

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et la
Recherche Scientifique
Université Abbes Laghrour-Khenchela
Faculté des Lettres et des Langues
Département de littérature et Langue Française



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عباس لغرور- خنشلة
كلية الآداب و اللغات
قسم الأدب واللغة الفرنسية

Polycopié pédagogique

Titre :

Introduction à la didactique

Cours destiné aux étudiants de 3^{ème} année licence de français

Préparé et présenté par :

Dr : Hacene BOUDJELLAL

Grade : MCB

Année universitaire : 2025-2026

Information sur la matière

Domaine : LLE

Filière: Français

Niveau : Licence (L3)

Semestre : S5/6

Unité d'enseignement fondamentale

Matière: Introduction à la didactique

Crédit : 4 Coefficient : 2

VH:3H00 (Cours:1h30mn. /TD:1h30mn)

Langue d'enseignement : Français.

- Mode d'évaluation (pondérations) : Examens final (EF)= **50 %**, Contrôle continu (CC)= **50 %**
- Composantes du CC :
 - Interrogation écrite**
 - Interrogation orale**
 - Assiduité**
 - T.d 1**
 - T.d 2**

OBJECTIFS DU MODULE:

S'approprier les concepts théoriques se rattachant au domaine de la didactique.

-Appréhender les différentes approches didactiques et comprendre les principes fondamentaux des méthodologies d'enseignement.

-Développer chez l'étudiant l'habilité à planifier des séquences didactiques et à mettre en oeuvre des stratégies susceptibles de faciliter les apprentissages.

-Initier les étudiants aux pratiques évaluatives qui interviennent après chaque unité d'enseignement permettant de vérifier leurs différents acquis et proposer le cas échéant les remédiations nécessaires.

-Doter l'étudiant d'outils théoriques lui permettant d'entreprendre une recherche en didactique dans les prochains cycles.

Mode d'évaluation : (Type d'évaluation et pondération)

Examen semestriel : Examen final semestriel (EFS) 50%

Semestre 1 : Examen final S1

Semestre 2 : Examen final S2

Le présent polycopié est constitué de dix cours portant sur l'évolution de la didactique ainsi que sur ses principaux domaines de réflexion et d'intervention. Chaque cours est organisé autour de titres et de sous-titres structurants, et s'achève par des travaux dirigés visant à évaluer l'assimilation des notions abordées.

Cours I : Définition de la didactique

Cours II : Évolution de la didactique des langues

Cours III : La transposition didactique en didactique du français

Cours IV : L'appropriation et les théories de l'apprentissage

Cours V : Enseignement et apprentissage des langues

Cours VI : La gestion de l'erreur et la remédiation en didactique du français

Cours VII : La planification des enseignements en didactique du français

Cours VIII : Les supports et outils d'enseignement en didactique du français

Cours IX : L'évaluation en didactique

Cours X : La dimension culturelle et interculturelle

Table des matières :

1.1 La didactique comme discipline universitaire :.....	11
1.1.2. Intérêts et enjeux pour les étudiants de lettres et de français :.....	12
1.2. Définition et statut scientifique de la didactique :	13
1.2.1. La didactique : définition et objets d'étude :	13
1.4. Distinction entre didactique, pédagogie et méthodologie :	16
1.3. La situation didactique :	16
1.3.1. Présentation du modèle de la situation didactique :	16
1.3.2. Les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir :	17
1.3.3. Apports et limites du modèle triangulaire :	18
1.3.4. Exemple illustratif :	18
1.4. Fonctions et missions de la didactique :	20
1.4.1. L'analyse et la structuration des contenus d'enseignement :	20
1.4.2. L'organisation et la régulation des apprentissages :	20
1.5. Le contrat didactique :	21
1.5.1. Définition et caractéristiques du contrat didactique :	21
1.5.2. Implicites, attentes et effets sur les apprentissages :	21
1.5.3. Exemple illustratif : Le contrat didactique :	22
Les attentes implicites de l'enseignant :	22
Les attentes implicites des apprenants :	22
Rupture du contrat didactique :	23
Effets sur les apprentissages :	23
1.6. Introduction à la didactique des langues :	24
1.6.1. Définition et champ d'application de la didactique des langues :	24
1.6.2. Place de la didactique du français parmi les didactiques disciplinaires :	24
Travaux dirigés :	25
Cours 2 : Évolution de la didactique des langues	29
2.1. Définition de la pédagogie, de la méthode et de la méthodologie :	30
2.1.1. La pédagogie :	30
2.1.2. La méthode :	30
2.1.3. La méthodologie :	31
2.1.4. Exemple illustratif : Méthode vs méthodologie en didactique des langues :	32
La méthode (application concrète) :	32
La méthodologie (cadre de réflexion globale) :	32
Lien avec l'évolution de la didactique des langues :	33
2.2. Linguistique et didactique des langues :	33

2.3. Vers une discipline scientifique autonome : la didactique des langues.....	34
Travaux Dirigés (TD) : Cours 2	35
Cours 3 : La transposition didactique en didactique du français.....	37
3.1. Le concept de transposition didactique :	37
3.1.1. Définition et fondements théoriques :	38
3.1.2. La chaîne de transposition : du savoir savant au savoir enseigné :	38
3.1.3. Exemple illustratif : La chaîne de transposition didactique :	39
3.1.3. La noosphère et la construction des savoirs scolaires en français :	41
3.2. La vigilance épistémologique en didactique du français :.....	41
3.2.1. L'écart entre savoir linguistique et savoir scolaire :.....	41
3.2.2. Les risques de déformation du savoir :.....	42
Travaux dirigés cours 3 (TD) :	43
Cours 4 : L'appropriation et les théories de l'apprentissage :	44
4.1. Le béhaviorisme et le conditionnement (B. F. Skinner) :.....	44
4.1.1. Le rôle de l'environnement dans l'apprentissage :.....	45
4.1.2. Le conditionnement opérant et le renforcement :.....	45
4.2. Le constructivisme de Jean Piaget :.....	45
4.2.1. L'activité cognitive du sujet apprenant :	46
4.2.2. Assimilation, accommodation et équilibration :.....	46
4.2.2.1. Exemple illustratif : Assimilation et accommodation dans l'apprentissage du passé composé	46
L'assimilation :	46
L'accommodation :.....	47
L'équilibration :	47
4.3. Le socioconstructivisme de Lev Vygotsky :.....	48
4.3.1. Le langage comme outil de médiation :	48
4.3.2. La zone proximale de développement (ZPD) :.....	49
4.3.2.1. Exemple illustratif : La zone proximale de développement (ZPD) en classe de français	49
Ce que l'apprenant peut faire seul (niveau actuel) :	49
Ce que l'apprenant peut faire avec aide (ZPD) :.....	49
Résultat de l'apprentissage :.....	50
4.4. Apprentissage, effort et formation de l'esprit chez Alain :	51
4.4.1. L'apprentissage comme exercice de la volonté :.....	51
4.4.2. Autonomie intellectuelle et responsabilité de l'apprenant :	51
4.5. Mise en perspective didactique :	51
Travaux dirigés cours 4 (TD)	52

Cours 5 : Enseignement et apprentissage des langues :.....	53
5.1. La situation d'enseignement-apprentissage en didactique des langues :.....	54
5.1.1. Une conception systémique de la situation didactique :.....	54
5.1.2. Le poids du contexte institutionnel et socioculturel :.....	54
5.2. Acquisition et apprentissage des langues : clarification conceptuelle :.....	55
5.2.1. L'acquisition linguistique : un processus implicite et progressif :.....	55
5.2.2. L'apprentissage : un processus guidé et structuré :.....	55
5.3. Les cadres théoriques francophones de l'acquisition et de l'apprentissage :.....	55
5.3.1. La perspective interactionnelle :.....	55
5.3.1.1. Exemple illustratif : La perspective interactionnelle à travers une tâche communicative....	56
Principe théorique de référence	56
Déroulement de la tâche (interaction en action)	56
Mécanismes interactionnels mobilisés :.....	57
Rôle de l'enseignant :	58
5.3.2. Conséquences didactiques :.....	58
5.4. Les stratégies d'apprentissage :.....	58
5.4.1. Définition et typologie :	58
5.4.2. Stratégies et autonomie :	59
5.5. L'enseignement et les stratégies d'enseignement :.....	59
5.5.1. Le rôle médiateur de l'enseignant :	59
5.5.2. Choix pédagogiques et méthodologiques :.....	59
Travaux dirigés cours 5 : articulation théorie-pratique	60
Cours 6 : La gestion de l'erreur et la remédiation en didactique du français	61
6.1. Le statut de l'erreur en didactique des langues :	62
6.1.1. Évolution historique : de la faute à punir à l'erreur constructive :.....	62
6.1.2. L'erreur comme révélateur des processus d'apprentissage :.....	62
6.2. Typologie des erreurs :.....	62
6.2.1. Les erreurs d'interférence :.....	62
6.2.2. Les erreurs de surgénéralisation et intra-linguistiques :.....	63
6.3. Le traitement de l'erreur :.....	63
6.3.1. Les moments de la correction : immédiate ou différée :.....	63
6.3.2. Techniques de correction :.....	63
6.3.3. L'autocorrection et la co-correction :.....	64
6.3.3.1. Exemple illustratif : Gestion de l'erreur et remédiation autour de l'accord du participe passé	64
Observation de l'erreur (fonction diagnostique) :.....	64

Choix du moment de la correction :	64
Techniques de correction mobilisées	65
Mise en place de la remédiation pédagogique	65
Lecture didactique de l'exemple :	66
Implications pour l'enseignant :	66
6.4. La remédiation pédagogique :	66
6.4.1. Définition et objectifs :.....	66
6.4.2. Modalités de la remédiation :	67
Travaux dirigés cours 6 (TD)	67
7.1. Les objectifs pédagogiques :	70
7.1.1. Définir un objectif d'apprentissage : critères et formulation :.....	70
7.1.2. La taxonomie de Bloom et les niveaux cognitifs :	70
7.1.2.1. Exemple illustratif : Formulation d'objectifs pédagogiques selon la taxonomie de Bloom :71	
Contexte pédagogique :	71
Objectif général (niveau élevé)	71
Déclinaison en objectifs spécifiques selon Bloom :	72
Articulation avec la séquence et la séance :	72
7.2. La séquence didactique :	72
7.2.1. Définition et principes de la séquence didactique :	73
7.2.2. Les étapes de la séquence didactique :	73
7.3. La séance et la séquence : distinction et articulation :.....	74
7.3.1. La séance (le cours) :.....	74
7.3.2. La séquence comme unité de cohérence pédagogique :	74
Travaux dirigés cours 7 (TD) :	74
Cours 8 : Les supports et outils d'enseignement en didactique du français	77
Introduction :	77
8.1. Le manuel scolaire :	78
8.1.1. Fonctions et usages du manuel en classe de FLE/FLS :.....	78
8.1.2. Le manuel comme outil de mise en œuvre des programmes :.....	78
8.2. Documents authentiques et documents fabriqués :.....	79
8.2.1. Définition et intérêt du document authentique :.....	79
8.2.2. Documents fabriqués : définition et complémentarité :.....	79
8.3. La didactisation des supports :	80
8.3.1. Exemple illustratif : Didactisation d'un document authentique en classe de FLE/FLS	80
Contexte pédagogique :	80
Support choisi (document authentique) :	80

Problème didactique :	80
Étapes de la didactisation du support	81
Apports didactiques de la didactisation :	81
Lien avec les autres éléments du cours :	82
8.3.2. Principes de la didactisation :.....	82
8.3.3. Exemples de supports didactisés :	82
8.4. L'intégration des TICE :.....	83
8.4.1. Intérêt pédagogique des TICE :	83
8.4.2. Conditions d'une intégration réfléchie :	83
Conclusion :	83
Travaux dirigés cours 8 (TD) :	84
Cours 9 : L'évaluation en didactique.....	86
9.1. Les types d'évaluation :	87
9.1.1. Évaluation diagnostique (avant) :.....	87
9.1.1.1. Exemple illustratif : L'évaluation diagnostique en didactique du français	87
Élément du plan concerné	87
1. Contexte pédagogique	87
Finalité de l'évaluation diagnostique :	88
Situation d'évaluation :	88
Outils et modalités :	88
Exploitation didactique des résultats	88
Enjeux psycho-pédagogiques :	89
9.1.2. Évaluation formative (pendant) :.....	89
9.1.2.1. Exemple illustratif : L'évaluation formative en didactique du français	89
Situation d'évaluation :	90
Au cours d'une séquence consacrée au texte argumentatif , l'enseignant demande aux apprenants de rédiger un premier jet d'un paragraphe argumentatif (8–10 lignes) sur un thème simple (ex. : Faut-il limiter l'usage du téléphone en classe ?).	90
Modalités de l'évaluation formative :	90
Fonctions didactiques de l'évaluation formative :	90
Enjeux psycho-pédagogiques :	91
9.1.3. Évaluation sommative et certificative (après) :	91
9.1.3.1. Exemple illustratif : L'évaluation sommative en didactique du français :	91
Finalité de l'évaluation sommative :	92
Situation d'évaluation :	92
Outil d'évaluation :	92

Exploitation des résultats :	93
Enjeux psycho-pédagogiques :	93
9.1.3.2. Exemple illustratif : L'évaluation certificative en didactique du français.....	93
Contexte institutionnel	93
Situation d'évaluation certificative	94
Description des épreuves	94
Outils et critères de certification :	95
Enjeux didactiques et psycho-pédagogiques :	95
9.2. Les outils de l'évaluation :	96
9.2.1. La construction de tests et d'examens valides :	96
9.2.2. L'évaluation objective vs subjective :	96
9.2.3. L'auto-évaluation par l'apprenant :	97
9.3. Enjeux psycho-pédagogiques de l'évaluation :	97
Travaux dirigés cours 9 (TD) :	98
Cours 10 : La dimension culturelle et interculturelle	100
10.1. Langue et culture :	101
10.1.1. Le lien indissociable entre langue et culture :	101
10.1.2. Enseigner la civilisation vs enseigner l'interculturel :	101
10.2. L'approche interculturelle :	102
10.2.1. Décentration et compréhension de l'Autre :	102
10.2.2. Les stéréotypes et préjugés en classe de langue :	102
10.2.3. La compétence interculturelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être :	103
10.2.4. Exemple illustratif intégré : Décentration, stéréotypes et compétence interculturelle en classe de FLE	104
Décentration et compréhension de l'Autre :	104
Situation proposée :	104
Travail de décentration	104
Les stéréotypes et préjugés en classe de langue :	105
Mise en évidence des stéréotypes :	105
Déconstruction pédagogique :	105
La compétence interculturelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être :	105
a) Les savoirs	105
b) Les savoir-faire	106
c) Les savoir-être	106
Travaux dirigés cours 10 (TD)	106
Bibliographie	109

Cours 1 : Définition de la didactique

Plan du cours :

1. Introduction au champ de la didactique

- 1.1. La didactique comme discipline universitaire
- 1.1.2. Intérêts et enjeux pour les étudiants de lettres et de français

1.2. Définition et statut scientifique de la didactique

- 1.2.1. Définition de la didactique et ses objets d'étude
- 1.2.2. Distinction entre didactique, pédagogie et méthodologie

1.3. La situation didactique

- 1.3.1. Présentation du modèle de la situation didactique
- 1.3.2. Les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir
- 1.3.3. Apports et limites du modèle triangulaire

1.4. Fonctions et missions de la didactique

- 1.4.1. Analyse et structuration des contenus d'enseignement
- 1.4.2. Organisation et régulation des apprentissages

1.5. Le contrat didactique

- 1.5.1. Définition et caractéristiques
- 1.5.2. Implicites, attentes et effets sur les apprentissages

1.6. Introduction à la didactique des langues

- 1.6.1. Définition et champ d'application
- 1.6.2. Place de la didactique du français parmi les didactiques disciplinaires

Travaux dirigés (TD) :

Analyse de situations d'enseignement

- Identification des éléments de la situation didactique

Application des notions théoriques

- Repérage du contrat didactique dans des exemples concrets
- Analyse critique de pratiques d'enseignement

Approfondissement disciplinaire

- Comparaison entre didactique du français et autres didactiques

Évaluation formative

- Exercices de synthèse
- Questions de réflexion écrite ou orale

Introduction :

La didactique occupe aujourd'hui une place centrale dans le champ des sciences de l'éducation, en tant que discipline universitaire consacrée à l'analyse des processus d'enseignement et d'apprentissage des savoirs. Pour les étudiants de licence de littérature et langue française(L3), elle constitue un outil essentiel de réflexion permettant de comprendre non seulement ce qui est enseigné, mais surtout comment et pourquoi les savoirs sont transmis et appropriés dans différents contextes éducatifs.

Ce premier cours vise à poser les fondements théoriques de la didactique en tant que champ scientifique autonome, en précisant ses objets d'étude et en la distinguant de notions proches telles que la pédagogie et la méthodologie. Il s'agira ensuite d'examiner la notion de situation didactique, à travers le modèle triangulaire reliant l'enseignant, l'apprenant et le savoir, afin de mettre en évidence les interactions qui structurent l'acte d'enseignement. Les fonctions et missions de la didactique seront également abordées, notamment en ce qui concerne l'analyse des contenus d'enseignement et la régulation des apprentissages.

Une attention particulière sera portée au contrat didactique, entendu comme l'ensemble des règles implicites qui organisent les attentes et les comportements des acteurs de la situation didactique. Enfin, ce cours proposera une première ouverture vers la didactique des langues, en situant la didactique du français parmi les didactiques disciplinaires et en soulignant ses spécificités. Les travaux dirigés viendront compléter l'approche théorique par des analyses de situations concrètes et des activités de réflexion critique, permettant aux étudiants de mobiliser les concepts étudiés et de développer une posture analytique face aux pratiques d'enseignement.

1.1 La didactique comme discipline universitaire :

La didactique s'est progressivement constituée comme une discipline scientifique autonome, inscrite dans le champ des sciences de l'éducation. Elle s'intéresse aux processus

d'enseignement et d'apprentissage des savoirs, en mettant l'accent sur leur organisation, leur transmission et leur appropriation dans des cadres institutionnels précis.

Chevallard définit la didactique comme l'étude des conditions dans lesquelles un savoir est transformé pour être enseigné : « *la didactique analyse le passage du savoir savant au savoir enseigné* » (Chevallard, 1991, p. 39). Cette réflexion fonde la notion centrale de transposition didactique, qui permet de comprendre comment les savoirs scientifiques ou culturels sont adaptés aux exigences de l'enseignement.

Houssaye (1994) insiste également sur la dimension organisationnelle et institutionnelle de la didactique, soulignant que « *l'acte d'enseignement est toujours situé dans une organisation qui régule, formalise et contrôle l'activité des enseignants et des élèves* » (p. 45). Cette approche permet de replacer l'acte didactique dans son contexte réel, prenant en compte les contraintes et les règles implicites qui structurent l'enseignement.

Dans une perspective plus récente, Sensevy (2011) définit la didactique comme « *une science de l'action conjointe du professeur et des élèves autour des savoirs* » (p. 67). Cette approche met en évidence le caractère dynamique et coopératif de la situation didactique, dépassant une vision strictement transmissive de l'enseignement.

Brousseau (1997) complète cette vision en introduisant la notion de milieu didactique : « *Le milieu didactique est l'ensemble des conditions qui organisent l'interaction entre le savoir et l'élève, permettant à ce dernier de construire progressivement ses compétences* » (p. 21). Cette conception insiste sur la dimension constructiviste et sur l'importance des interactions encadrées dans l'apprentissage.

Ainsi, la didactique, en tant que discipline universitaire, repose sur un ensemble de concepts théoriques solides et vise à éclairer les pratiques d'enseignement à partir d'une analyse scientifique des situations éducatives.

1.1.2. Intérêts et enjeux pour les étudiants de lettres et de français :

Pour les étudiants de lettres et de français, la didactique représente un champ de réflexion essentiel, car elle permet d'interroger les contenus disciplinaires sous l'angle de leur enseignabilité. Develay (1997) souligne que « *enseigner un savoir, ce n'est pas le transmettre tel quel, mais le reconstruire en fonction de finalités éducatives* » (p. 25). Cette affirmation met en évidence le rôle actif de l'enseignant dans la structuration des savoirs.

La didactique du français amène ainsi les étudiants à analyser la langue et la littérature non seulement comme des objets de savoir, mais aussi comme des objets d'enseignement. Puren (2014) rappelle que la didactique des langues se caractérise par « *une attention particulière portée aux usages sociaux de la langue et aux situations de communication* » (p. 18), ce qui la distingue d'autres didactiques disciplinaires.

Pour les étudiants du cycle licence, souvent engagés dans une perspective de professionnalisation ou de poursuite d'études en master, la didactique constitue un outil

fondamental pour comprendre les pratiques de classe, analyser les attentes institutionnelles et développer une posture critique face aux méthodes d'enseignement.

1.2. Définition et statut scientifique de la didactique :

1.2.1. La didactique : définition et objets d'étude :

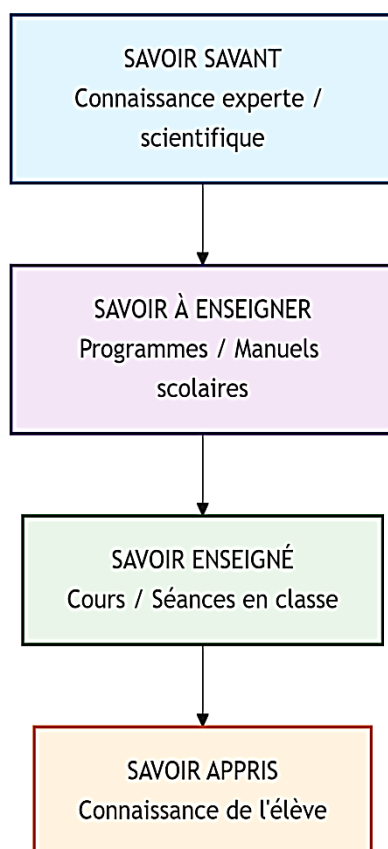
La didactique peut être définie comme la discipline scientifique qui étudie les conditions de transmission et d'appropriation des savoirs dans les situations d'enseignement. Elle ne s'intéresse pas uniquement à l'enseignant ou à l'apprenant pris isolément, mais aux relations complexes qui s'établissent entre le savoir, l'enseignant et l'élève.

