



**ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE**  
**DÉPARTEMENT DES LANGUES ET SCIENCES HUMAINES**  
**MASTER EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE**  
**ÉTRANGÈRE**

**SYLLABUS DE L'ECUE**  
**DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE**

**Master I**

**30 Heures**

**Crédits : 2**

**Brève présentation de l'auteur du Syllabus**

Rémy NDIKUMAGENGE est détenteur d'un doctorat en Langues, Lettres et Traductologie : option Didactique du Français Langue Étrangère, octroyé le **23 juin 2015** par Université Libre de Bruxelles. À partir du début août 2015, il a réintégré à l'école Normale supérieure (Burundi) en qualité d'**Enseignant-Chercheur**. Son axe spécifique de recherche est la Didactique du Français Langue Étrangère. Depuis le **20 janvier 2020**, Rémy Ndikumagenge a accédé au grade académique de **Professeur Associé** et fait des expertises notamment dans l'élaboration des **Manuels de français** et dans la **Formation des Formateurs** en milieux scolaires.

**A/A 2024-2025**

## **SIGLES ET ABRÉVIATIONS**

APC : Approche par compétences

Crédif : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français.

DDL : didactique des langues

DDLE : didactique des langues étrangères

DFLE : didactique du français langue étrangère

DFLES : Didactique du français langue étrangère et seconde

ECUE : Élément Constitutif de l'Unité d'Enseignement

ESF : Édition sociales françaises.

PI : Pédagogie de l'intégration

PSN : Presses Sorbonnes Nouvelles

UE : Unité d'enseignement

UNESCO : Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture.

## AVANT-PROPOS

### **Objet du cours**

L'objet du cours est l'indication, aux étudiants de master, de différentes façons dont la Didactique de langues s'applique, spécifiquement, à l'enseignement du français langue étrangère. En cela, le cours concourt à renforcer des connaissances théoriques et pratiques sur l'enseignement/apprentissage du même domaine du français pour rendre les étudiants auxquels il est destiné davantage à l'aise lors des exercices didactiques, des stages pédagogiques et durant leur futur métier d'enseignement du français.

### **Identification et description de l'ECUE**

L'ECUE « Didactique du français langue étrangère » fait partie de l'Unité d'Enseignement *Didactique du français*. Au sein de l'offre de formation concernée, le code de l'ECUE est **MDF1105**. Le nombre d'heures qui sont imparties totalise 30 heures réparties dans les proportions suivantes : **20** heures de cours magistraux et **10** heures de travaux pratiques.

### **Objectifs**

L'ECUE comporte des objectifs globaux et des objectifs spécifiques.

**L'Objectif global** de l'ECUE est de connaître et s'approprier les enjeux autour de la Didactique du français langue étrangère (dorénavant DFLE) en contexte exolingue. Certains de ces enjeux sont les approches didactiques, les supports pédagogiques, les outils techniques favorisant l'enseignement/apprentissage du français.

**Les objectifs spécifiques** du cours sont principalement les suivants :

- amener les étudiants à consolider et approfondir leurs connaissances sur le fait didactique et les concepts clés de la didactique du français langue étrangère.
- habituer les étudiants à contextualiser l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère,
- montrer aux étudiants des critères présidant aux choix des outils et matériel didactiques appropriés pour enseigner/apprendre le français langue étrangère et exploiter convenablement ces outils et matériel en situation d'enseignement/apprentissage du FLE.

### **Démarches méthodologiques**

Le développement des contenus de l'ECUE sera réalisé en présentiel où seront privilégiées les méthodes actives et participatives. Il est aussi prévu des travaux pratiques portant sur des extraits choisis à cet effet. Sur la base de résultats de lecture de ces extraits, les étudiants réunis au sein des groupes constitués, prépareront des exposés qui feront l'objet d'échanges et de commentaires grâce des interactions verticales et horizontales.

## **Modalités d'évaluation des apprentissages**

L'évaluation des apprentissages se fera à deux phases : l'évaluation formative et celle sommative. Le premier type d'évaluation projeté en cours du développement des contenus de l'ECUE est constitué des travaux pratiques prévus en cours ou vers la fin de chaque chapitre. De tels travaux seront cotés sur une moyenne de 8 sur 20 points, soit une pondération de 40% du maximum de points impartis à l'ECUE. La seconde phase d'évaluation correspondant à l'examen final est coté sur 12 sur 20, soit une pondération de 60%.

