage est à la fois personnel et relationnel. Le rôle de l’enseignant ne se limite pas à transmettre, mais consiste à soutenir, orienter et retirer son aide au bon moment, pour conduire l’apprenant vers l’autonomie.

14 Les styles d’apprentissage

Introduction

Les styles d’apprentissage désignent les différentes manières dont un apprenant traite et organise les informations dans son processus d’acquisition des connaissances. Contrairement aux styles cognitifs, qui sont relativement stables, les styles d’apprentissage peuvent évoluer au fil du temps, en fonction de l’environnement, des expériences et des contextes pédagogiques.

Il est essentiel pour l’enseignant de connaître ces styles afin de diversifier sa pédagogie. Une approche unique pourrait ne pas convenir à tous les profils d’apprenants. Par exemple, les apprenants analytiques seront plus à l’aise avec des règles et des structures formelles, tandis que les apprenants intuitifs préféreront des activités communicatives.

14.1 Typologie des styles d’apprentissage

Chaque style ci-dessous est présenté par paire opposée, bien qu’un individu puisse combiner des traits de plusieurs catégories :

Style	Caractéristiques
Impulsif / Réflexif	Impulsif : Agit rapidement, prend des décisions spontanées, aime se lancer et prendre des risques. Réflexif : Prend le temps de réfléchir avant d’agir, préfère éviter l’erreur et agit avec prudence.
Divergent / Convergent	Divergent : Part d’une même situation pour produire plusieurs solutions créatives et originales. Convergent : Cherche à identifier une solution unique et efficace à un problème donné.
Intuitif / Systématique	Intuitif : Apprend en testant, en s’impliquant activement et en formulant des hypothèses. Systématique : Observe attentivement, analyse progressivement et établit des liens logiques.
Global / Analytique	Global : Travaille avec une vision d’ensemble, privilégie l’approche holistique de la matière. Analytique : Procède étape par étape, se focalise sur les détails pour reconstruire le tout.
Visuel / Auditif	Visuel : Préfère les supports visuels comme

	schémas, images, tableaux, vidéos. Auditif : Retient mieux en écoutant, aime les discussions, les enregistrements, la lecture à voix haute.
Résoluteur / Assimilateur	Résoluteur : Préfère agir vite, trouver des solutions satisfaisantes avec efficacité. Assimilateur : Cherche des solutions complètes, approfondit l'analyse même au-delà de l'objectif immédiat.
Dépendant du champ / Indépendant du champ	Dépendant du champ : Sensibilité au contexte social et affectif, besoin de validation externe, aime travailler en groupe. Indépendant du champ : Autonome dans ses choix, privilégie les repères internes, peu influencé par le groupe.

Conclusion

Comprendre les styles d'apprentissage permet d'optimiser les pratiques pédagogiques. Loin d'enfermer les apprenants dans des catégories fixes, cela offre une base pour diversifier les méthodes et outils d'enseignement, favoriser la motivation et améliorer les performances. Chaque apprenant est une combinaison unique de styles qui peuvent évoluer selon le contexte.

Chapitre 3 : Méthodologies d'enseignement des langues étrangères

15 La Méthodologie traditionnelle (ou grammaire-traduction)

Introduction :

La méthodologie traditionnelle, également appelée méthode grammaire-traduction, est l'une des plus anciennes approches pour l'enseignement des langues. Également connue sous le nom de lecture-traduction, elle a dominé l'enseignement des langues étrangères pendant plusieurs siècles, notamment dans les établissements scolaires. À l'origine, elle servait à l'apprentissage des langues anciennes comme le latin et le grec. Par la suite, cette méthodologie a été appliquée à l'enseignement des langues modernes, qui ont alors été traitées comme des langues mortes. Son objectif principal était de permettre aux apprenants d'accéder aux textes classiques, tout en maîtrisant les règles grammaticales et le vocabulaire.

15.1 Objectifs et finalités

L'objectif principal de cette méthodologie était l'étude, la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère. Cette approche visait :

-L'acquisition d'une culture générale à travers les œuvres littéraires.
-Le développement des capacités de raisonnement, d'analyse et d'interprétation.
-La maîtrise d'une langue dite normative et soignée.
La culture y était considérée comme l'ensemble des œuvres littéraires et artistiques produites dans la langue cible.

15.2 Caractéristiques principales

La méthodologie traditionnelle se caractérise par :

- Un enseignement centré sur l'écrit : l'écrit est au cœur de l'apprentissage, l'oral n'étant qu'un outil secondaire.

- L’importance de la grammaire et de la syntaxe : les règles grammaticales étaient enseignées de manière explicite et systématique, généralement en langue maternelle (L1).

- Le recours fréquent à la traduction : les textes étaient traduits de la langue cible (L2) vers la langue maternelle pour vérifier l’assimilation des règles.

- Une progression graduée : l’apprentissage se faisait selon une gradation partant des mots, puis des phrases, et enfin des textes entiers.

- L’importance accordée à la littérature : la littérature était perçue comme le domaine privilégié de l’apprentissage de la langue et de la civilisation.

15.3 Modalités de mise en œuvre

La méthodologie traditionnelle reposait sur quatre grands axes pédagogiques :

1. La lecture : l’étude de textes littéraires choisis (souvent des extraits d’auteurs reconnus).
2. L’explication : l’enseignant expliquait en langue maternelle les points grammaticaux, illustrés par des exemples en L1 et L2.
3. La traduction : elle servait de moyen de vérification des acquis grammaticaux et lexicaux, sous forme de version (L2 → L1) et de thème (L1 → L2).
4. Les exercices d’application : pour renforcer la mémorisation des structures et du vocabulaire, notamment via des traductions thématiques (ex. : vocabulaire du poste, de l’aéroport, de la famille…).

En parallèle, l’écrit était travaillé à travers :

-La récitation et la lecture à haute voix des textes littéraires.
-La mémorisation de phrases types comme technique d’apprentissage.
L’oral, quant à lui, était considéré comme un simple auxiliaire : la prononciation était abordée, mais toujours au service de l’écrit.

15.4 Évolution et limites

Cette méthodologie a connu plusieurs variations entre le XVIII^{e} et le XIX^{e} siècle. Selon Christian Puren, ces évolutions internes ont pavé la voie à l'émergence de la méthodologie directe. Néanmoins, la méthodologie traditionnelle est restée centrée sur l'écrit et a toujours donné la priorité à la forme littéraire au détriment de la langue orale et de la communication réelle.

Conclusion :

En résumé, la méthodologie traditionnelle :

-S'appuie sur la grammaire explicite et la traduction.

-Privilégie la forme littéraire de la langue (celle des grands auteurs) par rapport à la langue orale et quotidienne.

-Vise la maîtrise d'une langue écrite et normative ainsi que l'appropriation de la culture littéraire associée.

16 La méthodologie directe

Introduction

La méthodologie directe, considérée par C. Puren comme la première véritablement spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, s'est développée en Allemagne et en France à la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle. Elle est née en réponse à l'évolution des besoins de communication liés à l'ouverture de la France sur le monde, et à l'essor des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques de l'époque. À partir des années 1870, un débat intense a opposé les partisans de la réforme directe aux traditionnalistes, culminant en 1902 lorsque les instructions officielles ont imposé la méthodologie directe dans l'enseignement national, un événement qualifié par Puren de « coup d'état pédagogique ».

16.1 Objectifs et fondements

La méthodologie directe visait un objectif pratique : permettre une maîtrise réelle de la langue étrangère comme outil de communication, en s'inspirant du processus naturel d'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Elle refusait l'idée d'une langue uniquement littéraire et favorisait l'utilisation active et quotidienne de la langue.

16.2 Principes fondamentaux

Les grands principes de la méthodologie directe étaient :
- Enseigner les mots étrangers directement, sans traduction, en utilisant des objets, des images et la gestuelle, afin de permettre à l'apprenant de penser le plus tôt possible dans la langue étrangère.

- Accorder une place primordiale à l'oral, reléguant l'écrit au second plan. La langue écrite n'était considérée que comme une version scripturée de la langue orale.

- Enseigner la grammaire de manière inductive : les règles étaient découvertes par les apprenants à travers des exemples, et non expliquées explicitement.
- Privilégier les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées.

16.3 Techniques et méthodes associées

La méthodologie directe regroupait plusieurs approches et techniques pédagogiques :

- Méthode directe : éviter le recours à la langue maternelle, en utilisant des explications visuelles et contextuelles.

- Méthode orale : centrée sur la pratique de l'oral en classe, les interactions orales et la préparation à l'usage réel de la langue.

- Méthode active : impliquer activement l'apprenant dans l'apprentissage, en mobilisant diverses techniques :

- Méthode interrogative : questions-réponses dirigées pour réutiliser les formes linguistiques étudiées.

- Méthode intuitive : explication du vocabulaire et des règles à partir d'images ou d'objets, sans passer par la traduction.

- Méthode imitative : imitation acoustique et répétition mécanique pour la phonétique et la langue.

- Méthode répétitive : répétition intensive pour mémoriser le vocabulaire et les structures.
- Activité physique : utilisation de la dramatisation, lecture expressive et gestes pour renforcer la motivation et la mémorisation.

17 Mise en œuvre et pratiques pédagogiques

La mise en œuvre de la méthodologie directe en classe favorisait :
- La pratique orale intensive : l'enseignant posait des questions auxquelles les

apprenants devaient répondre oralement, afin de préparer la communication hors de la classe.

- L'écrit au second plan : il servait uniquement à fixer par écrit ce qui avait été acquis oralement, à travers des dictées, des reproductions de récits et des exercices de composition.

17.1 Limites et critiques

La méthodologie directe a été confrontée à des problèmes internes et externes :
- Internes : l'inflation incontrôlable du vocabulaire (les apprenants devaient apprendre beaucoup de mots rapidement), et l'exclusion presque totale de la langue maternelle qui limitait parfois la compréhension.

- Externes : le refus des enseignants de cette méthodologie imposée par l'État, et l'ambition excessive qui exigeait des enseignants une parfaite maîtrise de la langue orale sans leur fournir une formation adéquate. De plus, elle imposait parfois l'emploi d'enseignants natifs qui ne partageaient pas la langue maternelle des apprenants.

