

**République Algérienne Populaire et Démocratique**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Ecole Normale Supérieure Assia Djebar, Constantine.**  
**Département de français.**

---

# **Cours de didactique I**

---

**Rédigé par :**  
**Docteur. Amel BARKAT.**

**Année Universitaire: 2022-2023**

## TABLE DES MATIERES

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE ? .....</b>               | <b>4</b>  |
| 1.1      | LA DIDACTIQUE : QUELQUES DEFINITIONS.....                | 4         |
| 1.2      | QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE DES LANGUES (DDL) ? .....    | 4         |
| <b>2</b> | <b>DIDACTIQUE ET/OU PEDAGOGIE. ....</b>                  | <b>5</b>  |
| 2.1      | LA PEDAGOGIE : QUELQUES DEFINITIONS .....                | 5         |
| 2.2      | DIDACTIQUE ET/OU PEDAGOGIE. ....                         | 6         |
| <b>3</b> | <b>LE TRIANGLE DIDACTIQUE.....</b>                       | <b>8</b>  |
| 3.1.     | LE POLE « SAVOIR » .....                                 | 8         |
| 3.2.     | LE POLE « APPRENANT » .....                              | 8         |
| 3.3.     | LE POLE « ENSEIGNANT » .....                             | 9         |
| <b>4</b> | <b>LE CONTRAT DIDACTIQUE.....</b>                        | <b>10</b> |
| <b>5</b> | <b>LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE.....</b>                  | <b>10</b> |
| <b>6</b> | <b>L'ENSEIGNEMENT / L'APPRENTISSAGE.....</b>             | <b>12</b> |
| 6.1      | L'ENSEIGNEMENT .....                                     | 12        |
| 6.1.1    | <i>Qu'est-ce que l'enseignement ?.....</i>               | <i>12</i> |
| 6.1.2    | <i>La situation d'enseignement .....</i>                 | <i>13</i> |
| 6.2      | L'APPRENTISSAGE.....                                     | 13        |
| 6.2.1    | <i>Qu'est-ce qu'apprendre ?.....</i>                     | <i>13</i> |
| 6.2.2    | <i>Qu'est-ce qu'un apprentissage ? .....</i>             | <i>14</i> |
| 6.2.3    | <i>Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?.....</i> | <i>14</i> |
| <b>7</b> | <b>METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DU FLE.....</b>          | <b>16</b> |
| 7.1      | LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE.....                      | 16        |
| 7.2      | LA METHODOLOGIE DIRECTE .....                            | 17        |
| 7.3      | LA METHODOLOGIE AUDIO-ORALE .....                        | 20        |
| 7.4      | LA METHODOLOGIE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE .....   | 21        |
| 7.5      | L'APPROCHE COMMUNICATIVE .....                           | 22        |
| 7.6      | L'APPROCHE ACTIONNELLE.....                              | 23        |

|           |  |           |
|-----------|--|-----------|
| <b>8</b>  | <b>LE REFERENTIEL, LE CURRICULUM, LE PROGRAMME ET LA PROGRESSION .....</b> | <b>28</b> |
| 8.1       | LE REFERENTIEL.....  | 28        |
| 8.2       | LE CURRICULUM.....   | 28        |
| 8.3       | LE PROGRAMME.....  | 30        |
| 8.4       | LA PROGRESSION.....  | 31        |
| <b>9</b>  | <b>COMPETENCE / CAPACITE / OBJECTIF.....</b>                               | <b>35</b> |
| 9.1       | LA COMPETENCE :.....   | 35        |
| 9.1.1     | <i>Quelques définitions :.....</i>   | <i>35</i> |
| 9.1.2     | <i>Critères de formulation d'un énoncé de compétence.....</i>              | <i>36</i> |
| 9.1.3     | <i>Quelques exemples de compétences .....</i>                              | <i>36</i> |
| 9.2       | LA CAPACITE.....   | 37        |
| 9.2.1     | <i>Qu'est-ce qu'une capacité ? .....</i>                                   | <i>37</i> |
| 9.2.2     | <i>Traits caractéristiques d'une capacité .....</i>                        | <i>37</i> |
| 9.2.3     | <i>Quelques exemples de capacités .....</i>                                | <i>37</i> |
| 9.3       | L'OBJECTIF.....  | 37        |
| 9.3.1     | <i>Qu'est-ce qu'un objectif ?.....</i>                                     | <i>37</i> |
| 9.3.2     | <i>Les différents niveaux d'objectifs :.....</i>                           | <i>38</i> |
| 9.3.3     | <i>Différence entre compétence, capacité et objectif .....</i>             | <i>38</i> |
| 9.3.4     | <i>Quelques exemples .....</i>   | <i>38</i> |
| <b>10</b> | <b>TAXONOMIE DE BLOOM INTRODUCTION :.....</b>                              | <b>42</b> |
| 10.1      | A QUOI SERT UNE CLASSIFICATION DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES ? .....          | 42        |
| 10.2      | EN QUOI CONSISTE LA TAXONOMIE DE BLOOM ? .....                             | 43        |
| 10.3      | LES SIX HABILITES DE LA TAXONOMIE DE BLOOM .....                           | 45        |
| 10.4      | QUELQUES INSUFFISANCES DE LA TAXONOMIE DE BLOOM .....                      | 48        |
| <b>11</b> | <b>LA CONNAISSANCE ET SES TYPES .....</b>                                  | <b>50</b> |
| 11.1      | LA CONNAISSANCE : QUELQUES DEFINITIONS .....                               | 50        |
| 11.2      | LES TYPES DE CONNAISSANCES .....   | 50        |
| 11.2.1    | <i>Les connaissances déclaratives (le quoi ?) .....</i>                    | <i>51</i> |
| 11.2.2    | <i>Les connaissances procédurales (le comment ?).....</i>                  | <i>52</i> |
| 11.2.3    | <i>Les connaissances conditionnelles (le quand ?) .....</i>                | <i>52</i> |
|           | <b>Références bibliographiques.....</b>                                    | <b>54</b> |

## **Fiche descriptive du module**

|                          |   |
|--------------------------|---|
| <b>Nom du module</b>     | Didactique I  |
| <b>Destiné aux</b>       | Etudiants de 2 <sup>ème</sup> Année.<br>Palier: Professeur d'enseignement<br>primaire |
| <b>Nombre d'heures</b>   | 42 heures réparties entre cours et TD   |
| <b>Mode d'évaluation</b> | Moyenne des deux notes de contrôle  |

# 1 Qu'est-ce que la didactique ?

## 1.1 La didactique : Quelques définitions

Définir la didactique n'est pas du tout une mince tâche. En fait, le terme « didactique » a donné lieu à d'innombrables controverses. Il vient du grec didaktikôs (doué pour l'enseignement) dérivé du verbe didaskein (« enseigner » ou « instruire »). Selon Wikipédia le nom didactique désigne l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires.

En d'autres termes, la didactique est la science humaine qui a pour objet d'étude les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. C'est aussi l'ensemble des procédés et des techniques qui y sont associés.

La didactique est : *« une approche rationnelle de l'enseignement et de la transmission des connaissances aux hommes. Elle est fondée sur la diffusion des faits, du savoir, de l'information. Elle élabore les principes théoriques concernant le contenu, la méthode et l'organisation de l'enseignement, ainsi que sur la transmission et l'acquisition de la connaissance à celui qui apprend »* (<https://www.toupie.org/Dictionnaire/Didactique.htm>).

La didactique est également définie comme l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement en général ou de l'enseignement d'une discipline particulière d'où l'existence de :

- **Une didactique générale** qui s'intéresse à la l'enseignement d'une façon générale.
- **Une didactique spéciale** qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière, par exemples : la DDL (la didactique des langues).

## 1.2 Qu'est-ce que la didactique des langues (DDL) ?

La DDL est une branche de la didactique générale. Selon Guq et Garcia, elle se distingue des autres didactiques par deux éléments majeurs, à savoir :

- a- L'objet et l'outil de la discipline : Certains didacticiens pensent qu'il n'existe pas d'objet d'étude pour la DDL (la langue et l'outil et l'objet en même temps).

Pour d'autres, l'objet d'étude de la DDL est les conditions et les modalités d'enseignement des langues en milieu non naturel, par exemple : l'objet d'étude de la DFLE est les conditions et modalités d'enseignement du français langue étrangère en milieu non naturel.

b- Le mode d'acquisition : la spécificité des langues par rapport aux autres disciplines c'est qu'en plus de l'acquisition scolaire, elles s'acquièrent aussi d'une manière naturelle et se pratique d'une manière massive.

D'après Henri Besse, la DDL est l' : « *ensemble de discours plus ou moins raisonnés portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/ apprend une langue, quel que soit la statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants* » (1989 :29)

Il rejoint Daniel Coste pour qui la DDL est: « *un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigne et à qui, en vue de quoi) et produits sur les supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant à des enseignants de langues)* » (1989 :20).

L'objet d'études de la DDL est, donc tout ce qui est relatif à l'enseignement des langues en milieu non naturel (c'est-à-dire scolaire).

De tout ce qui précède, On peut conclure que la didactique est la discipline qui vise à trouver des solutions que peuvent rencontrer un enseignant dans sa classe, elle n'est pas du tout à confondre avec la pédagogie.

## **2 Didactique et/ou pédagogie.**

### **2.1 La pédagogie : Quelques définitions**

Selon J-P Cuq et I Gruca, la pédagogie : « *est la plus ancienne et la plus courante dénomination des relations entre un maitre et des élèves. Le terme vient des mots grecs Pais (enfant) et agein (conduire) ; A Rome, le paedagogus est l'esclave chargé de conduire les enfants chez le magister* »

Pour G Baillat (1997), le terme de pédagogie désigne aujourd'hui est: « *l'art de gérer la classe au quotidien* ».

Selon ces deux définitions, la pédagogie est la science qui a pour objet d'étude tout ce qui concerne les relations qu'entretiennent les enseignants et les enseignés dans une classe. Son objectif est d'améliorer l'apprentissage chez les enseignés.

## **2.2 Didactique et/ou pédagogie.**

Aujourd'hui, le mot didactique l'emporte sur celui pédagogie. « *terme fatigué par un trop long usage* » (Jean-François Halté, 1992 : 9) parce qu'il comporte surtout l'idée centrale relative aux savoirs. C'est la discipline de référence des pratiques d'enseignement : « *la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir, dans une situations d'enseignement/apprentissage, entre un savoir identifié, un maître dispensateur et un élève récepteur de ce savoir* » (Dictionnaire des concepts clés, 1997 :108).