Guy Brousseau, figure majeure de la didactique des mathématiques, considère la didactique comme : « la science qui a pour objet l'étude des phénomènes liés à l'enseignement et à l'apprentissage d'un savoir donné » (Brousseau, 1998, p. 45).

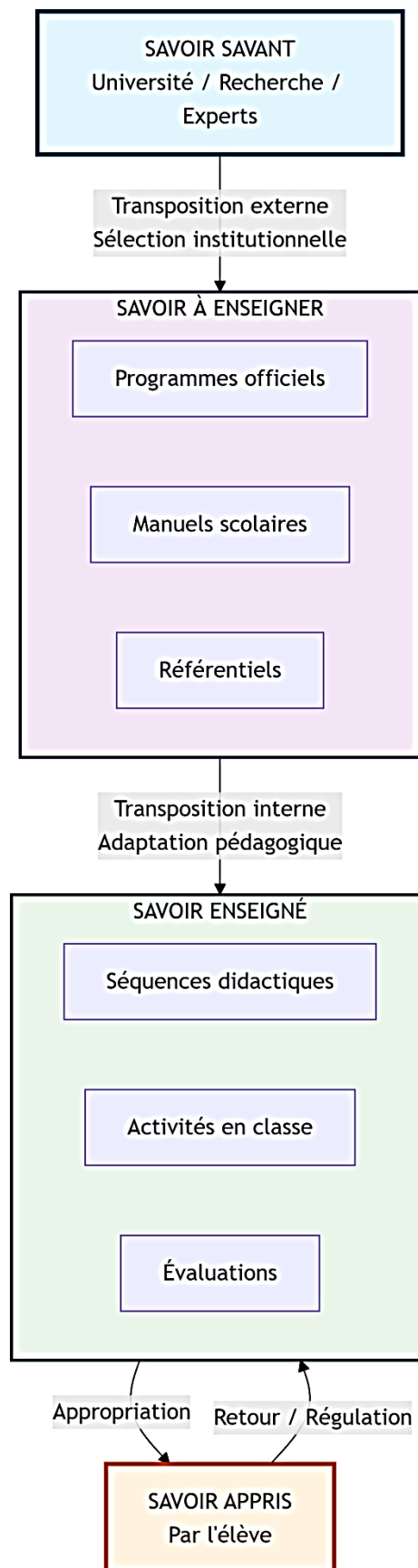
Cette définition met en évidence le caractère scientifique de la didactique : elle ne prescrit pas directement ce qu'il faut faire en classe, mais cherche à comprendre et expliquer ce qui s'y passe. L'un des apports essentiels de Brousseau est la notion de situation didactique, qui renvoie à l'ensemble des interactions entre l'élève, le savoir et le milieu d'apprentissage. Selon lui : « Une situation didactique est organisée de façon à permettre à l'élève de construire un savoir par son activité propre » (Brousseau, 1998, p. 57).

Par ailleurs, la didactique s'intéresse aussi à la manière dont les savoirs sont transformés pour devenir enseignables. À ce propos, Chevallard introduit la notion de transposition didactique, qu'il définit comme : « l'ensemble des transformations que subit un savoir savant pour devenir un savoir enseigné » (Chevallard, 1985, p. 39).

Schéma illustratif de la transposition didactique :



Version plus détaillée sur les processus de la transposition didactique :



Ainsi, les objets d'étude de la didactique sont multiples : les contenus disciplinaires, les situations d'enseignement-apprentissage, les difficultés et obstacles rencontrés par les apprenants, ainsi que les conditions favorables à la construction des savoirs. La didactique se présente donc comme une discipline analytique qui vise à comprendre les mécanismes profonds de l'apprentissage scolaire.

1.4. Distinction entre didactique, pédagogie et méthodologie :

La didactique est souvent confondue avec la pédagogie et la méthodologie, alors que ces notions renvoient à des réalités différentes. Il est donc nécessaire de les distinguer clairement, notamment dans une formation universitaire destinée aux futurs enseignants.

La pédagogie s'intéresse principalement à la relation éducative entre l'enseignant et l'élève. Elle prend en compte les dimensions psychologiques, affectives, sociales et éthiques de l'acte d'enseigner. Selon Meirieu : « La pédagogie interroge la manière d'accompagner un sujet dans son développement et son apprentissage »(Meirieu, 1997, p. 21).

La didactique, en revanche, se centre sur les savoirs et sur les conditions de leur appropriation. Comme le souligne Astolfi : « La didactique se distingue de la pédagogie par son attention prioritaire portée aux contenus et à leur structuration »(Astolfi, 2008, p. 18).

Quant à la méthodologie, elle renvoie à l'ensemble des techniques, démarches et outils utilisés en classe (exercices, supports, activités). Elle a une visée essentiellement pratique et prescriptive. La didactique, elle, adopte une posture scientifique et explicative. Sensevy rappelle à ce propos que : « La didactique n'est pas une méthode d'enseignement, mais une théorie visant à comprendre les pratiques d'enseignement »(Sensevy, 2011, p. 34).

On peut donc dire que la pédagogie s'intéresse au comment accompagner l'élève, la méthodologie au comment faire en classe, tandis que la didactique cherche à comprendre pourquoi et comment les savoirs sont appris.

1.3. La situation didactique :

1.3.1. Présentation du modèle de la situation didactique :

La notion de situation didactique renvoie à un cadre organisé dans lequel l'apprentissage devient possible. Selon Guy Brousseau, une situation didactique n'est pas une situation ordinaire, mais une situation construite intentionnellement par l'enseignant afin de provoquer l'activité intellectuelle de l'élève.

Brousseau définit la situation didactique comme : « un ensemble de relations établies entre un élève, un milieu et un système éducatif, en vue de permettre l'appropriation d'un savoir »

(Brousseau, 1998, p. 57).

Ce modèle repose sur l'idée que l'élève n'apprend pas uniquement par la transmission directe du savoir, mais surtout par l'interaction avec un milieu didactique (supports, consignes,

tâches, problèmes). L'enseignant organise ce milieu de manière à amener l'apprenant à découvrir, formuler et valider le savoir visé.

Le modèle de la situation didactique est souvent représenté sous la forme d'un triangle didactique, dont les sommets sont l'enseignant, l'apprenant et le savoir. Ce modèle permet de visualiser les interactions essentielles à tout acte d'enseignement-apprentissage et de montrer que l'apprentissage résulte d'un équilibre entre ces trois pôles.

Le triangle didactique de Jean HOUSSAYE



1.3.2. Les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir :

Dans une situation didactique, chaque élément du triangle joue un rôle spécifique et complémentaire.

L'enseignant a pour rôle principal de concevoir et d'organiser la situation didactique. Il choisit les contenus, définit les objectifs et met en place des tâches adaptées au niveau des apprenants. Toutefois, il ne se contente pas de transmettre le savoir : il doit parfois s'effacer pour laisser l'élève entrer en interaction directe avec le milieu. Brousseau parle alors de dévolution, qu'il définit comme le moment où l'enseignant confie à l'élève la responsabilité de résoudre la tâche proposée (Brousseau, 1998, p. 84).

L'apprenant, quant à lui, est considéré comme un acteur central de l'apprentissage. Il n'est plus un simple récepteur de connaissances, mais un sujet actif qui construit le savoir par l'action, la réflexion et l'erreur. Vergnaud souligne que : « l'apprentissage résulte de l'activité du sujet confronté à des situations-problèmes » (Vergnaud, 1990, p. 11).

Le savoir constitue le troisième pôle du triangle didactique. Il ne s'agit pas seulement d'un contenu à transmettre, mais d'un objet structuré, porteur de contraintes et de significations. Le savoir influence la forme des situations didactiques et conditionne les interactions entre l'enseignant et l'apprenant.

Ainsi, la situation didactique repose sur une dynamique complexe dans laquelle chaque élément du triangle agit sur les autres.

1.3.3. Apports et limites du modèle triangulaire :

Le modèle de la situation didactique présente plusieurs apports majeurs pour la compréhension des pratiques d'enseignement. Il permet d'abord de dépasser une vision simpliste de l'apprentissage fondée uniquement sur la transmission des connaissances. En mettant l'accent sur l'activité de l'élève et sur le rôle du milieu, ce modèle souligne l'importance de la construction des savoirs.

De plus, le triangle didactique offre un outil d'analyse pertinent pour les enseignants et les chercheurs, car il permet d'identifier les déséquilibres possibles entre les pôles. Astolfi note à ce sujet que : « toute difficulté d'apprentissage peut être analysée comme un déséquilibre dans les relations du triangle didactique » (Astolfi, 2008, p. 32).

1.3.4. Exemple illustratif :

La situation didactique :

- Présentation du modèle de la situation didactique
- Les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et du savoir

Prenons une classe de première année universitaire FLE, dans laquelle l'enseignant souhaite travailler la notion d'argumentation écrite.

Le savoir :

Le savoir en jeu est ici :

- la structure du texte argumentatif (thèse, arguments, exemples),
- l'utilisation de connecteurs logiques,
- la capacité à défendre un point de vue de manière cohérente.

Ce savoir n'est pas transmis comme un simple contenu théorique, mais comme un objet à construire progressivement.

Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant :

- sélectionne un texte argumentatif authentique,
- propose une consigne (repérer la thèse et les arguments),

- organise les échanges et guide l'analyse,
- reformule, institutionnalise le savoir (mise en mots des règles).

Il ne se contente pas de « dire le savoir » ; il crée les conditions permettant aux étudiants de le découvrir et de se l'approprier.

Le rôle de l'apprenant :

L'apprenant :

- lit le texte,
- émet des hypothèses sur la thèse défendue,
- discute avec ses pairs,
- reformule avec ses propres mots,
- réinvestit le savoir dans une production écrite.

L'apprenant est donc acteur de la construction du savoir, et non simple récepteur.

Cette situation illustre le triangle didactique :

- enseignant ↔ savoir** : choix et structuration des contenus ;
- enseignant ↔ apprenant** : guidage, médiation, régulation ;
- apprenant ↔ savoir** : appropriation, confrontation, transformation du savoir.

Elle montre que l'apprentissage ne résulte pas uniquement de l'exposé magistral, mais d'une interaction organisée entre ces trois pôles.

Cet exemple permet de comprendre que :

- la didactique s'intéresse à la mise en relation entre savoir, enseignant et apprenant ;
- le savoir est transformé lorsqu'il passe du savoir savant au savoir enseigné ;
- la situation didactique est au cœur de toute réflexion sur l'enseignement du français.

Cependant, ce modèle présente aussi certaines limites. Il tend parfois à simplifier la réalité de la classe en négligeant des facteurs importants tels que le contexte institutionnel, les interactions sociales entre élèves ou encore les dimensions affectives de l'apprentissage. Sensevy souligne que : « le triangle didactique ne suffit pas à rendre compte de la complexité des pratiques effectives de classe » (Sensevy, 2011, p. 47).

1.4. Fonctions et missions de la didactique :

1.4.1. L'analyse et la structuration des contenus d'enseignement :

L'une des missions fondamentales de la didactique consiste à analyser les savoirs afin de les rendre enseignables. Les savoirs issus des disciplines scientifiques ou culturelles ne peuvent être transmis directement aux apprenants sans transformation. La didactique intervient alors pour étudier la structure interne de ces savoirs et déterminer les conditions de leur enseignement. Chevallard souligne que : « tout savoir enseigné résulte d'un travail de sélection, d'organisation et de transformation »(Chevallard, 1985, p. 39).

Cette analyse permet d'identifier les notions essentielles, les prérequis nécessaires et les obstacles susceptibles de freiner l'apprentissage. La didactique s'intéresse également à la progression des contenus, c'est-à-dire à l'ordre dans lequel les savoirs doivent être présentés afin de favoriser leur appropriation par les apprenants.

Astolfi insiste sur l'importance de cette structuration lorsqu'il affirme que :

« enseigner, ce n'est pas empiler des contenus, mais organiser des savoirs de manière intelligible pour l'élève »(Astolfi, 2008, p. 24).

Ainsi, la didactique ne se contente pas de transmettre des contenus déjà constitués ; elle en propose une lecture critique et une organisation cohérente, adaptées aux objectifs d'enseignement et au niveau des apprenants. Cette fonction est particulièrement importante dans l'enseignement du français, où les contenus linguistiques, culturels et discursifs doivent être soigneusement articulés.

1.4.2. L'organisation et la régulation des apprentissages :

Outre l'analyse des contenus, la didactique a pour mission d'organiser et de réguler les apprentissages. Elle s'intéresse aux conditions dans lesquelles les élèves apprennent, aux dispositifs mis en place par l'enseignant et aux interactions qui se développent en classe.

Selon Brousseau, l'apprentissage repose sur des situations didactiques soigneusement construites, dans lesquelles l'élève est amené à agir, à réfléchir et à confronter ses représentations au savoir visé : « l'élève apprend en s'adaptant à un milieu organisé par l'enseignant » (Brousseau, 1998, p. 56).

La didactique étudie également les mécanismes de régulation des apprentissages, c'est-à-dire les ajustements opérés par l'enseignant en fonction des difficultés rencontrées par les apprenants. Cette régulation peut prendre différentes formes : reformulation des consignes, variation des tâches, étayage, ou encore évaluation formative.

Sensevy souligne à ce propos que : « enseigner consiste à organiser des dispositifs d'apprentissage et à en réguler le fonctionnement » (Sensevy, 2011, p. 62).

La didactique contribue ainsi à une meilleure compréhension des pratiques d'enseignement en mettant en évidence les choix effectués par l'enseignant et leurs effets sur les apprentissages. Elle permet également d'identifier les conditions favorables à l'engagement des apprenants et à la construction des savoirs.

1.5. Le contrat didactique :

1.5.1. Définition et caractéristiques du contrat didactique :

Le contrat didactique peut être défini comme l'ensemble des règles, le plus souvent implicites, qui déterminent ce que l'enseignant attend de l'élève et ce que l'élève attend de l'enseignant dans une situation d'apprentissage donnée. Ces règles organisent les comportements, les prises de parole, les modes de raisonnement et les formes de validation des savoirs.

Guy Brousseau définit le contrat didactique comme : « l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus par l'élève, et réciproquement, dans une situation d'enseignement » (Brousseau, 1998, p. 61).

Une caractéristique essentielle du contrat didactique est son caractère implicite. Les règles ne sont généralement pas formulées explicitement, mais se construisent progressivement à travers l'expérience scolaire. Par exemple, l'élève apprend à deviner ce que l'enseignant attend comme réponse correcte, parfois indépendamment de la compréhension réelle du savoir.

Le contrat didactique est également évolutif : il se transforme en fonction des situations, des niveaux scolaires et des disciplines. Brousseau souligne que : « le contrat didactique n'est jamais stable ; il se rompt et se reconstruit sans cesse » (Brousseau, 1998, p. 63).

Enfin, le contrat didactique joue un rôle structurant dans les situations d'enseignement, car il influence les stratégies adoptées par les élèves et les interventions de l'enseignant.

1.5.2. Implicites, attentes et effets sur les apprentissages :

Les implicites du contrat didactique reposent sur des attentes réciproques. L'enseignant attend généralement que l'élève applique certaines procédures, mobilise des savoirs précis ou adopte une posture scolaire spécifique. De son côté, l'élève attend que l'enseignant fournisse des indices, valide les réponses ou indique la bonne démarche.

Ces attentes peuvent avoir des effets positifs sur les apprentissages lorsqu'elles favorisent l'engagement cognitif de l'élève. Cependant, elles peuvent également produire des effets pervers, lorsque l'élève cherche avant tout à satisfaire les attentes de l'enseignant plutôt qu'à comprendre le savoir. Brousseau parle alors d'effet de contrat, qui se manifeste lorsque l'élève adopte des comportements conformes aux habitudes scolaires sans réelle appropriation du contenu (Brousseau, 1998, p. 67).

Astolfi met en évidence ce risque en affirmant que : « l'élève peut apprendre à répondre aux questions de l'enseignant sans comprendre les notions en jeu » (Astolfi, 2008, p. 41).

Dans l'enseignement du français, par exemple, certains élèves produisent des réponses attendues sur le plan formel (schémas de commentaires, phrases-types) sans maîtriser les compétences interprétatives ou linguistiques sous-jacentes. Le contrat didactique peut ainsi freiner l'apprentissage lorsqu'il enferme l'élève dans des routines scolaires.

Toutefois, la prise de conscience du contrat didactique permet à l'enseignant de mieux réguler les situations d'apprentissage. En modifiant les attentes implicites, en introduisant des ruptures de contrat ou en explicitant certaines règles, l'enseignant peut favoriser une véritable construction du savoir.

Le contrat didactique constitue un concept central pour comprendre les interactions en classe et les mécanismes implicites qui orientent les apprentissages. Défini comme un ensemble de règles tacites entre l'enseignant et l'apprenant, il influence profondément les comportements scolaires et les stratégies d'apprentissage. S'il peut faciliter l'appropriation des savoirs, il peut également produire des effets négatifs lorsqu'il devient un obstacle à la compréhension. Dans le cadre du module Initiation à la didactique, l'étude du contrat didactique permet aux étudiants de L3 de développer un regard critique sur les pratiques d'enseignement et de mieux comprendre les enjeux invisibles de la classe.

1.5.3. Exemple illustratif : Le contrat didactique :

Dans une classe universitaire de français FLE, l'enseignant propose un exercice de compréhension écrite à partir d'un texte argumentatif.

La consigne est la suivante :

« Relevez la thèse de l'auteur et justifiez votre réponse par deux arguments tirés du texte. »

Les attentes implicites de l'enseignant :

Sans toujours les expliciter, l'enseignant attend que les étudiants :

- ne copient pas des phrases entières du texte,
- reformulent les idées avec leurs propres mots,
- distinguent clairement la thèse des arguments,
- mobilisent le vocabulaire vu en cours.

Ces attentes font partie du contrat didactique, même si elles ne figurent pas explicitement dans la consigne.

Les attentes implicites des apprenants :

De leur côté, les apprenants supposent que :

- toute réponse doit forcément se trouver dans le texte,
- plus la réponse est longue, meilleure elle sera,
- l'enseignant valorisera surtout la restitution fidèle du contenu.

Ces représentations influencent leur manière de répondre.

Rupture du contrat didactique :

Lorsque l'enseignant corrige les copies, il constate que :

- plusieurs étudiants ont recopié des passages entiers du texte,
- d'autres ont confondu opinion personnelle et thèse de l'auteur.

L'enseignant sanctionne ces réponses, ce qui surprend certains étudiants qui estiment avoir « répondu correctement ».

Il y a alors rupture du contrat didactique : les attentes de l'enseignant et celles des apprenants ne coïncident pas.

Effets sur les apprentissages :

Cette rupture peut avoir plusieurs conséquences :

- incompréhension ou démotivation chez certains apprenants ;
- remise en question des stratégies utilisées ;
- nécessité pour l'enseignant de réajuster sa pratique.

L'enseignant peut alors expliciter le contrat en précisant :

- ce qu'il attend réellement (reformulation, analyse, justification),
- les critères d'évaluation,
- les erreurs fréquentes à éviter.

Cet exemple montre que :

- le contrat didactique est largement implicite ;
- il structure les comportements des apprenants ;

-son explicitation favorise des apprentissages plus efficaces.

Brousseau souligne à ce propos que : « le contrat didactique désigne l'ensemble des comportements attendus de l'élève et du maître, souvent implicites, qui conditionnent la réussite ou l'échec de l'apprentissage » (Brousseau, Théorie des situations didactiques).

1.6. Introduction à la didactique des langues :

1.6.1. Définition et champ d'application de la didactique des langues :

La didactique des langues est une branche de la didactique qui se consacre à l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage des langues, qu'elles soient maternelles, secondes ou étrangères. Elle se distingue par son attention particulière aux dimensions linguistiques, culturelles et communicatives des savoirs enseignés.

Selon Galisson et Coste : « la didactique des langues est la discipline qui étudie les conditions et les modalités d'enseignement-apprentissage des langues en tenant compte des contextes sociaux, culturels et institutionnels » (Galisson & Coste, 1976, p. 12).

La didactique des langues ne se limite pas à l'analyse des méthodes d'enseignement. Elle s'intéresse également aux contenus linguistiques (lexique, grammaire, discours), aux compétences langagières (compréhension et production, orale et écrite), ainsi qu'aux représentations des apprenants et aux pratiques sociales du langage.

J.P.Cuq souligne à ce propos que : « la didactique des langues vise à comprendre comment les langues sont apprises et comment elles peuvent être enseignées de manière efficace »(J.P.Cuq, 2003, p. 19).

Le champ d'application de la didactique des langues est donc large : il concerne l'enseignement des langues à l'école, à l'université, dans la formation professionnelle, mais aussi dans des contextes plurilingues et interculturels. Elle s'inscrit à la croisée de plusieurs disciplines, telles que la linguistique, la psychologie, la sociologie et les sciences de l'éducation.

1.6.2. Place de la didactique du français parmi les didactiques disciplinaires :

La didactique du français occupe une place particulière au sein de la didactique des langues, en raison du statut spécifique du français selon les contextes : langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Cette pluralité de statuts confère à la didactique du français un champ d'étude riche et complexe. Selon Bronckart : « la didactique du français s'intéresse à l'enseignement-apprentissage des pratiques langagières et discursives dans leurs dimensions sociales et scolaires » (Bronckart, 1996, p. 7).

Contrairement à d'autres didactiques disciplinaires, la didactique du français ne se limite pas à la transmission de connaissances linguistiques. Elle englobe également l'enseignement de la

lecture, de l'écriture, de l'oral et de la littérature, qui sont des compétences transversales à l'ensemble des disciplines scolaires.