## **Pré-requis**

Le développement sans heurt des contenus de l'ECUE précité, suppose que les étudiants auxquels il est destiné aient déjà appris les cours considérés comme pré-requis à celui-ci. Ces cours sont les « théories de l'enseignement/apprentissage », la « Didactique de Langues » et la « Didactique du français langue étrangère, (désormais DFLES) tous ces cours sont programmés au premier cycle de l'enseignement universitaire.

## **LISTE DES TABLEAUX**

<b>Tableau 1</b> : Inventaire de concepts clés en DDL.....	2
<b>Tableau 2</b> : Canevas à suivre pour le classement des concepts-clés.....	6
<b>Tableau 3</b> : Présentation des approches APC « Nations Unies » et « Interdisciplinaire » .....	26
<b>Tableau 4</b> : Présentation de l'approche par les standards et de l'approche APC « par intégration » .....	26

## **LISTES DE FIGURES**

<b>Figure 1</b> : Évolution de la DFLE .....	13
<b>Figures 2, 3 et 4</b> : La complexification de l'AC par la PA .....	21

## TABLE DES MATIÈRES

<b>SIGLES ET ABRÉVIATIONS</b> .....	i
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	ii
<b>Objet du cours</b> .....	ii
<b>Identification et description de l'ECUE</b> .....	ii
<b>Objectifs</b> .....	ii
<b>Démarches méthodologiques</b> .....	ii
<b>Modalités d'évaluation des apprentissages</b> .....	iii
<b>Pré-requis</b> .....	iii
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	iv
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1 : VÉRIFICATION DES PRÉ-REQUIS SUR LES CONCEPTS-CLÉS EN DLE</b> .....	2
<b>1.1. Énoncé du travail pratique 1</b> .....	2
Modèle de classement des concepts clés en DDL .....	6
<b>1.2. Commentaires et quelques Remarques</b> .....	8
<b>CHAPITRE 2 : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE</b> .....	9
2.1. Didactique .....	9
2.1.1. Acceptions et conceptions du concept « didactique » .....	9
2.1.2. Didactique versus Pédagogie.....	9
2.2. La didactique du français langue étrangère.....	11
Travail pratique 2 : .....	14
<b>CHAPITRE 3 : APPROCHES, SUPPORTS EN VOGUE EN CLASSE DE FLE</b> .....	16
Introduction.....	16
3.1. Principes de l'AC, PA et PI et leurs conceptions des pratiques de la classe de FLE.....	18
3.1.1. L'approche communicative .....	18
3.1.2. La perspective actionnelle .....	19
3.1.3. La pédagogie de l'intégration.....	23
3.2. Supports pédagogiques et matériels exigés.....	30
3.3. Appropriation des principes et pratiques liés aux approches et de l'usage des documents authentiques.....	31
Sujets pour les travaux pratiques.....	31
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE</b> .....	33
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	36

## INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'ECUE « Didactique du français langue étrangère » programmé en première année de master est l'un des trois cours qui constituent l'Unité d'Enseignement « *Didactique du français* ». En ces conditions, les contenus développés dans le cadre de dudit cours font suite à ceux qui ont été vus au niveau du Baccalauréat. En outre, le même ECUE tisse de relations étroites avec d'autres cours psychopédagogiques<sup>1</sup> enseignés au premier cycle universitaire. Sa particularité est qu'il porte sur l'aspect linguistique en mettant l'accent sur la dimension essentiellement pratique l'enseignement/apprentissage.

Les contenus de cet élément constitutif de l'unité d'enseignement (ECUE) sont structurés en trois principaux chapitres. Le premier sert de vérification des connaissances antérieures autour de la DDL et se réalisera à travers des travaux pratiques suivis de séances d'exposés nourries de commentaires et d'échanges. Le second chapitre réservé à la DFLE compte faire d'abord le point sur la « didactique ». Ensuite, il se poursuit avec l'exploration de la didactique des langues (DDL), de ses branches où figure la Didactique du français et des domaines du français. En fin, il prolonge un regard sur l'évolution de la DFLE. Le troisième et dernier chapitre va être consacré aux approches didactiques, aux supports pédagogiques actuelles et aux pratiques didactiques y afférentes pour enseigner/apprendre le français langue étrangère, ailleurs comme au Burundi. Pour ce faire, il s'agira d'une analyse descriptive de ces approches et de supports d'actualités avant de proposer des sujets de travaux pratiques portant sur les approches et les supports permettant leur mise en œuvre.

En vue d'impliquer davantage les étudiants, il est prévu un travail pratique pour chaque chapitre. Le premier invite les étudiants à proposer un classement possible des concepts-clés en DDL, le second conduira les étudiants à renforcer leurs connaissances en matière des théories et pratiques relatives à la DFLE tandis que le troisième les amène à comprendre l'esprit des approches, à s'approprier les principes y afférents et à se familiariser avec les documents authentiques.