La pédagogie représente, selon le dictionnaire des concepts clés (1997 :223): « *toute activité déployée par une personne pour développer des apprentissages précis chez autrui ;* »

Le didacticien est un spécialiste de l'enseignement d'une (ou des) discipline(s), Il s'interroge sur les notions et les concepts qui devront se transformer en contenus à enseigner. L'une de ses préoccupations majeures touche à l'appropriation des savoirs.

Le pédagogue, quant à lui, est le praticien qui résout des problèmes concrets d'enseignement/apprentissage. C'est deux concepts didactique et pédagogie ne s'opposent pas mais sont complémentaires, comme le souligne, J-F HALTE (1992 :15) : « *la didactique constitue un prolongement naturel de la pédagogie. Elle en est une région, solidement attachée et dépendante. En même temps, ce faisant, en tant qu'elle explore des problèmes étroitement circonscrits (qu'est-ce que savoir écrire ?) et qu'elle convoque à ce propos ses propres référents, qu'elle développe ses propres méthodologies, elle s'éloigne de la pédagogie et tend à se constituer en discipline autonome* »

**TD 01****Lisez cette citation puis complétez le tableau ci-dessous**

« La didactique constitue un prolongement naturel de la pédagogie. Elle en est une région, solidement attachée et dépendante. En même temps, ce faisant, en tant qu'elle explore des problèmes étroitement circonscrits (qu'est-ce que savoir écrire ?) et qu'elle convoque à ce propos ses propres référents, qu'elle développe ses propres méthodologies, elle s'éloigne de la pédagogie et tend à se constituer en discipline autonome » J-F HALTE

| <i>Didactique</i> | <i>Pédagogie</i> |
|-------------------|------------------|
| -                 | -                |
| -                 | -                |
| -                 | -                |
| -                 | -                |

**Pistes de réponses**

| <i>Didactique</i>   | <i>Pédagogie</i>   |
|---|--|
| - Terme plus récent.  | -Terme plus ancien.  |
| -Travail antérieur (se fait avant l'acte pédagogique).            | - Travail qui traite l'acte pédagogique lui-même.  |
| - Concentre sur les contenus à enseigner.                         | -Concentre sur la manière de présenter les contenus.                                     |
| - Disciplinaire : il existe une didactique pour chaque discipline | - Transversale (interdisciplinaire) : elle peut être commune pour plusieurs disciplines. |

### 3 Le triangle didactique

La didactique est une discipline qui qu'articule autour de trois pôles :

- Le pôle : Savoir
- Le pôle : Enseignant
- Le pôle : apprenant.

Chacun de ces trois pôles représente une problématique « autonome » qui peut constituer un objet d'étude pour la didactique.

#### 3.1. Le pôle « savoir »

La didactique se doit de chercher et sélectionner les savoirs permettant de transformer les savoirs savants en savoirs susceptibles de conduire aux objectifs fixés par le système éducatif. En d'autres termes, le rôle de la didactique est de transformer les savoirs (dits savants) en savoirs à enseigner (objets d'enseignement) établis dans un programme scolaire.

#### 3.2. Le pôle « apprenant »

Constitue tout ce qui est relatif à l'appropriation des savoirs. Ce sont les théories d'apprentissage qui sont mis en jeu.

### 3.3. Le pôle « enseignant »

Concerne tout ce qui est relatif à l'intervention didactique qui consiste en la mise en place de stratégies d'enseignement, l'adaptation de programmes à la classe, l'organisation du travail en projets, la progression selon les classes et les niveaux :

En fait, les termes d'« apprenant » et « enseignant » sont abordés, par la didactique, par rapport à l'opposition apprentissage/ enseignement. Cette opposition renvoie à deux réalités complémentaires, mais différentes, qui sont le processus d'enseignement et celui d'apprentissage. Lorsque l'on parle de l'enseignement, on se situe du côté de l'enseignant, d'un savoir à transmettre. Lorsque l'on parle de l'apprentissage, on se place du côté de l'apprenant qui est l'élément clé de la situation didactique. Les trois pôles représentent les trois sommets du triangle dit « triangle didactique »

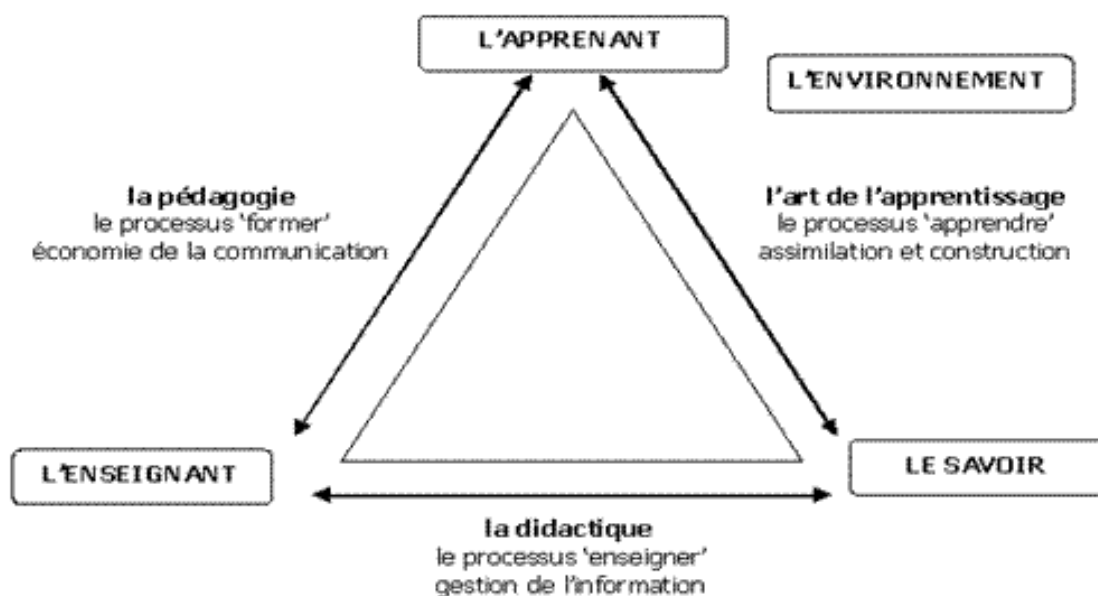


Figure 1 : Le triangle didactique

## 4 Le contrat didactique

Une sorte de contrat liant l'enseignant et ses enseignés (apprenants). C'est un contrat d'enseignement/apprentissage qui peut être implicite ou explicite. Son rôle est de garantir le respect des clauses par l'enseignant et les apprenants, que les échanges, dans la classe, se passent sans difficultés majeures. Ce contrat légitime les statuts, les rôles, les attentes de rôle, de chacun vis-à-vis de l'autre.

## 5 La transposition didactique

Lorsque Verret (1975) introduisit le concept de transposition didactique, il cherchait, en sociologue, à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement. Il s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre " enseignables " et susceptibles d'être appris" (<http://meliyann-info-tic.over-blog.com/article-expose-sur-la-transposition-didactique-64649698.html> ). C'est-à-dire, la manière dont le savoir savant (savoir des spécialistes) va être transformé en un savoir enseignable afin qu'il devienne accessible aux apprenants. Cette transformation est dite « transposition didactique ». La transposition didactique commence, dans un premier temps, par ce que Perrenoud ([https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html)) appelle « la transposition externe ». Lors de cette première étape, la transposition vise à transformer le savoir « savant » en un savoir « à enseigner ». Elle conduit à la définition des programmes d'enseignement dans chaque discipline scolaire. Dans un second temps, la transposition est une « transposition interne ». Lors de cette deuxième étape, son rôle est de transformer le savoir « à enseigner » en « un objet d'enseignement ». la transposition interne est réalisée par l'enseignant, dans sa classe, tout en prenant en considération le niveau de ses élèves, les conditions du travail.

Dans le domaine de la DDL, la linguistique et la littérature représentaient les deux disciplines mères dans lesquelles sont puisés les savoirs savants et les savoirs à

enseigner. Elles ont constitué, pendant longtemps, le noyau dur de la DDL. Aujourd'hui, et avec l'évolution des approches didactiques, la DDL puise, également, les savoirs à enseigner de la sociolinguistique, de la psycholinguistique,... . Cependant, la DDL ne se contente pas de la simple application des données et notions des autres disciplines. Elle se démarque par l'usage qu'elle en fait pour son propre compte. C'est l'idée que propose C.B De Miniac dans le passage suivant : « *Cela n'est possible que si elle est conçue comme une dynamique interactive entre travail sur le terrain et recherche* »

## 6 L'enseignement / L'apprentissage

### 6.1 L'enseignement

Qu'est-ce qu'enseigner ? Etymologiquement, le verbe « enseigner » vient du latin populaire *insignare*, du latin classique *insignire*, qui veut dire signaler. Selon le Larousse, enseigner veut dire Faire apprendre une science, un art, une discipline à quelqu'un, à un groupe, le lui expliquer en lui donnant des cours, des leçons : Enseigner les mathématiques à de jeunes enfants. Enseigner c'est ; toujours le Larousse, Faire savoir quelque chose à quelqu'un, le lui faire connaître, le lui inculquer par une sorte de leçon.

#### 6.1.1 Qu'est-ce que l'enseignement ?

L'activité de l'enseignement a fait l'objet d'étude de nombreuses recherches dans différents champs disciplinaires (pédagogie, psychologie du développement, philosophie, ...). Déduire une définition globale et complète à l'activité d'enseignement n'est pas une mince tâche. Cependant, plusieurs d'entre ses définitions sont d'accord sur la finalité de cette tâche qui est : « *la transmission de culturelle d'humains experts à naïfs* » (Philippe Dessus ,2009 :02). Toujours selon Philippe Dessus (2008), l'activité d'enseignement est :

- Une activité relationnelle impliquant la coopération (ou la transaction, la compréhension mutuelle) d'au moins deux personnes, un professeur et un (ou des) élève(s) ;
- Une activité de communication impliquant un échange (unidirectionnel ou bidirectionnel) d'informations entre un professeur et un ou des élève(s) ; une activité centrée sur un but d'apprentissage des élèves, ou encore la maîtrise d'un contenu, l'acquisition d'habiletés ou d'informations ;
- Une activité portant sur un contenu donné, ce contenu pouvant être des connaissances, des croyances, des informations, des comportements ;

- Une activité dans laquelle le professeur aurait un comportement spécifique (de présentation, clarification, évocation, indication, etc.) ;
- Une activité dans laquelle les états mentaux (intentions, croyances) des protagonistes peuvent jouer un rôle important, et être mutuellement inférés.