Plane souligne que : « la didactique du français se caractérise par la diversité de ses objets et par son articulation constante entre langue, discours et culture » (Plane, 2015, p. 22).

Par ailleurs, la didactique du français entretient des liens étroits avec les autres didactiques disciplinaires, tout en conservant sa spécificité. Elle partage avec elles des concepts communs, tels que la situation didactique ou le contrat didactique, mais les adapte aux particularités du langage comme objet d'enseignement.

Conclusion :

La didactique des langues constitue un champ de recherche essentiel pour comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage linguistiques. En définissant ses objets et son champ d'application, elle permet d'analyser les pratiques d'enseignement des langues dans des contextes variés. Au sein de ce champ, la didactique du français occupe une place centrale en raison de la diversité de ses objets et du statut particulier du français. Dans le cadre du module Initiation à la didactique, cette introduction offre aux étudiants de L3 des repères théoriques indispensables pour appréhender les enjeux spécifiques de l'enseignement du français et des langues en général.

Travaux dirigés :

TD 1 : Analyse de situations d'enseignement :

Identification des éléments de la situation didactique

Objectif spécifique :

Apprendre à repérer les composantes fondamentales d'une situation didactique (enseignant, apprenant, savoir, milieu).

Support (à distribuer)

Situation 1 :

Dans une classe de 1^{ère} année secondaire, l'enseignant de français demande aux élèves d'identifier les types de phrases (déclarative, interrogative, exclamative). Il écrit des phrases au tableau, pose des questions et valide les réponses des élèves.

Travail demandé :

1. Identifiez les éléments de la situation didactique :

Qui est l'enseignant ?

Qui sont les apprenants ?

Quel est le savoir visé ?

Quel est le milieu didactique (supports, tâches, consignes) ?

2. Représentez cette situation sous la forme du triangle didactique.
3. Expliquez, en quelques lignes, comment le savoir est mis en relation avec l'élève.

Mise en commun :

Discussion collective :

→ Le rôle du milieu est-il suffisamment développé ?

→ L'élève est-il actif ou passif ?

TD 2 : Application des notions théoriques :

Repérage du contrat didactique dans des exemples concrets

Objectif spécifique :

Comprendre le rôle des règles implicites et des attentes dans l'apprentissage.

Support

Situation 2 :

Lors d'un exercice de compréhension de texte, les élèves répondent en recopiant des phrases du texte. L'enseignant valide ces réponses sans demander d'explication.

Travail demandé :

1. Identifiez les attentes implicites de l'enseignant.
2. Qu'attendent les élèves de l'enseignant ?
3. Quels indices montrent l'existence d'un contrat didactique ?
4. Relevez un possible effet négatif du contrat didactique sur l'apprentissage.

Question de réflexion :

Les élèves comprennent-ils réellement le texte ou cherchent-ils seulement à satisfaire l'enseignant ?

TD 3 : Analyse critique de pratiques d'enseignement :

Objectif spécifique

Développer un regard critique et réflexif sur les pratiques enseignantes.

Support

Situation 3 :

L'enseignant explique la règle de l'accord du participe passé pendant 20 minutes, puis donne une série d'exercices d'application mécanique.

Travail demandé ;

1. Analysez cette pratique à l'aide des notions suivantes :

Situation didactique

Rôle de l'enseignant

Rôle de l'apprenant

2. Quels sont les points positifs de cette pratique ?
3. Quelles sont ses limites du point de vue didactique ?
4. Proposez une amélioration de la situation (ex. : activité de découverte, travail en groupe).

Mise en commun

Débat encadré :

→ Transmission vs construction du savoir.

TD 4 : Approfondissement disciplinaire :

Comparaison entre didactique du français et autres didactiques :

Objectif spécifique :

Comprendre la spécificité de la didactique du français parmi les didactiques disciplinaires.

Travail en groupes

Chaque groupe choisit une discipline :

Mathématiques

Sciences naturelles

Histoire-géographie

Travail demandé :

1. Comparez la didactique du français avec la discipline choisie selon :

La nature du savoir enseigné ;

Le type d'activités proposées ;

La place de l'oral et de l'écrit ;

Le rôle de l'erreur.

2. Présentez vos résultats sous forme de tableau comparatif.

Restitution orale :

Chaque groupe présente ses conclusions (5 minutes).

TD 5 : Évaluation formative

Objectif spécifique :

Permettre aux étudiants de mesurer leurs acquis et de réguler leurs apprentissages.

Activité 1 : Questionnaire court :

Répondez brièvement :

1. Définissez la situation didactique.
2. Citez les trois pôles du triangle didactique.
3. Qu'est-ce que le contrat didactique ?
4. Donnez un exemple d'effet négatif du contrat didactique.
5. Citez une spécificité de la didactique du français.

Cours 2 : Évolution de la didactique des langues

Plan du cours :

2.1. Définition de la pédagogie, de la méthode et de la méthodologie

2.1.1. La pédagogie

2.1.2. La méthode

2.1.3. La méthodologie

2.2. Linguistique et didactique des langues

2.3. Vers une discipline scientifique autonome : la didactique des langues

Travaux dirigés

Introduction :

La didactique des langues ne s'est pas construite de manière soudaine ni linéaire. Elle est le résultat d'une évolution progressive des réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, évolution marquée par des influences multiples d'ordre pédagogique, méthodologique, linguistique et institutionnel. Chaque période historique a apporté ses conceptions propres de la langue, de l'apprenant et du rôle de l'enseignant, ce qui explique la diversité des approches observées aujourd'hui dans le champ de l'enseignement des langues.

Longtemps dominé par des approches prescriptives, centrées principalement sur l'application de méthodes considérées comme universelles, l'enseignement des langues s'est inscrit dans une logique de transmission de savoirs linguistiques. La priorité était alors donnée à la maîtrise des règles grammaticales, du vocabulaire et de la traduction, souvent au détriment de l'usage réel de la langue en situation de communication.

Progressivement, cette vision restrictive a été remise en question. Les chercheurs et praticiens ont commencé à s'intéresser davantage aux processus d'apprentissage, aux besoins des apprenants, aux contextes socioculturels et aux interactions sociales qui structurent l'acte d'enseigner et d'apprendre une langue. Ce déplacement du regard marque un tournant majeur dans l'histoire de la didactique des langues.

Ce cours vise à retracer cette évolution à travers trois axes fondamentaux. Il s'agira d'abord de clarifier les notions de pédagogie, de méthode et de méthodologie, souvent employées de manière interchangeable mais relevant en réalité de niveaux distincts d'analyse. Ensuite, nous examinerons les relations entre la linguistique et la didactique des langues, afin de montrer comment cette dernière s'est nourrie des théories linguistiques tout en s'en distinguant. Enfin, nous analyserons l'émergence progressive de la didactique des langues comme champ scientifique autonome.

2.1. Définition de la pédagogie, de la méthode et de la méthodologie :

La compréhension de l'évolution de la didactique des langues suppose une clarification conceptuelle préalable. Les notions de pédagogie, de méthode et de méthodologie constituent des repères essentiels pour analyser les pratiques d'enseignement des langues et leurs fondements théoriques.

2.1.1. La pédagogie :

La pédagogie désigne l'ensemble des réflexions théoriques et des pratiques concrètes relatives à l'éducation et à la formation des apprenants. Elle s'intéresse de manière globale à la relation éducative, aux finalités de l'enseignement et au développement intellectuel, social et personnel de l'apprenant. La pédagogie ne se limite donc pas à une discipline ou à un contenu spécifique, mais concerne l'acte éducatif dans sa globalité.

Selon Philippe Meirieu, « la pédagogie interroge les conditions dans lesquelles un sujet peut apprendre et se construire » (Meirieu, 1997, p. 21). Cette définition met en évidence la dimension réflexive de la pédagogie, qui vise à comprendre comment les apprenants accèdent au savoir et comment l'enseignant peut accompagner ce processus.

Dans le domaine de l'enseignement des langues, la pédagogie englobe des aspects variés tels que la motivation des apprenants, la gestion de la classe, la relation enseignant-apprenant, le climat d'apprentissage et la prise en compte des différences individuelles. Elle s'intéresse également aux dimensions affectives et sociales de l'apprentissage, reconnaissant que l'appropriation d'une langue ne relève pas uniquement de mécanismes cognitifs, mais aussi de facteurs émotionnels et interactionnels.

Ainsi, la pédagogie en didactique des langues fournit un cadre général qui oriente les choix de l'enseignant, sans pour autant prescrire des procédures strictes. Elle constitue le socle sur lequel viennent s'articuler les méthodes et les méthodologies.

2.1.2. La méthode :

La méthode renvoie à un ensemble cohérent et structuré de principes, de contenus et de pratiques organisant l'enseignement d'une langue. Elle repose généralement sur des fondements théoriques explicites, qu'ils soient linguistiques, psychologiques ou pédagogiques. Historiquement, l'enseignement des langues a été marqué par la succession de méthodes dominantes, chacune prétendant offrir une réponse optimale à la question de l'enseignement linguistique.

Parmi les méthodes les plus marquantes, on peut citer :

la méthode traditionnelle ou grammaire-traduction, centrée sur l'étude des règles grammaticales et la traduction de textes écrits ;

la méthode directe, qui privilégie l'immersion et l'usage exclusif de la langue cible ;

la méthode audio-orale, influencée par le structuralisme et le béhaviorisme, mettant l'accent sur la répétition et l'automatisation ;

la méthode audio-visuelle, combinant le son et l'image pour favoriser la compréhension ;

l'approche communicative, qui place la communication et le sens au cœur de l'apprentissage.

Jean-Pierre Cuq définit la méthode comme « un système organisé de pratiques pédagogiques fondé sur des principes théoriques explicites » (Cuq, 2003, p. 164). Cette définition souligne le caractère structurant de la méthode, qui propose des orientations relativement stables et normatives.

Les méthodes ont permis de systématiser l'enseignement des langues et de diffuser des pratiques communes à grande échelle. Toutefois, elles ont également été critiquées pour leur rigidité et leur tendance à ignorer la diversité des contextes d'enseignement et des profils d'apprenants.

Chronologie de l'évolution des méthodes d'enseignement des langues :

1900	1950	1970	2000
Méthode traditionnelle	Méthode audio-orale	Approche communicative	Pédagogies actives
Méthode directe	Méthode audio-visuelle (audio + images)	Approche actionnelle	

2.1.3. La méthodologie :

La méthodologie se situe à un niveau plus souple et plus pragmatique que la méthode. Elle désigne l'ensemble des démarches, techniques, procédés et choix concrets opérés par l'enseignant pour mettre en œuvre l'enseignement d'une langue dans une situation donnée.

Galisson souligne que « la méthodologie correspond à l'adaptation des méthodes aux situations concrètes d'enseignement » (Galisson, 1980, p. 45). Cette définition insiste sur le rôle central de l'enseignant, qui n'est plus un simple exécutant de méthodes préétablies, mais un acteur capable d'ajuster ses pratiques.

Contrairement à la méthode, la méthodologie autorise une grande liberté pédagogique. Elle permet de combiner différents outils, supports et types d'activités en fonction des objectifs poursuivis, du niveau des apprenants, de leurs besoins et du contexte institutionnel. La méthodologie valorise ainsi la flexibilité et la créativité de l'enseignant.

2.1.4. Exemple illustratif : Méthode vs méthodologie en didactique des langues :

Un enseignant de français langue étrangère travaille avec un groupe d'apprenants adultes de niveau intermédiaire. Son objectif est de développer la compétence de communication orale.

La méthode (application concrète) :

L'enseignant choisit d'utiliser la méthode communicative. Concrètement, cela se traduit par :

- des jeux de rôle (commander au restaurant, demander un renseignement),
- des dialogues simulés,
- des activités d'interaction en binômes ou en groupes.

La méthode correspond ici à un ensemble de techniques et de pratiques observables en classe, directement appliquées dans l'enseignement.

La méthodologie (cadre de réflexion globale) :

La méthodologie, en revanche, relève d'un niveau plus abstrait. Elle renvoie aux principes théoriques qui orientent le choix de la méthode communicative, tels que :

- la langue est d'abord un outil de communication,
- l'apprentissage se fait par l'interaction,
- l'erreur est considérée comme un processus normal d'apprentissage.

Ainsi, la méthodologie communicative ne se limite pas à un ensemble d'activités, mais constitue une conception globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Cet exemple montre que :

- la méthode correspond au « comment faire en classe » (pratiques, techniques, supports) ;
- la méthodologie correspond au « pourquoi et selon quels principes » (fondements théoriques, conception de la langue et de l'apprentissage).

Un même enseignant peut utiliser des méthodes différentes tout en s'inscrivant dans une même méthodologie.

Lien avec l'évolution de la didactique des langues :

Historiquement :

- les premières approches privilégiaient la méthode (grammaire-traduction, audio-orale),
- l'évolution du champ a conduit à une réflexion méthodologique plus large,
- cette évolution a contribué à l'émergence de la didactique des langues comme discipline scientifique autonome, capable d'analyser, de comparer et de dépasser les méthodes.

Cet exemple aide les étudiants à :

- éviter la confusion entre méthode et méthodologie,
- comprendre l'évolution historique de l'enseignement des langues,
- développer un regard critique sur les pratiques pédagogiques.

2.2. Linguistique et didactique des langues :

La didactique des langues entretient des relations étroites avec la linguistique, discipline scientifique qui étudie le fonctionnement des langues. Pendant longtemps, l'enseignement des langues a été fortement influencé par les théories linguistiques dominantes, ce qui a contribué à structurer les méthodes et les contenus enseignés.

Ainsi, le structuralisme a profondément influencé les méthodes audio-orales en mettant l'accent sur les structures linguistiques et les mécanismes de répétition. Le générativisme, quant à lui, a orienté certaines réflexions sur la notion de compétence linguistique et sur les capacités innées des apprenants. Par ailleurs, la linguistique de l'énonciation et la linguistique textuelle ont joué un rôle déterminant dans le développement de l'approche communicative.

Cependant, la didactique des langues ne se confond pas avec la linguistique. Comme le souligne Daniel Coste, « la linguistique décrit les langues, tandis que la didactique des langues s'intéresse aux conditions de leur appropriation » (Coste, 1994, p. 9). Cette distinction est fondamentale pour comprendre l'autonomie progressive de la didactique.

La didactique des langues intègre les apports de la linguistique, mais les articule avec ceux d'autres disciplines telles que la psychologie de l'apprentissage, la sociolinguistique et les sciences de l'éducation. Cette interdisciplinarité permet de prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage et de dépasser une vision purement linguistique de la langue.

2.3. Vers une discipline scientifique autonome : la didactique des langues

À partir des années 1970, la didactique des langues commence à s'affirmer comme un champ scientifique spécifique. Elle ne se limite plus à l'application de méthodes existantes ou à la transposition de théories linguistiques, mais développe ses propres concepts et outils d'analyse.

Parmi ces concepts, on peut citer la situation didactique, le contrat didactique, la compétence de communication et la tâche langagière. Ces notions permettent d'analyser finement les interactions entre l'enseignant, l'apprenant et le savoir dans des contextes variés.

Galissou et Coste affirment que « la didactique des langues constitue aujourd'hui un champ de recherche à part entière » (Galissou & Coste, 1976, p. 12). Cette reconnaissance scientifique marque un tournant important : l'enseignement des langues devient non seulement une pratique professionnelle, mais aussi un objet d'étude et de recherche.

Dans cette perspective, l'enseignant est considéré comme un praticien réflexif, capable d'analyser ses propres pratiques, de les questionner et de les adapter à partir de cadres théoriques. La formation des enseignants en didactique des langues vise ainsi à développer cette posture réflexive.

Tableau comparatif : Pédagogie -Méthode –Méthodologie :

Critères	Pédagogie	Méthode	Méthodologie
Définition	Réflexion globale sur l'éducation, l'enseignement et la relation éducative	Ensemble organisé de techniques et de procédures d'enseignement	Cadre théorique et conceptuel qui oriente le choix des méthodes
Niveau d'analyse	Général et transversal	Pratique et opérationnel	Théorique et réflexif
Objet principal	L'acte éducatif et la relation enseignant-apprenant	Les pratiques de classe et les activités d'enseignement	Les principes d'enseignement et d'apprentissage des langues
Question centrale	Pourquoi et pour qui enseigner ?	Comment enseigner concrètement ?	Selon quelles conceptions de la langue et de l'apprentissage ?
Champ d'application	Tous les domaines de l'éducation	Une discipline ou un cours précis	Principalement l'enseignement des langues
Lien avec la théorie	Fondée sur des théories éducatives	Faiblement théorisée, orientée vers l'action	Fortement théorisée (linguistique,

	(psychologie, sociologie)		psychologie cognitive, sociolinguistique)
Stabilité dans le temps	Relativement stable	Variable et évolutive	Évolutive selon les avancées scientifiques
Exemples	Pédagogie active, pédagogie différenciée	Méthode grammaire-traduction, méthode audio-orale, méthode communicative	Méthodologie communicative, méthodologie actionnelle
Rôle de l'enseignant	Éducateur, médiateur, accompagnateur	Animateur des activités prévues par la méthode	Concepteur et analyste de dispositifs d'enseignement
Place de l'apprenant	Sujet de l'éducation	Exécutant ou participant selon la méthode	Acteur social et co-constructeur des apprentissages
Lien avec la didactique des langues	Cadre éducatif général	Niveau d'application didactique	Fondement scientifique de la didactique des langues

Conclusion :

L'évolution de la didactique des langues témoigne d'un déplacement progressif d'une logique méthodologique prescriptive vers une approche scientifique, réflexive et contextualisée de l'enseignement des langues. La distinction entre pédagogie, méthode et méthodologie permet de mieux comprendre les différents niveaux d'intervention dans l'acte d'enseigner et d'apprendre.

Par ailleurs, les relations entre linguistique et didactique des langues montrent que cette dernière s'est construite à partir d'apports théoriques

Travaux Dirigés (TD) : Cours 2

TD 1 : Clarification conceptuelle

Objectif

Distinguer pédagogie, méthode et méthodologie.

Travail demandé :

Donnez une définition de la pédagogie.

Expliquez la différence entre méthode et méthodologie.

Donnez un exemple concret illustrant chaque notion dans l'enseignement du français.

TD 2 : Analyse historique des méthodes

Objectif :

Comprendre l'évolution des méthodes d'enseignement des langues.

Travail demandé

Citez deux méthodes anciennes et deux méthodes modernes.

Identifiez leurs principes principaux.

Expliquez pourquoi aucune méthode ne peut être considérée comme universelle.

TD 3 : Linguistique et didactique

Objectif

Analyser les relations entre linguistique et didactique des langues.

Support

« La linguistique ne suffit pas à expliquer comment on apprend une langue. »

Travail demandé

Commentez cette affirmation.

Montrez en quoi la didactique des langues dépasse la linguistique.

Donnez un exemple d'apport linguistique utile à la didactique du français.

TD 4 : Évaluation formative

Questions courtes

Définissez la didactique des langues.

Quelle est la différence entre méthode et méthodologie ?

Pourquoi la didactique des langues est-elle une discipline interdisciplinaire ?

Cours 3 : La transposition didactique en didactique du français

Plan du cours :

3.1. Le concept de transposition didactique

3.1.1. Définition selon Yves Chevallard

3.1.2. Du savoir savant au savoir enseigné : la chaîne de transposition

3.1.3. La noosphère : qui décide des contenus ?

3.2. La vigilance épistémologique

3.2.1. L'écart entre le savoir scientifique et le savoir scolaire

3.2.2. Les risques de déformation du savoir (vieillesse biologique et morale)

Travaux dirigés (TD)

Introduction :

L'enseignement du français repose sur des savoirs complexes issus de champs scientifiques variés tels que la linguistique, la grammaire, la stylistique, la poétique ou encore les sciences du discours. Or, ces savoirs, produits dans un cadre universitaire et destinés à des spécialistes, ne peuvent être transmis tels quels dans l'institution scolaire. Ils doivent nécessairement être transformés, sélectionnés, simplifiés et réorganisés afin de devenir accessibles, pertinents et opératoires pour les élèves.

C'est précisément cette transformation des savoirs qui constitue l'objet de la transposition didactique. Introduite par Yves Chevallard, cette notion permet de penser le passage du savoir savant au savoir scolaire, tout en mettant en lumière les choix, les contraintes et les enjeux qui accompagnent ce processus. En didactique du français, la transposition didactique revêt une importance particulière, car elle engage non seulement des contenus linguistiques et littéraires, mais aussi des finalités éducatives et sociales liées à la maîtrise de la langue.

Ce cours se propose d'analyser le concept de transposition didactique dans le champ spécifique de la didactique du français. Il s'agira d'abord de présenter les fondements théoriques de cette notion et la chaîne de transformation des savoirs. Nous examinerons ensuite le rôle de la noosphère dans la construction des contenus scolaires. Enfin, nous aborderons la question de la vigilance épistémologique, indispensable pour prévenir les risques de déformation et d'obsolescence des savoirs enseignés.

3.1. Le concept de transposition didactique :

La notion de transposition didactique constitue un outil conceptuel central pour comprendre la manière dont les savoirs scolaires sont construits. Elle permet de dépasser une vision naïve de l'enseignement comme simple transmission de connaissances et de mettre en évidence les

médiations institutionnelles, sociales et pédagogiques qui interviennent dans l'élaboration des contenus.

3.1.1. Définition et fondements théoriques :

La notion de transposition didactique, élaborée par Yves Chevallard, désigne le processus par lequel un savoir savant est transformé en un savoir enseignable, puis effectivement enseigné dans un cadre scolaire. Cette transformation n'est ni neutre ni automatique : elle implique une série d'adaptations qui répondent à des contraintes institutionnelles, pédagogiques et sociales.

Chevallard définit ce processus de la manière suivante : « Un contenu de savoir désigné comme savoir à enseigner subit un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement » (Chevallard, 1991, p. 39).