Ces difficultés ont conduit certains, comme L. Marchand, à considérer cette approche comme un « véritable gaspillage d'énergie ».

Conclusion

La méthodologie directe marque une rupture importante avec la méthodologie traditionnelle : elle met l'accent sur l'oral, la communication et l'apprentissage par la pratique directe, tout en posant les bases de méthodes modernes plus communicatives. Elle a toutefois montré ses limites, notamment par ses excès et son application parfois trop rigide.

18 La Méthodologie Audio-Orale

Introduction

La méthodologie audio-orale (MAO) est née dans un contexte historique particulier : celui de la Seconde Guerre mondiale. Face aux besoins urgents de l'armée américaine de former rapidement des soldats à la compréhension et à la pratique de langues étrangères, une méthode intensive a été développée, d'abord connue sous le nom de « méthode de l'armée ». Bien que cette méthode n'ait été utilisée que pendant une courte période, elle a eu une influence considérable sur la didactique des langues.

18.1 Origines et influences théoriques

La MAO est le fruit de deux grandes influences :

- La linguistique structurale distributionnelle (Bloomfield, Fries, etc.),
- Le béhaviorisme en psychologie (Watson, Skinner).

Elle conçoit la langue comme un système structuré basé sur des règles de fonctionnement et l'apprentissage comme la formation d'automatismes à travers la répétition et le conditionnement.

18.2 Principes de la méthode audio-orale

- L'oral est la priorité : on apprend à écouter et parler avant de lire et écrire.
- L'enseignement repose sur des dialogues modélisants et des exercices structuraux.
- Les structures grammaticales sont enseignées de manière implicite et inductive.
- Le vocabulaire est secondaire par rapport à la syntaxe.
- L'utilisation exclusive de la langue cible en classe est recommandée.

18.3 Techniques et supports

Les techniques pédagogiques consistent essentiellement en des répétitions, des imitations, des substitutions et des transformations syntaxiques. Les supports les plus utilisés sont les magnétophones et les laboratoires de langues. Les dialogues sont enregistrés et utilisés comme base pour entraîner les apprenants à produire des structures similaires à travers différentes manipulations.

18.4 Objectifs d'apprentissage

La MAO vise l'acquisition de quatre compétences langagières : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite. Toutefois, l'accent est mis en priorité sur la compréhension et la production orales.

18.5 Langue maternelle et culture

La langue maternelle est vue comme une source potentielle d'interférences. Par conséquent, son utilisation en classe est évitée. Quant à la culture étrangère, elle est intégrée comme un élément explicatif des malentendus, ce qui mène à une approche comparative des cultures.

18.6 Limites et critiques

- Apprentissage considéré comme mécanique, centré sur les automatismes.
- Peu de transfert spontané des acquis en situation réelle.
- Manque de motivation des apprenants face à la répétition excessive.
- Absence de prise en compte de la signification et des intentions de communication.
- Critiquée par la grammaire générative-transformationnelle de Noam Chomsky.

18.7 Héritage et impact

Malgré ses critiques, la MAO a marqué une étape importante dans l'évolution de la didactique des langues. Elle a préparé le terrain à d'autres approches plus communicatives. En France, bien qu'elle n'ait pas été largement appliquée en FLE, certains de ses éléments ont été repris dans la méthodologie audio-visuelle.

Conclusion

La méthodologie audio-orale a représenté un progrès dans l'enseignement des langues étrangères en intégrant des approches systématiques et des technologies nouvelles pour l'époque. Toutefois, sa rigidité, son manque de prise en compte du sens et de la spontanéité de la communication ont limité son efficacité à long terme. Aujourd'hui, elle reste un jalon dans l'histoire des méthodologies, à considérer pour comprendre l'évolution vers les approches communicatives.

19 La Méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV)

19.1 Origine de la méthode SGAV

La méthode Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV) est née dans le contexte de l'après-Seconde Guerre mondiale, alors que la langue anglaise s'imposait comme langue internationale. Face à cette domination, la France a cherché à promouvoir la langue française à l'échelle mondiale. Des équipes de recherche, notamment au CREDIF et à l'université de Zagreb, ont développé une nouvelle méthodologie d'enseignement du français : la SGAV.

19.2 Fondements théoriques

La SGAV repose sur deux principes :
- Le structuro-global : l'apprentissage de la langue doit prendre en compte à la fois les éléments linguistiques (lexique, morphosyntaxe, phonétique) et non linguistiques (gestes, intonation, rythme, mimiques, contexte social, etc.).
- L'audiovisuel : l'apprentissage est facilité par l'association entre le son et l'image, visant à restituer des situations de communication réalistes.

19.3 Objectifs et démarche pédagogique

La priorité est donnée à l'oral, comme dans la méthode audio-orale. L'enseignement grammatical est implicite et inductif, reposant sur l'observation et le réemploi des structures en contexte. Les dialogues proposés sont basés sur des situations de communication authentiques ou réalistes.

19.4 Le Français Fondamental (FF)

Le Français Fondamental constitue la base lexicale et grammaticale de la SGAV. Il a été élaboré à partir d'une analyse statistique de la langue parlée, menée sur un corpus enregistré auprès de locuteurs natifs. Trois niveaux ont été définis : -FF1 : basé sur la fréquence (mots utilisés au moins 29 fois).

-FF2 : inclut des mots moins fréquents, notamment issus de l'écrit.
-FF3 : vocabulaire spécialisé pour les domaines techniques et scientifiques.

19.5 Principes pédagogiques de la SGAV

La SGAV se caractérise par :

- L'apprentissage par immersion, sans recours à la traduction ni à la langue maternelle.
-L'écoute attentive et la répétition.
- La présentation de la langue en contexte, à travers des dialogues illustrés par des images.
- L'utilisation de documents audiovisuels pour favoriser la mémorisation et l'appropriation des structures.
- L'intégration simultanée des dimensions linguistiques et culturelles.

19.6 Limites et critiques

La SGAV a été critiquée pour le manque d'authenticité de ses dialogues et pour la rigidité de sa mise en œuvre. Certains dialogues apparaissent artificiels et peu représentatifs de la réalité des échanges. Par ailleurs, la focalisation sur l'oral au détriment de l'écrit a été remise en question. L'évolution des sciences du langage et l'apparition de nouvelles approches (pragmatique, analyse du discours, sociolinguistique) ont encouragé le développement de méthodes plus souples et plus communicatives.

19.7 Vers une mutation méthodologique

La prise en compte de la dimension communicative de la langue a conduit à une remise en question de la SGAV. Des méthodes plus authentiques ont vu le jour, comme « C'est le printemps », qui met en scène des personnages variés dans des situations proches de la vie réelle, intégrant le langage familier et les conflits sociaux ou générationnels.

Conclusion

La méthode SGAV représente une étape majeure dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère. Elle a permis de développer des outils pédagogiques innovants, basés sur l'oral et le contexte de communication. Malgré ses limites, elle a ouvert la voie à une approche plus communicative et culturelle de l'enseignement des langues.

20 L’Approche Communicative en Didactique des Langues

Introduction

L’approche communicative est née dans les années 1970, marquant un tournant majeur dans l’enseignement des langues étrangères. Elle s’est développée comme une réaction aux méthodes audio-orales et audiovisuelles dominantes jusque-là, qui privilégiaient l’apprentissage mécaniste de la langue sans prise en compte du contexte de communication. Cette approche repose sur l’idée que savoir une langue, ce n’est pas seulement connaître ses règles grammaticales, mais c’est aussi savoir l’utiliser dans des situations réelles de communication. Elle se fonde sur les théories linguistiques contemporaines telles que la pragmatique, l’analyse du discours, la sociolinguistique et la psycholinguistique.

20.1 Définition de l’approche communicative

L’approche communicative consiste à enseigner une langue en mettant l’accent sur la communication effective. Elle vise à développer chez l’apprenant la capacité à utiliser la langue dans des situations authentiques et fonctionnelles. Elle se distingue par une orientation vers le message plutôt que la forme, une diversité des supports (documents authentiques, situations simulées), une implication active de l’apprenant dans des activités interactives, et une valorisation de tous les registres de la langue (formel, soutenu, familier).

20.2 Concepts clés de l’approche communicative

20.2.1 La situation de communication

Selon Dell Hymes, la communication ne se réduit pas à l’échange d’un message. Elle implique plusieurs composantes : Setting et scène (contexte spatial et temporel), Participants (locuteur, destinataire), Ends (objectif de la communication), Acte de parole (contenu du message), Key (ton ou registre utilisé), Instrumentalités (code, canal), Normes (conventions sociales), et Genre

(type de discours). Ce modèle, appelé "SPEAKING", permet d'analyser finement chaque situation de communication.

20.2.2 La compétence communicative

Noam Chomsky distinguait la compétence linguistique (connaissance du système) de la performance (utilisation concrète). Dell Hymes complète cette notion en introduisant la compétence communicative, qui englobe : la compétence linguistique (maîtrise du code), la compétence sociolinguistique (adaptation au contexte social), la compétence discursive (capacité à produire et comprendre des textes cohérents) et la compétence stratégique (stratégies pour compenser les lacunes ou gérer la communication).

20.2.3 Usage vs Emploi

Henry Widdowson distingue : Usage = connaissance des règles grammaticales, et Emploi = capacité à utiliser ces règles dans des situations de communication. Apprendre une langue, c'est donc passer de l'usage à l'emploi, c'est-à-dire mettre la langue à contribution dans des interactions réelles.

20.2.4 L'acte de parole

Selon Austin et Searle, parler, c'est agir. On communique non seulement pour dire quelque chose, mais aussi pour faire quelque chose (promettre, ordonner, inviter, etc.). Cela souligne l'importance de la dimension pragmatique de la langue.

20.3 Caractéristiques principales de l'approche communicative

La langue vivante est vue comme un outil de communication, pas comme un objet d'étude. Les activités favorisent la compréhension globale plutôt que l'analyse formelle, et les exercices sont situés dans des cadres réels (dialogues, lettres, interviews). L'écrit est valorisé dès le début de l'apprentissage pour

renforcer la compréhension orale. La diversité des supports (documents authentiques, activités interactives, jeux de rôle) est mise en avant.