### 6.1.2 La situation d'enseignement

Toute situation d'enseignement ne peut être considérée que par rapport à une situation d'apprentissage. C'est l'idée que développent BERNARD MORIN et MICHEL SAINT-ONGE dans la citation suivante :

*« L'enseignement est tout naturellement associé à l'apprentissage. Tout ce qu'on enseigne, on l'enseigne toujours pour que l'élève l'apprenne. On sait bien qu'il ne suffit pas que l'enseignement soit proféré, il doit s'accompagner d'un processus d'apprentissage qui implique l'élève. Tout enseignement ne peut être considéré en lui-même ; il n'a de sens que par les apprentissages qu'il suscite »*  
(<https://cdc.qc.ca/prospectives/23/morin-saint-onge-23-1-1987.pdf>)

Une situation d'enseignement est une attente de « sens » pour ceux qui apprennent. Ce « sens » est dans le rapport entre « l'intention » (ce que l'apprenant veut obtenir de cette situation) et « l'action » (ce qu'il fait réellement). Ce rapport est lié au désir d'apprendre chez l'apprenant (l'apprenant construit le « sens » quand il développe son désir d'apprendre). C'est la raison pour laquelle, une même activité de classe peut avoir du sens pour un apprenant et pas pour un autre.

## 6.2 L'apprentissage

### 6.2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Etymologiquement, le verbe « apprendre » vient du terme latin « apprendere » qui signifie « saisie par l'esprit ». Selon le dictionnaire le Robert, apprendre c'est « acquérir la connaissance, être rendu capable de connaître, de savoir, être informé de quelque chose. ». Selon B. Robbes; apprendre : « est un processus par lequel une

personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes. » ([https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES\\_APPRENDRE.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf) )

### 6.2.2 Qu'est-ce qu'un apprentissage ?

Selon P. Meirieu (1987) l'apprentissage « s'effectue quand un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel,.... ». D'après cette idée, l'individu apprend de nouvelles connaissances quand il répond au besoin de résoudre un problème rencontré.

### 6.2.3 Qu'est-ce qu'une situation d'apprentissage ?

Selon P. Meirieu, une situation d'apprentissage est « un dispositif qui met en projet un sujet pour qu'il accomplisse une tâche. A l'occasion de la réalisation de cette tâche, le sujet doit rencontrer un obstacle : pour qu'il puisse franchir cet obstacle, on lui fournit des consignes et un ensemble des contraintes et de ressources, le sujet « opère » mentalement et construit un savoir nouveau : l'objectif d'apprentissage. Ce savoir, une fois, identifié, peut, en principe, être réinvesti dans la tâche. » (<https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1-DOCO8.pdf>).

Dans sa définition de la situation d'apprentissage, P. Meirieu nous montre que, pour apprendre, l'individu est amené à réaliser des tâches et que pour le faire, il a besoin de ce que l'enseignant lui fournit comme connaissances (consignes, ressources, contraintes,..) afin de surmonter les différentes difficultés rencontrées lors de la résolution du problème.

**TD**

« Enseigner » aujourd’hui est un métier qui demande beaucoup d’efforts de la part de celui qui l’exerce.

**Commentez en justifiant votre réponse par des exemples concrets.**

**Pistes de correction :**

- Enseigner, aujourd’hui est un métier couteux en matière de temps et d’énergie. L’enseignant selon les démarches modernes de la didactique n’ a pas à dispenser le savoir aux apprenants, il est sensé les aider à acquérir ce savoir...
- Les apprenants d’aujourd’hui ne vont pas à l’école pour apprendre mais pour apprendre à apprendre. ..

## 7 Méthodologies d'enseignement du FLE

### 7.1 La méthodologie traditionnelle

Appelée aussi la méthode grammaire-traduction, la méthodologie traditionnelle est la méthodologie utilisée dans l'enseignement des langues vivantes pendant presque trois siècles.

Selon cette méthodologie, l'enseignement d'une langue doit se focaliser sur l'enseignement de ses règles de grammaire. Selon JP. Cuq et I. Gruca (2003: 255), la méthodologie traditionnelle donne de l'importance à la grammaire. L'enseignant présente la règle et l'application se fait sous forme d'exercices de répétition. Comme son deuxième nom l'indique, c'est une méthodologie basée entièrement sur la traduction de textes littéraires. JP. Cuq et I. Gruca affirment à ce propos que

*« La traduction joue un rôle important dans ce dispositif d'enseignement. Elle repose également sur l'illusion qu'on pouvait passer d'une langue à une autre et cette conviction est surtout présente dans le carnet de vocabulaire qui proposait un apprentissage par cœur du vocabulaire par thème (la poste, l'aéroport, la famille, la ferme, etc.) » (2003: 255)*

Pour ce qui est de l'enseignement de l'écrit, il prédomine (JP. Cuq et I. Gruca (2003: 255)). Toutefois, l'activité de production écrite se limite en fait à de simples exercices de reproduction de phrases à l'image de celles extraites des textes littéraires traduits. C'est vers quoi tendent C.M CORNAIRE et P.M RAYMOND quand elles disent :

*« Il faut reconnaître que ces manipulations de formes littéraires, souvent artificielles, conformément à des consignes grammaticales strictes et assez rigides, et de liste de mots qu'il fallait apprendre par cœur, n'était pas des conditions propices à un véritable apprentissage de l'expression écrite. Tout au plus cette génération d'exercices pouvait-elle servir à former de bons traducteurs de textes littéraires, mais non pas des rédacteurs compétents dans la langue cible. » (1994: 5)*

Ceci dit qu'à cette époque, l'écrit primait sur l'oral qui passait en deuxième rang. Il est toutefois important de noter que les activités de production écrites se limitaient à de simples activités de traduction. C'est ce que confirment C.M CORNAIRE et P.M RAYMOND en disant :

*« Les activités écrites proposées en classe de langue demeurent relativement limitées et consistent principalement en thèmes et en versions. On sait que le thème consiste à traduire en langue étrangère un texte en langue maternelle alors que la version consiste à faire l'inverse » (1994: 4)*

Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire, il se fait d'une manière explicite et repose sur des parties de discours, à savoir : l'article, le nom, l'adjectif, etc.

Ce qui est important à retenir, c'est que pendant cette période l'importance était donnée à la forme en dépit du sens. Ce dernier ne comptait pas beaucoup même s'il n'était pas complètement négligé. La langue enseignée est la langue normative représentée par les écrits littéraires qui représente le bon usage de la langue.

## **7.2 La méthodologie directe**

La méthodologie directe est considérée par C. Puren comme la première méthodologie destinée à l'enseignement des langues étrangères. C'est une méthode qui a été appliquée dans le système scolaire français au début du 20<sup>ème</sup> siècle. Et c'est à lors qu'on a imposé pour la première fois une méthodologie commune à tous les professeurs de langues étrangères en France (selon le site : <http://portail-du-file.info/glossaire/methodologies.html#3>) La naissance et l'évolution de la méthode directe est venue pour répondre aux besoins de communication de la société française exigés par la révolution industrielle, c'est l'idée que développent JP. Cuq et I. Gruca quand ils disent :

*« La méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle est, d'autre part, en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui*

*préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. Or, en ce début de siècle, face à l'extension du commerce et de l'industrie se répand fortement l'idée que le but principal de l'enseignement des langues consiste à apprendre à les parler, puis à les écrire, et que leur connaissance pratique doit prévaloir sur l'acquisition d'une culture littéraire.» (2003: 256),*

Si la méthodologie traditionnelle exigeait le passage par la langue maternelle dans l'enseignement d'une langue étrangère. La méthode directe l'interdisait complètement. Son nom l'indique, elle est dite « directe » parce qu'elle envisageait l'enseignement de la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle. Dans cette méthode, l'enseignant peut se référer dans l'enseignement de nouveaux vocables aux mimiques, aux gestes, aux dessins, aux images et même à l'environnement direct de la classe.

De ce qui précède, nous pouvons déduire que la priorité était donnée, dans la méthodologie directe à l'enseignement de l'oral. L'aspect écrit de la langue est

*« Envisagé essentiellement comme un auxiliaire à l'oral (dictée, questions sur des textes qui appellent la reprise quasi-totale du texte et qui rappellent le questionnaire déclencheur d'activités orales, etc.)» (JP. Cuq et I. Gruca, 2003: 257)*

Ceci dit que, même le peu d'activités consacré à l'enseignement de l'écrit est mis en place afin de consolider l'enseignement de l'oral.

Pour ce qui est de l'enseignement de la grammaire, les règles de grammaire sont toujours dégagées à partir des exemples proposés par l'enseignant. Elles sont enseignées d'une manière implicite et inductive. Les règles de grammaire ne sont jamais explicitées ni dans la langue maternelle, ni dans la langue étrangère

Pour enseigner le vocabulaire l'enseignant commençait par les mots de vocabulaire concret puis, il introduit d'une manière graduelle les mots désignant des réalités abstraites. Les enseignants avaient également recours aux gestes et aux mimiques afin d'éviter tout passage par la langue maternelle des apprenants. Même si cette

méthodologie n'a pas pu résoudre les problèmes de l'enseignement des langues, il est important de souligner qu'elle a pu amener l'enseignement des langues à la modernité et a soulevé des questions qui restent toujours d'actualité.

### 7.3 La méthodologie audio-orale

Au lendemain de la deuxième guerre mondiale, une nouvelle méthodologie voit le jour. Cette méthode, appelée audio-orale, a été conçue pour répondre aux besoins de l'armée américaine qui cherchait à faire de ses soldats des gens bilingues dans les délais les plus brefs, d'où l'appellation The Army Method<sup>1</sup>. Il est vrai que l'enseignement selon cette méthode vise les quatre habiletés linguistiques mais, et comme nous pouvons le comprendre de son nom, l'importance est toujours donnée à l'oral. C'est ce qu'expliquent C-M. Cornaire et P-M. Raymond dans la citation suivante :

*« Quant à l'expression écrite, on est frappé par le petit nombre des activités proposées, lesquelles se limitent le plus souvent à des exercices de transformation et de substitution, ou encore à une composition ou l'on s'attend à ce que l'apprenant reprenne les structures linguistiques présentées à l'oral. » (C-M. Cornaire, P-M. Raymond, 1994: 5,6)*

Selon cette méthodologie qui relie le modèle structuraliste de Bloomfield au behaviorisme de Skinner, l'enseignement d'une langue se fait par l'enseignement d'un certain nombre d'automatismes à travers la répétition massive de structures linguistiques. Afin de renforcer les compétences orales et écrites, l'enseignant procède par substitution et répétition. Le sens n'avait pas d'importance. Ceci dit que les productions des apprenants (à l'oral comme à l'écrit) se limitaient à de simples structures et de ce fait, ils se trouvaient dans l'incapacité de produire des textes sémantiques.

Les adeptes de cette méthodologie considèrent la langue comme un réseau de structures syntaxiques que les apprenants doivent acquérir sous forme d'automatismes.

L'utilisation massive des exercices structuraux et la diversification est garantie par les différentes substitutions que les apprenants doivent effectuer.