Dans le champ de la didactique du français, cette notion est particulièrement pertinente, car les savoirs linguistiques et littéraires sont issus de disciplines savantes hétérogènes. La linguistique théorique, la grammaire descriptive, la stylistique ou encore la narratologie produisent des concepts abstraits qui ne peuvent être directement mobilisés en classe sans un travail de reformulation et de sélection.

Garcia-Debanc souligne que la transposition didactique ne concerne pas uniquement les contenus, mais également les finalités du savoir enseigné : « Les savoirs de référence sont retravaillés en fonction des buts assignés à l'enseignement du français, notamment la maîtrise des usages langagiers » (Garcia-Debanc, 1998, p. 45).

Ainsi, le savoir scolaire en français vise moins l'accumulation de connaissances théoriques que le développement de compétences langagières permettant aux élèves de comprendre, produire et interpréter des discours variés.

3.1.2. La chaîne de transposition : du savoir savant au savoir enseigné :

Chevallard distingue plusieurs états du savoir au cours du processus de transposition didactique. Cette chaîne de transformation peut être reformulée dans le cadre spécifique de la didactique du français.

Le savoir savant correspond aux connaissances produites par les chercheurs en linguistique, en sciences du langage et en études littéraires. Ces savoirs sont caractérisés par un haut niveau d'abstraction et par l'usage de concepts spécialisés tels que l'énonciation, l'aspectualité, la polyphonie ou les genres discursifs.

Le savoir à enseigner apparaît dans les programmes officiels, les progressions pédagogiques et les manuels scolaires. Il résulte d'une sélection et d'une organisation des savoirs savants en fonction de critères institutionnels, de l'âge des élèves et des objectifs éducatifs. Cette étape constitue un moment clé de la transposition didactique externe.

Le savoir enseigné correspond enfin au savoir effectivement mobilisé dans la classe. Il se manifeste à travers les consignes données par l'enseignant, les activités proposées, les

interactions verbales et les productions des élèves. Ce savoir est indissociable des pratiques pédagogiques mises en œuvre.

Schneuwly insiste sur le caractère situé du savoir enseigné : « Les savoirs ne sont pas transmis comme des objets abstraits, mais comme des instruments intégrés à des pratiques langagières scolaires » (Schneuwly, 2021, p. 112).

Cette perspective met en évidence le rôle central de l'enseignant, qui opère une transposition didactique interne par ses choix didactiques, notamment en matière de tâches, de supports et de genres scolaires.

Tableau comparatif de la transposition interne et externe :

Transposition externe	Transposition interne
Du savoir savant au savoir à enseigner	Du savoir prescrit au savoir effectivement enseigné
Hors de la classe	En situation de classe
Acteurs institutionnels	Enseignant
Normalisation du savoir	Adaptation pédagogique
Programmes, manuels	Séances, activités, consignes

3.1.3. Exemple illustratif : La chaîne de transposition didactique :

Le savoir savant :

Dans le champ linguistique, le discours indirect est décrit à partir :

- des travaux de grammaire et de linguistique énonciative,
- de notions complexes telles que le repérage énonciatif, les déictiques, la concordance des temps, la valeur aspectuelle des temps verbaux.

Dans les ouvrages scientifiques, le discours indirect est analysé comme un phénomène discursif dépendant du contexte d'énonciation et non comme une simple transformation mécanique.

Le savoir à enseigner (programmes, manuels) :

Dans les programmes scolaires ou universitaires :

- le discours indirect est sélectionné comme un contenu grammatical à enseigner,
- certaines dimensions théoriques sont écartées (énonciation complexe, débats linguistiques),

-l'accent est mis sur des règles stabilisées (changement de pronoms, de temps, d'adverbes).

Ce savoir est recontextualisé et simplifié pour devenir enseignable.

Le savoir enseigné (en classe) :

En situation de classe, l'enseignant propose souvent :

-une règle synthétique (« le présent devient imparfait », « aujourd'hui devient ce jour-là »),

-des exercices de transformation de phrases,

-des exemples standardisés.

Le savoir est alors mis en forme didactique, adapté au niveau des apprenants et aux contraintes de temps et d'évaluation.

Le savoir appris (par l'apprenant) :

L'apprenant retient généralement :

-des règles opératoires,

-des automatismes de transformation,

-parfois une vision partiellement mécanisée du phénomène.

C'est à ce niveau que peuvent apparaître des écarts entre le savoir linguistique initial et le savoir réellement acquis.

Cet exemple montre que la transposition didactique :

-n'est pas une simple réduction du savoir savant,

-implique des choix, des sélections et des transformations,

-dépend de multiples acteurs (linguistes, institution, auteurs de manuels, enseignants).

Il illustre parfaitement ce que Chevallard appelle la chaîne de transposition, allant du savoir scientifique au savoir appris.

L'enseignant doit rester vigilant pour éviter :

-une vision trop simplificatrice du discours indirect,

-une fossilisation des règles,

-un enseignement déconnecté des usages réels de la langue.

Ainsi, la transposition didactique exige une réflexion critique permanente sur le contenu enseigné.

La transposition didactique transforme un savoir scientifique en un savoir enseignable, sans que celui-ci perde sa cohérence épistémologique.

3.1.3. La noosphère et la construction des savoirs scolaires en français :

Chevallard introduit le concept de noosphère pour désigner l'ensemble des acteurs qui participent à la définition et à la légitimation des savoirs scolaires. Dans le cas de l'enseignement du français, cette noosphère est particulièrement étendue et diversifiée.

Elle comprend les chercheurs en sciences du langage, les concepteurs de programmes, les inspecteurs, les auteurs de manuels, les formateurs d'enseignants, mais aussi les enseignants eux-mêmes et, de manière plus large, les attentes sociales relatives à la maîtrise de la langue.

Chevallard souligne que : « La noosphère constitue un espace de négociation permanente autour de la légitimité des savoirs à enseigner » (Chevallard, 1991, p. 61).

Garcia-Debanc montre que ces négociations sont souvent traversées par des tensions entre une conception normative de la langue, centrée sur la correction grammaticale, et une conception communicationnelle, orientée vers les usages et les pratiques discursives : « L'enseignement du français oscille entre transmission de normes linguistiques et développement de compétences discursives » (Garcia-Debanc, 1998, p. 52).

Ces tensions influencent directement les choix de transposition didactique et expliquent la diversité des orientations observées dans les curricula et les pratiques de classe.

3.2. La vigilance épistémologique en didactique du français :

La transposition didactique comporte des risques de déformation et de simplification excessive des savoirs. C'est pourquoi la didactique du français accorde une importance particulière à la vigilance épistémologique, entendue comme une attention constante portée à la validité et à la pertinence des savoirs enseignés.

3.2.1. L'écart entre savoir linguistique et savoir scolaire :

La transposition didactique crée nécessairement un écart entre le savoir linguistique savant et le savoir scolaire. Cet écart est constitutif du savoir enseigné et ne peut être entièrement supprimé. Toutefois, il doit être maîtrisé afin d'éviter les contresens et les approximations.

Schneuwly souligne que les notions linguistiques enseignées à l'école sont souvent décontextualisées par rapport à leur cadre théorique d'origine : « Les concepts linguistiques scolaires sont fréquemment détachés de leur ancrage scientifique, ce qui peut conduire à une simplification excessive » (Schneuwly, 2021, p. 118).

La vigilance épistémologique consiste alors à maintenir un lien, même implicite, entre le savoir scolaire et le savoir de référence, en veillant à la cohérence conceptuelle des contenus enseignés.

3.2.2. Les risques de déformation du savoir :

a) Le vieillissement biologique du savoir :

Le vieillissement biologique du savoir se manifeste lorsque les contenus enseignés ne tiennent plus compte des avancées récentes de la recherche en linguistique et en didactique. En didactique du français, ce phénomène concerne notamment certains contenus grammaticaux ou textuels qui reposent sur des modèles théoriques dépassés.

Chevallard souligne que : « Un savoir scolaire qui ne se renouvelle pas tend à devenir une routine vide de sens » (Chevallard, 1991, p. 70).

b) Le vieillissement moral du savoir :

Le vieillissement moral renvoie à la perte de pertinence sociale des savoirs enseignés. Certains objets traditionnels de l'enseignement du français peuvent perdre leur légitimité s'ils ne sont pas reliés aux usages contemporains de la langue et aux besoins réels des élèves.

Garcia-Debanc insiste sur cet enjeu : « L'enjeu est de faire du savoir linguistique un outil pour comprendre et agir dans des situations de communication réelles » (Garcia-Debanc, 1998, p. 59).

La vigilance épistémologique implique donc une actualisation régulière des contenus et une réflexion constante sur leurs finalités éducatives.

Conclusion :

La transposition didactique constitue un concept fondamental pour comprendre la construction des savoirs scolaires en didactique du français. En mettant en lumière les transformations successives du savoir savant en savoir enseigné, elle permet d'analyser les choix didactiques, institutionnels et sociaux qui sous-tendent l'enseignement de la langue.

L'étude de la chaîne de transposition et du rôle de la noosphère montre que les savoirs scolaires ne sont jamais donnés, mais toujours le produit de négociations et de compromis. Par ailleurs, la vigilance épistémologique apparaît comme une exigence essentielle pour prévenir les risques de déformation et d'obsolescence des contenus.

Pour les futurs enseignants de français, notamment au niveau L3, la maîtrise de ces notions constitue un levier majeur pour développer une posture réflexive et critique, indispensable à une pratique pédagogique éclairée et responsable.

Travaux dirigés cours 3 (TD) :

TD 1 : Analyse d'un point de langue

Consigne :

Choisir un point de langue (ex. : le subjonctif) et comparer :

sa description dans une grammaire universitaire ;

son traitement dans un manuel de collège.

Objectifs :

-identifier les choix de transposition didactique ;

-analyser les simplifications et reformulations ;

-réfléchir aux enjeux didactiques de ces transformations.

TD 2 : Transposition d'un texte littéraire

Consigne :

Adapter un texte littéraire complexe pour des apprenants débutants.

Schneuwly rappelle que cette adaptation doit préserver la fonction du texte comme objet de langage : « L'adaptation didactique ne doit pas effacer la dimension discursive et culturelle du texte. » (Schneuwly, 2021, p. 130)

Cours 4 : L'appropriation et les théories de l'apprentissage :

Plan du cours :

4.1. Le béhaviorisme et le conditionnement (B. F. Skinner)

4.1.1. L'activité cognitive du sujet apprenant

4.1.2. Assimilation, accommodation et équilibration

4.2. Le constructivisme de Jean Piaget

4.2.1. L'activité cognitive du sujet apprenant

4.2.2. Assimilation, accommodation et équilibration

4.3. Le socioconstructivisme de Lev Vygotsky

4.3.1. Le langage comme outil de médiation

4.3.2. La zone proximale de développement (ZPD)

4.4. Apprentissage, effort et formation de l'esprit chez Alain

4.4.1. L'apprentissage comme exercice de la volonté

4.4.2. Autonomie intellectuelle et responsabilité de l'apprenant

4.5. Mise en perspective didactique

Travaux dirigés

Introduction :

L'appropriation des savoirs, et plus particulièrement des savoirs linguistiques, s'inscrit dans une réflexion théorique large qui traverse la psychologie, la philosophie et les sciences de l'éducation. Les théories de l'apprentissage permettent de comprendre comment l'apprenant construit ses connaissances, quel rôle joue l'environnement et dans quelle mesure l'interaction sociale et l'activité du sujet sont déterminantes. Ce cours propose une analyse des principales théories de référence mobilisées en didactique, en mettant en regard le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme.

4.1. Le béhaviorisme et le conditionnement (B. F. Skinner) :

Le béhaviorisme, développé notamment par Burrhus Frederic Skinner, repose sur l'idée que l'apprentissage est un changement observable du comportement résultant de l'interaction

entre un stimulus et une réponse. Selon cette approche, les processus mentaux internes ne sont pas pris en compte ; seul le comportement mesurable constitue un objet scientifique valide.

Skinner insiste sur le rôle central du conditionnement opérant, selon lequel un comportement est renforcé ou affaibli en fonction des conséquences qu'il entraîne.

« Le comportement est façonné et maintenu par ses conséquences » (Skinner, 1953, p. 65).

Dans une perspective pédagogique, cette théorie a conduit à privilégier la répétition, l'entraînement systématique et le renforcement positif. L'apprentissage linguistique est alors conçu comme l'acquisition progressive d'automatismes.

Cependant, cette approche a été critiquée pour sa vision mécaniste de l'apprentissage et pour la place marginale qu'elle accorde à la réflexion, à la créativité et au sens.

4.1.1. Le rôle de l'environnement dans l'apprentissage :

Dans la perspective béhavioriste, l'environnement occupe une place centrale, puisqu'il fournit les stimuli auxquels l'apprenant réagit. L'apprentissage dépend donc largement de l'organisation des situations pédagogiques et des conditions dans lesquelles les comportements sont renforcés ou inhibés.

4.1.2. Le conditionnement opérant et le renforcement :

Skinner insiste sur le rôle central du conditionnement opérant, selon lequel un comportement est renforcé ou affaibli en fonction des conséquences qu'il entraîne.

« Le comportement est façonné et maintenu par ses conséquences » (Skinner, 1953, p. 65).

Dans une perspective pédagogique, cette théorie a conduit à privilégier la répétition, l'entraînement systématique et le renforcement positif. L'apprentissage linguistique est alors conçu comme l'acquisition progressive d'automatismes.

Cependant, cette approche a été critiquée pour sa vision mécaniste de l'apprentissage et pour la place marginale qu'elle accorde à la réflexion, à la créativité et à la construction du sens.

4.2. Le constructivisme de Jean Piaget :

À l'opposé du béhaviorisme, Jean Piaget développe une conception constructiviste de l'apprentissage. Pour lui, le savoir n'est pas transmis passivement, mais construit activement par le sujet au cours de ses interactions avec le monde.

« Connaître un objet, ce n'est pas le copier, c'est agir sur lui et le transformer » (Piaget, 1970, p. 14).

L'apprentissage repose sur deux mécanismes fondamentaux :

l'assimilation, par laquelle l'individu intègre de nouvelles informations à ses structures existantes ;

L'accommodation, qui correspond à la modification de ces structures lorsque les informations nouvelles résistent à l'assimilation.

L'appropriation des connaissances est donc un processus progressif d'équilibration cognitive. Dans le cadre de l'enseignement des langues, cette théorie met en valeur l'activité intellectuelle de l'apprenant, sa capacité à formuler des hypothèses et à restructurer ses représentations linguistiques.

4.2.1. L'activité cognitive du sujet apprenant :

Piaget place l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Celui-ci est considéré comme un sujet actif qui organise, interprète et transforme les informations qu'il rencontre, plutôt qu'un simple récepteur de connaissances.

4.2.2. Assimilation, accommodation et équilibration :

L'apprentissage repose sur deux mécanismes fondamentaux :

L'assimilation, par laquelle l'individu intègre de nouvelles informations à ses structures existantes ;

l'accommodation, qui correspond à la modification de ces structures lorsque les informations nouvelles résistent à l'assimilation.

L'appropriation des connaissances est donc un processus progressif d'équilibration cognitive. Dans le cadre de l'enseignement des langues, cette théorie met en valeur la capacité de l'apprenant à formuler des hypothèses linguistiques et à restructurer ses représentations.

4.2.2.1. Exemple illustratif : Assimilation et accommodation dans l'apprentissage du passé composé

Le constructivisme de Jean Piaget :

-L'activité cognitive du sujet apprenant

-Assimilation, accommodation et équilibration

Contexte :

Classe de FLE.

:

Objectif d'apprentissage : utiliser le passé composé pour raconter un événement passé.

L'assimilation :

L'apprenant possède déjà une connaissance préalable :

-il sait exprimer le passé à l'aide d'adverbes temporels (« hier », « la semaine dernière »),

-il a appris que le verbe français se conjugue généralement avec un auxiliaire + participe passé.

Face à de nouveaux énoncés comme : « J'ai pratiqué de la natation hier »

L'apprenant assimile cette nouvelle information à ses schémas existants. Il applique la règle déjà connue de manière relativement mécanique, sans modifier profondément sa compréhension du système verbal.

L'assimilation correspond ici à l'intégration du nouveau savoir dans des structures cognitives déjà existantes.

L'accommodation :

Une difficulté apparaît lorsque l'apprenant rencontre des phrases telles que :

« Je suis allé à l'université »

« Elle est née en 2002 »

Ces formes entrent en conflit cognitif avec la règle assimilée (« passé composé = avoir »).

Pour résoudre ce déséquilibre, l'apprenant doit :

-réviser son schéma initial,

-intégrer l'idée qu'il existe deux auxiliaires (avoir / être),

-comprendre que certains verbes de déplacement ou de changement d'état se conjuguent avec être.

Ce réajustement des structures mentales correspond à l'accommodation.

L'équilibration :

Progressivement, grâce à des exercices, des reformulations et des productions guidées :

-l'apprenant parvient à choisir correctement l'auxiliaire,

-il stabilise sa compréhension du passé composé,

-il retrouve un équilibre cognitif plus élaboré qu'au départ.

L'équilibration est donc le processus dynamique par lequel assimilation et accommodation s'articulent.

Cet exemple illustre que :

- l'apprentissage n'est pas une simple réception de règles,
- l'erreur joue un rôle central dans la construction du savoir,
- le conflit cognitif est un moteur de l'apprentissage.

Dans une perspective piagétienne, l'enseignant doit :

- prendre en compte les représentations initiales des apprenants,
- proposer des situations-problèmes,
- accepter les erreurs comme étapes normales de l'appropriation.

4.3. Le socioconstructivisme de Lev Vygotsky :

Le socioconstructivisme, représenté par Lev Vygotsky, prolonge le constructivisme tout en soulignant le rôle déterminant de l'environnement social et culturel. Contrairement à Piaget, Vygotsky affirme que le développement cognitif est d'abord social avant de devenir individuel.

« Toute fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : d'abord sur le plan social, ensuite sur le plan psychologique » (Vygotsky, 1934/1997, p. 57).

L'un des concepts centraux de cette théorie est la zone proximale de développement (ZPD), définie comme l'écart entre ce que l'apprenant peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'autrui.

« Ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui avec l'aide d'un adulte, il pourra le faire seul demain » (Vygotsky, 1934/1997, p. 103).

Dans cette perspective, l'apprentissage est indissociable de l'interaction sociale. Les échanges langagiers, la médiation de l'enseignant et le travail collaboratif jouent un rôle central dans l'appropriation des savoirs linguistiques.

4.3.1. Le langage comme outil de médiation :

Pour Vygotsky, le langage joue un rôle fondamental dans le développement cognitif. Il constitue un outil de médiation qui permet à l'apprenant de structurer sa pensée, de communiquer et d'intérioriser les savoirs transmis par le groupe social.

4.3.2. La zone proximale de développement (ZPD) :

L'un des concepts centraux de cette théorie est la zone proximale de développement (ZPD), définie comme l'écart entre ce que l'apprenant peut faire seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'autrui.

« Ce que l'enfant est capable de faire aujourd'hui avec l'aide d'un adulte, il pourra le faire seul demain » (Vygotsky, 1934/1997, p. 103).

Dans cette perspective, l'apprentissage est indissociable de l'interaction sociale. Les échanges langagiers, la médiation de l'enseignant et le travail collaboratif jouent un rôle central dans l'appropriation des savoirs linguistiques.

4.3.2.1. Exemple illustratif : La zone proximale de développement (ZPD) en classe de français

Le socioconstructivisme de Lev Vygotsky :

-Le langage comme outil de médiation

-La zone proximale de développement (ZPD)

Contexte :

Classe de FLE.

:

Objectif d'apprentissage :

produire un court texte argumentatif exprimant une opinion personnelle.

Ce que l'apprenant peut faire seul (niveau actuel) :

Pris individuellement, l'apprenant :

-produit des phrases simples,

-exprime une opinion de manière limitée,

-a des difficultés à organiser ses idées et à utiliser des connecteurs logiques.

Cette production correspond au niveau de développement actuel de l'apprenant.

Ce que l'apprenant peut faire avec aide (ZPD) :

Avec l'accompagnement de l'enseignant et des pairs, l'apprenant :

-reformule ses idées à partir d'un plan proposé,

- utilise quelques connecteurs (« parce que », « donc », « cependant »),
- améliore la cohérence de son texte.

L'aide prend différentes formes :

- questions guidées de l'enseignant,
- travail en binômes,
- modèles partiels de textes,
- reformulations collectives.

Cet espace entre ce que l'apprenant sait faire seul et ce qu'il peut faire avec aide constitue la zone proximale de développement.

Le rôle du langage comme outil de médiation :

Dans cette situation :

- le langage sert à expliquer, négocier, reformuler,
- les échanges verbaux permettent la co-construction du savoir,
- les interactions favorisent l'appropriation progressive des structures argumentatives.

Selon Vygotsky, c'est par le langage et l'interaction sociale que l'apprentissage se réalise.

Résultat de l'apprentissage :

Après plusieurs séances :

- l'apprenant produit seul un texte mieux structuré,
- les aides sont progressivement retirées,
- les compétences deviennent internalisées.

Ce passage de l'aide externe à l'autonomie illustre le processus d'appropriation des savoirs.

Cet exemple montre que :

- l'apprentissage est fondamentalement social,
- le rôle de l'enseignant est celui de médiateur,

-les interactions verbales sont un moteur essentiel de l'appropriation linguistique.

4.4. Apprentissage, effort et formation de l'esprit chez Alain :

Le philosophe Alain (Émile Chartier) apporte une réflexion complémentaire sur l'apprentissage, centrée sur la discipline intellectuelle et l'effort personnel. Pour lui, apprendre ne relève ni de l'automatisme ni de la simple interaction, mais d'un travail volontaire de l'esprit.

« On n'apprend que par l'attention, et l'attention est un effort » (Alain, 1932, p. 41).

Alain insiste sur la responsabilité de l'apprenant dans son propre apprentissage. Le savoir ne peut être imposé de l'extérieur ; il se construit par l'exercice, la répétition réfléchie et la rigueur intellectuelle.