20.4 Apports de l'approche communicative

20.4.1 L'apprenant acteur de son apprentissage.

L'apprenant construit sa propre interlangue, un système intermédiaire entre la langue maternelle et la langue cible, par essais, erreurs et ajustements.

20.4.2 Le statut de l'erreur.

L'erreur n'est plus perçue comme un échec, mais comme un indice de progression, qu'elle soit locale ou globale.

20.4.3 Niveau "Seuil".

Le niveau Seuil (Conseil de l'Europe) correspond à une compétence minimale pour communiquer, permettant de progresser ensuite de manière autonome.

20.4.4 Dimension culturelle.

Apprendre une langue, c'est aussi découvrir la culture qui l'accompagne, et l'approche communicative encourage une démarche interculturelle.

20.4.5 Créativité.

La créativité est stimulée par des activités de production libre (jeux de rôle, improvisation, projets).

20.5 Forces et limites de l'approche communicative

Les forces de l'approche communicative incluent son réalisme, sa valorisation de l'oral et de l'écrit, son développement de l'autonomie et de la motivation, ainsi que l'intégration de la culture et de la sociolinguistique. Cependant, sa mise en œuvre est complexe, nécessite des ressources authentiques, demande une

formation exigeante des enseignants, et rend l'évaluation de certaines compétences délicate.

20.6 Techniques pédagogiques utilisées

Les techniques incluent : jeux de rôle et simulations, projets collaboratifs, analyse de documents authentiques, travail en groupes et débats, ainsi qu'auto-évaluation et co-évaluation.

Conclusion

L'approche communicative marque un changement profond en plaçant l'apprenant au cœur du processus, en valorisant sa motivation, ses besoins, son autonomie et sa créativité. Elle est un fondement des cadres officiels (CECR) et des pratiques pédagogiques modernes en langues étrangères.

21 L’Approche par Compétences (APC)

Introduction

L’Approche Par Compétences (APC) transforme la manière d’enseigner et d’apprendre. Elle ne se limite pas à transmettre des savoirs, mais cherche à permettre aux apprenants d’agir efficacement dans des situations concrètes.

Ce cours vous propose de mieux comprendre ce que signifie « enseigner par compétences », ses fondements théoriques, ses principes clés, ses modalités de mise en œuvre, ainsi que les défis que cela représente pour les enseignants.

21.1 Qu’est-ce qu’une compétence ?

Une compétence est plus qu’une simple somme de connaissances. C’est une capacité à mobiliser, de manière adaptée, des savoirs, des savoir-faire et des attitudes pour résoudre un problème dans une situation réelle.

Selon Philippe Meirieu (2002), la compétence consiste à savoir associer un type de problème à une solution pertinente.

Pour Philippe Perrenoud (1999), il s’agit de savoir agir dans des familles de situations professionnelles ou sociales, en mobilisant intelligemment ce qu’on sait et sait faire.

21.2 Les bases théoriques de l’APC

L’APC repose sur deux grands courants pédagogiques :

- Le constructivisme (Jean Piaget) : l’apprenant construit ses connaissances en interagissant activement avec son environnement.

- Le socioconstructivisme (Lev Vygotski) : les interactions sociales et le langage jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences.

L’APC apparaît comme une réponse aux limites de la pédagogie par objectifs (PPO), jugée trop morcelée et centrée sur des savoirs isolés. Elle propose une

approche plus globale, orientée vers l'action et le transfert des apprentissages dans des contextes réels.

21.3 Les principes essentiels de l'APC

a) Centration sur l'apprenant : on s'intéresse d'abord à ce que l'apprenant est capable de faire, plutôt qu'aux seuls contenus enseignés.

b) Apprentissage situé : les savoirs ont plus de sens lorsqu'ils sont appris dans des contextes authentiques.

c) Différenciation pédagogique : les enseignants prennent en compte la diversité des apprenants et adaptent leurs pratiques pour que chacun puisse progresser.

d) Évaluation authentique : on évalue la capacité à agir en situation, pas seulement la mémorisation de savoirs. Les productions d'apprenants, les projets, les résolutions de problèmes sont privilégiées.

Dans l'enseignement des langues, cela signifie travailler sur des situations de communication réelles : qui parle ? pourquoi ? dans quel contexte ? avec quelles stratégies ?

21.4 Construire un projet pédagogique en APC

Le projet est l'outil central de l'APC. Il donne un sens concret aux apprentissages.

Exemple de projet : « Créer un guide touristique multilingue pour accueillir des visiteurs étrangers. »

Un bon projet contient :

- Un verbe d'action

- Un contexte réaliste

- Un objectif clair

Le projet est découpé en séquences didactiques, chacune incluant :

- Des activités de réception (écoute, lecture)

- Des analyses linguistiques ciblées

- Des productions intermédiaires ou finales

21.5 Le nouveau rôle de l'enseignant

Dans l'APC, l'enseignant devient :

- Concepteur : il construit des situations d'apprentissage stimulantes.

- Médiateur : il accompagne, soutient et oriente sans faire à la place de l'apprenant.

- Régulateur : il observe, évalue en continu, et ajuste ses pratiques.

L'évaluation est continue et formative. L'erreur est perçue comme une étape normale du processus d'apprentissage, et non comme un échec.

21.6 Enjeux et limites de l'APC

L'APC n'est pas sans critiques. Certains soulignent :

- Le risque de privilégier l'utile au détriment de la culture générale.

- La difficulté de mise en œuvre, notamment à cause de l'organisation rigide des systèmes scolaires.

Des changements structurels sont nécessaires :

- Former les enseignants à l'APC

- Repenser les espaces et les temps d'apprentissage

- Créer des outils d'évaluation adaptés

Conclusion

L’Approche Par Compétences offre une vision renouvelée de l’enseignement, centrée sur l’action, le sens et l’autonomie de l’apprenant.

Pour en tirer pleinement parti, il est essentiel de repenser les pratiques, les formations et les outils.

Malgré les défis, l’APC représente une opportunité forte pour préparer les apprenants à un monde complexe, changeant et exigeant.

Chapitre 4 : Les domaines de la didactique des langues

22 Enseigner l'oral en classe de FLE

Introduction

L'oral occupe une place centrale dans la communication humaine. Pourtant, dans l'enseignement des langues, il a longtemps été relégué au second plan, au profit de l'écrit, considéré comme plus noble ou plus structuré.

Or, l'oral n'est pas un sous-produit de l'écrit. Il obéit à ses propres règles, avec des formes, des usages et des enjeux spécifiques. Pour enseigner efficacement l'oral, il est indispensable de prendre en compte cette complexité.

Ce cours propose une exploration des spécificités de l'oralité, des méthodes pédagogiques adaptées à son enseignement, et de l'importance d'intégrer une grammaire spécifique à l'oral dans les pratiques de classe.

22.1 Comprendre les spécificités de l'oralité

L'oralité regroupe une grande diversité de situations : conversations informelles, entretiens professionnels, discours publics, échanges en classe, etc.

Elle se caractérise par :

- L'usage du temps présent et du pronom personnel je.

- Des hésitations, répétitions, reformulations.

- Des phatèmes (hein, tu vois...), des ruptures syntaxiques, des phrases inachevées.

- Des indices d'interaction (apostrophes, emphase, gestes, intonation).

Sur le plan grammatical, certaines formes sont peu présentes à l'oral (passé simple, subjonctif imparfait), tandis que d'autres sont fréquentes :

- Forme 'c'est + élément' (ex : c'est important de venir).

- Disparition du ‘ne’ dans la négation (ex : j’aime pas).

- Usage fréquent du pronom on.

Ces éléments montrent que l’oral repose sur des codes distincts, qu’il est nécessaire de reconnaître, valoriser et intégrer dans les pratiques pédagogiques.

22.2 Enseigner l’oral : une démarche pédagogique structurée

L’enseignement de l’oral doit favoriser à la fois la compréhension et la production.

Trois phases structurent en général une séquence pédagogique centrée sur l’oral :

22.2.1 La pré-écoute :

- Mise en contexte du document sonore.

- Éveil de la curiosité des apprenants.

- Activités d’anticipation : brainstorming, images, mots-clés.

22.2.2 L’écoute :

- Écoute globale (identifier la situation, les interlocuteurs).

- Écoute sélective (rechercher des informations précises).

- Écoute analytique (comprendre les intentions, les registres, les stratégies langagières).

22.2.3 La post-écoute :

- Réinvestissement : débat, jeu de rôle, écriture.

- Production orale : dialogue, exposé, projet.

- Transfert des acquis vers d’autres contextes.

Cette structuration permet d'accompagner l'apprenant de manière progressive vers la maîtrise de l'oral authentique.

22.3 Intégrer la grammaire de l'oral

La grammaire traditionnelle, centrée sur l'écrit, ne suffit pas à expliquer le fonctionnement réel de l'oral.

Il est donc utile d'introduire une grammaire de l'oral, issue de corpus authentiques.

Cette approche permet de mettre en évidence :

- La simplification des structures grammaticales à l'oral.

- La fréquence de certaines formes verbales (présent, passé composé).

- L'évolution de la négation (ex : j'aime pas).

- L'usage du pronom on comme substitut de plusieurs personnes.

En intégrant ces éléments dans les séquences pédagogiques, les apprenants développent une meilleure compréhension de la langue telle qu'elle est réellement parlée.

Cela favorise une plus grande aisance et une plus grande précision dans leurs interactions orales.

Conclusion

L'enseignement de l'oral en classe de langue doit viser à développer des compétences réelles de communication.

Il s'agit de dépasser la simple récitation ou répétition pour amener les apprenants à interagir de façon authentique.

Cela suppose :

- Une pédagogie active et centrée sur l'apprenant.

- L’usage régulier de documents sonores authentiques.

- L’intégration des spécificités linguistiques et pragmatiques de l’oral.

Ainsi, l’oral devient un objet d’apprentissage à part entière, et non un complément de l’écrit. Il s’agit d’un levier essentiel pour former des locuteurs confiants, compétents et capables de s’adapter à une grande variété de situations de communication.