Ce que les linguistes ont reproché à la méthode audio-orale c'est le transfert restreint de ce que les apprenants assimilent en classe en dehors de celle-ci. Ils ont également remarqué que la répétition massive des structures linguistiques n'a pas pu éliminer toutes les erreurs. En fait, les linguistes affirment que cette méthodologie n'aide pas à développer des stratégies particulières pour l'enseignement/apprentissage de l'écrit. Ce qui fait d'elle, une méthodologie qui ne peut fonctionner que pour le stade élémentaire.

#### **7.4 La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle**

C'est la méthodologie qui dominait l'enseignement/ apprentissage du français en France vers les années soixante et soixante-dix. Elle se basait principalement sur l'image et le son.

C. Puren (1988: 284) définit les méthodes audio-visuelles comme des méthodologies s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-visuel. Le recours à l'image par la méthode Structuro-globale audio-visuelle constituait le moyen pour rendre accessible le sens du message.

Cette méthodologie reposait sur le triangle : Situation de communication/ dialogue/ image

([http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd09.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm)).

Certes l'enseignement des langues selon cette méthodologie visait les quatre habiletés mais l'oral continuait à prédominer. Selon C M. Cornaire et P-M. Raymond

*« Cette approche, tout en favorisant l'expression orale, attache une importance particulière à la communication, c'est-à-dire à la langue parlée de tous les jours »*  
(1994: 7)

Les enseignants avaient recours à un document de base contenant des dialogues servant à présenter le vocabulaire et les structures visés. Ceci dit que l'enseignement du vocabulaire se faisait sans se référer à la traduction et celui des structures grammaticales se faisait d'une manière intuitive.

Pour cette méthodologie, l'enseignement de l'écrit est loin d'être considéré comme une préoccupation. La question de l'écrit n'est abordée que très tard par rapport à celle de l'oral. Les activités de production écrite se limitaient à de simples exercices de dictée et même à la fin de ceux-ci les enseignants revenaient à travailler l'oral en demandant aux élèves de lire à haute voix ce qu'ils ont écrit.

## 7.5 L'approche communicative

Vers les années 60, les linguistes ont remarqué que la méthodologie audio-orale et SGAV n'ont pas atteint les objectifs qu'elles ont suscités à leurs débuts. Les apprenants se trouvaient dans l'incapacité d'utiliser ses structures qu'ils ont apprises en classe en dehors de celle-ci (Cornaire, P M. Raymond. 1994 : 11). Ces derniers ne pouvaient pas mener une conversation avec des interlocuteurs de la langue étrangère. Cette situation, à laquelle étaient confrontés les linguistes les a obligés de remettre en cause le concept de « langue ». La langue n'est plus considérée comme un ensemble de structures et de règles à enseigner. Elle est désormais considérée comme un moyen de communication.

En plus de cela, les années 70 ont vu naître un nouveau type d'apprenants. Dans le cadre de la formation continue, les chercheurs ont eu, pour la première fois, affaire à des apprenants adultes ([http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd09.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm) ).

De ce fait, les contenus des apprentissages étaient élaborés en fonction des besoins des apprenants. Car on a découvert que la simple connaissance des structures de la langue ne suffit pas pour pouvoir communiquer dans cette dernière. C'est ce que confirment C M. Cornaire, P-M. Raymond quand elles disent :

*« Il en découle que les contenus à enseigner doivent être déterminés en fonction des besoins de communication des apprenants et non plus selon des éléments linguistiques préétablis ». (1994: 11)*

Selon cette approche, la finalité de l'enseignement était de permettre aux apprenants d'entretenir une conversation (à l'oral comme à l'écrit) dans la langue étrangère. C'est la raison pour laquelle, les méthodologues ont pris en considération les quatre habiletés de la langue. Et c'est dans ce cadre aussi qu'ils ont commencé à donner de plus en plus d'importance à l'écrit. Selon S. Moirand (Situation d'écrit (1979: 9) cité par M Cornaire, P-M Raymond (1994: 12), l'enseignement de l'écrit vise à installer chez l'apprenant la capacité de communiquer par l'écrit.

En ce qui concerne l'enseignement de la production écrite, il se faisait, toujours selon S. Moirand (Situation d'écrit (1979: 157-158) cité par M Cornaire, P-M Raymond (1994: 12), en commençant par la lecture de documents et en allant d'une manière progressive vers la production. Dans cette approche, l'erreur est considérée comme source d'apprentissage visant la consolidation et l'amélioration des productions écrites des apprenants.

Ce qu'il faut noter c'est que la mise en place de l'approche communicative a coïncidé avec l'apparition des travaux cognitifs, ces travaux se sont beaucoup intéressés à l'écrit (M Cornaire, P M Raymond (1994 : 10)). Malgré cela, les activités de production de l'écrit ont continué à être des simples activités de renforcement grammatical. Elles ne permettaient nullement la formation de vrais producteurs de l'écrit en langue étrangère.

## **7.6 L'approche actionnelle**

Après l'approche communicative, les méthodologues ont donné naissance à nouvelle approche appelée l'approche actionnelle. Son nom vient du fait que l'apprenant est considéré comme un acteur actif dans la société

*« La perspective privilégiée ici est [ ] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les*

*actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification ». (CECR, 2001 :15)*

L'enseignement, selon cette approche, s'effectue par ce que les chercheurs appellent « tâche», ce terme signifie selon le site [\(\[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\\_AC/hist\\\_didactique/cours3\\\_hd09.htm\]\(http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\_AC/hist\_didactique/cours3\_hd09.htm\)\)](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm)

*«Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe »*

L'apprenant, selon cette approche, est appelé à réaliser des tâche à travers lesquelles il est censé effectuer des activités langagières qui elles-mêmes se composent d'actes de parole. Autrement dit, les actes de parole ne sont jamais enseignés isolément, ils sont intégrés dans des tâches à réaliser. Pour mieux expliquer cela, C. Puren avance l'exemple suivant :

*« Ainsi, passer une soirée chez de nouveaux amis va certes impliquer de se présenter, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de faire connaissance » (C. Puren, 2006 :37)*

Ceci dit que, dans cette approche, il n'existe pas d'activités destinées exclusivement à l'apprentissage de l'écrit. Cette compétence va être assimilée avec d'autres nécessaires pour la réalisation d'une tâche bien définie.

## TD

**Complétez le tableau suivant en vous appuyant sur ce que vous avez appris dans le cours :**

|                         | MT<br>(grammaire<br>et<br>traduction)   | MD  | MAO  | SGAV   | AC   | AA   |
|-------------------------|---|---|--|--|--|--|
| Période<br>d'apparition | Utilisée pendant longtemps :<br>( du 16 <sup>ème</sup><br>et 17 <sup>ème</sup><br>siècle au<br>19 <sup>ème</sup> siècle | Utilisée au début du 20 <sup>ème</sup> siècle   | Utilisée pendant 2 ans au cours de la 2 <sup>ème</sup> guerre mondiale   | Utilisée entre les années 60 et les années 70  | Utilisée depuis les années 70  | Utilisée depuis les années 2000  |
| Principes de base       | Traduction des textes littéraires   | Aller directement à la langue étrangère sans passer par la langue maternelle de l'apprenant | -Rendre l'apprenant capable de communiquer oralement dans la langue étrangère dans les délais les plus brefs<br>- support d'acquisition audio-oral | Support d'acquisition audio-visuelle favorisant la contextualisation des situations de communication | -Vise l'installation d'une certaine compétence<br>-emploi du document authentique<br>-Centrée sur les besoins des apprenants | -définition des niveaux :<br>A1.A2.B1.B2.C1<br>.C2<br>-Exercices basés sur les tâches sociales |
| Grammaire               | Enseignée d'une manière déductive et explicite.   | Enseignée d'une manière implicite   | Enseignée d'une manière implicite  | Enseignée d'une manière implicite  | Enseignée d'une manière implicite  | Enseignée d'une manière implicite  |
| Vocabulaire             | Choisi par l'enseignant   | -Passer du concret  | Choisi à partir de la  | Le français fondamental.   | En fonction des besoins des apprenants   | Enseigné dans un contexte social   |

|                        |   |   |  |  |  |   |
|------------------------|---|---|--|--|--|---|
|                        | t et traduit dans la langue maternelle de l'apprenant<br>Acquis par la mémorisation | vers l'abstrait<br>-recours aux gestes, à la mimique, ...         | langue usuelle.  | Choisi en fonction de la fréquence d'emploi des mots                       |  | culturel aléatoire  |
| Place de l'oral        | négligée  | privilegiée   | privilegiée  | privilegiée  | privilegiée  | privilegiée   |
| Place de l'écrit       | prioritaire   | Passé en 2 <sup>ème</sup> position                                | négligée   | privilegiée  | privilegiée  | privilegiée   |
| Statut de l'enseignant | Le maître qui détient et dispense le savoir à ses élèves                            | -Un modèle linguistique à imiter                                  | -Un modèle à imiter<br>-dirige et guide la communication en classe | - choisit les supports et aide à accéder au sens                           | - un médiateur<br>-un animateur<br>-un guide<br>-un facilitateur                 | -Un acteur social<br>-un guide                            |
| Statut de l'apprenant  | Aucun rôle. Rester calmes et recevoir le savoir                                     | -Il peut parler en classe.<br>-Il fait réaliser des jeux de rôle. | -Répondre aux sollicitations de son enseignant                     | - actif : il écoute répète et répond aux questions posées par l'enseignant | Participe activement à sa formation  | -Libre à agir et à réagir<br>-Réalise des tâches sociales |
| Statut de l'erreur     | Pas tolérée ; l'élève qui commet une erreur est puni par l'enseignant               | A éviter  | A traiter immédiatement  |  | Source d'information pour l'enseignant sur l'état d'avancement de ses apprenants |   |
| Points positifs        | Ne coûte pas beaucoup   | Permettre aux apprenants  | Interaction bidirectionnelle                                       | Importance donnée à la sémantique  | -Intégration totale de l'apprenant dans le processus                             |   |

|                | sur le plan financière                   | de parler en classe  |   |   | d'enseignement/apprentissage.<br>-responsabilisation de l'apprenant. |  |
|----------------|--|--|---|---|--|--|
| Ponts négatifs | Des apprenants incapables de s'exprimer. | - rencontrées par les enseignants ( il est difficile pour eux de ne pas passer par la LM)<br>- dévalorisation de l'interaction en classe | -Répétition ennuyante<br>- Dialogues Fabriquée<br>-couteuse (utilisation de matériel technologique)<br>e) | -Matériel couteux<br>-Manque d'enseignants formés |  |  |

## **8 Le référentiel, le curriculum, le programme et la progression**

La progression rapide des sciences et de la technologie, l'évolution de la recherche en sciences d'éducation et les innovations pédagogiques, les mutations de la société nationale et de la communication internationale constituent des facteurs déterminants qui suscitent régulièrement la remise en cause des notions, des contenus et des démarches pédagogiques utilisés dans l'enseignement par les administrateurs des institutions scolaires. D'où la remise en cause régulière de tous les documents relatifs à l'acte pédagogique à savoir : le référentiel, le curriculum ; le programme et la progression. Nous allons essayer, dans ce qui suit, de définir ces notions.