Cette conception met en valeur l'autonomie, la persévérance et la réflexion critique, des compétences essentielles dans le cadre universitaire, notamment en licence.

4.4.1. L'apprentissage comme exercice de la volonté :

Alain insiste sur l'idée que l'apprentissage est indissociable de la volonté et de la persévérance. Le savoir se construit à travers un effort soutenu, une attention constante et une pratique régulière.

4.4.2. Autonomie intellectuelle et responsabilité de l'apprenant :

Le savoir ne peut être imposé de l'extérieur ; il se construit par l'exercice, la répétition réfléchie et la rigueur intellectuelle. Cette conception valorise l'autonomie, la responsabilité et la réflexion critique, des compétences essentielles dans le cadre universitaire, notamment en licence.

4.5. Mise en perspective didactique :

Ces théories, bien que différentes, offrent des apports complémentaires à la compréhension de l'appropriation des langues :

-le béhaviorisme met en lumière le rôle de l'entraînement et du renforcement ;

-le constructivisme insiste sur l'activité cognitive de l'apprenant ;

-le socioconstructivisme souligne l'importance des interactions sociales ;

-la pensée d'Alain rappelle la dimension éthique et intellectuelle de l'effort d'apprentissage.

Dans l'enseignement universitaire du français, une articulation raisonnée de ces approches permet de concevoir des pratiques pédagogiques équilibrées, tenant compte à la fois de l'activité du sujet, de l'environnement social et des exigences de rigueur académique.

Conclusion :

L'étude des théories de l'apprentissage met en évidence la complexité du processus d'appropriation des savoirs linguistiques. Le béhaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme proposent des cadres explicatifs distincts mais complémentaires, qui éclairent chacun un aspect particulier de l'apprentissage. Là où le béhaviorisme insiste sur le rôle de l'environnement et du conditionnement dans la formation des comportements langagiers, le constructivisme souligne l'activité cognitive du sujet et la construction progressive des connaissances. Le socioconstructivisme, quant à lui, réaffirme la dimension fondamentalement sociale de l'apprentissage, en montrant que les interactions et la médiation jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences.

Ainsi, l'appropriation des savoirs ne peut être réduite à un mécanisme unique : elle résulte d'une articulation dynamique entre les expériences individuelles de l'apprenant, les interactions sociales et les dispositifs pédagogiques mis en place. Pour la didactique des langues, cette mise en perspective théorique invite à concevoir des pratiques d'enseignement qui prennent en compte à la fois l'activité du sujet, l'importance de l'environnement social et la nécessité d'un accompagnement pédagogique structuré, afin de favoriser un apprentissage à la fois efficace, réfléchi et durable.

Travaux dirigés cours 4 (TD)

TD 1 : Analyse de productions d'étudiants :

Les étudiants analyseront des productions écrites ou orales afin d'identifier les mécanismes d'apprentissage mobilisés (répétition, construction de sens, interaction, effort réflexif).

TD 2 – Débat argumenté :

Sujet : L'apprentissage est-il d'abord un processus individuel ou social ?

Le débat devra s'appuyer explicitement sur les positions de Skinner, Piaget, Vygotsky et Alain.

Cours 5 : Enseignement et apprentissage des langues :

Plan du cours :

5.1. La situation d'enseignement-apprentissage en didactique des langues

5.1.1. Une conception systémique de la situation didactique

5.1.2. Le poids du contexte institutionnel et socioculturel

5.2. Acquisition et apprentissage des langues : clarification conceptuelle

5.2.1. L'acquisition linguistique : un processus implicite et progressif

5.2.2. L'apprentissage : un processus guidé et structuré

5.3. Les cadres théoriques francophones de l'acquisition et de l'apprentissage

5.3.1. La perspective interactionnelle

5.3.2. Conséquences didactiques

5.4. Les stratégies d'apprentissage

5.4.1. Définition et typologie

5.4.2. Stratégies et autonomie

5.5. L'enseignement et les stratégies d'enseignement

5.5.1. Le rôle médiateur de l'enseignant

5.5.2. Choix pédagogiques et méthodologiques

Travaux dirigé

Introduction :

L'enseignement et l'apprentissage des langues constituent un champ central de la didactique des langues, discipline située au carrefour des sciences du langage, de la psychologie de l'apprentissage et des sciences de l'éducation. Les recherches contemporaines ont progressivement remis en question une conception transmissive de l'enseignement linguistique, selon laquelle l'apprentissage résulterait d'un simple transfert de savoirs grammaticaux. Elles mettent en évidence le caractère complexe, dynamique et situé de l'appropriation langagière, qui engage à la fois des processus cognitifs, des interactions sociales et des médiations pédagogiques.

Dans cette perspective, apprendre une langue ne se réduit ni à la mémorisation de règles ni à l'imitation de modèles, mais correspond à un processus de construction progressive de

compétences communicatives, inscrit dans des contextes institutionnels et socioculturels spécifiques. L'enseignant n'est plus envisagé comme un simple transmetteur de contenus, mais comme un médiateur qui organise des situations favorables à l'engagement, à l'interaction et à la réflexion.

Ce cours vise à analyser les notions fondamentales d'enseignement, d'apprentissage et d'acquisition des langues, à en préciser les cadres théoriques francophones et à en dégager les implications didactiques. Il accorde une attention particulière aux stratégies d'apprentissage et d'enseignement, ainsi qu'au rôle central de l'interaction dans la construction des savoirs linguistiques.

5.1. La situation d'enseignement-apprentissage en didactique des langues :

5.1.1. Une conception systémique de la situation didactique :

En didactique des langues, la situation d'enseignement-apprentissage est conçue comme un système complexe dans lequel interagissent plusieurs composantes interdépendantes : les acteurs (enseignant et apprenants), les objets d'apprentissage (langue, compétences langagières, savoirs culturels), les activités proposées, les supports pédagogiques et le cadre institutionnel.

J.-P. Cuq et I. Gruca soulignent que « une situation d'enseignement-apprentissage ne peut être comprise qu'en tenant compte de l'ensemble des paramètres qui organisent l'action pédagogique » (2017, p. 23). Cette approche systémique permet de dépasser une vision linéaire de l'enseignement pour considérer la classe comme un espace d'interactions et de négociations de sens.

Dans cette perspective, l'apprentissage n'est pas uniquement le résultat des contenus proposés, mais aussi de la manière dont les activités sont organisées, des interactions qu'elles suscitent et du rôle attribué aux apprenants dans la construction des savoirs.

5.1.2. Le poids du contexte institutionnel et socioculturel :

La situation d'enseignement-apprentissage est profondément marquée par le contexte institutionnel et socioculturel. Celui-ci englobe les programmes officiels, les finalités éducatives, les modalités d'évaluation, les contraintes matérielles, mais également les représentations sociales de la langue et de son apprentissage.

Selon Cuq et Gruca, « les conditions institutionnelles et socioculturelles influencent directement les pratiques d'enseignement et les modalités d'apprentissage » (2017, p. 25). Ainsi, l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde ne peut être dissocié des enjeux identitaires, culturels et symboliques qui lui sont associés.

L'enseignant est donc amené à adapter ses choix didactiques en fonction de ces contraintes et à tenir compte des parcours, des attentes et des représentations des apprenants.

5.2. Acquisition et apprentissage des langues : clarification conceptuelle :

5.2.1. L'acquisition linguistique : un processus implicite et progressif :

L'acquisition linguistique est généralement définie comme un processus naturel, progressif et largement implicite par lequel l'apprenant s'approprie une langue à travers l'exposition et la participation à des situations de communication signifiantes.

Dans la tradition francophone, Cuq et Gruca précisent que « l'acquisition correspond à l'intégration progressive de formes et d'usages langagiers dans des pratiques de communication signifiantes » (2017, p. 47). L'acquisition repose ainsi sur l'usage de la langue et sur l'expérience interactionnelle, plutôt que sur l'apprentissage explicite de règles.

Ce processus échappe en grande partie à la planification de l'enseignant, même si celui-ci peut créer des conditions favorables à son développement.

5.2.2. L'apprentissage : un processus guidé et structuré :

À l'inverse, l'apprentissage renvoie à des démarches intentionnelles, conscientes ou semi-conscientes, organisées par l'enseignement. Il s'appuie sur des activités structurées telles que les explications, les exercices, la réflexion métalinguistique et l'entraînement.

Defays et Deltour soulignent que « l'apprentissage constitue le processus par lequel l'apprenant progresse vers l'acquisition, sous l'effet d'un guidage pédagogique » (2003, p. 187-188). Dans le cadre scolaire, acquisition et apprentissage ne s'opposent donc pas, mais se complètent.

L'enjeu didactique consiste à articuler ces deux dimensions afin de favoriser une appropriation durable et fonctionnelle de la langue.

5.3. Les cadres théoriques francophones de l'acquisition et de l'apprentissage :

5.3.1. La perspective interactionnelle :

Les recherches francophones contemporaines s'inscrivent largement dans une perspective interactionnelle, selon laquelle l'appropriation linguistique se construit à travers l'activité sociale et langagière.

Pekarek-Doehler affirme que « l'appropriation d'une langue se réalise dans et par l'interaction, au sein de pratiques sociales médiatisées » (2006, p. 18). L'interaction permet aux apprenants de confronter leurs hypothèses, de négocier le sens et de développer progressivement leurs compétences communicatives.

Cette approche met en évidence le rôle fondamental des échanges verbaux, de la collaboration et de la co-construction des savoirs.

5.3.1.1. Exemple illustratif : La perspective interactionnelle à travers une tâche communicative

Les cadres théoriques francophones de l'acquisition et de l'apprentissage :

- La perspective interactionnelle
- Conséquences didactiques

Principe théorique de référence

Dans la perspective interactionnelle, l'apprentissage d'une langue se construit :

- par l'interaction sociale,
- à travers la négociation du sens,
- grâce aux ajustements linguistiques entre interlocuteurs.

Selon cette approche, les échanges verbaux constituent un espace privilégié de construction des compétences linguistiques.

Contexte :

Classe de FLE.

Situation-problème :

Les apprenants doivent organiser ensemble un voyage d'étude.

Consigne :

En groupes de trois, vous devez :

- choisir une destination,
- définir le programme (activités, dates),
- répartir le budget,
- présenter oralement votre projet au reste de la classe.

Déroulement de la tâche (interaction en action)

Phase de préparation (interaction guidée) :

Les apprenants :

- échantent leurs idées,

- posent des questions (« Quand part-on ? », « Combien ça coûte ? »),
- reformulent et négocient.

L'enseignant :

- circule,
- reformule discrètement,
- apporte une aide linguistique ponctuelle.

Phase de réalisation (interaction authentique) :

Pendant la discussion :

- les apprenants adaptent leur discours aux réactions des autres,
- corrigent leurs erreurs spontanément,
- utilisent des stratégies de clarification (« Tu veux dire que... ? »).

Ces ajustements linguistiques traduisent la négociation du sens.

Phase de restitution :

Chaque groupe présente son projet :

- les autres posent des questions,
- des reformulations apparaissent,
- le lexique et les structures sont réemployés.

Mécanismes interactionnels mobilisés :

La tâche permet :

- la co-construction du discours,
- l'exposition à des formes linguistiques variées,
- la prise de conscience des écarts entre intention et production.

Les erreurs deviennent des opportunités d'apprentissage, car elles sont traitées dans l'échange.

Rôle de l'enseignant :

L'enseignant adopte une posture de :

- médiateur,
- facilitateur de l'interaction,
- régulateur linguistique.

Il n'interrompt pas systématiquement, mais intervient lorsque l'interaction favorise l'apprentissage.

Cet exemple illustre que :

- l'apprentissage est favorisé par l'usage réel de la langue,
- l'interaction crée un besoin de communiquer,
- la langue se développe dans l'action collective.

5.3.2. Conséquences didactiques :

Les cadres interactionnels ont des implications importantes pour l'enseignement des langues. Ils conduisent à privilégier des tâches communicatives authentiques, des activités favorisant les échanges entre pairs et une implication active des apprenants.

Cuq et Gruca rappellent que « l'enseignement doit créer les conditions favorables à l'engagement interactionnel et à la construction du sens » (2017, p. 90). L'enseignant est ainsi amené à concevoir des dispositifs qui favorisent l'usage réel de la langue plutôt que la simple reproduction de formes.

5.4. Les stratégies d'apprentissage :

5.4.1. Définition et typologie :

Les stratégies d'apprentissage désignent l'ensemble des procédures conscientes ou semi-conscientes que les apprenants mobilisent pour faciliter leur apprentissage linguistique.

Selon Cornaire, Cyr, Galisson et Germain, il s'agit de « démarches organisées permettant à l'apprenant de planifier, contrôler et évaluer son apprentissage linguistique » (1998, p. 102).

On distingue généralement les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies socio-affectives, qui interviennent conjointement dans l'appropriation de la langue.

5.4.2. Stratégies et autonomie :

Le développement des stratégies d'apprentissage favorise l'autonomie et la responsabilisation de l'apprenant. En prenant conscience de ses démarches, celui-ci devient capable de réguler son apprentissage et de transférer ses compétences à de nouvelles situations.

L'enseignant joue un rôle essentiel dans ce processus, en aidant les apprenants à identifier, analyser et ajuster leurs stratégies.

5.5. L'enseignement et les stratégies d'enseignement :

5.5.1. Le rôle médiateur de l'enseignant :

Dans les approches contemporaines, l'enseignant est envisagé comme un médiateur qui conçoit des situations d'apprentissage, soutient les interactions et adapte son intervention aux besoins des apprenants.

Cuq et Gruca rappellent que « enseigner une langue, c'est concevoir des situations où l'apprenant peut agir, réfléchir et interagir » (2017, p. 215). Cette conception met l'accent sur l'accompagnement et l'étayage plutôt que sur la transmission directe des savoirs.

5.5.2. Choix pédagogiques et méthodologiques :

Les stratégies d'enseignement incluent notamment l'étayage, la différenciation pédagogique et l'alternance entre des activités centrées sur le sens et des activités centrées sur la forme.

Ces choix méthodologiques visent à répondre à la diversité des profils d'apprenants et à favoriser une appropriation progressive et fonctionnelle de la langue.

Conclusion :

Ce cours a montré que l'enseignement et l'apprentissage des langues reposent sur une articulation étroite entre acquisition, interaction et stratégies. Les apports des didacticiens francophones mettent en évidence le caractère socialement situé de l'appropriation linguistique et soulignent l'importance des situations pédagogiques construites par l'enseignant.

Loin d'une conception transmissive, l'enseignement des langues apparaît comme un processus de médiation qui vise à créer les conditions favorables à l'engagement, à l'autonomie et au développement de compétences communicatives durables. Les travaux dirigés prolongent cette réflexion en permettant de relier les cadres théoriques aux pratiques de classe et de former des enseignants capables d'analyser et d'ajuster leurs choix didactiques.

Travaux dirigés cours 5 : articulation théorie-pratique

TD 1 : Analyse de situations d'enseignement-apprentissage

Analyse d'extraits de séances afin d'identifier les composantes didactiques, les interactions et les stratégies d'enseignement.

TD 2 : Analyse des stratégies d'apprentissage

Étude de productions d'apprenants pour repérer les stratégies mobilisées et discuter de leur efficacité.

TD 3 : Conception de séquences didactiques

Élaboration d'une séquence d'enseignement justifiée par les cadres théoriques étudiés.

Cours 6 : La gestion de l'erreur et la remédiation en didactique du français

Plan du cours :

6.1. Le statut de l'erreur en didactique des langues

- 6.1.1. Évolution historique : de la faute à punir à l'erreur constructive
- 6.1.2. L'erreur comme révélateur des processus d'apprentissage

6.2. Typologie des erreurs

- 6.2.1. Les erreurs d'interférence
- 6.2.2. Les erreurs de surgénéralisation et intra-linguistiques

6.3. Le traitement de l'erreur

- 6.3.1. Les moments de la correction : immédiate ou différée
- 6.3.2. Techniques de correction
- 6.3.3. L'autocorrection et la co-correction

6.4. La remédiation pédagogique

- 6.4.1. Définition et objectifs
- 6.4.2. Modalités de la remédiation

Travaux dirigés (TD)

Introduction :

La question de l'erreur occupe une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, et plus particulièrement dans la didactique du français, qu'il s'agisse du français langue maternelle, langue seconde ou langue étrangère. Longtemps assimilée à une faute révélant une insuffisance ou un échec de l'apprenant, l'erreur a été historiquement associée à une conception normative et prescriptive de la langue, dans laquelle l'objectif principal de l'enseignement consistait à faire respecter un modèle linguistique considéré comme stable et intangible.

Les évolutions théoriques en linguistique, en psychologie cognitive et en didactique des langues ont profondément transformé cette vision. L'erreur est désormais envisagée comme un indicateur privilégié du fonctionnement cognitif de l'apprenant et comme une manifestation normale, voire nécessaire, du processus d'appropriation linguistique. Elle permet d'accéder aux hypothèses formulées par l'apprenant, à ses stratégies de résolution de problèmes et à l'état de construction de son interlangue.

Dans cette perspective, la gestion de l'erreur ne peut se réduire à un simple acte de correction ponctuelle. Elle engage des choix didactiques fondamentaux relatifs à la conception de l'apprentissage, au rôle de l'enseignant et à la place accordée à l'apprenant dans la classe. Ce cours se propose d'analyser l'évolution du statut de l'erreur, d'en présenter une typologie, d'examiner les modalités de son traitement et de montrer comment la remédiation pédagogique permet de transformer l'erreur en véritable levier d'apprentissage.

6.1. Le statut de l'erreur en didactique des langues :

6.1.1. Évolution historique : de la faute à punir à l'erreur constructive :

Dans les pédagogies traditionnelles, notamment celles héritées de la grammaire-traduction, l'erreur était assimilée à une faute, c'est-à-dire à un manquement aux règles de la langue. Elle devait être immédiatement corrigée, voire sanctionnée, afin d'imposer la norme linguistique.

Cette conception normative a progressivement été remise en question avec le développement des approches communicatives et cognitives. L'erreur n'est plus interprétée comme un échec, mais comme une manifestation normale et nécessaire du processus d'apprentissage.

J.P.Cuq et Gruca soulignent ainsi que : « l'erreur est constitutive de l'apprentissage ; elle marque les étapes successives de la construction de l'interlangue et ne saurait être assimilée à une simple défaillance » (J.P.Cuq & Gruca, Cours de didactique du FLE et du FLS, 2017, p. 330).

Cette évolution conceptuelle s'inscrit dans une vision dynamique de l'apprentissage, où l'apprenant est perçu comme un acteur actif, formulant des hypothèses sur la langue et les ajustant progressivement.

6.1.2. L'erreur comme révélateur des processus d'apprentissage :

Les recherches en didactique ont montré que l'analyse des erreurs permet de mieux comprendre les mécanismes d'appropriation linguistique. L'erreur devient alors un outil diagnostique pour l'enseignant.

Selon Narcy-Combes : « l'erreur est un symptôme du raisonnement de l'apprenant ; elle donne accès à ses représentations linguistiques et à ses stratégies cognitives » (Narcy-Combes, Didactique des langues et TIC, 2016, p. 112).

Ainsi, au lieu de chercher à éliminer systématiquement l'erreur, l'enseignant est invité à l'interpréter, à en identifier les causes et à adapter son intervention pédagogique

6.2. Typologie des erreurs :

6.2.1. Les erreurs d'interférence :

Les erreurs d'interférence résultent de l'influence de la langue maternelle ou d'une autre langue connue sur la langue cible. Elles apparaissent lorsque l'apprenant transfère des structures, des règles ou des usages qui ne sont pas compatibles avec la langue apprise.

J.P.Cuq précise que : « l'interférence constitue un mécanisme naturel de transfert, positif ou négatif, entre les langues en contact dans le répertoire de l'apprenant » (J.P.Cuq, Dictionnaire de didactique du FLE et du FLS, 2004, p. 125).

Ces erreurs sont particulièrement fréquentes chez les apprenants plurilingues et doivent être traitées par une mise en contraste des systèmes linguistiques.

6.2.2. Les erreurs de surgénéralisation et intra-linguistiques :

La surgénéralisation correspond à l'application excessive d'une règle apprise à des contextes où elle ne s'applique pas. Elle témoigne souvent d'une appropriation partielle mais en cours du système linguistique.

Selon Meunier : « la surgénéralisation est le signe d'un apprentissage actif ; l'apprenant construit des règles provisoires qu'il ajustera progressivement » (Meunier, L'erreur en didactique des langues, 2018, p. 61).

Les erreurs intra-linguistiques, quant à elles, sont liées à la complexité interne de la langue cible et aux confusions entre formes proches.

6.3. Le traitement de l'erreur :

6.3.1. Les moments de la correction : immédiate ou différée :

Le choix du moment de la correction dépend de plusieurs facteurs : type d'erreur, objectif de l'activité, niveau des apprenants et modalité (oral/écrit).

J.P.Cuq et Gruca rappellent que : « une correction immédiate peut être pertinente pour des erreurs formelles simples, mais elle devient contre-productive lorsqu'elle entrave la communication » (2017, p. 336).

La correction différée permet de préserver la fluidité des échanges et favorise une analyse réflexive ultérieure des productions.

6.3.2. Techniques de correction :

Les techniques de correction sont variées et doivent être adaptées au contexte pédagogique :

reformulation implicite,

questionnement inductif,

indices métalinguistiques,

codes de correction écrite.

Cornaire et al. soulignent que : « la correction efficace est celle qui engage l'apprenant dans une démarche de réflexion sur la langue plutôt que dans une simple reproduction de la forme correcte » (Cornaire et al., 1998, p. 145).

6.3.3. L'autocorrection et la co-correction :

L'autocorrection et la co-correction favorisent le développement de compétences métacognitives et l'autonomie. Elles s'inscrivent dans une pédagogie active où l'erreur devient un objet de réflexion collective.