---

<sup>1</sup> Entre ces cours figurent Pédagogie générale, Élaborer des objectifs pédagogiques, Stratégies d'enseignement et d'apprentissage, d'Évaluation des apprentissages.

## CHAPITRE 1 : VÉRIFICATION DES PRÉ-REQUIS SUR LES CONCEPTS-CLÉS EN DLE

Le chapitre portant sur la vérification des pré-requis vise deux objectifs qui sont les suivants

- offrir l'occasion aux étudiants pour réfléchir sur les sens possibles de concept-clés rencontrés en DDL ;
- amener les étudiants à pouvoir classer chacun des concepts retenus dans différentes rubriques proposées.

La vérification des pré-requis des étudiants en rapport avec le cours de didactique du français langue étrangère est réalisée sur la base d'un exercice pratique dont l'énoncé est libellé comme suit.

### 1.1. Énoncé du travail pratique 1

Soit une suite de concept-clés en DLE (Cuq et Gruca 2003).

#### La tâche :

Lire et comprendre chacun des concepts de la DLE donné et classer chaque élément en rubriques et sous-rubriques indiquées.

#### Consignes :

En groupes de cinq étudiants

1° Indiquez l'acception de chacun des concepts repris dans le tableau ci-après (la définition se fait sur les brouillons). Vous pouvez vous servir du dictionnaire de langues (surtout étrangères) en cas de besoin.

2° Groupez-les en de rubriques ou sous-rubrique en fonction de la représentation que chaque membre du groupe se fait pour tel ou tel autre mot-clé.

3° Suivez un modèle de groupement proposé juste en dessous de la liste.

**Tableau 1** : Inventaire de concepts clés en DDL

-Acquis,	-Approche naturelle	-besoin
-Acquisition	-Appropriation	-bilinguisme
- acte (d'enseignement, de parole)	(=assimilation, maîtrise)	-Bilan
-active (compétence, méthode, grammaire)	Aptitude	-Bi-plurilinguisme
-actionnel	-Arbitraire	-Cadre européen commun de référence pour les langues
-activité	-Arbitre	-Capital culturel
-aide mutuelle	-Attitude	-captif
-alphabétisation	-Audio-oral	-Centration
-analyse contrastive	-Audiovisuel	
	-Authentique (document)	

<ul style="list-style-type: none"> <li>-analytique (méthode, démarche)</li> <li>- application</li> <li>-apprenant</li> <li>- Apprentissage</li> <li>-Appréciations</li> <li>-approche communicative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Auto-apprentissage</li> <li>-autocorrection</li> <li>-automatisation</li> <li>-autonomie/autonomisation</li> <li>-Auto-évaluation</li> <li>-béhaviorisme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Certification</li> <li>-civilisation et culture</li> <li>-Clichés</li> <li>-classe</li> <li>-Classement</li> <li>-cognitivisme</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>cognitif (objectif, approche)</li> <li>-communication (schéma de, compétence de la, -verbale/non verbale /paraverbale)</li> <li>-compétence</li> <li>-Compétition</li> <li>- comportement</li> <li>-compréhension</li> <li>-conceptualisation</li> <li>-connaissance</li> <li>-consigne</li> <li>-contenu</li> <li>-continuum</li> <li>-contrat didactique</li> <li>-contrôle</li> <li>-Correction</li> <li>-Correction phonétique</li> <li>-cours</li> <li>-Critères</li> <li>-Culture</li> <li>-curriculum</li> <li>-cursus</li> <li>-DALF</li> <li>-DELF</li> <li>-DILF</li> <li>-déductive (méthode)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Émulation</li> <li>-Encourager</li> <li>-énonciateur énonciation</li> <li>-endolingue</li> <li>-Enseignant</li> <li>-Enseigné</li> <li>-enseignement assisté par ordinateur</li> <li>-épilinguistique</li> <li>-Épreuve</li> <li>-Erreur</li> <li>-éthique</li> <li>-Estimation</li> <li>-Évaluateur</li> <li>-Évalué</li> <li>-Évaluation (formative, pronostique, sommative)</li> <li>-entraînement (exercice d')</li> <li>-erreur</li> <li>-évaluation</li> <li>-éveil au langage</li> <li>-Examen</li> <li>-Exclusion</li> <li>-exercice (structural)</li> <li>-exolingue</li> <li>-expansion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-identification</li> <li>-idiolecte</li> <li>-immersion</li> <li>-imitation</li> <li>-implicite</li> <li>-indirecte (méthode)</li> <li>-inductive (méthode, insécurité)</li> <li>-institutionnel</li> <li>-instructions officielles</li> <li>-Injustice</li> <li>-Intelligence</li> <li>-intégrés ou combinés (supports)</li> <li>-intensif</li> <li>Interaction</li> <li>-interculturel/intraculturel</li> <li>- transculturel</li> <li>-interférences</li> <li>-interlangue</li> <li>-Jaugeage</li> <li>-jeu de rôle</li> <li>-laboratoire de langue</li> <li>-langue (cible, source, seconde, maternelle, officielle)</li> </ul>