### **8.1 Le référentiel**

Le référentiel est un document officiel qui détermine les principes organisateurs des programmes (curriculums). Tout comme le curriculum, il résulte d'une analyse des besoins en formation d'un groupe ciblé d'apprenants. Le référentiel peut soit être utilisé à l'état brut, soit servir de base à l'élaboration d'un curriculum puisqu'il en est une partie. Ce document présente les axes essentiels autour desquels s'articulent les objectifs, les contenus et les activités dans chaque programme, chaque discipline. Ceci permet de dire qu'en plus de sa fonction référentielle, il a une fonction de prescription car il constitue un cadre méthodologique pour les concepteurs de programmes. Le référentiel a aussi une fonction d'unification car il permet d'homogénéiser les démarches et les contenus des programmes. Un référentiel est donc le document qui sert à encadrer, régler, évaluer une action en la référant à un ensemble qui en assure la cohérence.

### **8.2 Le curriculum**

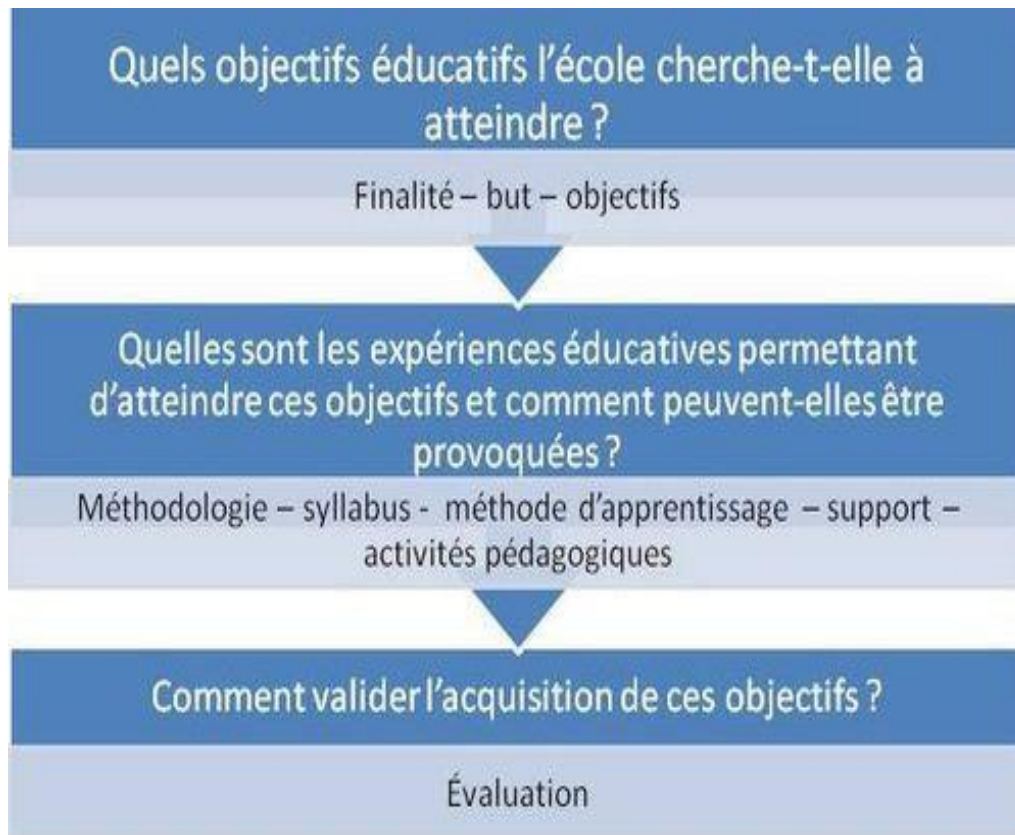
Apparu aux Etats-Unis dans les années 20, le curriculum propose une méthode d'organisation de l'éducation selon les principes que Taylor a développés pour l'entreprise. Le curriculum est un document rédigé soit sous forme de tableaux à plusieurs colonnes soit sous forme de paragraphes qui indiquent pour un type de

formation donné : la finalité, les buts, les compétences générales, les objectifs pédagogiques hiérarchisés, les supports d'apprentissage, les activités d'apprentissage, la méthodologie, la progression, l'interculturel et le mode d'évaluation des apprenants. Il est conçu par une équipe travaillant au sein d'une cellule. C'est un outil interne qui n'est pas destiné au public. Selon Tyler (1949) le curriculum se résume en trois grandes rubriques :



**Figure 2 : Les trois grandes rubriques du curriculum selon Tyler**

Tyler affinera sa réflexion en posant les questions fondamentales, qui donneront naissance aux principales rubriques du curriculum citées dans la définition et résumées dans le schéma suivant :



**Figure 3 : Les rubriques du curriculum**

En d'autres termes, le curriculum définit l'ensemble du parcours d'apprentissage prévu pour l'apprenant. Il est plus large que le programme. En plus du programme, il donne d'autres indications surtout sur les méthodes pédagogiques et sur les dispositifs d'évaluation.

### **8.3 Le programme**

La notion de programme appartient au passé. On peut la considérer comme l'ancêtre du curriculum dont l'un des précurseurs fut John Dewey au début du 20<sup>e</sup> siècle. On entendait alors par programme, une liste de matières à enseigner, plus ou moins développée suivant les disciplines et accompagnée d'instructions précisant les contenus pédagogiques et la méthodologie à enseigner. En bref, Le programme, même si ce terme est encore utilisé de nos jours, tend à être remplacé par le curriculum. Le programme en est d'ailleurs une version allégée, regroupant les notions de savoir,

savoir-faire et savoir-être en indiquant les principes méthodologiques orientés vers l'apprenant.

## 8.4 La progression

Si l'enseignant était capable de livrer l'ensemble des contenus d'enseignement en une seule fois et si l'apprenant, quels que soient son domaine d'activité, son niveau, sa culture, son âge, avait la possibilité d'acquérir simultanément la totalité de ces contenus, alors la question de la progression ne se poserait pas. Le processus d'enseignement et d'apprentissage sont deux problèmes complexes car il existe plusieurs méthodologies d'enseignement et une multitude de publics donc une multitude de progressions possibles, d'où l'importance de s'interroger sur leur place au sein la démarche curriculaire. La progression est la manière d'organiser l'enseignement d'une discipline en avançant progressivement dans la difficulté de ses contenus. Elle se caractérise par le fait de :

- Respecter un ordre cohérent des notions.
- Etre centrée sur l'apprenant.
- Cibler des objectifs évaluables.
- Etre conçue sur des durées bien précises et variables (l'année, le cycle,...)

## TD

Soit le document suivant, dites s'il s'agit d'un curriculum ou d'un référentiel. Justifiez votre réponse en vous appuyant sur les données du cours.

**Public visé :** les élèves de 16 ans qui commencent le français en classe de 10<sup>ème</sup>.

**Nombre d'heures :** 150 séances de 40 minutes en prenant comme base 30 semaines de cours soit 110 heures d'enseignement..

**Objectifs généraux :**

Au terme de cette année scolaire l'élève sera capable de parler de son vécu et de son environnement, de s'exprimer dans une situation de communication minimale.

**Savoir-faire linguistiques**

- ← Saluer, prendre congé, se présenter, présenter quelqu'un
- \* Parler de soi : dire son nom, son âge, sa profession, parler de ses études et de ses projets, présenter sa famille, donner une adresse
- \* S'excuser de ne pas comprendre, exprimer son ignorance : dire qu'on ne sait pas, qu'on ne comprend pas, demander de répéter, d'épeler, demander comment on dit
  - Identifier une personne : caractériser les personnes, décrire, caractériser un visage
  - Décrire un état psychologique
  - Identifier des objets
  - Faire un projet de week-end, de vacances
  - Proposer à quelqu'un de faire quelque chose
  - Demander son chemin, décrire un itinéraire
  - Inviter quelqu'un à faire quelque chose inviter quelqu'un à faire quelque chose
  - accepter, refuser une invitation
  - situer et se situer dans le temps
  - situer dans l'espace, situer un lieu, localiser un objet, montrer, désigner
  - interroger son interlocuteur sur son enfance
  - décrire et présenter une ville, une région, exprimer les distances
  - caractériser et décrire un logement
  - appeler, commander au café, au restaurant, souhaiter « bon appétit »
  - parler de ses habitudes alimentaires
  - actes de communication dans le domaine des voyages ou des achats (acheter des titres de transport, réserver des places, des billets, demander quelque chose, préciser, caractériser, payer, etc.)
  - actes relatifs à la conversation téléphonique (prendre contact, demander de patienter, de rappeler, etc.)
  - exprimer l'enthousiasme
  - exprimer un souhait
  - exprimer son accord ou son désaccord, ses goûts et ses préférences
  - exprimer l'inquiétude, la peur, l'horreur
  - exprimer le doute, la possibilité ou la certitude
  - exprimer la surprise
  - exprimer une hypothèse
  - exprimer un regret, un espoir
  - se plaindre
  - remercier, féliciter
  - réprimander, interdire, donner des ordres / mettre en garde (attention!)
  - insister, argumenter
  - donner et solliciter un avis (n'est-ce pas ?)