6.3.3.1. Exemple illustratif : Gestion de l'erreur et remédiation autour de l'accord du participe passé

Le traitement de l'erreur :

- Les moments de la correction
- Techniques de correction
- L'autocorrection et la co-correction

La remédiation pédagogique :

Contexte :

Classe de FLE.

Objectif d'apprentissage : maîtriser l'accord du participe passé avec avoir.

Observation de l'erreur (fonction diagnostique) :

Lors d'une production écrite, plusieurs apprenants écrivent :

« Les lettres que j'ai écrit hier sont importantes. »

Cette erreur est :

- intra-linguistique,
- liée à une surgénéralisation de la règle d'accord systématique.

L'erreur révèle une hypothèse linguistique en cours de construction chez l'apprenant.

Choix du moment de la correction :

L'enseignant :

- ne corrige pas immédiatement pendant l'écriture,

-choisit une correction différée, plus adaptée à une activité de production écrite.

Ce choix permet :

- de préserver la fluidité de l'expression,
- de traiter l'erreur dans une perspective réflexive.

Techniques de correction mobilisées

a) Autocorrection guidée :

L'enseignant :

- souligne l'erreur sans donner la solution,
- pose une question métalinguistique :
« Que représente “que” dans cette phrase ? »

L'apprenant :

- identifie le complément d'objet direct,
- corrige lui-même :
« Les lettres que j'ai écrites hier... »

b) Co-correction :

En mise en commun :

- les apprenants comparent leurs phrases,
- discutent des critères d'accord,
- formulent collectivement la règle.

L'erreur devient ainsi un objet de réflexion collective.

Mise en place de la remédiation pédagogique

Objectif de la remédiation :

- consolider la règle,

- éviter le figement de l'erreur,
- renforcer l'autonomie grammaticale.

Modalités de remédiation :

- mini-séquence ciblée sur l'accord du participe passé,
- exercices de repérage du COD,
- reformulation de phrases erronées,
- production écrite courte avec réinvestissement.

Lecture didactique de l'exemple :

Cet exemple montre que :

- l'erreur n'est pas un échec, mais un indicateur de progression,
- le choix des techniques de correction dépend de l'objectif de l'activité,
- la remédiation doit être ciblée, progressive et contextualisée.

Implications pour l'enseignant :

Dans une perspective didactique moderne :

- corriger, c'est accompagner,
- remédier, c'est aider à restructurer le savoir,
- valoriser l'autocorrection favorise l'autonomie.

L'erreur est une étape normale et nécessaire dans le processus d'appropriation linguistique.

6.4. La remédiation pédagogique :

6.4.1. Définition et objectifs :

La remédiation pédagogique vise à répondre aux difficultés identifiées à travers l'analyse des erreurs. Elle suppose une démarche structurée : diagnostic, intervention ciblée, évaluation des progrès.

Defays et Deltour définissent la remédiation comme : « une action pédagogique différenciée, fondée sur l'analyse des erreurs et destinée à aider l'apprenant à dépasser des obstacles précis » (Defays & Deltour, 2003, p. 214).

6.4.2. Modalités de la remédiation :

-La remédiation peut prendre différentes formes :

-activités de reformulation,

-tâches communicatives ciblées,

-exercices de conceptualisation grammaticale,

-accompagnement individualisé.

Conclusion :

La gestion de l'erreur constitue un pilier fondamental de la didactique du français. Loin d'être un dysfonctionnement à éliminer, l'erreur apparaît comme une étape incontournable du processus d'apprentissage et comme un révélateur précieux des cheminements cognitifs des apprenants. Son analyse permet d'élaborer des stratégies de correction et de remédiation adaptées, favorisant un apprentissage plus conscient et plus durable.

Pour les futurs enseignants de français, la maîtrise de ces principes est essentielle à la construction d'une pratique pédagogique éclairée, réflexive et bienveillante. Elle permet de transformer la classe en un espace sécurisant, propice à l'expérimentation linguistique et à la progression, où l'erreur devient un véritable moteur de l'apprentissage.

Travaux dirigés cours 6 (TD)

TD 1 : Atelier approfondi d'analyse des erreurs

Objectifs :

Développer une capacité d'analyse linguistique,

relier erreurs et stratégies d'apprentissage,

proposer des remédiations justifiées.

Activités :

-Analyse détaillée de copies d'étudiants ou d'élèves.

-Classement des erreurs selon une typologie didactique.

-Élaboration d'activités de remédiation adaptées (oral/écrit).

TD 2 : Jeu de rôle : correction orale bienveillante

Objectifs :

expérimenter différentes techniques de correction,
adopter une posture pédagogique non stigmatisante.

Déroulement :

Simulation de situations de classe avec observation critique et discussion collective des choix didactiques.

Cours 7 : La planification des enseignements en didactique du français

Plan du cours :

7.1. Les objectifs pédagogiques :

7.1.1. Définir un objectif d'apprentissage : critères et formulation

7.1.2. La taxonomie de Bloom et les niveaux cognitifs

7.2. La séquence didactique

7.2.1. Définition et principes de la séquence didactique

7.2.2. Les étapes de la séquence didactique

7.3. La séance et la séquence : distinction et articulation

7.3.1. La séance (le cours)

7.3.2. La séquence comme unité de cohérence pédagogique

Travaux dirigés(TD)

Introduction :

La planification des enseignements constitue une compétence professionnelle fondamentale pour l'enseignant de français. Elle permet d'organiser de manière cohérente les objectifs d'apprentissage, les contenus linguistiques, les activités pédagogiques et les modalités d'évaluation. Elle s'inscrit dans une démarche réfléchie qui vise à donner du sens aux apprentissages et à structurer l'action pédagogique dans la durée.

En didactique des langues, planifier ne signifie pas seulement prévoir le déroulement d'un cours, mais concevoir un parcours d'apprentissage structuré, fondé sur des choix théoriques et méthodologiques explicites. Cette planification repose sur une analyse préalable du public apprenant, de ses besoins, de son niveau linguistique et de son contexte d'apprentissage.

Les didacticiens s'accordent à considérer que la qualité de l'enseignement dépend en grande partie de la clarté des objectifs, de la cohérence des séquences et de la capacité de l'enseignant à articuler séances, activités et apprentissages. La planification apparaît ainsi comme un outil de régulation pédagogique, permettant d'anticiper les difficultés et d'ajuster les démarches en fonction des réactions des apprenants.

Ce cours a pour objectif de présenter les principes de la planification pédagogique, d'analyser la formulation des objectifs d'apprentissage et de définir la notion de séquence didactique, tout en mettant en évidence ses implications pratiques à travers des travaux dirigés.

7.1. Les objectifs pédagogiques :

Les objectifs pédagogiques occupent une place centrale dans toute démarche de planification. Ils constituent le socle sur lequel repose l'ensemble du dispositif d'enseignement-apprentissage et permettent de donner une orientation claire à l'action pédagogique.

7.1.1. Définir un objectif d'apprentissage : critères et formulation :

L'objectif pédagogique correspond à ce que l'apprenant doit être capable de réaliser à l'issue d'un enseignement donné. Il constitue le point de départ de toute planification et conditionne le choix des contenus, des activités et des modalités d'évaluation. En ce sens, il sert à la fois de repère pour l'enseignant et de guide pour l'apprenant.

J.P. Cuq et Gruca rappellent que : « les objectifs pédagogiques sont des instruments de pilotage de l'enseignement, dans la mesure où ils orientent les choix méthodologiques et permettent d'évaluer les apprentissages » (J.P. Cuq & Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2017, p. 158).

Un objectif d'apprentissage efficace doit répondre à plusieurs critères :

- être centré sur l'apprenant (ce que l'apprenant saura faire),
- être observable et mesurable,
- être formulé à l'aide de verbes d'action précis.

Ces critères permettent d'éviter des formulations vagues ou trop générales, telles que « comprendre un texte » ou « maîtriser une règle grammaticale », qui rendent difficile l'évaluation des apprentissages.

Defays souligne à ce propos que : « formuler un objectif pédagogique revient à rendre explicite l'intention de l'enseignement et à éviter une accumulation d'activités sans finalité claire » (Defays, Principes de didactique du français, 2009, p. 92).

7.1.2. La taxonomie de Bloom et les niveaux cognitifs :

La taxonomie de Bloom constitue un outil de référence pour hiérarchiser les objectifs pédagogiques selon différents niveaux cognitifs. Elle distingue notamment :

- la mémorisation,
- la compréhension,
- l'application,
- l'analyse,
- la synthèse,

-l'évaluation.

Cette classification permet à l'enseignant de concevoir des objectifs variés et progressifs, favorisant un apprentissage en profondeur. Elle évite de limiter l'enseignement à des tâches de restitution et encourage le développement de compétences cognitives complexes.

Selon Puren : « la prise en compte des niveaux cognitifs permet de structurer les séquences d'enseignement et de favoriser le passage d'un savoir déclaratif à un savoir procédural et réflexif » (Puren, La didactique des langues à la croisée des méthodes, 2014, p. 134).

L'utilisation de la taxonomie de Bloom favorise ainsi une planification qui respecte le développement cognitif des apprenants et la progressivité des apprentissages, tout en tenant compte de la diversité des profils et des rythmes d'apprentissage.

7.1.2.1. Exemple illustratif : Formulation d'objectifs pédagogiques selon la taxonomie de Bloom :

Les objectifs pédagogiques :

-Définir un objectif d'apprentissage : critères et formulation

-La taxonomie de Bloom et les niveaux cognitifs

Contexte pédagogique :

Didactique du FLE

Objet d'enseignement : le texte narratif (schéma narratif)

Objectif général (niveau élevé)

Amener l'apprenant à produire un texte narratif cohérent en respectant le schéma narratif.

Cet objectif est :

-centré sur l'apprenant,

-formulé avec un verbe d'action,

-observable et évaluable.

Déclinaison en objectifs spécifiques selon Bloom :

Niveau cognitif (Bloom)	Objectif formulé
Connaître	Identifier les cinq étapes du schéma narratif
Comprendre	Expliquer la fonction de chaque étape
Appliquer	Repérer le schéma narratif dans un texte donné
Analyser	Comparer deux récits selon leur organisation
Évaluer	Justifier la cohérence narrative d'un texte
Créer	Rédiger un récit respectant le schéma narratif

Cet exemple montre que :

- les objectifs sont hiérarchisés du simple au complexe,
- chaque objectif prépare le suivant,
- la planification assure une progression cohérente des apprentissages.

La taxonomie de Bloom devient ainsi :

- un outil de structuration pédagogique,
- un repère pour choisir les activités et les évaluations.

Articulation avec la séquence et la séance :

- La séquence didactique regroupe l'ensemble de ces objectifs sur plusieurs séances.
- Chaque séance correspond à un ou deux niveaux cognitifs précis.

Ex. : une séance pour identifier et comprendre, une autre pour appliquer et créer.

La planification pédagogique repose sur la formulation d'objectifs clairs, hiérarchisés et évaluables, organisés au sein d'une séquence didactique cohérente.

7.2. La séquence didactique :

La séquence didactique constitue une notion clé en didactique du français. Elle permet de structurer l'enseignement dans la durée et de dépasser une vision fragmentée des apprentissages.

7.2.1. Définition et principes de la séquence didactique :

La séquence didactique constitue une unité centrale de la planification. Elle regroupe un ensemble cohérent de séances organisées autour d'objectifs communs et inscrites dans une progression pédagogique clairement définie.

J.P. Cuq définit la séquence didactique comme : « un ensemble structuré d'activités pédagogiques visant l'atteinte progressive d'objectifs d'apprentissage clairement identifiés » (J.P. Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2004, p. 214).

Dans la même perspective, Tayeb Bouguerra insiste sur la dimension cohérente et finalisée de la planification. Il affirme que : « planifier un enseignement ne consiste pas à juxtaposer des activités, mais à construire un parcours cohérent dans lequel chaque étape prépare la suivante et contribue à la réalisation des objectifs d'apprentissage » (Bouguerra, Didactique du français : pratiques et enjeux, 2016, p. 87).

La séquence permet ainsi de dépasser une vision ponctuelle du cours et d'inscrire les apprentissages dans un cadre structuré et lisible pour l'apprenant, favorisant la compréhension de la progression pédagogique.

7.2.2. Les étapes de la séquence didactique :

La séquence didactique s'organise généralement autour de plusieurs étapes complémentaires, qui répondent à une logique progressive et structurante.

a) La mise en route :

La mise en route vise à mobiliser les connaissances antérieures des apprenants, à susciter leur motivation et à donner du sens à l'apprentissage. Elle permet également de créer un climat favorable à l'apprentissage et d'annoncer les objectifs de la séquence.

b) La découverte :

La phase de découverte permet aux apprenants d'entrer en contact avec de nouveaux contenus linguistiques à partir de documents ou de situations authentiques.

Narcy-Combes souligne que : « la découverte place l'apprenant dans une posture active d'observation et de construction des savoirs, essentielle à l'apprentissage » (Narcy-Combes, Didactique des langues et apprentissage, 2015, p. 176).

c) La systématisation :

La systématisation vise à structurer et stabiliser les connaissances acquises. Elle contribue à la consolidation des savoirs par la répétition guidée et la clarification des règles.

d) Le réinvestissement :

Le réinvestissement permet aux apprenants de mobiliser les acquis dans de nouvelles situations de communication, favorisant ainsi le transfert des apprentissages.

J.P. Cuq et Gruca précisent que : « le réinvestissement est un moment clé de la séquence, car il permet la consolidation des acquis et leur mobilisation dans des contextes variés » (2017, p. 165).

7.3. La séance et la séquence : distinction et articulation :

La distinction entre séance et séquence permet de mieux comprendre l'organisation temporelle et pédagogique de l'enseignement du français.

7.3.1. La séance (le cours) :

La séance correspond à une unité temporelle limitée, généralement d'une heure ou deux. Elle poursuit des objectifs intermédiaires et s'inscrit nécessairement dans une séquence plus large. Chaque séance contribue à l'atteinte progressive des objectifs généraux de la séquence.

Defays et Deltour rappellent que : « une séance isolée perd de sa cohérence pédagogique ; c'est son inscription dans une séquence qui lui confère son sens didactique » (Defays & Deltour, Le français langue étrangère et seconde, 2003, p. 189).

7.3.2. La séquence comme unité de cohérence pédagogique :

La séquence permet d'assurer la continuité entre les séances et de rendre visible la progression des apprentissages. Elle constitue également un outil de référence pour l'évaluation et l'ajustement pédagogique.

Bouguerra insiste sur la nécessité de maintenir une certaine souplesse dans la planification : « la planification didactique doit être conçue comme un cadre souple, susceptible d'être ajusté en fonction des besoins réels observés en situation de classe » (Bouguerra, 2016, p. 95).

Conclusion :

La planification des enseignements constitue un pilier de la professionnalité enseignante en didactique du français. Définir des objectifs clairs, concevoir des séquences cohérentes et articuler séances et activités permettent de structurer les apprentissages et de favoriser leur efficacité. Les apports des didacticiens francophones, notamment ceux de Tayeb Bouguerra, montrent que la planification n'est pas une contrainte administrative, mais un outil réflexif au service de l'enseignement et de l'apprentissage.

Travaux dirigés cours 7 (TD) :

TD 1 : Ingénierie didactique : élaboration d'une séquence sur une semaine

Objectifs :

apprendre à planifier un enseignement cohérent,
articuler objectifs, activités et évaluation.

Consignes :

Les étudiants doivent élaborer une séquence didactique d'une semaine en précisant :
les objectifs généraux et spécifiques,
le découpage en séances,
les activités correspondant à chaque étape de la séquence,
une justification didactique des choix opérés.

TD 2 : Critique de fiche pédagogique

Objectifs :

développer une capacité d'analyse critique,
évaluer la cohérence entre objectifs et activités.

Les étudiants analysent une fiche pédagogique existante et vérifient :

la clarté des objectifs,
l'adéquation des activités aux objectifs,
la cohérence globale de la séquence.

Cette activité s'appuie notamment sur le principe formulé par Bouguerra selon lequel :

« une fiche pédagogique pertinente est celle où l'on peut établir une correspondance explicite entre les objectifs formulés, les tâches proposées et les compétences visées » (Bouguerra, 2016, p. 92).

TD 3 : Reformulation et hiérarchisation des objectifs pédagogiques

Objectifs :

Savoir formuler correctement des objectifs d'apprentissage selon les critères didactiques.

Identifier les niveaux cognitifs mobilisés (taxonomie de Bloom).

Vérifier la cohérence entre objectifs, activités et évaluation.

Déroulement du TD

Phase 1 : Analyse d'objectifs existants

Les étudiants reçoivent une liste d'objectifs pédagogiques volontairement imprécis ou mal formulés, par exemple :

« Comprendre le texte »

« Connaître le passé composé »

« Améliorer l'expression orale »

Ils doivent :

repérer les limites de ces formulations (objectifs trop vagues, non observables, centrés sur l'enseignant),

expliquer pourquoi ces objectifs posent problème du point de vue de la planification.

Cette phase s'appuie sur le principe rappelé par Defays selon lequel : « un objectif qui ne peut être observé ni évalué ne peut servir de repère fiable pour l'enseignement » (Defays, Principes de didactique du français, 2009, p. 94).

Phase 2 : Reformulation des objectifs

Les étudiants reformulent les objectifs initiaux en utilisant :

des verbes d'action précis (identifier, produire, justifier, comparer, rédiger, etc.),

un niveau cognitif clairement identifié (Bloom).

Exemple :

« Identifier et employer correctement le passé composé dans un court récit écrit. »

Cette activité permet de mettre en pratique l'idée défendue par J.P. Cuq et Gruca selon laquelle :

« la précision dans la formulation des objectifs conditionne la pertinence des activités proposées et des critères d'évaluation » (J.P.Cuq & Gruca, 2017, p. 159).

Cours 8 : Les supports et outils d'enseignement en didactique du français

Plan du cours :

8.1. Le manuel scolaire

8.1.1. Fonctions et usages du manuel en classe de FLE/FLS

8.1.2. Le manuel comme outil de mise en œuvre des programmes

8.2. Documents authentiques et documents fabriqués

8.2.1. Définition et intérêt du document authentique

8.2.2. Documents fabriqués : définition et complémentarité

8.3. La didactisation des supports

8.3.1. Principes de la didactisation

8.3.2. Exemples de supports didactisés

8.4. L'intégration des TICE

8.4.1. Intérêt pédagogique des TICE

8.4.2. Conditions d'une intégration réfléchie

Travaux dirigés(TD)

Introduction :

Les supports et outils d'enseignement occupent une place centrale dans les pratiques pédagogiques en didactique du français langue étrangère (FLE) et du français langue seconde (FLS). Ils constituent des médiations essentielles entre les savoirs linguistiques, les objectifs pédagogiques et les apprenants. À travers eux, la langue devient accessible, contextualisée et signifiante pour l'apprenant.

Le choix, l'adaptation et l'exploitation des supports conditionnent en grande partie la qualité des situations d'enseignement-apprentissage. Un support mal choisi ou mal exploité peut entraver la compréhension, tandis qu'un support pertinent, correctement didactisé, favorise l'engagement et la construction des compétences langagières.

Les recherches en didactique montrent que les supports ne sont jamais neutres : ils véhiculent des représentations de la langue, de la culture et de l'apprentissage. Ils traduisent également des orientations méthodologiques et des choix idéologiques implicites. Ce cours vise à analyser le rôle du manuel scolaire, à distinguer documents authentiques et documents

fabriqués, à examiner les principes de didactisation des supports et à réfléchir à l'intégration des technologies éducatives dans l'enseignement du français.

8.1. Le manuel scolaire :

Le manuel scolaire demeure un support emblématique de l'enseignement des langues. Malgré l'évolution des ressources numériques, il continue d'occuper une place structurante dans de nombreux contextes éducatifs.

8.1.1. Fonctions et usages du manuel en classe de FLE/FLS :

Le manuel scolaire demeure un outil de référence majeur dans l'enseignement du français. Il offre à l'enseignant un cadre structuré pour organiser les contenus, planifier les activités et assurer une progression pédagogique. Il propose généralement une articulation entre documents, activités et évaluations.

Cuq et Gruca soulignent que : « le manuel constitue à la fois un support de contenus linguistiques, un outil de progression et un guide méthodologique pour l'enseignant » (Cuq & Gruca, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, 2017, p. 201).

Le manuel remplit plusieurs fonctions :

fonction structurante (organisation des apprentissages),

fonction médiatrice (mise en relation des savoirs et des activités),

fonction sécurisante, notamment pour les enseignants débutants.

Il sert également de repère pour les apprenants, en rendant visibles les objectifs, la progression et les attentes institutionnelles.

Cependant, les didacticiens insistent sur le fait que le manuel ne doit pas être utilisé de manière rigide. Selon Puren : « le manuel n'est pas une méthode en soi ; il n'a de valeur didactique que par l'usage critique et réfléchi qu'en fait l'enseignant » (Puren, La didactique des langues à la croisée des méthodes, 2014, p. 178).

8.1.2. Le manuel comme outil de mise en œuvre des programmes :

Le manuel scolaire joue également un rôle d'interface entre les programmes officiels et la pratique de classe. Il traduit les prescriptions institutionnelles en activités concrètes, facilitant ainsi leur appropriation par les enseignants.

Bouguerra rappelle que : « le manuel est un outil d'application des programmes, mais il ne saurait se substituer à la responsabilité pédagogique de l'enseignant » (Bouguerra, Didactique du français : pratiques et enjeux, 2016, p. 121).

Ainsi, l'enseignant doit savoir analyser un manuel, en évaluer la pertinence et l'adapter au contexte réel d'enseignement, en tenant compte du niveau des apprenants, de leurs besoins et des contraintes institutionnelles.

8.2. Documents authentiques et documents fabriqués :

La distinction entre documents authentiques et documents fabriqués constitue un axe fondamental en didactique des langues, car elle interroge le rapport entre langue scolaire et langue réelle.

8.2.1. Définition et intérêt du document authentique :

Un document authentique est un document produit par et pour des locuteurs natifs dans une situation de communication réelle, sans intention pédagogique initiale (article de presse, affiche, chanson, extrait de roman, etc.). Il reflète des usages spontanés et contextualisés de la langue.