-démarche -Diagnostic -Didactique -Didactologie -Différentiation -diplôme -discipline -discipline non linguistique -directe (méthode) -discrimination -discursive (compétence) -dispositif (didactique) -dramatisation -Échec -échelle de niveaux -éclatisme -écoute -écrit -écriture créative -éducation de base -élève --Élimination -Effet de Halo -effet de Pygmalion	-explication -explicite -exploitation -expression -extrapolation -fabriqué (document) -Faute -finalité -FLM/FLE/FLS/FOS -Fonction communicative, identitaire, métalinguistique, symbolique, etc. -Français de spécialité -Français fondamental -Français instrumental -Francophonie -geste -Grammaire -grammaire de texte - Grille -guidage -habilité -heuristique	-langue de scolarisation -lecture -linguistique (appliquée) -littérature -ludique -manipulation (exercice de) -manuel -mémorisation -méthodologie (traditionnelle, audio-orale, convergente, directe, non conventionnelle, structuro-globale-audiovisuelle, etc.) -Mesure -Méthode -mimique -motivation -multiculturalisme -multimédia -natif -négociation -niveau (seuil)
-norme -Note -Notation -notionnel-fonctionnel -observation -objectifs (généraux, spécifiques) -onomasiologique	-savoir-être, savoir-faire -Sciences du langage -sélection -seuil -Stéréotypé, -subjectivité -surveillance	-transition linguistique transposition -typologie des textes -unité didactique -vocabulaire -xénité

-oral	-support	
-Orthographe	-remédiation	
-Piège	-repérage	
-Pédagogie intégrée	-répétition	
-Pédagogie des grands groupes	-reproduction (=réutilisation)	
-pédagogie par objectifs	-révision	
-planification linguistique	-scolaire	
-plurilinguisme	(communication)	
-Points	-sélection	
Politique linguistique	-sensibilisation	
-Portfolio	-simulation, jeu de rôles	
-préparation	-situation de communication	
-primo-arrivant	-socioculturelle	
-problématique	(compétence)	
-production	-sommative (évaluation)	
-profil	- Sciences du langage	
-programme	-stratégie	
-progression	-stratégique (composante-)	
-Prononciation	-substitution	
-psychopédagogie	(exercice de-)	
-psycholinguistique	-support (-didactique)	
-public	-synthétique (méthode-)	
-QCM	-systématisation	
-Rattrapage	(exercice de-)	
-réactivation	-tâche	
-recherche collective d'idées	-taxinomie	
-récitation	-TCF	
-réemploi	-technique (d'enseignement)	
-référentielle (compétence)	-Technologies nouvelles de	
-Récompense	l'éducation	
-redressement	-test (d'appariement, de	
-registre de langue	closure, etc.)	
-règle	-thème	

-reformulation	-texte littéraire	
-remue-méninges	--TICE	
-renforcement	-traduction	
-repêchage	-transfert (exercice de-)	
-répétition	-transposition	
-réussite	-tricherie	
-rétroaction	-transformation (exercice de)	
-révision	-transmissive (méthode -)	
-sanction		
-savoir (déclaratif, procédural)		

Modèle de classement des concepts clés en DDL

**Tableau 2** : Canevas du classement des concepts-clés

<b>Grille de concertée pour le classement des mots-clés</b>		
<b>1. Au niveau Ministériel</b>	1° Politiques linguistiques	
	2° programmes	
	3° Manuels scolaires	
	Outils de légaux de références pour les langues	
<b>2. Théories didactiques et méthodologies</b>	1. Théories/approches	
	2. Méthodologies	
<b>3. Langue/culture</b>	1° Domaines	
	2° Fonctions	
	3° Langue en contact	
	4° Culture en contact	
<b>4. Disciplines</b>		