- demander / donner des précisions
- protester, argumenter, débattre, accuser, se justifier
- relater le déroulement d'une journée
- relater, raconter un événement, exprimer la durée d'une action
- décrire les circonstances d'un événement
- raconter des actions habituelles au passé
- raconter un conte, une légende
- rapporter les paroles de quelqu'un
- demander / donner des informations, des explications, une autorisation
- exprimer la cause et le but
- promettre
- demander / argumenter sa demande
- exposer des décisions, un projet
- comparer, exprimer la ressemblance et la différence

### Contenus linguistiques

- être + adj de profession
- être + adj de nationalité
- être à + distance + de + lieu
- être à + nom ou pronom tonique
- avoir (+ locutions j'ai faim, froid, etc.)
- avoir + âge
- systématisation de la conjugaison et de la construction des verbes :
  - habiter + nom de rue; habiter à + nom de ville; habiter en / au + nom de pays
  - aller et faire
  - connaître
  - s'appeler, rencontrer
  - vouloir, pouvoir, devoir, savoir
  - acheter, vendre, louer
  - choisir, prendre, boire
  - mettre, payer, essayer
  - s'asseoir
  - autoriser, permettre, défendre
- construction verbe + infinitif
- la construction des verbes de mouvement
- conjugaison des verbes pronominaux
- prépositions et adverbess de lieu et de temps les plus courants
- formation des adverbess en -ment
- coordination : et, ou, mais, ni, car, ainsi
- aussi, non plus, même
- nombres ; adverbess de quantité (beaucoup, un peu, assez, trop)
- indicatif présent, passé composé, futur proche
- sensibilisation imparfait, futur, passé récent
- infinitif présent ; impératif présent ; conditionnel de politesse (« je voudrais »)
- phrase interrogative simple : qui ? ; que ? ; quand ? ; où ? ; combien ? ; est-ce que ?
- compléments de lieu (localisation, distance) ; compléments de temps ; logique du récit ( d'abord, ensuite, puis, alors, enfin)
- expression sommaire de la cause (car), du but (pour + infinitif), de la conséquence (alors, ainsi)
- complétives après croire, penser, dire

relatives avec qui, que, où

**Compréhension** : comprendre une carte d'invitation / comprendre une carte postale /  
comprendre une petite lettre /comprendre des formulaires, des questionnaires simples  
**Expression** : remplir une fiche/ rédiger une carte postale/ formuler une proposition/ rédiger  
un message d'excuse/ rédiger un menu /rédiger une annonce publicitaire

**Utilisation**

le système scolaire français  
les fêtes et traditions dans une approche interculturelle  
la gestuelle

**Évaluation**

évaluation formative : les 4 compétences  
évaluation sommative en fin d'année : utilisation d'une épreuve type DELF A1

Pistes de réponse :- il s'agit d'un curriculum. Il contient toutes ses composantes.

## 9 Compétence / capacité / objectif

La compétence, la capacité et l'objectif sont des notions habituelles et fréquemment rencontrées dans les programmes de l'école, les outils de conception et d'évaluation des enseignements. Ces termes, utilisés de manière courante dans l'environnement professionnel des enseignants, recouvrent des pratiques très différentes en classe. Dans le cours présent, nous allons essayer de voir quelques définitions de ces notions et d'en dégager les caractéristiques de chacune d'elles.

### 9.1 La compétence :

#### 9.1.1 Quelques définitions :

Selon D'Hainaut, une compétence est « *un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Convenablement signifie ici que le traitement des situations aboutira au résultat espéré par celui qui les traite ou à un résultat optimal.* »

Selon Xavier Roegiers : «*La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes*»

Pour Lasnier, une compétence est un savoir-agir complexe qui fait suite à l'intégration, à la mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur et social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun

Jonnaert, Masciotra, Boufrahi, & Barrette, définissent la compétence comme étant la mise en œuvre par une personne, dans une situation donnée et dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources. Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation À

partir de ces définitions, il est possible de dégager des constantes, ces dernières constituent les traits caractéristiques d'une compétence à savoir :

- Le caractère opératoire: elle débouche obligatoirement sur une action utile, fonctionnelle et finalisée
- Le caractère contextuel. La compétence est « située » ou « contextualisée ».
- La mobilisation et l'intégration de ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être) nécessaires à la résolution de la situation-problème.
- Elle est évaluable.

### **9.1.2 Critères de formulation d'un énoncé de compétence**

L'énoncé d'une compétence doit faire référence :

- Au type de tâche attendu de l'apprenant.
- Aux Conditions de réalisation de cette tâche.
- A un ensemble de ressources s'inscrivant dans un processus d'apprentissage.
- Aux critères d'évaluation permettant de porter jugement sur le degré de réalisation des différentes étapes de la compétence

### **9.1.3 Quelques exemples de compétences**

- L'élève doit être capable d'utiliser convenablement les différents constituants d'une phrase en extension dans des situations de communication.
- L'élève doit être capable de produire un écrit signifiant et simple (de 3 à 4 phrases) en situation de communication

## 9.2 La capacité

### 9.2.1 Qu'est-ce qu'une capacité ?

Selon Ph. MEIRIEU, la capacité est définie comme étant « une activité intellectuelle stabilisée et reproductible dans des champs divers de connaissances, terme utilisé souvent comme synonyme de « savoir-faire ». Aucune capacité n'existe à l'état pur et toute capacité ne se manifeste qu'à travers la mise en œuvre de contenus.

### 9.2.2 Traits caractéristiques d'une capacité

- Une capacité ne se manifeste que si elle s'applique sur un contenu.
- Elle a un caractère transversal: c'est une sorte de savoir-faire décontextualisé, susceptible d'être mis en œuvre dans des situations professionnelles ou sociales très différentes. On voit donc que les termes de compétence et capacité ne sont pas synonymes.
- Elle est non évaluable.

### 9.2.3 Quelques exemples de capacités

- Écrire la lettre « a »
- Résoudre une équation du 2<sup>ème</sup> degré.

## 9.3 L'objectif

### 9.3.1 Qu'est-ce qu'un objectif ?

C'est un énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action. En pédagogie, un objectif est un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura (ou saura faire) après apprentissage. Les objectifs sont normalement dérivés des finalités de l'Éducation et des objectifs généraux de formation, lesquels se décomposent en objectifs intermédiaires de différents niveaux, puis en objectifs spécifiques.

### 9.3.2 Les différents niveaux d'objectifs :

➤ **Objectif général:** IL s'agit d'un énoncé d'intention relativement large; l'objectif général peut également être appelé objectif terminal d'intégration.

Ex : Conduire une analyse de besoins en formation.

➤ **Objectif intermédiaire:** C'est un énoncé d'intention plus réduit, intermédiaire entre l'objectif général et les objectifs spécifiques:

Ex: Conduire une étude de poste.

➤ **Objectif spécifique:** C'est un énoncé d'intention relatif à la modification du comportement de l'apprenant après une activité d'apprentissage limitée dans le temps (1 à 2 heures dans l'enseignement secondaire).

Ex : À partir d'un extrait d'entretien, identifier les différentes attitudes prises par l'interviewer

L'Américain Mager préconise que tous les objectifs d'un curriculum soient formulés en terme de comportement observable de l'élève après apprentissage, afin qu'une personne externe et compétente puisse procéder à une évaluation correcte de l'apprentissage.

### 9.3.3 Différence entre compétence, capacité et objectif

Maîtriser un objectif d'apprentissage, c'est exercer une capacité sur un contenu déterminé par un sujet d'apprentissage. Dans l'approche par les compétences, on ne vise plus l'acquisition d'objectifs isolés et morcelé, mais le développement progressif des compétences regroupant un certain nombre d'objectifs. L'objectif d'apprentissage dans ce cadre est conçu comme une étape intermédiaire d'une compétence. Une fois atteint, il provoque le développement de la compétence à un niveau déterminé.

### 9.3.4 Quelques exemples

➤ Capacité:

- Opérer les transformations concernant les quatre types de phrases.

➤ Objectifs:

- Saisir les différentes fonctions de la phrase.
- Prendre conscience des signes de la ponctuation.
- Reconnaître et distinguer les types de phrases.

**TD1**

**Parmi les énoncés de compétence suivants, certains contiennent les conditions de leur réalisation, les critères d'évaluation et/ou les ressources mises à la disposition des élèves. Soulignez d'un trait les ressources, de deux traits les conditions de réalisation et/ou les critères d'évaluation.**

- a- A partir d'une liste de symbole du code de la route, nommer chacun d'eux.
- b- Donner par écrit 8 réponses justes sur 10 à un questionnaire portant sur un album complet de B.D.
- c- Dans un article de journal relatant une série d'évènements historiques, souligner ceux qui ont eu lieu avant la 1ère guerre mondiale.
- d- Dresser la liste des verbes du deuxième groupe, choisis parmi une liste donnée de 20 verbes.
- e- Disposant d'un plan de l'école, colorier la cour et le préau en vert, le gymnase en bleu.
- f- En utilisant le classeur et les livres à disposition, recopier une recette de cuisine en n'utilisant que l'impératif.
- g- Nommer le temps des verbes soulignés dans dix phrases données, aucune erreur n'est admise.

**Correction :**

- a- A partir d'une liste de symbole du code de la route, nommer chacun d'eux.
- b- Donner par écrit 8 réponses justes sur 10 à un questionnaire portant sur un album complet de B.D.
- c- Dans un article de journal relatant une série d'évènements historiques, souligner ceux qui ont eu lieu avant la 1ère guerre mondiale.

- d- Dresser la liste des verbes du deuxième groupe, choisis parmi une liste donnée de 20 verbes.
- e- Disposant d'un plan de l'école, colorier la cour et le préau en vert, le gymnase en bleu.
- f- En utilisant le classeur et les livres à disposition, recopier une recette de cuisine en n'utilisant que l'impératif.
- g- Nommer le temps des verbes soulignés dans dix phrases données, aucune erreur n'est admise.

## 10 Taxonomie de Bloom Introduction :

Le terme de Taxonomie (ou taxinomie) est un nom féminin qui désigne selon le dictionnaire Larousse les deux réalités suivantes :

- Science des lois de la classification.
- Classification, suite d'éléments formant des listes qui concernent un domaine, une science. En sciences de la nature, La taxinomie (ou taxonomie) est une branche des sciences, qui a pour objet de décrire les organismes vivants et de les regrouper en entités appelées taxons afin de les identifier, les nommer et les classer au moyen de clés de détermination. En didactique, la première taxonomie réalisée est la plus utilisée est celle de Benjamin Bloom. Ce dernier, a tenté dans son ouvrage publié en 1956 et intitulé "Taxinomie des objectifs pédagogiques", de classer les buts du système éducatif, afin d'évaluer les problèmes de l'éducation, de préparer les programmes scolaires et de préparer les exercices d'apprentissage. L'ouvrage de Bloom a, tout de suite, obtenu un grand succès et contribué au développement de nombreuses études, suivies par la publication de nouvelles taxinomies, dont la liste n'est sûrement pas close aujourd'hui et qui ont fait l'objet d'étude d'une recherche faite par Gilbert et Viviane De Landsheere et publiée dans leur ouvrage "Définir les buts de l'Education".