Selon Cuq : « le document authentique met l'apprenant en contact avec des usages réels de la langue et contribue à développer sa compétence communicative et culturelle » (Cuq, Dictionnaire de didactique du FLE et du FLS, 2004, p. 89).

L'intérêt du document authentique réside notamment dans :

- l'exposition à une langue vivante et contextualisée,
- la motivation accrue des apprenants,
- le développement de compétences interculturelles.

Toutefois, son exploitation nécessite un travail de sélection et d'adaptation afin d'éviter une surcharge cognitive.

8.2.2. Documents fabriqués : définition et complémentarité :

Les documents fabriqués sont conçus spécifiquement à des fins pédagogiques. Ils sont souvent simplifiés et adaptés au niveau des apprenants, tant sur le plan linguistique que discursif.

Narcy-Combes précise que : « les documents fabriqués permettent un contrôle didactique des formes linguistiques et sont particulièrement utiles aux niveaux débutants » (Narcy-Combes, Didactique des langues et apprentissage, 2015, p. 203).

L'opposition entre documents authentiques et fabriqués ne doit pas être envisagée de manière exclusive : les deux types de supports sont complémentaires dans une progression pédagogique équilibrée, l'un favorisant l'exposition à la langue réelle, l'autre la sécurisation des apprentissages.

8.3. La didactisation des supports :

La didactisation constitue une étape essentielle dans l'exploitation pédagogique des supports, quels qu'ils soient.

8.3.1. Exemple illustratif : Didactisation d'un document authentique en classe de FLE/FLS

La didactisation des supports :

- Principes de la didactisation
- Exemples de supports didactisés

Contexte pédagogique :

Didactique du FLE

Objectif communicatif : comprendre et produire un message informatif

Compétence dominante : compréhension écrite / production orale

Support choisi (document authentique) :

Un article de presse en ligne extrait d'un site francophone (par exemple : un court article sur un événement culturel).

Ce document est dit authentique car il :

- n'a pas été conçu à des fins pédagogiques,
- reflète un usage réel de la langue,
- transmet des pratiques et des références culturelles réelles.

Problème didactique :

Le document, dans sa forme originale :

- contient un lexique dense,
- présente des références culturelles implicites,
- dépasse parfois les capacités linguistiques des apprenants.

Il nécessite donc une didactisation.

Étapes de la didactisation du support

a) Sélection :

L'enseignant choisit :

- un article court,
- un thème accessible et motivant,
- une structure textuelle claire.

b) Adaptation (sans dénaturer le document) :

- Suppression de passages trop complexes,
- Mise en évidence des mots-clés,
- Ajout d'un titre explicatif si nécessaire.

c) Conception d'activités pédagogiques :

Avant la lecture :

- Anticipation à partir du titre et des images,
- Activation des connaissances culturelles.

Pendant la lecture :

- Repérage d'informations essentielles,
- Questions de compréhension globale et fine.

Après la lecture :

- Reformulation orale,
- Débat ou prise de position personnelle.

Apports didactiques de la didactisation :

Cet exemple montre que la didactisation :

- rend un support authentique accessible,

- transforme un document brut en outil d'apprentissage,
- favorise le développement de compétences linguistiques et culturelles.

Comme le souligne Puren :

« Didactiser un document, ce n'est pas le simplifier à l'excès, mais le rendre exploitable en fonction d'objectifs d'apprentissage » (Puren, 2004).

Lien avec les autres éléments du cours :

- Le manuel scolaire peut proposer des documents déjà didactisés.
- Les TICE permettent d'enrichir le support (vidéo, liens, commentaires interactifs).
- Documents authentiques et fabriqués sont complémentaires, selon les objectifs visés.

La didactisation consiste à transformer un support authentique ou fabriqué en outil pédagogique, par un ensemble de choix et d'activités adaptés au niveau, aux objectifs et au contexte d'apprentissage.

8.3.2. Principes de la didactisation :

Didactiser un support consiste à transformer un document brut en un outil d'apprentissage, en définissant des objectifs clairs, des activités adaptées et une progression cohérente.

Cuq et Gruca expliquent que : « la didactisation repose sur une analyse préalable du document, suivie d'un ensemble de tâches permettant son exploitation pédagogique » (2017, p. 209).

Les étapes de la didactisation incluent :

- l'analyse linguistique et culturelle du document,
- la définition des objectifs,
- la conception des activités (compréhension, production, interaction).

Cette démarche permet d'inscrire le support dans une logique d'apprentissage structurée.

8.3.3. Exemples de supports didactisés :

Les supports fréquemment didactisés en FLE/FLS comprennent :

- les articles de presse,

-les chansons,

-les textes littéraires.

Defays souligne que : « la didactisation d'un document culturel permet de l'inscrire dans une démarche d'apprentissage progressive et signifiante » (Defays, Principes de didactique du français, 2009, p. 167).

Ces supports offrent un potentiel didactique important lorsqu'ils sont exploités de manière progressive et contextualisée.

8.4. L'intégration des TICE :

L'évolution des technologies a profondément modifié les pratiques pédagogiques et les supports d'enseignement en didactique du français.

8.4.1. Intérêt pédagogique des TICE :

Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) offrent de nouvelles possibilités pédagogiques : diversification des supports, interactivité, accès à des ressources multimodales.

Narcy-Combes affirme que : « les TICE modifient les conditions d'accès à la langue et favorisent des formes d'apprentissage plus autonomes et collaboratives » (Narcy-Combes, 2016, p. 241).

Elles permettent notamment de développer l'autonomie de l'apprenant et de varier les modalités d'apprentissage.

8.4.2. Conditions d'une intégration réfléchie :

L'intégration des TICE doit rester cohérente avec les objectifs pédagogiques. Elles ne constituent pas une fin en soi, mais un outil au service de l'apprentissage.

Bouguerra rappelle que : « l'usage des technologies en classe doit être guidé par des objectifs didactiques précis et non par l'attrait de la nouveauté » (Bouguerra, 2016, p. 128).

Une intégration réfléchie suppose une formation de l'enseignant et une réflexion sur les usages pédagogiques.

Conclusion :

Les supports et outils d'enseignement constituent des médiations indispensables en didactique du français. Le manuel scolaire, les documents authentiques, les supports fabriqués et les TICE doivent être envisagés de manière complémentaire et critique. Leur efficacité dépend moins de leur nature que de la pertinence de leur exploitation pédagogique. La formation des

futurs enseignants doit donc accorder une place centrale à l'analyse, à la sélection et à la didactisation des supports, afin de garantir des apprentissages riches et contextualisés.

Travaux dirigés cours 8 (TD) :

TD 1 : Analyse critique d'un manuel scolaire

Objectifs :

analyser les choix didactiques d'un manuel,

identifier ses forces et ses limites.

Activités :

repérage des objectifs et de la progression,

analyse des types de documents proposés,

discussion sur l'adaptabilité du manuel au contexte local.

TD 2 : Didactisation d'un document authentique

Objectifs :

apprendre à transformer un document authentique en support pédagogique.

Consignes :

Les étudiants choisissent un document authentique (article, chanson, extrait littéraire) et proposent :

des objectifs d'apprentissage,

des activités de compréhension,

une activité de production ou de réinvestissement.

Cette activité s'appuie sur le principe selon lequel : « un document n'est didactique que par le travail pédagogique qui l'accompagne » (Cuq & Gruca, 2017, p. 210).

TD 3 : Conception d'une activité intégrant les TICE

Objectifs :

concevoir une activité pédagogique intégrant un outil numérique,

justifier les choix didactiques opérés.

Déroulement :

Les étudiants élaborent une activité intégrant un support numérique (audio, vidéo, présentation interactive), en précisant :

les objectifs,

le déroulement,

les compétences visées.

Critère clé :

La cohérence entre outil technologique et objectifs d'apprentissage, conformément à l'approche défendue par Narcy-Combes (2016, p. 243).

Cours 9 : L'évaluation en didactique

Plan du cours :

9.1. Les types d'évaluation

9.1.1. Évaluation diagnostique (avant)

9.1.2. Évaluation formative (pendant)

9.1.3. Évaluation sommative et certificative (après)

9.2. Les outils de l'évaluation

9.2.1 La construction de tests et d'examens valides

9.2.2. L'évaluation objective vs subjective

9.2.3. L'auto-évaluation par l'apprenant

9.3. Enjeux psycho-pédagogiques de l'évaluation

Travaux dirigés (TD)

Introduction :

L'évaluation constitue un fait pédagogique majeur qui influence à la fois l'apprentissage des apprenants et les pratiques des enseignants. Elle ne se réduit pas à une attribution de notes, mais constitue un outil de connaissance, de régulation et d'orientation des apprentissages. Elle intervient à différents moments du processus didactique et conditionne la manière dont les apprenants perçoivent leur progression.

Dans les approches contemporaines de la didactique des langues, l'évaluation est conçue comme un processus dynamique, intégré à l'enseignement, capable d'éclairer les progrès des apprenants et de guider l'enseignant dans ses décisions pédagogiques. Elle participe à la cohérence globale du dispositif d'enseignement-apprentissage et s'inscrit dans une logique de professionnalité enseignante.

Blanchet rappelle à ce propos que : « l'évaluation ne se limite pas à un jugement statistique ; elle est un acte complexe qui articule des savoirs, des compétences et des stratégies, tant du côté de l'enseignant que du côté de l'apprenant » (Blanchet, *Didactique du français langue étrangère*, 2016, p. 205).

L'objectif de ce cours est de clarifier les principaux types d'évaluation, d'analyser les outils qui permettent de les mettre en œuvre de façon valide et fiable, et de proposer des pistes pour une évaluation qui soutienne véritablement les apprentissages.

9.1. Les types d'évaluation :

La typologie des évaluations repose principalement sur leur moment d'intervention dans le processus d'apprentissage et sur leurs fonctions pédagogiques.

9.1.1. Évaluation diagnostique (avant) :

L'évaluation diagnostique se place en amont de l'enseignement proprement dit. Elle vise à évaluer les acquis, les connaissances préalables et les représentations des apprenants avant d'entamer un apprentissage ou une nouvelle unité d'enseignement. Elle permet à l'enseignant d'obtenir une vision globale du niveau du groupe.

Selon Porcher : « l'évaluation diagnostique est un instrument de connaissance préalable des ressources des apprenants ; elle oriente la conception didactique et permet d'adapter les parcours d'enseignement » (Porcher, *L'enseignement des langues étrangères*, 2004, p. 202).

Les objectifs de l'évaluation diagnostique incluent :

- la mise en évidence des acquis antérieurs,
- la détection des difficultés potentielles,
- l'identification des préconceptions ou conceptions erronées.

Cette évaluation est particulièrement utile pour prévoir des activités différenciées ou des séquences de remédiation ciblées. Elle contribue ainsi à une planification pédagogique plus réaliste et plus équitable.

9.1.1.1. Exemple illustratif : L'évaluation diagnostique en didactique du français

Élément du plan concerné

Les types d'évaluation

- Évaluation diagnostique (avant l'apprentissage)

1. Contexte pédagogique

Didactique du FLE

Objet d'enseignement à venir :

- compréhension écrite et lexique de l'argumentation

Moment de l'évaluation :

Début de la séquence didactique

Finalité de l'évaluation diagnostique :

L'évaluation diagnostique vise à :

- identifier les connaissances antérieures des apprenants,
- repérer les difficultés potentielles,
- adapter la progression pédagogique.

Elle n'est pas notée et ne sert pas à classer les apprenants.

Situation d'évaluation :

Avant d'entamer une séquence sur le texte argumentatif, l'enseignant propose une courte activité diagnostique composée de trois tâches :

- Lecture d'un court texte argumentatif (extrait d'opinion simple),
- Questions de compréhension globale,
- Repérage de connecteurs logiques (parce que, donc, mais).

Outils et modalités :

a) Outil utilisé

- Questionnaire écrit court (10–15 minutes),
- Questions à choix multiples et réponses courtes.

b) Analyse des résultats

À partir des productions, l'enseignant constate par exemple que :

- la majorité des apprenants comprend le thème général du texte,
- peu d'apprenants identifient correctement les connecteurs logiques,
- le lexique de l'argumentation est partiellement maîtrisé.

Exploitation didactique des résultats

Les résultats du diagnostic conduisent l'enseignant à :

- prévoir une séance de réactivation du lexique,

- renforcer le travail sur les connecteurs logiques,
- ajuster le niveau de difficulté des tâches ultérieures.

L'évaluation diagnostique joue donc un rôle de pilotage pédagogique.

Enjeux psycho-pédagogiques :

Sur le plan psycho-pédagogique, l'évaluation diagnostique :

- évite de placer l'apprenant en situation d'échec dès le départ,
- reconnaît la diversité des profils et des parcours,
- instaure un climat de confiance en valorisant les acquis existants.

L'évaluation diagnostique permet d'identifier les acquis et les besoins des apprenants afin d'adapter l'enseignement, sans fonction de sanction.

9.1.2. Évaluation formative (pendant) :

L'évaluation formative se déroule pendant le processus d'apprentissage. Elle s'intègre aux activités quotidiennes de classe et ne vise pas à attribuer une note finale, mais à fournir un retour continu permettant d'ajuster le processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle repose sur une observation régulière des productions et des stratégies des apprenants.

Blanc, Foucault et Lelièvre affirment : « l'évaluation formative, loin de simplement constater un niveau, encourage les apprentissages en révélant les réussites, en clarifiant les stratégies et en favorisant l'autoréflexion chez l'apprenant » (Blanc, Foucault & Lelièvre, *Évaluer en pédagogie*, 2018, p. 94).

Les fonctions de l'évaluation formative sont :

- réguler les apprentissages en cours,
- informer les choix pédagogiques de l'enseignant,
- encourager l'autorégulation chez l'apprenant.

Elle joue un rôle central dans la motivation, car elle valorise les progrès plutôt que les seuls résultats finaux.

9.1.2.1. Exemple illustratif : L'évaluation formative en didactique du français

Discipline : didactique du FLE

Objet d'enseignement : production écrite (rédiger un texte argumentatif court)

Moment de l'évaluation : pendant la séquence didactique

Situation d'évaluation :

Au cours d'une séquence consacrée au **texte argumentatif**, l'enseignant demande aux apprenants de rédiger un premier jet d'un paragraphe argumentatif (8–10 lignes) sur un thème simple (ex. : Faut-il limiter l'usage du téléphone en classe ?).

Cette production n'est pas notée.

Modalités de l'évaluation formative :

a) Critères d'évaluation annoncés

- Pertinence de l'argument,
- Utilisation de connecteurs logiques,
- Clarté de l'expression.

Les critères sont présentés aux apprenants avant la tâche, afin de rendre l'évaluation transparente.

b) Outils utilisés

- Grille d'évaluation formative (commentaires qualitatifs),
- Codes de correction (ex. : C = connecteur manquant),
- Feedback oral collectif.

c) Implication de l'apprenant

- Les apprenants relisent leur texte à partir des remarques de l'enseignant,
- Ils réécrivent leur production en tenant compte du feedback,
- Une phase de co-correction peut être organisée en binômes.

Fonctions didactiques de l'évaluation formative :

Cet exemple illustre que l'évaluation formative :

- sert à réguler les apprentissages,
- permet d'identifier les difficultés en cours,

-favorise la progression et la réflexion métalinguistique.

Selon Black et Wiliam : « l'évaluation formative est un outil au service de l'apprentissage, non un instrument de sanction » (Assessment and Classroom Learning, 1998).

Enjeux psycho-pédagogiques :

Sur le plan psycho-pédagogique, l'évaluation formative :

- réduit l'anxiété liée à la note,
- valorise l'erreur comme étape d'apprentissage,
- renforce la motivation et l'estime de soi.

Elle instaure une relation de confiance entre enseignant et apprenant.

L'évaluation formative accompagne l'apprentissage en fournissant un feedback régulateur, sans visée certificative, et en impliquant activement l'apprenant dans l'amélioration de ses productions.

9.1.3. Évaluation sommative et certificative (après) :

L'évaluation sommative intervient à la fin d'un module, d'une séquence ou d'une période d'apprentissage. Elle permet de mesurer les acquis à un moment donné, par rapport à des objectifs prédéfinis.

Blanchet distingue deux finalités : « l'évaluation sommative consiste à situer des performances à un moment précis ; l'évaluation certificative, quant à elle, formalise cette mesure dans un cadre institutionnel de certification ou de validation » (Blanchet, Didactique du français langue étrangère, 2016, p. 215).

L'évaluation certificative est associée à une certification officielle (examen de fin de semestre, diplôme, etc.) et revêt une dimension normative et institutionnelle forte.

Les principales fonctions de ces évaluations comprennent :

- la validation des apprentissages,
- la régulation des parcours académiques,
- l'orientation future des apprenants.

9.1.3.1. Exemple illustratif : L'évaluation sommative en didactique du français :

Discipline : didactique du français / FLE

Fin de séquence : « Produire un texte argumentatif simple »

Moment de l'évaluation : fin de la séquence didactique (ou fin de semestre)

Finalité de l'évaluation sommative :

L'évaluation sommative vise à :

- mesurer les acquis des apprenants à l'issue d'un apprentissage,
- vérifier l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés,
- produire un résultat chiffré ou un jugement global.

Elle a une fonction de bilan et, dans certains contextes, une fonction certificative.

Situation d'évaluation :

Les apprenants doivent réaliser la tâche suivante :

Sujet :

Rédigez un texte argumentatif d'environ 150 mots pour ou contre l'usage du téléphone portable en classe, en justifiant votre point de vue par au moins deux arguments.

Cette tâche mobilise :

- les compétences linguistiques (lexique, grammaire),
- la compétence discursive (organisation du texte),
- la compétence communicative (argumentation).

Outil d'évaluation :

a) Type d'épreuve :

- Production écrite individuelle,
- Temps limité (1 heure),
- Travail noté.

b) Grille de correction (extrait) :

L'évaluation repose sur des critères explicites, par exemple :

Critères	Points
Respect de la consigne	4 pts
Organisation argumentative	6 pts
Maîtrise linguistique	6 pts
Cohérence et connecteurs	4 pts
Total	20 pts

Exploitation des résultats :

Les résultats permettent :

- de valider la fin de la séquence,
- de situer le niveau atteint par chaque apprenant,
- de prendre des décisions institutionnelles (passage au niveau supérieur, certification).

Enjeux psycho-pédagogiques :

Sur le plan psycho-pédagogique, l'évaluation sommative :

- peut renforcer la motivation si les critères sont clairs,
- peut générer de l'anxiété si elle est perçue comme sanction,
- nécessite donc une préparation progressive par l'évaluation formative.

L'évaluation sommative intervient à la fin d'un apprentissage afin de mesurer les acquis et de produire un bilan, souvent associé à une note ou à une certification.

9.1.3.2. Exemple illustratif : L'évaluation certificative en didactique du français

Évaluation sommative et certificative

Contexte institutionnel

Cadre : fin de semestre / fin de cycle de formation

Public : étudiants en licence de français / apprenants FLE

Instance évaluatrice : institution universitaire

Finalité : délivrance d'une **certification officielle** (validation d'une matière ou d'un diplôme)

Définition et finalité

L'évaluation certificative est une forme particulière d'évaluation sommative qui :

-vise à attester officiellement un niveau de compétences,

-repose sur des normes institutionnelles,

-aboutit à une décision de validation (admis / ajourné, obtention d'un diplôme).

Elle engage la responsabilité de l'institution et de l'enseignant.

Situation d'évaluation certificative

Exemple de dispositif :

Examen final de français – Validation du module “Expression écrite et orale”

L'épreuve se compose de deux parties obligatoires :

Description des épreuves

a) Épreuve écrite (60 % de la note finale)

Durée : 2 heures

Contenu :

Compréhension écrite :

-Analyse d'un texte argumentatif

-Questions de compréhension globale et détaillée

Production écrite :

-Rédaction d'un texte argumentatif structuré (200 mots)

-Sujet imposé, consignes institutionnelles

b) Épreuve orale (40 % de la note finale)

Durée : 15 minutes par candidat

Contenu :

-Exposé court (5 minutes) sur un thème étudié,

- Interaction avec le jury (questions, reformulations),
- Évaluation de la fluidité, de la pertinence et de la correction linguistique.

Outils et critères de certification :

a) Grilles d'évaluation normalisées

L'évaluation repose sur :

- des critères explicites (maîtrise linguistique, cohérence, pertinence),
- des barèmes officiels communs à tous les correcteurs,
- parfois une double correction pour garantir l'équité.

b) Décision certificative

À l'issue de l'examen :

- une note minimale (ex. 10/20) est exigée pour la validation,
- le résultat donne lieu à :
- l'attribution de crédits universitaires,
 - ou la délivrance d'un diplôme / certificat.

Enjeux didactiques et psycho-pédagogiques :

L'évaluation certificative :

- structure les parcours de formation,
- confère une valeur sociale et institutionnelle aux apprentissages,
- nécessite une préparation progressive par :
- l'évaluation formative,
- des critères connus à l'avance.

Blanchet rappelle que : « l'évaluation certificative engage une responsabilité sociale et institutionnelle qui dépasse la simple mesure des apprentissages »
(Blanchet, Didactique du français langue étrangère).

L'évaluation certificative est une évaluation sommative institutionnalisée visant à valider officiellement un niveau de compétences et à délivrer une certification reconnue.

9.2. Les outils de l'évaluation :

Les outils d'évaluation constituent des médiations techniques et pédagogiques essentielles pour traduire les objectifs en critères observables.

9.2.1. La construction de tests et d'examens valides :

Un test efficace doit être conçu selon des critères rigoureux de validité, de fidélité et de pertinence. La validité concerne la mesure correcte de ce que l'on prétend évaluer ; la fidélité, la constance des résultats ; la pertinence, l'adéquation entre les contenus testés et les objectifs d'apprentissage.