<b>5. Étapes(leçons)</b>		
<b>6. Activités de classe portant sur</b>	1 La compréhension orale	
	2. la compréhension écrite,	
	3. l'expression orale	
	4. l'expression écrite	
<b>7. Interactions</b>	Elèves-élèves	
	2.Enseignant-élèves	
	Enseignants-enseignants	
<b>8. Compétences</b>		
<b>9. Evaluations</b>	1.Types	
	2.Appréciations	
	3.Gestion des erreurs	
	4. Diplômes/certificats	
<b>10.Mots (difficiles/incompris)</b>		
<b>11. Mots inclassables/Intrus</b>		

## 1.2. Commentaires et quelques Remarques

En didactique en général et en didactique des langues en particulier, il existe des termes qui sont polysémiques et qui sont des fois employés confusément. De même, lorsqu'on rencontre ces termes lors de la lecture, il arrive que le lecteur soit dérouté car il peut ne pas être au courant du sens précis suivant le contexte d'emploi. Alors la tendance est de prendre l'un pour l'autre ou vice-versa.

Les termes concernés sont méthode et méthodologie.

Les précisions sémantiques sur ces possibles sens de chacun de ces termes sont données par Cuq et Gruca à travers l'ouvrage que ces chercheurs didacticiens ont consacré à la didactique du français langue étrangère et seconde, le vocable « méthode » peut être compris de deux façons différentes.

Ce terme peut désigner deux réalités (Cuq et Gruca 2005 :253) :

- soit le matériel d'enseignement, qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre+ cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple *Espaces* ou *Café Crème* ;
- soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre :il s'agit donc d'un ensemble résonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenu par un ensemble de principes théoriques. Par exemple, la méthode directe qui vise à enseigner directement la langue étrangère sans le passage ou le recours à la langue maternelle ou à la traduction.

À propos du terme « méthodologie » dont le sens est quelque fois confondu avec celui de méthode, les mêmes auteurs apportent la clarification selon laquelle méthodologie désigne « *soit l'étude des méthodes et de leurs applications ; soit « un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options et de discours théorisants ou théoriques d'origine diverses qui le sous-tendent »* (Cuq & Gruca, 2005, 254).

Par convenance, le terme méthode s'utilise pour désigner un manuel pédagogique tandis que le mot méthodologie s'utilise pour référer à des principes et/ou à des options théoriques combinées pour enseigner des langues.

## CHAPITRE 2 : DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Ce chapitre vise deux objectifs complémentaires qui sont les suivants :

- aider les étudiants à consolider leurs connaissances sur les théories de la DFLE et sur son évolution ;
- amener les étudiants à s'imprégner des principes et des pratiques d'actualité en DFLE.

### 2.1. Didactique

#### 2.1.1. Acceptions et conceptions du concept « didactique »

L'évolution des réflexions sur le sens de « didactique » a permis l'enrichissement de sa définition, en insistant sur ses questions spécifiques, sur les variations lors de leur mise et sur les conditions nécessaires pour la maîtriser. Par exemple, Yves Reuter (2007) cité par Kerboub, (2021 :1) déclare que la didactique est une discipline de recherche caractérisée par des questions spécifiques, en l'occurrence la constitution, la description, les variations des contenus et de leur mise en œuvre via l'enseignement, ainsi que leurs modalités d'appropriation, des théories, des concepts, des méthodes de recherche et des recherches empiriques recueillant et traitant des données.

D'autres chercheurs ont poussé leurs réflexions en clarifiant davantage les niveaux d'interventions du terme didactique à travers les définitions renvoyant chacune à un niveau d'intervention spécifique. Ainsi, didactique au sens large (ou didactologie), renferme successivement « Théories scientifiques qui inspirent les méthodes » comme sens étroit de didactique, « étude des méthodes dans leur conception » ou méthodologie et « analyse des méthodes dans leur application » ou pédagogie (Defays 2003 :14).

Au regard de cette conception de la didactique en ses différentes acceptions selon le niveau considéré, l'évidence est que la didactique et la pédagogie sont à la fois proches et distinctes.

#### 2.1.2. Didactique versus Pédagogie

Il convient de reconnaître que *Didactique* et *pédagogie* s'appliquent toutes deux aux processus d'acquisition et de transmission des connaissances — la première (didactique) traite surtout des contenus du savoir — tandis que la seconde (pédagogie) s'intéresse aux relations entre enseignants et élèves. Sur cet aspect, les deux disciplines ne sont pas opposables surtout en matière de l'enseignement/apprentissage. Au contraire, elles sont étroitement liées car, « *une didactique qui ne débouche pas sur des applications pédagogiques pratiques tourne à vide, et des pratiques pédagogiques qui ne sont pas basées sur des réflexions didactiques approfondies courent le risque de l'incohérence et de l'inefficacité* » (Kerboub 2021 :2).