### 10.1A quoi sert une classification des objectifs pédagogiques ?

L'enseignant se trouve souvent confronté aux questions fondamentales suivantes

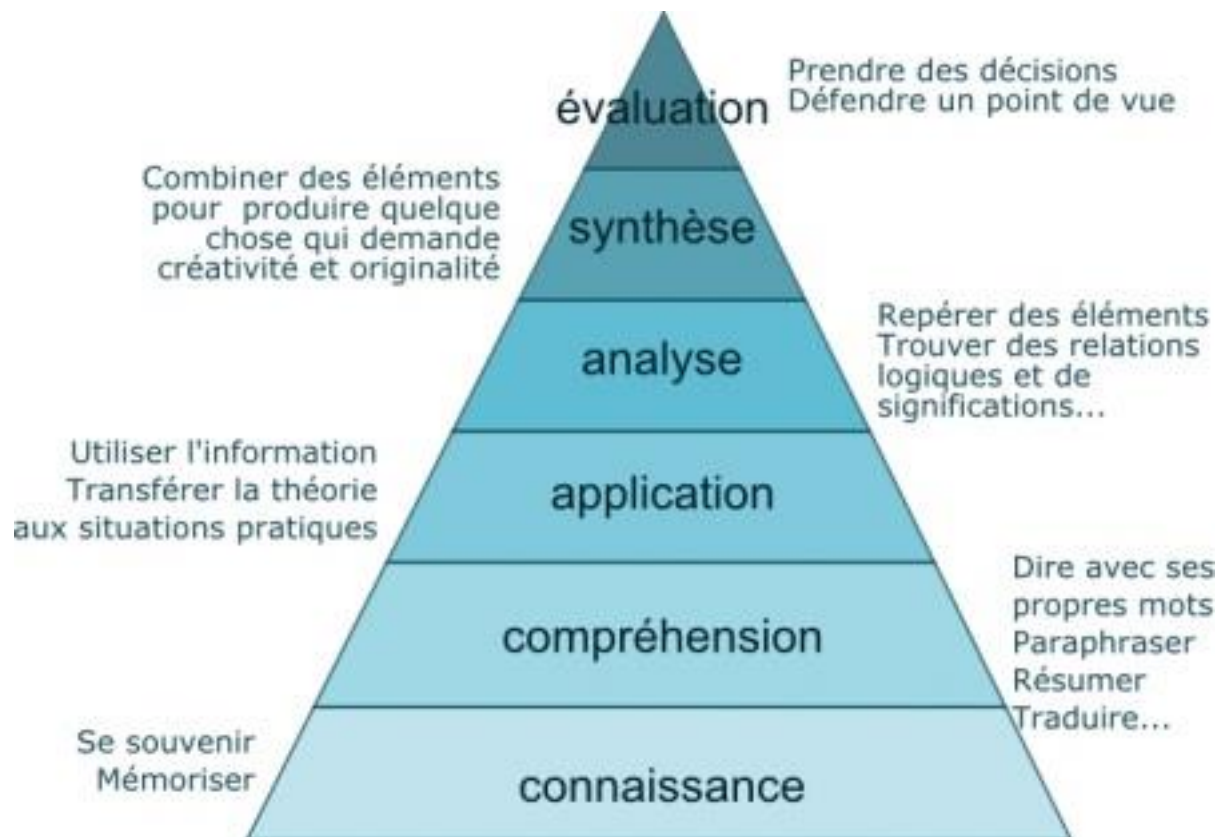
- Quels buts ou objectifs pédagogiques l'école (ou le cours) doit-elle se proposer d'atteindre ?
- Quel apprentissage permettra d'atteindre les buts proposés ?
- Comment prévoir les expériences d'apprentissage dans une succession logique et continue pour aider l'élève à les saisir autrement que comme des expériences isolées ?

- Comment mesurer l'efficacité des expériences par le recours aux examens et autres procédés systématiques de contrôle ?

La taxinomie de Bloom apporte quelques lumières à ces questions. En fait, elle vient appuyer les concepteurs pédagogiques lorsqu'ils formulent les objectifs d'apprentissage. Elle permet de situer précisément le niveau d'apprentissage que l'on peut espérer,...

### **10.2 En quoi consiste la taxonomie de Bloom ?**

Dans le domaine didactique, Bloom distingue et sépare trois domaines (affectif, cognitif et psychomoteur). Pour ce qui est des habiletés cognitives, il fait l'hypothèse que celles-ci peuvent être séparées et mesurées sur un continuum allant du simple au complexe. La taxonomie de Bloom n'est qu'un classement des opérations intellectuelles mobilisées au cours de l'apprentissage de la plus simple à la plus complexe, chacune de ces opérations correspond à un niveau de compétence à atteindre. Elle se présente sous la forme d'une pyramide (voir la figure ci-dessous) composée de six niveaux de complexité croissante (de bas en haut de la pyramide) : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Le principe même de cette taxonomie est que l'élève accède à un niveau donné s'il est capable d'exécuter les opérations correspondant au(x) niveau(x) inférieur(s). Ces niveaux visent ainsi à ordonner hiérarchiquement les processus cognitifs et à fournir un cadre permettant de définir les objectifs eux-mêmes.



**Figure 4 : les six niveaux de la taxonomie de Bloom**

### 10.3 Les six habiletés de la taxonomie de Bloom

| Objectif cognitif<br>Habilité                    | Connaissance  | Compréhension  | Application  | Analyse   | Synthèse  | Jugement<br>Évaluation   |
|--|---|--|--|---|---|--|
| <b>Caractérisation de ce niveau hiérarchique</b> | Repérer de l'information et s'en souvenir.<br>Connaître des événements, des dates, des lieux, des faits.<br>Connaître de grandes idées, des règles, des lois, des formules. | Saisir des significations.<br>Traduire des connaissances dans un nouveau contexte.<br>Interpréter des faits à partir d'un cadre donné. | Réinvestir des méthodes, des concepts et des théories dans de nouvelles situations.<br>Résoudre des problèmes en mobilisant les compétences et connaissances requises. | Percevoir des tendances.<br>Reconnaître les sous-entendus.<br>Extraire des éléments.<br>Identifier les parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées | Utiliser des idées disponibles pour en créer de nouvelles.<br>Généraliser à partir d'un certain nombre de faits.<br>Mettre en rapport des connaissances issues de plusieurs domaines. | Comparer et distinguer des idées.<br>Déterminer la valeur de théories et d'exposés.<br>Poser des choix en fonction d'arguments raisonnés.<br>Vérifier la valeur des preuves.<br>Reconnaître la part de subjectivité. |
| <b>Capacité à</b>                                | Mémoriser et restituer des informations dans des termes voisins de ceux appris.   | Traduire et interpréter de l'information en fonction de ce qui a été appris.   | Sélectionner et transférer des données pour réaliser un tâche ou résoudre un problème.   | Distinguer, classer, mettre en relation les faits et la structure d'un énoncé ou d'une question.  | Concevoir, intégrer et conjuguer des idées en une proposition, un plan, un produit nouveaux.  | Estimer, évaluer ou critiquer en fonction de normes et de critères que l'on se construit.  |
| <b>Habilités requises</b>                        | Mémoire   | Connaissance   | Connaissance<br>Compréhension  | Connaissance<br>Compréhension<br>Application  | Connaissance<br>Compréhension<br>Application<br>Analyse   | Connaissance<br>Compréhension<br>Application<br>Analyse  |

|                        | Évaluation   |  |   |   |   |   |
|------------------------|--|--|---|---|---|---|
| <b>Verbes d'action</b> | Citer  | Expliquer  | Appliquer   | Décomposer  | Composer  | Evaluer   |
|                        | Décrire<br>Définir<br>Énumérer<br>Désigner<br>Nommer<br>Sélectionner<br>Identifier<br>etc. | Démontrer<br>Préciser<br>Interpréter<br>Résumer<br>Traduire<br>Illustrer<br>Discuter<br>Extrapoler<br><br>etc. | Adapter<br>Employer<br>Compléter<br>Calculer<br>Résoudre<br>Etablir<br>Mettre en œuvre<br><br>Poser<br>Représenter<br>Schématiser<br>Traiter<br>etc | Extraire<br>Rechercher<br>Choisir<br>Discriminer<br>Comparer<br>Catégoriser<br>Inférer<br>etc | Construire<br>Créer<br>Élaborer<br>Inventer<br>Mettre en rapport<br>Organiser<br>Planifier<br>Réarranger<br>etc | Juger<br>Argumenter<br>Critiquer<br>Décider<br>Tester<br>Justifier<br>Défendre<br>Recommander<br><br>etc. |

|                             |  |  |  |   |   |   |
|-----------------------------|--|--|--|---|---|---|
| <b>Critère d'évaluation</b> | La réponse donnée est identique à celle qui devait être mémorisée. | La réponse donnée a le même sens que l'information à reformuler. | La règle imposée ou choisie a bien été appliquée et le résultat est juste (une seule solution possible). | La réponse donnée est juste et complète.  | Réponse pertinente, scientifiquement viable, et originale.                    |   |
| <b>Exemple</b>              | Donner les 6 niveaux de la taxonomie de Bloom.                     | Expliquer la taxonomie de Bloom.                                 | Classer plusieurs exercices d'évaluation à l'aide de la taxonomie de Bloom.                              | Identifier dans une recherche les liens établis entre l'utilisation de la taxonomie de Bloom par des enseignants et les capacités d'auto-régulation des apprenants. | Construire des exercices d'évaluation en se servant de la taxonomie de Bloom. | Donner les avantages et inconvénients de la taxonomie de Bloom. |

**Figure 05 : Tableau récapitulatif des six habiletés de la taxonomie de Bloom**

## 10.4 Quelques insuffisances de la taxonomie de Bloom

Ce qu'on a reproché à la taxonomie de Bloom c'est :

- La difficulté de trouver des exercices spécifiques à chaque niveau. En fait les niveaux de la taxonomie ne s'excluent pas toujours mutuellement d'où la difficulté de distinguer ce qui relève du domaine de la connaissance de ce qui relève de celui de la compréhension,...
- Certaines réserves ont été exprimées à l'égard de certains niveaux supérieurs de la taxonomie à savoir celui de l'évaluation critique qui, selon les spécialistes, ne peut pas faire objet d'étude d'un enseignement apprentissage. Car il repose sur l'intelligence en générale et que cette dernière étant une caractéristique attachée à la personnalité de l'individu, innée et constante, ne peut être améliorée par aucun traitement pédagogique.
- L'importance de la place accordée au niveau de la connaissance (mémorisation) par rapport aux autres processus mentaux supérieurs. A la suite de ces réactions, quelques auteurs se sont engagés dans la voie qui venait d'être tracée, certains pour améliorer l'instrument de Bloom, d'autres pour faire une œuvre plus originale dans le cadre d'une conception plus théorique, ou au contraire plus pragmatique.