Selon Porcher : « construire un test valide implique d'aligner étroitement les items et les tâches évaluatives avec les objectifs pédagogiques, en évitant toute ambiguïté dans la formulation des consignes » (Porcher, 2004, p. 218).

Les étapes clés dans la construction d'un test sont :

- définition claire des objectifs à évaluer,
- choix de formats d'items adaptés (QCM, production, tâches intégrées),
- rédaction explicite des consignes,
- définition d'une grille de correction applicable et fiable.

Blanchet ajoute que : « un bon examen prend en compte non seulement les formes linguistiques, mais aussi la capacité à mobiliser les savoirs dans des tâches signifiantes, reflétant des usages authentiques de la langue » (Blanchet, 2016, p. 220).

9.2.2. L'évaluation objective vs subjective :

a) Évaluation objective :

L'évaluation objective repose sur des critères mesurables et des réponses clairement définies (vrai/faux, QCM, appariements). Elle favorise la comparabilité des résultats et réduit l'influence des jugements personnels.

b) Évaluation subjective :

L'évaluation subjective implique un jugement professionnel, notamment dans les productions écrites ou orales, où l'enseignant doit interpréter la qualité de la performance selon des critères parfois complexes.

Richterich met en garde contre certains biais cognitifs en évaluation subjective : « l'effet de halo se produit lorsque l'impression générale d'un apprenant influence l'évaluation des compétences spécifiques ; l'effet de sévérité correspond à une tendance à noter de manière excessivement stricte » (Richterich, *Objectifs, programmes et besoins langagiers*, 1985, p. 154).

Pour réduire ces biais, il est recommandé de :

- élaborer des grilles d'évaluation explicites,
- définir des critères précis de performance,
- pratiquer l'évaluation croisée entre plusieurs correcteurs.

L'élaboration de grilles permet également d'articuler trois dimensions :

- la compréhension des consignes,
- la qualité linguistique (forme, structure),
- la pertinence communicative.

9.2.3. L'auto-évaluation par l'apprenant :

L'auto-évaluation consiste à donner à l'apprenant les moyens de juger sa propre performance en la comparant à des critères établis. Elle constitue un levier important du développement de l'autonomie et de la responsabilisation.

Porcher insiste sur cette dimension réflexive : « l'auto-évaluation ne se réduit pas à un sentiment subjectif ; elle devient un instrument de progression lorsqu'elle est guidée par des critères explicites et accompagnée d'un retour pédagogique » (Porcher, 2004, p. 231).

Blanchet précise que : « l'auto-évaluation permet aux apprenants de prendre conscience de leurs stratégies, d'identifier leurs besoins et de planifier leurs efforts futurs » (Blanchet, 2016, p. 227).

Les formes d'auto-évaluation incluent :

- les grilles de repères personnels,
- les journaux d'apprentissage,
- les portfolios réflexifs.

9.3. Enjeux psycho-pédagogiques de l'évaluation :

L'évaluation ne se limite pas à mesurer des compétences ; elle influence également la motivation, l'estime de soi et les stratégies d'apprentissage des apprenants. Les mécanismes

cognitifs et affectifs impliqués dans l'évaluation doivent donc être pris en compte dans la conception des dispositifs évaluatifs.

Blanc, Foucault et Lelièvre soulignent que : « une évaluation bien pensée devient un instrument de régulation positive des apprentissages, elle encourage les prises d'initiative et favorise une attitude réflexive chez l'apprenant » (Blanc, Foucault & Lelièvre, 2018, p. 78).

L'environnement évaluatif peut renforcer ou, au contraire, voir inhiber l'engagement des apprenants selon :

- la clarté des critères,
- la présence de feedback constructif,
- la perception de justice dans les modalités de notation.

Conclusion :

L'évaluation est un pilier essentiel de la didactique du français. Qu'elle soit diagnostique, formative, sommative ou auto-réalisée, elle contribue à rendre visibles les progrès, à réguler les apprentissages et à renforcer l'autonomie des apprenants. Les didacticiens contemporains insistent sur la nécessité d'articuler des outils valides, des critères explicites et des pratiques réflexives afin de faire de l'évaluation un véritable moteur d'apprentissage.

Travaux dirigés cours 9 (TD) :

TD 1 : Conception et validation d'un test de compétence :

Objectifs :

- appliquer les principes de construction de tests valides ;
- explicitement les choix didactiques dans la conception d'un test.

Consignes :

Les étudiants conçoivent un test de compréhension écrite ou orale pour une unité d'enseignement donnée. Ils doivent :

- formuler les objectifs évalués,
- rédigé les items avec consignes claires,
- présenter une grille de correction explicitant les critères,
- justifier les choix en termes de validité et de fidélité.

Production attendue :

un test complet avec une justification didactique.

TD 2 : Analyse comparative : évaluation objective vs subjective**Objectifs :**

analyser les avantages et limitations des évaluations objectives et subjectives ;

proposer des stratégies pour atténuer les biais subjectifs (effet de halo, effet de sévérité).

Consignes :

À partir de deux activités évaluatives (une objective, une subjective), les étudiants :

identifient les critères mobilisés,

identifient les biais possibles,

proposent des ajustements méthodologiques.

Production attendue :

un rapport structuré avec recommandations.

TD 3 : Atelier d'auto-évaluation guidée**Objectifs :**

pratiquer l'auto-évaluation à partir d'une production (orale ou écrite) ;

développer une grille personnelle de critères.

Consignes :

Les étudiants évaluent une production à partir d'une grille co-construite. Ils doivent :

explicitier les critères choisis,

justifier leurs décisions,

discuter des différences entre auto-évaluation et évaluation externe.

Production attendue : une grille d'auto-évaluation + un court texte réflexif.

Cours 10 : La dimension culturelle et interculturelle

Plan du cours :

10.1. Langue et culture

10.1.1. Le lien indissociable entre langue et culture

10.1.2. Enseigner la civilisation vs enseigner l'interculturel

10.2. L'approche interculturelle

10.2.1. Décentration et compréhension de l'Autre

10.2.2. Les stéréotypes et préjugés en classe de langue

10.2.3. La compétence interculturelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être

Travaux dirigés (TD)

Introduction :

Dans l'enseignement des langues, la langue n'est pas un simple système de signes. Elle véhicule des valeurs, des pratiques sociales, des représentations du monde. La didactique des langues s'est progressivement ouverte à ces dimensions culturelles et interculturelles, dépassant une conception purement linguistique centrée sur des structures pour intégrer une compréhension profonde des usages et des contextes socioculturels.

Cette évolution s'inscrit dans une remise en question des approches strictement structuralistes ou formalistes, qui considéraient la langue comme un objet autonome, détaché de ses conditions d'énonciation. Aujourd'hui, la langue est envisagée comme un phénomène social vivant, indissociable des pratiques communicatives et des rapports sociaux dans lesquels elle s'inscrit.

Selon Geneviève Zarate : « enseigner une langue, c'est aussi introduire l'apprenant à une culture : à ses normes, ses valeurs, ses codes » (Zarate, Culture et didactique des langues, 2018, p. 25).

Le présent cours explore le lien indissociable entre langue et culture, les enjeux de l'enseignement de la civilisation et de l'interculturel, ainsi que des dimensions spécifiques comme la décentration, la gestion des stéréotypes et l'intégration de la francophonie dans l'enseignement du français. Il vise à montrer que la dimension interculturelle constitue désormais un axe structurant de la formation linguistique.

10.1. Langue et culture :

10.1.1. Le lien indissociable entre langue et culture :

La langue n'est pas un simple ensemble de règles formelles ; elle est profondément ancrée dans des pratiques sociales et culturelles. Vygotsky puis Bakhtine ont montré que le langage est une activité sociale, construite dans l'interaction et médiatisée par des contextes historiques et culturels.

Cette conception socio-culturelle du langage implique que toute production linguistique est située : elle dépend des interlocuteurs, des normes sociales, des intentions communicatives et des valeurs partagées au sein d'une communauté. Les choix lexicaux, syntaxiques ou pragmatiques reflètent ainsi des représentations culturelles implicites.

Dans la même veine, Claire Kramsch affirme :

« la langue n'existe que dans et par la culture ; elle ne peut être enseignée ou apprise sans référence aux contextes socioculturels qui la produisent » (Kramsch, *Language and Culture in Foreign Language Education*, 2013, p. 45).

Cette perspective conduit à considérer que l'enseignement linguistique ne peut être dissocié de l'enseignement des significations, des valeurs et des usages sociaux qui sous-tendent la langue. La grammaire, le lexique et les actes de parole prennent sens à travers les pratiques culturelles qui les façonnent.

L'écoute, la production orale, la lecture et l'écriture ne sont donc pas des actes isolés, mais des actes de sens contextualisés. Chaque activité langagière mobilise des normes culturelles implicites que l'enseignant doit rendre visibles afin de favoriser une compréhension authentique de la langue cible.

10.1.2. Enseigner la civilisation vs enseigner l'interculturel :

L'enseignement de la civilisation — qui se concentre sur les faits culturels, historiques et institutionnels d'une communauté linguistique — a longtemps dominé les curriculums de langues. Il reposait principalement sur la transmission de connaissances objectives concernant le pays ou les pays de la langue cible.

Toutefois, ce modèle a montré ses limites si l'on veut aller au-delà d'une simple juxtaposition d'informations culturelles. L'accumulation de savoirs encyclopédiques ne garantit ni la compréhension des comportements sociaux ni la capacité à interagir efficacement avec des locuteurs d'autres cultures.

Philippe Blanchet observe que : « enseigner la civilisation ne suffit pas : il faut dépasser la description de faits culturels pour engager les apprenants dans une réflexion sur les interactions entre cultures » (Blanchet, *Didactique du français langue étrangère*, 2016, p. 305).

L'approche interculturelle ne se contente pas d'informer sur l'Autre, elle vise à développer des compétences de médiation, d'empathie et d'analyse critique des différences culturelles. Elle place l'apprenant dans une posture active de comparaison et de négociation du sens.

Zarate précise que : « l'interculturel exige du sujet qu'il construise des ponts entre les systèmes de valeurs, qu'il négocie des significations et qu'il accepte l'ambiguïté inhérente aux contacts entre cultures » (Zarate, 2018, p. 78).

Ainsi, l'enjeu n'est plus seulement de connaître une culture étrangère, mais de savoir interagir avec elle dans des situations complexes et parfois conflictuelles.

10.2. L'approche interculturelle :

10.2.1. Décentration et compréhension de l'Autre :

La décentration consiste à s'extraire de son propre cadre de référence pour comprendre celui d'autrui. C'est un élément clé de la compétence interculturelle, car elle permet de suspendre les jugements ethnocentriques et de reconnaître la relativité des normes culturelles.

La décentration implique un travail réflexif sur ses propres représentations, ses habitudes linguistiques et ses valeurs implicites. Elle engage l'apprenant dans une posture d'ouverture cognitive et affective face à la diversité.

Kramsch propose que : « la compétence interculturelle n'est pas la somme des connaissances culturelles, mais la capacité à naviguer entre plusieurs systèmes de signification » (Kramsch, 2013, p. 62)

La décentration ne se réduit pas à une simple tolérance : elle implique une analyse critique de ses propres codes, une reconnaissance de la diversité et une capacité à dialoguer avec l'altérité dans des situations parfois marquées par l'incompréhension.

Blanchet renchérit : « dans une perspective interculturelle, l'enseignant doit encourager l'apprenant à repérer les présupposés culturels implicites dans les discours et les comportements » (Blanchet, 2016, p. 310).

10.2.2. Les stéréotypes et préjugés en classe de langue :

L'un des obstacles à une interculturalité enrichissante est la permanence des stéréotypes et des préjugés. Les stéréotypes sont des généralisations souvent rigides associées à un groupe culturel ; les préjugés sont des évaluations affectives qui en découlent.

En classe de langue, ces représentations peuvent influencer la perception des textes, des discours ou des comportements, et freiner la compréhension interculturelle. Elles peuvent également être renforcées involontairement par certains supports pédagogiques.

Porcher met en garde contre les stéréotypes simplistes : « les stéréotypes, s'ils ne sont pas déconstruits, renforcent des représentations figées et empêchent l'apprenant de développer

une compréhension nuancée de l'autre » (Porcher, L'enseignement des langues étrangères, 2004, p. 142).

L'approche interculturelle ne vise donc pas à substituer un lot d'idées « positives » aux stéréotypes préexistants, mais à permettre aux apprenants de questionner leurs propres cadres de référence et d'analyser les mécanismes de catégorisation.

Richterich ajoute : « l'interculturel requiert une capacité à percevoir les variations et les exceptions, plutôt qu'à classer les comportements selon des catégories figées » (Richterich, 1985, p. 123).

10.2.3. La compétence interculturelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être :

La notion de compétence interculturelle constitue aujourd'hui un pilier de la didactique des langues. Elle ne se limite pas à l'acquisition de connaissances culturelles, mais renvoie à un ensemble complexe de ressources mobilisables dans les situations de communication interculturelle.

Zarate définit la compétence interculturelle comme : « la capacité à gérer les contacts entre langues et cultures en mobilisant des savoirs, des attitudes et des compétences réflexives » (Zarate, 2018, p. 89).

Cette compétence repose sur trois dimensions complémentaires :

les savoirs : connaissances sur les pratiques sociales, les valeurs, les normes culturelles ;

les savoir-faire : capacité à interpréter, comparer, négocier le sens ;

les savoir-être : ouverture, empathie, tolérance à l'ambiguïté.

Blanchet souligne que : « la compétence interculturelle implique une posture réflexive permanente, dans laquelle l'apprenant analyse ses propres références culturelles autant que celles de l'Autre » (Blanchet, 2016, p. 318).

Dans cette perspective, l'enseignement des langues vise moins la transmission de contenus culturels figés que le développement d'une capacité à interagir dans des contextes culturels pluriels et évolutifs.

Kramsch insiste sur cette dynamique interactionnelle : « la compétence interculturelle se construit dans l'action, à travers les échanges, les malentendus et les ajustements successifs » (Kramsch, 2013, p. 71).

Sur le plan didactique, cela implique de proposer :

des tâches favorisant la comparaison culturelle,

des situations de médiation,

des activités réflexives (journaux d'apprentissage, débats, analyses de discours).

Ainsi, l'approche interculturelle devient un levier de formation globale de l'apprenant, dépassant le cadre strictement linguistique.

10.2.4. Exemple illustratif intégré : Décentration, stéréotypes et compétence interculturelle en classe de FLE

Didactique du FLE

Objectif général :

Développer la compétence interculturelle à travers une démarche réflexive portant sur les stéréotypes et la décentration.

Décentration et compréhension de l'Autre :

Situation proposée :

L'enseignant présente une courte situation écrite :

« Un étudiant français arrive en retard à un rendez-vous et s'excuse brièvement, tandis que son interlocuteur reste silencieux. »

Les apprenants sont invités à réagir spontanément.

Travail de décentration

Dans un premier temps, certains apprenants interprètent ce comportement comme :

-un manque de respect,

-ou une attitude désinvolte.

L'enseignant engage alors une démarche de décentration en posant des questions guidées :

« Cette interprétation est-elle valable dans tous les contextes culturels ? »

« Quelles normes sociales peuvent expliquer ce comportement dans la culture francophone ? »

Les apprenants comprennent progressivement que :

-les normes de ponctualité,

-la valeur du silence,

-les formes d'excuses
varient selon les cultures.

La compréhension de l'Autre se construit ainsi en référence à son cadre culturel, et non à partir de jugements ethnocentrés.

Les stéréotypes et préjugés en classe de langue :

Mise en évidence des stéréotypes :

À partir de la discussion, l'enseignant demande aux apprenants de formuler des affirmations fréquemment entendues :

« Les Français sont toujours en retard. »

« Ils ne prennent pas les excuses au sérieux. »

Ces généralisations sont identifiées comme des stéréotypes, car elles :

- simplifient excessivement la réalité,
- figent des comportements complexes.

Déconstruction pédagogique :

L'enseignant guide les apprenants pour :

- distinguer faits observables et jugements de valeur,
- reconnaître la diversité des pratiques au sein d'une même culture,
- comprendre que les stéréotypes peuvent conduire à des préjugés et à des malentendus communicationnels.

Le travail interculturel ne vise pas à supprimer toute représentation, mais à les questionner de manière critique.

La compétence interculturelle : savoirs, savoir-faire et savoir-être :

Cette situation permet de mobiliser les trois dimensions de la compétence interculturelle :

a) Les savoirs

- connaissance des normes sociales liées à la ponctualité, aux excuses et au silence ;
- compréhension du caractère non universel des règles de politesse.

b) Les savoir-faire

- capacité à comparer des pratiques culturelles,
- aptitude à interpréter un comportement dans son contexte,
- compétence à reformuler sans juger.

c) Les savoir-être

- ouverture à l'altérité,
- tolérance à l'ambiguïté,
- remise en question de ses propres évidences culturelles.

L'apprenant devient capable de médiation interculturelle, en ajustant ses interprétations et ses comportements.

La décentration permet de dépasser les stéréotypes en amenant l'apprenant à comprendre les comportements de l'Autre dans leur cadre culturel, contribuant ainsi au développement de la compétence interculturelle, articulée en savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Conclusion :

La dimension culturelle et interculturelle est une composante essentielle de la didactique des langues. Elle dépasse l'acquisition de structures linguistiques pour engager l'apprenant dans une compréhension réflexive des rapports entre langues et cultures. L'interculturel invite à la décentration, à la remise en question des stéréotypes et à l'ouverture à la diversité, tout en valorisant la pluralité de l'espace francophone. Intégrer ces dimensions dans les curricula et les pratiques pédagogiques permet de former des apprenants capables de communiquer efficacement, non seulement linguistiquement, mais aussi culturellement.

Travaux dirigés cours 10 (TD)

TD 1 : Analyse critique de documents culturels

Objectifs :

- analyser un document culturel (texte littéraire, article, image, vidéo),
- identifier les éléments culturels et interculturels,
- proposer des pistes d'exploitation didactique.

Consignes :

Choisir un document authentique en français.

Repérer les éléments culturels (codes, valeurs, présupposés).

Proposer des activités didactiques visant l'interculturalité (comparaisons, débats, médiations).

Production attendue :

une fiche d'analyse + une séquence d'activités.

TD 2 : Simulation de décentration interculturelle :**Objectifs :**

expérimenter la décentration en situation de communication,

analyser les stéréotypes potentiels et leurs effets.

Déroulement :

Par groupes, jouer des scènes où des apprenants « incarnent » des attitudes culturelles différentes.

Observer et analyser les malentendus et les stratégies de résolution.

Débriefer collectivement en identifiant les mécanismes interculturels à l'œuvre.

Production attendue :

un rapport d'analyse réflexive.

TD 3 : Analyse et développement de la compétence interculturelle :**Objectifs :**

Identifier les composantes de la compétence interculturelle (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

Analyser une situation de communication interculturelle.

Proposer des activités favorisant le développement de cette compétence en classe de langue.

Consignes :

À partir d'un court dialogue ou d'un extrait narratif présentant un malentendu culturel, repérer les éléments culturels en jeu.

Classer ces éléments selon les trois dimensions de la compétence interculturelle :

savoirs (connaissances culturelles),

savoir-faire (stratégies d'interprétation et de médiation),

savoir-être (attitudes, ouverture, tolérance).

Proposer une activité pédagogique permettant de développer une ou plusieurs de ces dimensions chez les apprenants.

Production attendue :

une fiche d'analyse de la situation interculturelle,

une proposition d'activité didactique accompagnée de ses objectifs.

Bibliographie :

- Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs*. Paris, France : ESF.
- Blanc, G., Foucault, C., & Lelièvre, F. (2018). *Évaluer en pédagogie : Enjeux et pratiques*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Blanchet, P. (2016). *Didactique du français langue étrangère*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Bouguerra, T. (2016). *Didactique du français : Pratiques et enjeux*. Alger, Algérie : Office des Publications Universitaires.
- Brousseau, G. (1997). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* (2^e éd.). Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y., & Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Cornaire, C., Cyr, P., Galisson, R., & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage en didactique des langues*. Paris, France : CLE International.
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues*. Paris, France : Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du FLE/FLS*. Paris, France : CLE International.
- Cuq, J.-P. (Dir.). (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International / ASDIFFLE.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4^e éd.). Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Defays, J. (2009). *Principes de didactique du français*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Defays, J., & Deltour, J. (2003). *Le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Develay, M. (1997). *Peut-on former les enseignants ?* Paris, France : ESF.
- Galisson, R. (1980). *Didactique et méthodologie des langues*. Paris, France : Hachette.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, France : Hachette.
- Garcia-Debanc, J.-P. (1998). *Didactique du français*. Paris, France : Hachette Éducation.
- Houssaye, J. (1994). *L'école et son organisation : Théorie et pratiques de l'enseignement*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Kramsch, C. (2013). *Language and culture in foreign language education*. Oxford, UK : Oxford University Press.
- Meirieu, P. (1997). *Apprendre... oui, mais comment ?* Paris, France : ESF.
- Meunier, M. (2018). *L'erreur en didactique des langues : Analyse et remédiation*. Paris, France : Didier.
- Narcy-Combes, J.-P. (2015). *Didactique des langues et apprentissage*. Paris, France : Didier.
- Narcy-Combes, J.-P. (2016). *Didactique des langues et technologies*. Paris, France : Didier.
- Pekarek-Doehler, S. (2006). *La verbalisation des savoirs en classe de langue*. Paris, France : Didier.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école*. Paris, France : ESF.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et pédagogie*. Paris, France : Denoël.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, France : Hachette.
- Puren, C. (2014). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Paris, France : Didier.
- Reuter, Y. (Dir.). (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Richterich, R. (1985). *Objectifs, programmes et besoins langagiers*. Paris, France : Hachette.
- Schneuwly, B. (2021). *Didactique du français et construction des savoirs*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir : Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY : Macmillan.

Vergnaud, G. (1990). *La théorie des champs conceptuels*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad., 3^e éd.). Paris, France : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)

Zarate, G. (2018). *Culture et didactique des langues*. Lyon, France : Didier.