23 La Compréhension de l'Écrit – Démarche Pédagogique

Introduction

La compréhension de l'écrit est une compétence essentielle dans l'apprentissage d'une langue, permettant aux apprenants de décrypter et d'interpréter un texte en mobilisant leurs savoirs linguistiques et cognitifs. Ce processus ne repose pas uniquement sur la lecture mécanique des mots, mais implique une interaction dynamique entre le lecteur et le texte. Pour optimiser cette assimilation, trois grandes phases sont mises en place : la pré-lecture, la lecture et la post-lecture. Chacune d'elles a un objectif précis visant à faciliter l'appropriation du contenu et à encourager une lecture active et réfléchie. L'exploitation pédagogique des documents écrits doit donc être pensée de manière méthodique afin de favoriser une progression harmonieuse et efficace dans la compréhension et l'analyse des textes.

23.1 Les phases de la compréhension écrite

23.1.1 La Phase de Pré-Lecture

Avant même de commencer la lecture proprement dite, il est crucial de préparer l'apprenant à recevoir l'information contenue dans le texte. Cette phase permet d'activer les connaissances antérieures liées au sujet abordé et de contextualiser le document afin d'en faciliter l'accès et la compréhension. Elle joue un rôle fondamental dans la mise en place d'un cadre de lecture et stimule la curiosité de l'apprenant en l'invitant à formuler des hypothèses sur le contenu du texte.

Les activités de pré-lecture peuvent inclure la présentation du type de document afin que les apprenants identifient sa structure (article, lettre, récit…). Un brainstorming sur le sujet du texte peut être mis en place pour solliciter les connaissances préalables et créer des connexions avec le contenu à venir. Une autre activité efficace consiste à fournir des mots-clés aux apprenants et leur demander de rédiger un court texte à partir de ces

éléments, qu'ils pourront ensuite comparer avec le document original. De même, leur proposer une série de phrases à remettre en ordre peut les aider à anticiper la logique du texte et à développer des attentes quant au déroulé du récit ou de l'information.

23.1.2 La Phase de Lecture

Cette phase constitue le cœur de l'activité de compréhension écrite, où l'apprenant est confronté directement au texte. À ce stade, différentes stratégies peuvent être utilisées en fonction des objectifs pédagogiques et du type de lecture souhaité. Il peut s'agir de repérer les éléments de la situation d'énonciation en identifiant les indices para-textuels comme les titres, sous-titres, caractères gras ou italiques, ainsi que les noms propres et les dates figurant dans le texte.

Il est également pertinent d'amener les apprenants à reconnaître la typologie du document afin qu'ils puissent adapter leur mode de lecture en fonction de la structure et du registre du texte. Des exercices de reconstitution sont particulièrement efficaces, comme celui consistant à remettre dans l'ordre un texte fragmenté ou compléter un passage lacunaire afin de travailler la cohérence et la cohésion du discours. L'analyse des connecteurs logiques et des marques de progression du texte permet aussi de mieux appréhender sa construction et son organisation interne.

23.1.3 La Phase de Post-Lecture

Une fois la lecture effectuée, il est fondamental de donner aux apprenants l'opportunité de consolider et de réinvestir leurs acquis. La phase de post-lecture a pour but d'approfondir l'analyse du texte et de transférer les nouvelles connaissances dans d'autres contextes. Elle permet non seulement de vérifier la compréhension du document mais aussi de stimuler l'expression écrite et orale à travers des activités créatives et interactives.

Parmi les exercices couramment utilisés, on retrouve les questionnaires à choix multiples, les questions vrai/faux ou les réponses ouvertes qui permettent aux apprenants de vérifier leur compréhension du texte. Une autre approche consiste à transformer le texte lu en une typologie différente, par exemple en rédigeant une lettre inspirée du contenu d'un article ou en imaginant la suite d'un récit dont la fin a été supprimée. De plus, les apprenants peuvent réaliser une enquête ou un sondage en lien avec le thème du texte afin d'appliquer les informations acquises à un nouvel exercice. Enfin, l'utilisation du texte comme base pour une activité orale, comme la dramatisation d'un fait divers ou la mise en scène d'un dialogue, contribue à renforcer la compréhension tout en développant des compétences de production orale.

23.2 Les Mécanismes Cognitifs de la Lecture

La lecture sollicite plusieurs processus cognitifs essentiels à la fluidité et à la compréhension du texte. Elle fait intervenir la mémoire de travail, qui permet de retenir temporairement les éléments clés du texte pour en comprendre la suite, ainsi que la mémoire à long terme, qui stocke durablement les connaissances antérieures et facilite l'interprétation des nouvelles informations.

L'anticipation joue également un rôle central, car elle permet de formuler des hypothèses avant et pendant la lecture, donnant ainsi un cadre cognitif aux apprenants pour mieux appréhender le sens du texte. La vérification est la dernière étape de ce mécanisme, permettant d'ajuster et d'affiner les hypothèses de départ en confrontant la lecture réelle du texte avec les attentes initiales des apprenants.

Conclusion

La compréhension de l’écrit est bien plus qu’un simple décodage de mots ; elle représente une interaction dynamique entre le lecteur et le texte. Pour que cette interaction soit efficace, il est essentiel de mettre en place une approche progressive et méthodique en structurant les activités autour des trois phases fondamentales : pré-lecture, lecture et post-lecture. En classe, les enseignants doivent privilégier les exercices variés et l'utilisation de supports authentiques afin de capter l’intérêt des apprenants et de rendre l’apprentissage stimulant et engageant.

En instaurant un cadre d’apprentissage basé sur l’anticipation, l’analyse et le réinvestissement des savoirs, la compréhension de l’écrit devient une activité enrichissante qui contribue non seulement à renforcer les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi à développer leur esprit critique et leur autonomie face aux textes.

24 Écrire en langue étrangère : méthodologie et pratiques pédagogiques

24.1 Évolution de la place de l'écrit dans les méthodes d'enseignement

Dans l'histoire des méthodes d'enseignement des langues étrangères, la place accordée à l'écrit a connu de nombreuses évolutions. Dans la méthode traditionnelle, l'écrit occupait une position dominante. L'apprentissage reposait alors principalement sur la grammaire et la traduction, au détriment de l'expression orale. L'accent était mis sur la correction formelle, avec une approche normative de la langue.

Avec l'avènement de la méthode audio-orale, l'écrit a été relégué au second plan. L'oral devenait prioritaire, fondé sur l'imitation et la répétition de structures linguistiques, visant une acquisition naturelle proche de celle de la langue maternelle.

Les méthodes structuro-globales audio-visuelles (SGAV) ont poursuivi cette marginalisation de l'écrit, qui restait subordonné à l'apprentissage oral. L'écrit servait essentiellement de support à la fixation des structures vues et entendues.

Ce n'est qu'avec l'approche communicative que l'écrit a retrouvé une place équilibrée dans l'apprentissage. Il est désormais considéré comme une composante essentielle de la compétence langagière, au même titre que l'oral. L'objectif est de développer une compétence écrite fonctionnelle, intégrée à des situations authentiques ou simulées, et centrée sur la compréhension et la production de textes variés.

24.2 Les situations d'écriture

Pour que l'expression écrite en langue étrangère soit véritablement formatrice et engageante, elle doit être ancrée dans des situations qui font sens pour les

apprenants. Il est important que chaque activité d'écriture ait un but précis, identifiable et motivant. Les situations peuvent être réelles, telles qu'écrire un courriel à un correspondant, une lettre à un ami, ou encore un article pour le journal scolaire. Ces tâches permettent aux apprenants de se projeter dans des contextes concrets de communication.

D'autres situations peuvent être simulées tout en conservant une forte valeur pédagogique : rédiger un courriel fictif à un personnage imaginaire, écrire une lettre à un auteur étudié en classe, ou produire un article pour la une d'un journal simulé. Ce type de scénarisation stimule l'imagination tout en développant des compétences rédactionnelles précises.

24.3 Les opérations de "mise en texte" (S. Moirand , 1990)

Selon S. Moirand, toute production écrite, qu'elle soit en langue maternelle ou étrangère, repose sur trois opérations fondamentales : les opérations de référence, de caractérisation et d'énonciation.

Les opérations de référence sont d'ordre lexical. Elles consistent à choisir les mots justes pour représenter la réalité. Par exemple, pour décrire un paysage, l'apprenant devra sélectionner un vocabulaire précis : montagne, rivière, forêt, ciel, etc. Ce choix lexical est crucial pour la clarté et la richesse du texte.

Les opérations de caractérisation, quant à elles, sont sémantiques. Elles impliquent la mise en mots de concepts, notamment l'expression des sentiments, des jugements, des valeurs. Par exemple, exprimer la joie ou la tristesse requiert l'emploi d'adjectifs et de formulations adaptées.

Enfin, les opérations d'énonciation relèvent du registre de la communication. Elles exigent que l'on adapte son texte à la situation de communication : à qui écrit-on ? dans quel but ? Dans quel registre ? Par exemple, la rédaction d'une

lettre formelle suppose un style soutenu, tandis qu'un message destiné à un ami relèvera d'un registre plus familier. Le principal défi pour l'apprenant réside donc dans la capacité à passer du sens à la forme, en s'appuyant sur des modèles textuels adaptés.

24.4 Matrices et modèles textuels

Pour aider les apprenants à structurer leurs écrits, il est essentiel de leur proposer des matrices textuelles, c'est-à-dire des structures types qu'ils pourront internaliser et réutiliser dans diverses productions. Ces modèles servent de canevas, facilitant l'organisation du contenu et le respect des conventions du genre.

Voici quelques exemples de textes et leurs structures types :

- La carte postale suit généralement une structure simple : salutation, description de la situation, salutation finale. Une activité typique consistera à écrire une carte de vacances à un ami.
- La lettre formelle obéit à une organisation rigoureuse : en-tête, introduction, développement, conclusion. Un exercice courant consiste à rédiger une demande de stage ou une lettre de réclamation.
- L'article journalistique est structuré autour d’un titre, d’un chapeau (introduction courte), d’un corps (développement) et d’une conclusion. Une activité possible est la création d’un article sur un événement scolaire.
- Le conte suit une logique narrative classique : situation initiale, élément déclencheur, péripéties, résolution. Les apprenants peuvent ainsi inventer une histoire courte à partir d’un début imposé.

24.5 Activités pour travailler l'écrit

Pour enrichir l'apprentissage de l'écriture, il convient de varier les approches et de proposer des activités créatives qui développent l'autonomie rédactionnelle.