Sur d'autres aspects cependant, la didactique se distingue de la pédagogie à plusieurs niveaux. D'abord, selon les composantes de la didactiques indiquées par Defays, la pédagogie est un des

composantes de la didactique. Ensuite la didactique renvoie à des Réflexions et propositions sur les méthodologies à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation de contenus spécifiques au moment où la pédagogie, étant orientée vers les pratiques d'élèves en classe, s'attache au fonctionnement de la classe dans son ensemble, s'intéresse aux savoirs, aux modes de relations entre les individus, à l'environnement et aux conditions de travail dans le processus d'apprentissage. Donc étant orientée vers les pratiques de classe, la pédagogie concourt à la description d'un style d'enseignement sur le terrain et des pratiques d'élèves en classe.

Enfin, en mettant en parallèle ces acceptions, nous constatons que la didactique englobe la pédagogie. Cet avis trouve d'échos chez Kerboub (2021 :2) qui confirme ce rapport d'inclusion : « *La didactique constitue le fondement scientifique de la pédagogie, qui, elle, appartient au domaine de la pratique, en tant que mise en pratique des théories didactiques* ».

Sur la base des contenus des passages précédents, il se dégage une différence entre les attributions du didacticien et celles du pédagogue. Le premier se concentre sur sa discipline, s'interroge sur les concepts à intégrer dans le niveau de formation requis et apprécie la cohérence entre les savoirs et leur progression. En pratique justement, « *le travail du didacticien consiste, pour l'essentiel, à prendre le contenu d'un champ de savoir savant (de référence) et à le mettre en forme (organiser, médiatiser) pour le transformer en un champ de savoir enseignable dans le but de maximiser les apprentissages scolaires* » (Kerboub 2021 :7). Cela dit, le didacticien doit avoir comme préoccupation (1) de savoir les connaissances à faire passer, (2) de savoir la manière dont les élèves vont intégrer ces connaissances et (3) de s'imaginer et proposer un processus d'apprentissage à mettre en œuvre. De son côté, le pédagogue prendra dans un premier temps la place du didacticien pour analyser la nature des contenus de sa discipline et identifier le public avant de décider du choix d'exercices et d'applications associés dans un second temps.

Le style pédagogique sera corrélé à la personnalité de l'enseignant. Celui-ci doit avoir comme principales interrogations (1) quelle organisation mettre en place ? (2) Quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe ? (3) Quel enchaînement dans les applications ?

Il cherche avant tout à répondre aux questions posées par les difficultés d'apprentissage observées sur le terrain. C'est un praticien dont la source est l'action et l'expérimentation.

Si nous parlons de la didactique en général, la didactique des langues étrangères ne fait pas d'exception, la didactique du français langue étrangère, élément-clé de l'intitulé de ce cours, y compris.

## 2.2. La didactique du français langue étrangère

À titre de rappel, la didactique des langues a émergé vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et son émergence, a été accompagnée des réflexions de chercheurs intéressés par le domaine d'enseignement de langues. S'il est une didactique du français, de l'anglais, du portugais, de l'italien, de l'espagnol, la question pertinente est celle de savoir des principes de base, démarches à suivre et stratégies à prendre nécessaires pour maximiser et rentabiliser l'acte d'apprentissage de chacune de ces langues. Ftita et ses collaborateurs apportent un peu d'éclaircissement sur cette question (Ftita *et al.* 2023 :14) :

La didactique des langues est une sorte de discipline-mère constituée d'un ensemble de postulats théoriques et d'orientations pratiques visant à optimiser l'enseignement apprentissage des langues dans un milieu d'enseignement-apprentissage toujours spécifique, faisant partie d'un contexte (social, sociolinguistique, religieux, culturel, politique, ethnique idéologique, etc.) global, particulier, dont les caractéristiques l'influencent incontestablement.

Il n'est pas superflu de souligner que la discipline-mère contient en son sein, la didactique des langues maternelles et la didactique des langues étrangères et secondes et que chacune de ces domaines est spécifique aux langues : maternelles, étrangères et secondes), Comme ces didactiques appartiennent à la même discipline-mère, elles entretiennent d'étroites relations.

Une nuance entre les champs des trois didactiques selon le domaine concerné est donnée par Ftita et ses collègues. Ils soutiennent que le champ de didactique des langues secondes se situe entre la didactique des langues maternelles et celle des langues étrangères. Et qu'elle « *se démarque sensiblement de la didactique d'une langue maternelle dont l'acquisition s'effectue de façon naturelle et aussi de la didactique d'une langue étrangère dont l'utilisation est la plupart du temps limitée à la classe de français* » (Ftita *et al.* 2023 :14).