**TD :****A quel niveau de la taxonomie de Bloom correspond chacun des objectifs suivants ?**

- a- Etre capable de schématiser un procédé →
- b- Etre capable de critiquer un texte littéraire →
- c- Etre capable de décrire un animal →
- d- Etre capable de résoudre un problème en utilisant des apprentissages acquis →
- e- Etre capable de faire la liste des informations retenues d'une leçon →
- f- Etre capable de préparer une liste de critères prioritaires pour juger d'une communication orale. →
- g- Etre capable de fournir à ses camarades des photographies expliquant un procédé →

**Correction :**

- a- Etre capable de schématiser un procédé : → Analyse
- b- Etre capable de critiquer un texte littéraire : → Evaluation
- c- Etre capable de décrire une animale : → Connaissance
- d- Etre capable de résoudre un problème en utilisant des apprentissages acquis :  
→ Application
- e- Etre capable de faire la liste des informations retenues d'une leçon : →  
Connaissance
- f- Etre capable de préparer une liste de critères prioritaires pour juger d'une  
communication orale : → Evaluation
- g- Etre capable de fournir à ses camarades des photographies expliquant un  
procédé : → Compréhension

## **11 La connaissance et ses types**

### **11.1 La connaissance : quelques définitions**

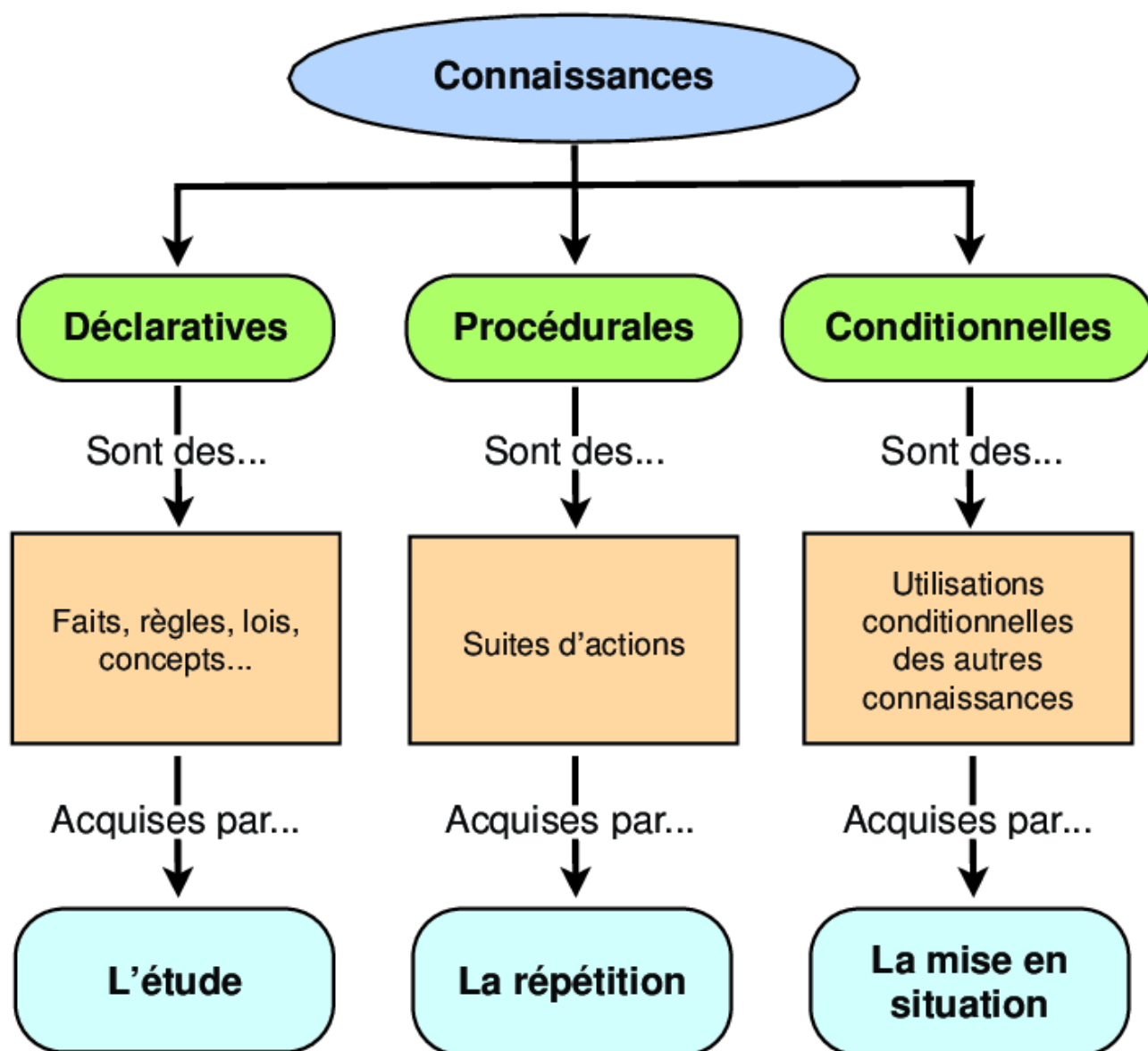
Selon le Larous, la connaissance est l'action, le fait de comprendre, de connaître les propriétés, les caractéristiques, les traits spécifiques de quelque chose : La connaissance de la nature.

Sur le plan etymologique, le mot connaissance est dérivé de connaissant, du latin cognoscere, apprendre à connaître, chercher à savoir, prendre connaissance de, étudier, apprendre, constitué à partir de cum, avec, et noscere, apprendre à connaître, du grec ancien gnôsis, connaissance.

Selon l'encyclopédie Universalis, la connaissance désigne un rapport de la pensée à la réalité extérieure et engage la notion de vérité comme adéquation de l'esprit et de la chose. Par extension, le terme connaissance désigne le contenu de la pensée qui correspond à la nature de la chose visée, et s'oppose à erreur ou illusion. La connaissance est donc ce qui nous permet de reconnaître le monde.

### **11.2 Les types de connaissances**

Selon J. Tardif, celui qui a divisé les connaissances en catégories est Anderson (vers les années 1883/1885). Ce dernier, les a divisées en déclaratives et procédurales. Un groupe de chercheurs ont proposé, par la suite, la division entre les connaissances procédurales et celles conditionnelles (vers 1988). Le schéma suivant représente d'une manière très claire les trois types de connaissance avec leurs définition et leurs modes d'acquisition.



**Figure 06 : Les types de connaissances**

De cette représentation, nous pouvons dégager la définition de chacun des trois types de connaissances

### 11.2.1 Les connaissances déclaratives (le quoi ?)

Il s'agit du type de connaissance portant sur des faits, des règles, des lois et des concepts. Ce sont des connaissances théoriques.

Elles sont acquises par l'étude. L'apprenant se doit de traiter d'une manière active les informations qui lui sont fournies afin qu'il leur donne du sens et pour qu'il puisse les approprier. Autrement dit, ces connaissances ont besoin des connaissances procédurales pour être exécutées. La principale caractéristique des connaissances déclaratives c'est qu'elles sont verbalisables. Nous citons à titre d'exemples :

La connaissance par cœur de l'énoncé de la théorie de Pythagore

### **11.2.2 Les connaissances procédurales (le comment ?)**

Les connaissances procédurales quant à elles, elles concernent la réalisation concrète des actions et permettent aux apprenants de connaître la procédure à suivre pour résoudre le problème. Elles portent principalement sur : les méthodes, les techniques, les approches, des moyens, d'habiletés, des modèles, etc, pour traiter des informations acquises. Elles s'acquièrent par la répétition.

Par exemple : Etre capable d'utiliser la théorie de Pythagore pour résoudre un problème de math en classe comme, par exemple, calculer la longueur d'un côté d'un triangle en connaissant la longueur des deux autres côtés)

### **11.2.3 Les connaissances conditionnelles (le quand ?)**

Dites aussi connaissances stratégiques, elles portent sur l'utilisation conditionnelle des deux autres types de connaissances (déclarative et procédurale). Elles permettent aux apprenants de savoir à quel moment utiliser telle ou telle stratégie pour réaliser telle ou telle action.

Pour développer ce type de connaissances, l'apprenant doit choisir la procédure à adopter en fonction de l'action à réaliser et du contexte, dans lequel, il doit réaliser cette action.

Par exemple : Utiliser la théorie de Pythagore pour calculer la surface d'un mur ou d'un jardin,...

**TD**

**Quel type de connaissance développe l'apprenant dans chacune des situations suivantes ?**

- a- Développer de l'expertise par le contact avec des experts.
- b- Acquérir des savoir-faire d'auto régulation.
- c- Est-ce que tu penses qu'il serait utile de dégager une problématique autrement dit une question unique ou plusieurs questions suggérées par la citation et auxquelles ta dissertation essaierait de répondre.

Correction :

- a- Développer de l'expertise par le contact avec des experts. →  
**Connaissances procédurales.**
- b- Acquérir des savoir-faire d'auto régulation. → **Connaissances procédurales/ connaissances conditionnelles.**
- c- Est-ce que tu penses qu'il serait utile de dégager une problématique autrement dit une question unique ou plusieurs questions suggérées par la citation et auxquelles ta dissertation essaierait de répondre. → **Connaissances procédurales / connaissances conditionnelles.**

## Références bibliographiques

- Baillat. « Didactique, discipline scolaire, pédagogie », 1979, 85-96.
- Barkat, Amel. « Etude des opérations autoévaluatives pendant le processus rédactionnel chez les étudiants de 3 AS ». Thèse de doctorat, Université des Frères Mentouri, 2022.
- Barrée De Miniac, C. *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. De Boeck. Paris, 1996.
- Besse, Henri. « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues », 1989, 28-43.
- Conseil de l'Europe. *Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Unité des Politiques linguistiques. Strasbourg, 2001.  
<http://www.coe.int/lang-CECR>.
- Cornaire, C, et P-M Raymond. *Le point sur la production écrite en didactique des langues*. DLE. Canada, 1994.
- Coste, Daniel. « Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du français langue étrangère depuis 1950. Constantes et variations », 1989, 20-27.
- Cuq, Jean-Pierre, et Isabelle Gruca. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble. Grenoble, 2002.
- Dessus, Philippe. « Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité », n° 164 (2008): 139-58.
- Halté, Jean-François. « La didactique du français ». *Presses universitaires de France, Que sais-je ?*, 1992.
- Puren, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle, n° 347 (2006): 37-40.
- . *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan, 1988.
- Verret, M. *le temps des études*. Honoré Champion. Vol. 2. Paris, 1975.

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd09.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm). Consulté le 26 novembre 2021.

<http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html#3>. Consulté le 26 novembre 2021.

<https://www.meirieu.com/COURS/M1/M1-DOCO8.pdf>. Consulté le 15 novembre 2021.

[https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES\\_APPRENDRE.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf). Consulté le 15 novembre 2021.

<https://cdc.qc.ca/prospectives/23/morin-saint-onge-23-1-1987.pdf>. Consulté le 15 novembre 2021.

[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1998/1998\\_26.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html). Consulté le 22 octobre 2021.

<http://meliyann-info-tic.over-blog.com/article-expose-sur-la-transposition-didactique-64649698.html>. Consulté le 22 octobre 2021.

<https://www.toupie.org/Dictionnaire/Didactique.htm>. Consulté le 16 septembre 2020.