Les activités d'expansion ou de réduction consistent à transformer un texte bref en un texte développé (ou inversement). Par exemple, un télégramme tel que "Arrive demain 18h. Jean" peut être transformé en une lettre explicative plus détaillée.

Les variations de point de vue permettent d'explorer la subjectivité dans l'écriture. Raconter un même événement, tel qu'un accident, du point de vue du conducteur, du piéton ou du policier enrichit la compréhension de la narration.

Les changements de genre textuel incitent les apprenants à adapter leur style et leur structure : par exemple, réécrire un fait divers sous forme de lettre personnelle favorise la prise de conscience des spécificités de chaque genre.

Les modifications de la structure chronologique (écriture en flashback, narration inversée) développent la maîtrise de la temporalité dans le récit.

Enfin, le résumé constitue un exercice synthétique exigeant qui mobilise compréhension, sélection de l'information et reformulation. Il peut s'agir, par exemple, de résumer un film ou un match de football vu récemment.

24.6 Applications pédagogiques

La mise en œuvre pédagogique de ces principes peut se faire en trois phases successives. Dans la phase de découverte, les apprenants analysent des textes modèles pour en dégager les structures caractéristiques. Cette étape est essentielle pour l'acquisition des matrices textuelles.

Dans la phase de production guidée, les apprenants rédigent des textes en s'appuyant sur les modèles observés, avec l’aide d’un plan ou d’un guidage spécifique. Cela leur permet de s’approprier progressivement les formes.

Enfin, la phase de production libre leur offre l'opportunité de rédiger un texte original, en jouant avec les contraintes : choix du genre, variation du point de vue, transformation du cadre temporel, etc.

Des outils complémentaires, comme les grilles d'auto-évaluation, permettent aux apprenants de vérifier la cohérence, la correction grammaticale et l'adéquation de leur production. Le feedback par les pairs constitue également une ressource précieuse pour encourager les réécritures et l'amélioration continue.

Conclusion

L'enseignement de l'écrit en langue étrangère doit articuler rigueur structurelle et liberté créative. En s'appuyant sur des matrices textuelles solides et en multipliant les activités d'écriture contextualisées, les enseignants peuvent accompagner efficacement le développement de la compétence écrite des apprenants. Ces derniers gagnent ainsi en autonomie, en précision et en expressivité, ce qui leur permet de devenir de véritables acteurs de la communication écrite.

25 L’enseignement du lexique

Introduction :

À travers les époques, les méthodes d’enseignement du lexique en français langue étrangère (FLE) ont considérablement évolué. Chaque courant pédagogique a influencé les pratiques de classe, orientant les enseignants tantôt vers la traduction, tantôt vers la communication réelle, avec des choix lexicaux et des outils différents. Cette évolution raconte en réalité l’histoire d’un apprentissage de plus en plus centré sur l’apprenant et ses besoins concrets.

25.1 L’enseignant traditionaliste : Le règne du mot-à-mot

Dans une perspective traditionnelle, l’enseignement du vocabulaire se concentrait sur la maîtrise d’un lexique littéraire et soutenu. Les exercices reposaient principalement sur la traduction — du français vers la langue maternelle (version) et vice versa (thème). Le dictionnaire bilingue était l’outil central, conduisant souvent à une vision du lexique comme simple équivalence de mots. Ce type de démarche, bien qu’utile pour certains registres, négligeait les dimensions contextuelles et culturelles. Ainsi, une expression idiomatique comme « *Il pleut des cordes* » pouvait être traduite maladroitement en anglais par « *It rains ropes* », au lieu de l’expression correcte « *It’s raining cats and dogs* ».

25.2 L’enseignant thématique : Le vocabulaire utilitaire

Avec l’approche thématique, les enseignants structuraient l’apprentissage autour de champs lexicaux familiers comme la nourriture, les vêtements ou l’école. Les textes utilisés étaient souvent artificiels, accompagnés de listes de vocabulaire à apprendre. Cette méthode permettait un accès rapide à un lexique immédiatement utile dans la vie quotidienne. Cependant, elle favorisait une mémorisation

mécanique au détriment de l'expression personnelle et de la créativité. Un exemple courant serait l'étude du champ lexical des repas, avec des mots comme « fourchette », « couteau », « assiette », mémorisés isolément.

25.3 L'enseignant audio-oral : Parler comme un natif

La méthode audio-orale met l'accent sur la répétition de dialogues issus de la vie quotidienne. Les mots sont choisis selon leur fréquence d'usage et leur utilité dans les échanges ordinaires. Cette approche travaille aussi les synonymes, homonymes, et les scripts conversationnels. Un exemple typique serait : « Bonjour, je voudrais un café, s'il vous plaît. » / « Voilà, ça fait 2 euros. » Si elle favorise l'automatisme et la fluidité orale, elle peut aussi produire une langue standardisée, peu sensible aux nuances sociales ou culturelles.

25.4 L'enseignant communicatif : Le lexique en contexte

L'approche communicative privilégie l'acquisition du vocabulaire à travers des situations réelles de communication. Les apprenants découvrent le lexique dans des documents authentiques comme des publicités, menus ou annonces. L'objectif est de permettre une communication fonctionnelle et efficace. Par exemple, travailler sur une carte de restaurant permet d'introduire naturellement les mots « entrée », « plat principal », « dessert ». Cette méthode contextualise l'apprentissage, mais nécessite une grande variété de ressources pour rester pertinente.

25.5 L'enseignant actionnel : Le poids culturel des mots

Le courant actionnel va au-delà de la simple communication pour insister sur l'interaction et la compétence interculturelle. Le vocabulaire est abordé sous son aspect socioculturel : il ne s'agit pas seulement de savoir ce qu'un mot veut dire,

mais aussi ce qu'il implique dans un contexte culturel donné. Le mot « égalité », par exemple, n'aura pas la même connotation ou symbolique en France qu'ailleurs. L'objectif est de faire comprendre aux apprenants que les mots construisent des identités et des rapports sociaux. Cette approche, bien qu'exigeante, enrichit considérablement la compétence lexicale.

25.6 Synthèse : Comparaison des méthodes

Méthode	Focus	Outils	Limites
Traditionaliste	Traduction mot-à-mot	Dictionnaire bilingue	Rigidité, absence de contexte
Thématique	Vocabulaire quotidien	Listes de mots	Mémorisation mécanique
Audio-orale	Dialogues pratiques	Scripts à répéter	Langue artificielle
Communicative	Situations réelles	Documents authentiques	Besoin de supports variés
Actionnelle	Culture et interaction	Analyse de discours	Complexité pour les débutants

Conclusion :

À l'heure actuelle, l'enseignement du lexique en FLE s'oriente vers une approche intégrée, adaptant les méthodes aux profils et objectifs des apprenants. L'enseignant moderne puise dans plusieurs courants méthodologiques, combinant outils numériques, corpus authentiques et perspectives interculturelles. Ainsi, un mot peut être découvert à travers une chanson, contextualisé dans une situation réelle, puis analysé dans ses dimensions culturelles. Cette dynamique enrichit l'apprentissage et rend le lexique vivant et pertinent dans un monde globalisé.

26 L’enseignement de la grammaire– Méthodologie et pratiques

Introduction :

L’enseignement de la grammaire en Français Langue Étrangère (FLE) ne se limite plus à la simple mémorisation de règles et d’exercices répétitifs. Aujourd’hui, elle est perçue comme un élément fondamental de la communication, permettant aux apprenants d’exprimer leurs idées avec clarté et précision. Le défi pour les enseignants est donc de trouver un équilibre entre la rigueur grammaticale et une approche interactive et communicative, afin de rendre l’apprentissage motivant et efficace.

Loin de l’image d’un apprentissage purement théorique, la grammaire doit être abordée comme un outil fonctionnel, qui permet aux apprenants de structurer leurs discours et d’interagir avec aisance. La manière dont elle est enseignée impacte directement la compréhension et la production de la langue : une approche trop abstraite peut freiner la motivation, tandis qu’une intégration dynamique dans des contextes communicatifs favorise la rétention et l’usage naturel des structures linguistiques.

26.1 Évolution des approches grammaticales

L’enseignement de la grammaire a considérablement évolué au fil des décennies, passant d’une approche traditionnelle axée sur la mémorisation à des méthodes plus intégratives et communicatives.

- La méthode traditionnelle (grammaire-traduction) : Elle privilégiait l’apprentissage des règles grammaticales sous une forme explicite et analytique, souvent accompagnée d’exercices de traduction et de rédaction. Bien que méthodique, cette approche manquait d’un véritable ancrage dans la communication réelle.

- La méthode audio-orale : Développée dans le cadre des théories behavioristes, cette méthode reposait sur la répétition et l'automatisation des structures linguistiques sans forcément favoriser une réflexion approfondie. Elle visait la fluidité orale, mais négligeait parfois la compréhension des mécanismes grammaticaux sous-jacents.
- Les méthodes communicatives : Elles ont marqué un tournant en intégrant la grammaire dans des contextes fonctionnels, où l'apprentissage repose sur des situations réelles et des échanges authentiques. Loin d'être un savoir isolé, la grammaire devient un outil de communication, utilisé en fonction des besoins de l'apprenant.
- L'approche actionnelle (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues - CECRL) : Elle s'inscrit dans une logique où l'apprentissage grammatical sert à accomplir des tâches sociales (interactions quotidiennes, situations professionnelles), rendant ainsi la grammaire utilisable et pertinente dans la vie de l'apprenant.

Chaque approche possède ses avantages et ses limites, et il appartient à l'enseignant de choisir la méthode la plus adaptée aux profils et aux objectifs des apprenants.

26.2 Les types de grammaire à enseigner

Il existe plusieurs façons d'aborder la grammaire en classe de FLE, chacune correspondant à des besoins et niveaux différents :

- La grammaire explicite : Elle consiste à présenter directement les règles grammaticales, souvent sous forme de tableaux et d'exemples précis. Cette approche convient aux apprenants intermédiaires et avancés, qui possèdent déjà une certaine capacité d'analyse linguistique.
- La grammaire implicite : Elle repose sur l'observation et l'intuition, permettant aux apprenants de déduire les règles à partir de l'usage naturel

de la langue. Cette approche est particulièrement efficace pour les débutants, car elle favorise un apprentissage instinctif.