Concernant la langue française, on remarquera principalement la didactique du français langue maternelle, la didactique du français langue étrangère et la didactique du français langue seconde. La conception de chacune de ces didactiques doit s'inspirer du modèle précédent. Mais la question de distinguer le français langue étrangère du français langue seconde mérite une attention car, elle est souvent sur les lèvres des étudiants. Voilà pourquoi il est utile de les nuancer, ne fut-ce qu'en passant. En premier lieu, la distinction entre une langue étrangère et une langue seconde peut se baser sur l'ordre de leur apprentissage et la possibilité ou non de leur pratique au quotidien par les apprenants. Ainsi, pour le même individu, la langue seconde sera toute langue qu'il aura apprise ensuite à l'école et non dans le milieu proche où il a été élevé. La langue étrangère se distingue par son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente accompagne cet apprentissage (Ndikumagenge 2015 :9). En second lieu,

nuance se base sur l'attitude du locuteur non natif en milieu professionnel. Le Français est LE, « *pour tous ceux qui, ne le reconnaissant pas comme langue maternelle, entrent dans le processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font objet d'un enseignement à des parleurs non natifs* » (CUQ 2003 :150 ; Ndikumagenge 2015 :9).

Ces deux aspects permettant de distinguer les deux domaines assez proches du français suffisent. Revenons sur la notion de didactique pour souligner qu'il se manifeste plusieurs domaines de français avec des implications didactiques. Ici, l'intérêt particulier est porté à la didactique du français langue étrangère ayant comme préoccupations majeures les réflexions sur les méthodologies, les supports et les pratiques et les stratégies visant l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue étrangère. Comment a-t-elle évolué ? Considérée comme une réflexion sur une pratique, la didactique du FLE existait en France depuis 1829 (Ansalone 1994 :19). Mais en tant que champ disciplinaire, il a été véritablement formé à partir de 1945 (Porcher 1987 :44). Si le français langue étrangère a été généralisé dans l'enseignement dans les années 1960 (Coste 1980 :15), la discipline a conquis ses lettres de noblesse grâce au rapport Auba remis au ministre français de l'éducation nationale en 1982, et surtout avec la mise en place des filières universitaires qui délivrent, au terme du cursus, des diplômes de licence « mention français langue étrangère » et de maîtrise « didactique du français langue étrangère » à finalité professionnelle.(Ansalone 1994 :19 ; Porcher 1980 :17-18).

La discipline a cheminé sur sa voie sinueuse et rebondissante, à l'instar d'autres disciplines des langues. Elle est une discipline en perpétuelle construction et qui n'aboutit jamais à des vérités apodictiques (Ansalone 1994 :19). Dans cette évolution lente mais non moins continue, la didactique du français langue étrangère, interroge les sciences humaines et sociales et emprunte à ces disciplines de références avec lesquelles elle entretient de rapports d'emboîtement, de concurrence, de recoupement, d'implications. Il s'établit une relation d'interdisciplinarité au sens où il s'observe des « échanges et des interactions entre ces disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle (Cuq 2003 :138). Ainsi la DFLE est-elle au carrefour d'un l'ensemble de disciplines dites aussi contributives. À toutes ces disciplines qui relèvent des sciences humaines et sociales, la DFLE emprunte des concepts, des théories, des modèles, des idées, etc.

Son champ s'est progressivement étendu jusqu'à s'imposer face aux sous disciplines qui l'équivalaient ou qui la dominaient. En effet, la DFLE a été sous la dépendance directe de la linguistique. Par après, elle a pu se reconnaître et s'admettre comme une linguistique appliquée. Quelques années après, elle a supplanté cette dernière dès 1977 (Cuq et Gruca2003 :64),