- La grammaire de l'usage : Basée sur des corpus authentiques, cette approche met en avant l'utilisation réelle de la langue, aidant les apprenants à comprendre comment les structures grammaticales sont employées dans des contextes divers (dialogues, médias, écrits informels…).

Un enseignement efficace repose sur une combinaison équilibrée de ces trois types, permettant d'adapter les explications aux niveaux et aux objectifs des apprenants.

26.3 Méthodologie : comment enseigner la grammaire ?

Une séquence grammaticale efficace suit **plusieurs étapes** afin de faciliter l'acquisition progressive des structures linguistiques :

1. Observation d'un corpus : Exposer les apprenants à un texte ou un dialogue illustrant une règle grammaticale.
2. Repérage des structures : Identifier et analyser les éléments grammaticaux présents dans le document.
3. Formulation de la règle : Déduction inductive (les apprenants découvrent la règle par eux-mêmes) ou explication déductive (l'enseignant présente la règle).
4. Entraînement guidé : Exercices d'application pour fixer la règle.
5. Réemploi libre : Intégration de la règle dans des situations communicatives (dialogues, rédaction…).
6. Évaluation : Vérification des acquis à travers des activités d'expression orale et écrite.

Pour l’enseignement du passé composé, par exemple, on peut utiliser un récit de vacances, demander aux apprenants d’identifier la structure, puis leur proposer des activités interactives comme une simulation d’entretien ou la rédaction d’un court texte narratif.

26.4 Activités pour travailler la grammaire

L’apprentissage de la grammaire doit être **varié et dynamique** afin de favoriser une meilleure assimilation. Voici quelques stratégies efficaces :

- **Exercices de manipulation** : Reformulation, classification, transformation de phrases.
- **Tâches actionnelles** : Rédaction d’une lettre, participation à un débat, simulation d’une conversation.
- **Jeux grammaticaux** : Memory des conjugaisons, dés à verbes, devinettes grammaticales.

Le jeu et l’interaction sont des éléments clés pour motiver les apprenants et ancrer les structures grammaticales dans des situations concrètes.

26.5 Place de la correction grammaticale

La correction des erreurs grammaticales peut être réalisée de différentes manières :

- **Immédiate** lors des exercices dirigés, permettant de corriger rapidement les erreurs répétitives.
- **Différée** pour les productions libres, afin de ne pas freiner la spontanéité des apprenants.
- **Collaborative** grâce à des corrections entre pairs et l’utilisation de grilles d’auto-évaluation.

Encourager l’autonomie des apprenants en leur donnant les outils pour identifier et corriger leurs erreurs est une approche particulièrement efficace pour renforcer la compréhension des structures grammaticales.

26.6 Le rôle de l’enseignant

L’enseignant joue **plusieurs rôles essentiels** dans l’apprentissage de la grammaire :

- **Didacticien** : Sélection des contenus et des stratégies pédagogiques.
- **Médiateur** : Accompagnement de la réflexion et de l’apprentissage actif.
- **Animateur** : Stimulation de l’intérêt des apprenants par des activités engageantes.
- **Évaluateur** : Vérification des acquis et ajustement des méthodes d’enseignement.

Sa capacité à adapter l’approche grammaticale aux besoins des apprenants est un élément clé d’un enseignement réussi.

Conclusion :

L’enseignement de la grammaire en FLE doit être dynamique, interactif et centré sur la communication. En combinant des approches inductives, des supports authentiques et des tâches motivantes, l’enseignant permet aux apprenants de s’approprier naturellement les structures linguistiques et de les intégrer dans leur usage quotidien de la langue.

27 Interculture et Didactique des Langues

Introduction

L'interculture est un concept fondamental en didactique des langues qui vise à favoriser la compréhension et l'échange entre cultures à travers l'apprentissage linguistique. Son importance s'est affirmée au fil du temps avec la nécessité de repenser les pratiques pédagogiques face à la diversité culturelle grandissante dans les sociétés. Initialement utilisé dans les années 1970 pour intégrer l'apprentissage des langues et cultures d'origine des apprenats étrangers en France, le terme a évolué dans les années 1980 avec l'essor des méthodes communicatives et l'introduction du **Niveau-Seuil** en didactique des langues.

L'objectif de l'approche interculturelle ne se limite pas à une simple comparaison entre deux cultures, mais cherche à développer une compétence permettant aux apprenants de naviguer efficacement entre diverses références culturelles, en dépassant les stéréotypes et les barrières identitaires. Cette dimension pédagogique vise à promouvoir une interaction dynamique entre les individus, tout en construisant un **dialogue interculturel** fondé sur la reconnaissance et l'appréciation des différences.

27.1 Origine et Évolution du Concept d'Interculture

Le concept d'interculture apparaît dans un contexte éducatif où la diversité culturelle devient une réalité quotidienne. Face à l'afflux d'apprenants étrangers en France, l'éducation interculturelle est pensée comme un outil d'intégration permettant une meilleure prise en compte des origines et des valeurs de chaque apprenant.

Dans les années 1980, la didactique des langues s'empare du concept avec l'approche communicative, qui met en avant la notion de compétence linguistique fonctionnelle. Le document Niveau-Seuil fixe alors les bases d'une

évaluation des compétences langagières, intégrant des éléments socioculturels dans la formation des apprenants.

Cependant, malgré son développement, l'approche interculturelle est parfois critiquée lorsqu'elle se limite à une opposition simpliste entre deux cultures. En l'absence de réflexion approfondie, elle peut renforcer les stéréotypes plutôt que de favoriser une véritable ouverture interculturelle.

27.2 Une Notion Complexe : Les Différentes Dimensions de l'Interculture

L'interculture est une notion multidimensionnelle qui va au-delà du simple contact entre deux cultures. Plusieurs chercheurs ont proposé des analyses approfondies du concept :

- **D. Bertrand (1983)** alerte sur le risque de voir l'interculture devenir une idée vague, sans véritable méthodologie définie.
- **C. Compte** identifie trois axes à travers le préfixe *« inter- »* :
    - **Inter comme interaction** : une influence mutuelle entre deux cultures.
    - **Inter comme interlangue** : une culture intermédiaire se formant à partir d'une double référence.
    - **Inter comme interdiscipline** : une collaboration entre plusieurs cultures dans un cadre global.
- **M. Abdallah-Pretceille (1989)** insiste sur la dimension humaine de l'interculture, affirmant que chaque individu porte en lui une identité façonnée par son âge, son genre, son statut social et son vécu.
- **Ch. Puren (2002)** introduit la notion de co-culture, définissant l'interculture comme un faire ensemble malgré les différences.

Ces analyses montrent que l'interculture ne doit pas être réduite à une simple confrontation entre valeurs culturelles, mais qu'elle représente un processus dynamique et évolutif permettant de tisser des relations riches entre les individus.

27.3 Compétence Interculturelle : Composantes Essentielles

La compétence interculturelle se construit à travers plusieurs dimensions et est indissociable de la compétence communicative en langue étrangère. Selon J.-Cl. Beacco, elle repose sur cinq composantes clés :

1. **La composante ethnolinguistique** Il s'agit de la capacité à comprendre et appliquer les normes sociales qui régissent la communication orale et écrite. Elle garantit une interaction réussie entre locuteurs de cultures différentes.
2. **La composante actionnelle** Cette dimension concerne les savoir-faire pratiques nécessaires pour s'adapter à la vie quotidienne dans une société étrangère, comme connaître les usages commerciaux ou sociaux.
3. **La composante relationnelle** Elle implique des attitudes ouvertes et des compétences verbales qui permettent de communiquer efficacement avec des interlocuteurs natifs, tout en respectant les spécificités culturelles.
4. **La composante interprétative** Cette dimension repose sur l'analyse et l'interprétation des représentations culturelles véhiculées par la langue et les discours. Elle permet aux apprenants de mieux comprendre les différences culturelles à travers les supports écrits, iconographiques ou audiovisuels.
5. **La composante éducative ou interculturelle proprement dite** Son objectif est d'encourager une réflexion critique sur les valeurs, les jugements et les stéréotypes culturels, afin de favoriser une identité ouverte et flexible chez l'apprenant.

Ainsi, le développement de la compétence interculturelle ne vise pas uniquement à transmettre des connaissances sur une culture donnée, mais cherche à aider l'apprenant à devenir un acteur social capable de s'adapter à un monde multiculturel.

27.4 Applications Pédagogiques de l'Interculture en Didactique des Langues

L'enseignement des langues intègre aujourd'hui pleinement l'interculture dans ses pratiques pédagogiques. Plusieurs méthodes permettent de favoriser cette approche en classe :

- **L'étude des documents authentiques** (articles, vidéos, chansons) pour découvrir les références culturelles et leur impact sur la langue.
- **Les débats interculturels** où les apprenants sont invités à discuter de thèmes sociétaux en confrontant leurs points de vue.
- **Les échanges linguistiques et voyages** qui offrent une immersion directe et une rencontre avec d'autres cultures.
- **Les projets collaboratifs** impliquant des apprenants de différentes origines pour travailler sur une production commune (blogs interculturels, projets audiovisuels).

Ces outils pédagogiques permettent de créer une approche dynamique et interactive qui dépasse le simple apprentissage linguistique pour **développer** une véritable sensibilité interculturelle**.**

Conclusion

L'interculture en didactique des langues ne se limite pas à la transmission d'informations sur une culture étrangère ; elle représente un véritable processus d'échange et de construction du savoir. En mettant en place des stratégies pédagogiques adaptées, l'enseignant permet aux apprenants de développer une vision plus nuancée du monde et d'acquérir des compétences essentielles pour interagir dans un environnement multiculturel.

L’objectif est de former des citoyens ouverts et capables de comprendre et respecter les différences culturelles, afin de favoriser un dialogue interculturel enrichissant et une meilleure cohésion sociale.

Chapitre 5 : L’évaluation en didactique des langues

28 L’évaluation en Didactique des Langues : Méthodes et Enjeux

Introduction

L’évaluation occupe une place essentielle dans le champ de la didactique des langues étrangères. Autrefois centrée sur une logique de sélection et de hiérarchisation des apprenants, elle s’inscrit aujourd’hui dans une dynamique pédagogique plus constructive. Loin de se limiter à la vérification des acquis, l’évaluation moderne vise à soutenir l’apprentissage, à guider les parcours éducatifs et à permettre une meilleure prise en compte des besoins individuels. L’évolution des méthodologies, des pratiques de classe et des cadres de référence, notamment le CECRL, a profondément transformé les finalités et les formes de l’évaluation linguistique.

28.1 Les Finalités de l'Évaluation

Dans le contexte de l’enseignement des langues, l’évaluation ne se résume pas à une simple mesure des performances. Elle remplit des fonctions multiples et complémentaires. Tout d’abord, elle a une finalité diagnostique : en début de parcours, elle permet d’identifier les acquis antérieurs, les lacunes et les styles d’apprentissage des apprenants. Elle joue également un rôle fondamental sur le plan formatif, en guidant l’apprenant tout au long de son évolution linguistique grâce à des retours réguliers et constructifs.

À des moments clés du parcours, l’évaluation devient sommative. Elle vise alors à certifier les compétences acquises, à travers des épreuves normées ou des bilans pédagogiques. Par ailleurs, elle peut avoir un effet motivationnel important, notamment lorsqu’elle valorise les progrès, suscite la reconnaissance des efforts et encourage la poursuite de l’apprentissage. Enfin, dans certains dispositifs officiels comme les examens du DELF, du DALF ou du TCF, l’évaluation joue

une fonction certificative : elle atteste formellement d'un niveau de compétence langagière, reconnu à l'échelle internationale.

28.2 Typologie des Évaluations

La classification des évaluations repose sur leur moment d'intervention dans le processus d'apprentissage et sur leurs objectifs pédagogiques.

L'évaluation initiale, ou diagnostique, intervient en amont d'un parcours d'enseignement. Elle permet de dresser un profil de l'apprenant, d'identifier ses acquis et ses besoins, et de poser les bases d'un enseignement individualisé. Elle est particulièrement utile dans les classes hétérogènes où les niveaux varient sensiblement.

L'évaluation formative est celle qui accompagne l'apprentissage au fil des séances. Elle se manifeste par une série de rétroactions continues qui visent à améliorer les compétences en cours de développement. Loin d'être punitive, elle favorise la régulation pédagogique et l'adaptation des contenus d'enseignement aux rythmes des apprenants.

Quant à l'évaluation sommative, elle intervient en fin de séquence, de module ou de cycle. Elle permet de dresser un bilan global des apprentissages et d'attribuer, le cas échéant, une note, une appréciation ou une certification. Sa fonction est avant tout vérificative, mais elle n'exclut pas un rôle réflexif, dans la mesure où elle éclaire les réussites comme les difficultés persistantes.

28.3 Méthodes et Outils d'Évaluation

Les approches contemporaines de l'évaluation en langue s'appuient sur des principes issus de la pédagogie communicative. Elles privilégient des dispositifs qui placent les apprenants en situation de communication authentique. Ainsi, des simulations de dialogues, des jeux de rôles, ou encore des activités de résolution de problèmes permettent de mobiliser les ressources linguistiques dans des

contextes signifiants. L'évaluation devient alors plus représentative de l'usage réel de la langue.

Par ailleurs, une diversité de supports est désormais mobilisée pour apprécier les compétences des apprenants. Des grilles d'observation détaillées permettent aux enseignants d'objectiver leurs appréciations. Le portfolio, quant à lui, constitue un outil d'autoévaluation évolutif dans lequel l'apprenant compile ses productions et réfléchit à son propre parcours. Les tests standardisés, bien que plus rigides, offrent un cadre commun d'évaluation et facilitent les comparaisons de niveau. Enfin, l'autoévaluation guidée, accompagnée de critères clairs, encourage l'apprenant à prendre conscience de ses propres forces et limites.

En matière de critères, l'évaluation ne se limite plus aux seules compétences grammaticales. Une approche complète prend en compte des dimensions variées : linguistique (exactitude grammaticale et richesse lexicale), pragmatique (adéquation à la situation de communication), socioculturelle (maîtrise des codes contextuels), stratégique (gestion des imprévus ou des lacunes), et discursive (cohérence globale du discours). Cette pluralité garantit une appréciation plus fidèle de la compétence de communication.

28.4 Les Défis Contemporains

Dans un monde en constante évolution, l'évaluation des langues doit relever plusieurs défis cruciaux. L'un des premiers est celui de l'équilibre entre évaluation formative et certificative. Trop souvent, la logique de certification prend le pas sur le processus d'apprentissage, réduisant l'évaluation à une fonction de tri. Il s'agit donc de réconcilier ces deux dimensions en valorisant davantage les progrès tout au long du parcours.

Un autre enjeu est celui de la diversification des modalités d'évaluation. Pour répondre à la pluralité des profils d'apprenants, les enseignants sont amenés à

proposer des formats variés, adaptés aux styles cognitifs, aux niveaux linguistiques et aux objectifs de chacun.

Les nouvelles technologies offrent également de nombreuses opportunités, mais posent la question de leur intégration pédagogique. Les plateformes interactives, les outils d'évaluation automatique ou les simulations numériques ouvrent des perspectives inédites, à condition d'être utilisées de manière pertinente.

Enfin, l'évaluation contemporaine se doit d'intégrer les aspects interculturels. Elle ne peut ignorer les variations culturelles dans les usages langagiers, les représentations ou les modes d'interaction. Elle doit aussi s'adapter aux besoins spécifiques, notamment dans les contextes de migration, d'apprentissage en milieu plurilingue ou d'inclusion d'apprenants à besoins particuliers.

Conclusion

L'évaluation en didactique des langues n'est plus un simple instrument de mesure. Elle s'inscrit désormais dans une logique d'accompagnement et d'émancipation de l'apprenant. Son objectif principal est de favoriser l'appropriation de la langue par une approche cohérente, équitable et adaptée aux enjeux actuels de l'enseignement. En articulant rigueur méthodologique, diversité des outils et bienveillance pédagogique, l'évaluation devient un levier puissant pour améliorer l'efficacité des apprentissages et renforcer l'engagement des apprenants.

29 L’erreur et l’apprentissage en didactique des langues

Introduction

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, le statut accordé à l’erreur a considérablement évolué au fil des décennies. Cette évolution reflète les transformations successives des théories de l’apprentissage et des courants linguistiques dominants. De phénomène à éviter à phénomène à analyser, l’erreur est passée d’un signe d’échec à un indicateur de progrès. Ce cours retrace les grandes étapes de cette évolution et propose une réflexion sur les enjeux pédagogiques de la prise en compte de l’erreur en classe de langue.

29.1 L’ère du behaviorisme et de la linguistique structurale : éradiquer l’erreur

Dans les années 1950 et 1960, la psychologie behavioriste et la linguistique structurale constituent les fondements théoriques majeurs de l’enseignement des langues. Le behaviorisme conçoit l’apprentissage comme un conditionnement par répétition et renforcement, où l’erreur est assimilée à un comportement incorrect qu’il convient d’éviter ou de corriger immédiatement.

Dans cette optique, l’erreur est perçue comme un obstacle à l’apprentissage, souvent provoquée par des interférences entre la langue maternelle de l’apprenant et la langue cible. Pour prévenir ces erreurs, les didacticiens s’appuient sur l’analyse contrastive, qui compare systématiquement les deux langues afin d’anticiper les zones de difficulté. Les activités proposées – principalement des exercices structuraux – visent à automatiser les formes correctes et à empêcher la production d’erreurs.

L’approche pédagogique de cette époque repose sur deux postulats principaux :
- Les erreurs sont essentiellement causées par des transferts négatifs de la langue maternelle.

- Il est possible d'éviter ces erreurs par des exercices fondés sur une comparaison rigoureuse entre les deux systèmes linguistiques.

29.2 L'approche cognitiviste et l'analyse de l'erreur : valoriser l'erreur comme outil d'apprentissage

À partir des années 1970, l'apparition de nouvelles approches cognitivistes et constructivistes transforme profondément le regard porté sur l'erreur. Deux références théoriques majeures émergent : la linguistique générative de Noam Chomsky et la psychologie constructiviste de Jean Piaget.

Dans ce cadre, Pit Corder inaugure ce que l'on appelle l'analyse de l'erreur. Il distingue deux types de productions incorrectes :

- L'erreur (erreur systématique), révélatrice d'un système de règles transitoires propre à l'apprenant (appelé interlangue).

- La faute (non systématique), souvent attribuée à une distraction ou une fatigue passagère.

L'erreur est désormais perçue comme un indice du processus cognitif de l'apprenant. Elle témoigne de la construction progressive d'une compétence linguistique, et non d'un simple échec. Cette vision est renforcée par le constructivisme, qui considère que l'apprenant construit activement ses savoirs à partir d'hypothèses – certaines erronées – qu'il réajuste grâce au retour de l'environnement ou de l'enseignant.

29.3 Les années 1990 : interaction, bilinguisme et revalorisation de la langue maternelle

Un nouveau tournant dans la compréhension de l'erreur intervient dans les années 1990 grâce à deux apports majeurs :

- La pragmalinguistique et les recherches sur l'interaction verbale, qui insistent sur l'importance du contexte social dans la construction du sens.

- Le socioconstructivisme de Vygotski, qui valorise la médiation sociale dans les processus d'apprentissage.

Ces perspectives sont enrichies par les études sur le bilinguisme. On cesse alors de considérer l'apprenant comme un « monolingue imparfait » et on reconnaît au bilingue une compétence linguistique dynamique, contextuelle, et adaptée aux situations de communication.

L'exemple d'un enfant bilingue, comme Diego, illustre cette flexibilité : il ajuste son langage en fonction de ses interlocuteurs (monolingues espagnols, français ou bilingues). Dans cette vision, la langue maternelle ne constitue plus un obstacle mais un levier d'apprentissage. Elle peut être mobilisée stratégiquement dans l'élaboration de l'interlangue, et même encouragée comme outil de comparaison et de compréhension métalinguistique.

29.4 Vers une pédagogie de l'erreur : accompagner plutôt que sanctionner

Aujourd'hui, l'erreur est pleinement intégrée au processus d'apprentissage en didactique des langues. Elle n'est plus systématiquement corrigée sur le moment, mais souvent utilisée comme support d'analyse, de réflexion et de remédiation. Cette pédagogie de l'erreur repose sur une posture bienveillante de l'enseignant, qui considère l'erreur comme une étape normale – et même nécessaire – dans l'acquisition d'une langue étrangère.

L'analyse des erreurs, qu'elle soit réalisée par l'enseignant ou par l'apprenant lui-même (auto-correction, réflexion métalinguistique), devient un outil puissant d'individualisation des apprentissages. Elle permet d'identifier les représentations erronées, de clarifier des règles implicites, et de renforcer la conscience linguistique.

Conclusion :

L’histoire de la didactique des langues montre une évolution remarquable dans la perception de l’erreur. De fautes à éviter à tout prix à indices précieux du développement linguistique, les erreurs ont acquis une véritable légitimité pédagogique. Reconnaître leur valeur formative, les analyser avec rigueur, et en faire un levier d’apprentissage constitue désormais un des fondements d’une pédagogie active, réflexive et centrée sur l’apprenant.

30 Conception de Sujets d’Examens en Didactique du FLE

Introduction

L’évaluation en FLE joue un rôle essentiel dans le processus d’enseignement-apprentissage. Elle ne se limite pas à attribuer des notes : elle permet de vérifier les acquis, d’orienter les progressions, de valider des compétences et de certifier un niveau de langue. Concevoir un sujet d’examen exige donc rigueur et méthode. Il faut veiller à ce que les épreuves soient justes, adaptées au niveau des apprenants, et cohérentes avec les objectifs fixés. Avec l’approche par compétences développée par le CECRL, les exigences en matière de conception d’examen se sont renforcées.

30.1 Définir les objectifs de l’évaluation

Avant de rédiger un sujet d’examen, il est fondamental de définir clairement les objectifs visés. Il faut savoir précisément ce que l'on veut évaluer : s'agit-il d'une compétence langagière générale comme la compréhension ou la production, ou bien d'une compétence plus spécifique comme la grammaire ou le lexique ? Il faut aussi tenir compte du niveau de langue visé, en se référant aux descripteurs du CECRL. Enfin, le profil des apprenants (leur âge, leur origine linguistique, leurs motivations) doit être pris en compte dans la démarche de conception.

30.2 Choisir le type d’épreuve

Selon les compétences à évaluer, on choisira des épreuves variées. Pour la compréhension écrite, il peut s'agir de textes suivis de questionnaires sous forme de QCM, de questions ouvertes ou d’exercices de repérage. Pour la compréhension orale, on peut proposer des extraits audio ou vidéo, avec des questions portant sur le sens global ou sur des détails. Pour la production écrite, on demandera aux apprenants de rédiger un texte comme un courriel, une lettre ou un récit. En production orale, il peut s'agir de décrire une image, réagir à une

situation ou interagir avec un interlocuteur. Enfin, des épreuves de médiation, inspirées du CECRL 2020, peuvent être conçues pour faire reformuler un message ou transmettre des informations de manière simplifiée.

30.3 Élaborer les consignes et supports

Les consignes doivent être formulées avec précision, dans un langage accessible et adapté au niveau de l'apprenant. Elles doivent préciser clairement la tâche à réaliser, le format attendu, la longueur du texte ou le temps de réponse, et les critères de réussite. Quant aux supports utilisés (textes, images, extraits audio ou vidéo), ils doivent être choisis avec soin. Ils doivent être authentiques ou proches de la réalité, compréhensibles, et intéressants pour les apprenants. L'objectif est de proposer des situations significatives et motivantes.

30.4 Concevoir des grilles d'évaluation

Pour évaluer de façon fiable et cohérente, il est nécessaire d'utiliser une grille d'évaluation. Les grilles analytiques permettent de noter séparément différents critères : la grammaire, le lexique, la cohérence du discours, la prononciation, ou encore l'adéquation à la consigne. Les grilles globales, quant à elles, portent sur une appréciation d'ensemble de la performance : est-ce que le message est clair, est-ce que l'objectif communicatif est atteint ? Les descripteurs du CECRL permettent d'étayer ces évaluations.

30.5 Equilibrer validité, fiabilité et faisabilité

Un bon sujet d'examen doit respecter trois principes fondamentaux. La validité signifie que l'épreuve évalue bien la compétence visée. La fiabilité suppose que les résultats seraient similaires avec un autre correcteur ou à un autre moment. Enfin, la faisabilité renvoie au fait que l'exercice est réalisable dans le temps imparti et avec les ressources disponibles.

30.6 Éviter les pièges fréquents

Certains écueils sont à éviter lors de la conception de sujets. Il ne faut pas multiplier les consignes dans une même tâche, au risque de perdre les apprenants. Il faut éviter les supports trop complexes ou non adaptés au niveau visé. Il est important de formuler des consignes explicites et de veiller à ce que les sujets ne comportent pas de biais culturels. Enfin, toute évaluation doit s’appuyer sur une grille claire et partagée.

Conclusion

La conception de sujets d’examens en FLE est une compétence fondamentale pour les enseignants. Il ne s’agit pas seulement de poser des questions, mais de concevoir des outils qui reflètent les objectifs d’apprentissage, qui soient motivants pour les apprenants, et qui permettent une évaluation juste et utile. En ce sens, chaque évaluation bien conçue devient un instrument au service de l’apprentissage.

31 L'Évaluation Formatrice et l'Autoévaluation

Introduction

Depuis la fin des années 1970, l'évaluation formatrice occupe une place importante en pédagogie générale. Contrairement à l'évaluation sommative qui mesure les acquis en fin d'apprentissage, l'évaluation formatrice s'inscrit dans un processus dynamique d'accompagnement de l'apprentissage. Elle s'insère dans une logique formative et participative, où l'apprenant joue un rôle actif dans la régulation de ses apprentissages.

31.1 Définition et enjeux de l'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice est définie comme un dispositif visant l'appropriation, par l'apprenant, des critères de réussite d'une tâche ou d'un produit. Elle repose sur deux principes fondamentaux :

1. L'idée que seul l'apprenant est réellement capable de réguler son propre apprentissage.
2. L'importance de la clarté et de la compréhension des objectifs à atteindre.

Ainsi, cette forme d'évaluation ne s'intéresse pas seulement au résultat final, mais intègre l'apprenant dans un processus réflexif où il prend conscience de ses actions, de ses erreurs et de ses réussites. L'activité didactique s'oriente alors vers des tâches concrètes, au détriment des objectifs strictement formels.

31.2 Caractéristiques de l'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice accompagne l'action d'apprentissage au lieu de lui succéder. Elle vise à soutenir la compréhension des critères de réalisation des tâches par une interaction étroite entre l'apprenant et l'enseignant. À travers cette interaction, les apprenants verbalisent leur raisonnement, identifient les critères

de réussite, organisent leur démarche, et mobilisent les connaissances nécessaires à la réalisation de la tâche.

L'enseignant n'est plus seulement un évaluateur mais devient une personne-ressource. Dans cette perspective, l'évaluation devient à la fois formative et régulatrice, sous forme d'autocontrôle exercé pendant l'activité elle-même. Elle est donc à la fois un outil d'évaluation et un levier d'apprentissage.

31.3 Outils et pratiques de l'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice peut prendre des formes très variées, allant d'initiatives spontanées comme la comparaison d'un résultat avec un modèle, à des dispositifs plus formalisés comme les grilles de critères ou les questionnaires d'autoévaluation.

Dans le champ de la didactique des langues, cette forme d'évaluation a gagné en importance dès les années 1980, parallèlement à l'émergence des réflexions sur les styles et stratégies d'apprentissage. Des manuels tels que *Cartes sur table* ont intégré des activités de réflexion sur les pratiques d'apprentissage. On y trouve, par exemple, des activités où les apprenants sont invités à identifier les tâches qu'ils ont jugées les plus intéressantes, utiles ou amusantes, à discuter de leurs choix et à proposer des orientations pour la suite de leur apprentissage.

31.4 L'institutionnalisation de l'autoévaluation

L'autoévaluation constitue une des composantes majeures de l'évaluation formatrice. Comme son nom l'indique, elle désigne le processus par lequel l'apprenant évalue lui-même ses acquis. Elle permet à l'apprenant de tester son propre niveau de compétence, de valider ses progrès et de détecter ses faiblesses avant une évaluation officielle.

Cette pratique favorise également la motivation, dans la mesure où elle permet à l'apprenant de constater ses avancées. Si l'autoévaluation peut se faire de

manière spontanée, voire inconsciente, il existe également des outils guidés qui la structurent, comme des questionnaires portant sur les quatre compétences langagières : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a officialisé cette pratique par l'introduction du « Passeport des langues » dans le *Portfolio européen des langues*. Cet outil propose à l'apprenant de réfléchir sur ses compétences, de fixer ses objectifs, d'identifier ses points faibles et de planifier ses efforts de progression.

Les manuels de langue, comme *Tout va bien !*, intègrent ces outils dans leurs activités de bilan (« Faire le point »), où l'apprenant est amené à évaluer ses compétences de manière individuelle ou collective. Ce processus débouche souvent sur l'élaboration d'un programme personnel de perfectionnement.

Conclusion

L'évaluation formatrice et l'autoévaluation participent pleinement à l'émancipation de l'apprenant. Elles favorisent l'autonomie, développent des compétences métacognitives, et instaurent une relation pédagogique fondée sur la coopération et la co-construction du savoir. Elles traduisent un glissement fondamental dans la pédagogie contemporaine, où l'apprentissage devient un processus interactif, autorégulé et réfléchi.

32 Références bibliographiques

Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). Guide pour l'élaboration des curriculums en langues vivantes – niveau seuil. Conseil de l'Europe.

Bertocchini, P., & Constanzo, E. (2012). Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE. Paris : CLE International.

Council of Europe. (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press.

Courtillon, J. (2003). Élaborer un cours de FLE. Paris : Hachette.

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG.

Germain C. et Seguin H. (1998) *Le point sur la grammaire* CLE Internationa.

Marquillo-Larruy, M. (2003). L'interprétation de l'erreur. Paris : CLE International.

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

Schmidt, R. A., & Lee, T. D. (2014). Motor control and learning: A behavioral emphasis (5th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.