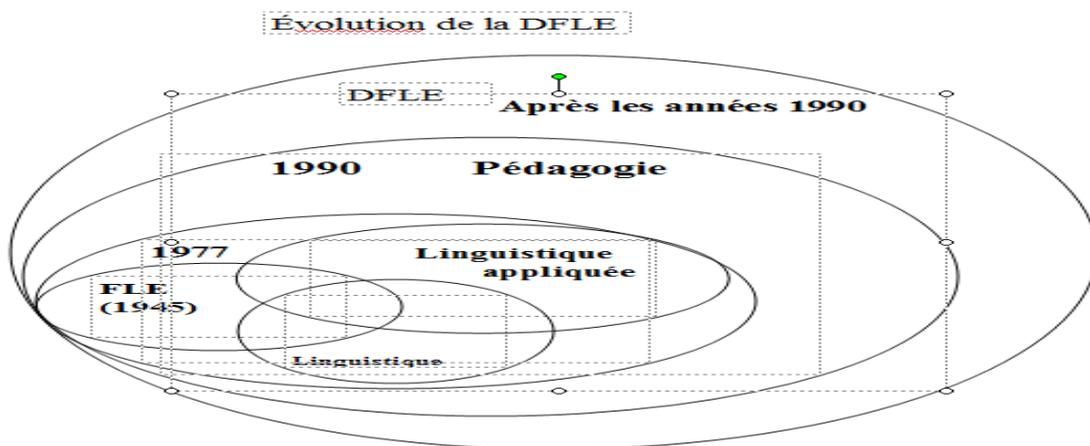
l'observation est confirmée par Jean-Claude Beacco : « *Désormais, les linguistiques, tout appliquées qu'elles soient, ne sauraient tenir lieu de didactique* » (2001 : 62).

Dans le même ordre d'idées d'autres didacticiens prennent appui sur le caractère interdisciplinaire de la DLE. C'est précisément cette indispensable interdisciplinarité, expliquent Ftita et ses collaborateurs (2023 :15), qui a fait que la DDL devait cesser d'être réduite à une " linguistique appliquée ", dès ses premiers pas pour confirmer son statut épistémique au cours des années 1970, et qui fait qu'il est aujourd'hui inconcevable de la considérer comme une partie, par exemple, des sciences humaines et sociales ou des sciences du langage : aucune de ces sciences ne lui fournit toutes les données dont elle a besoin pour mener à bien ses objectifs.

Un phénomène similaire s'observe entre la didactique et la pédagogie. Si cette dernière dominait la didactique au départ, elle s'est retrouvée dans une position inférieure depuis les années 1990. « Aujourd'hui, affirmait à l'époque Galisson, dans le domaine, la pédagogie est devenue un sous-produit de la didactique (1990 :79). En conséquence, la didactique du FLE a vu son territoire de recherche s'étendre, « puisqu'on est passé d'interrogation sur la classe à d'autres à concernant toutes les formes d'appropriation [...], d'interrogation sur l'objet à enseigner à des recherches sur toutes les parties prenantes de l'enseignement /apprentissage (Beacco 2001 :63).

De fil en aiguille, cette évolution vertigineuse e la didactique du FLE a fait que le champ de cette discipline a fini par s'imposer face aux domaines qui l'équivalaient ou qui la dominaient.

Ce phénomène peut être représenté schématiquement de la manière suivante.



**Figure 1 :** Évolution de la DFLE  
Source : établi par l'auteur

Il faut aussi souligner que l'évolution du champ disciplinaire a été suivie du renfort émanant de l'effet technologique. La didactique du français langue étrangère a de plus bénéficié de l'apport des technologies modernes à l'instar d'autres didactique des langues. L'apport des systèmes multimédia et de l'internet a appuyé et modernisé cette discipline en évolution continue. Ces

innovations technologiques « *allant de l'usage d'un simple magnétophone à l'exploitation des TICE* » (Kerboub 2021 :6) date de la 2<sup>nd</sup>e moitié du XX<sup>e</sup> siècle et elles ont fait accroître l'engouement des didacticiens d'alors. Par exemple, Philippe Perrenoud rapportait que « *d'immenses joies se fondaient sur l'intégration de la vidéo à l'enseignement surtout à partir des années 1970* (2006 :132). Cette appréciation était fondée, car l'utilisation de ces nouveaux médias et e-média dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a mis à la disposition des enseignants et des apprenants un matériel complémentaire pour améliorer la qualité de l'enseignement/ apprentissage.

Ces apports à la fois dus à son caractère interdisciplinaire et l'intégration de l'outil technologiques n'ont pas embrigadé la didactique du français langue étrangère pour empêcher son autonomie. Au contraire, La didactique du français langue étrangère s'en est démarquée pour atteindre son autonomie. Cette autonomie se fonde sur deux critères : son objet d'étude et ses objectifs à atteindre et méthodes à mettre en œuvre (Galisson 1990 :75; Ndikumagenge 2015). Pour préciser cet objet, il est possible de se référer à Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca qui, commençant par montrer l'objet de la DFLE en déduisent par la suite celui de la DFLE 2005 :52) : « *La DDL a pour objet l'étude des conditions et des modalités d'enseignement et d'appropriation de l langue en milieu non naturel. En son sein, la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) a pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel.*

Gérald Kerboub reformule cet objet en se plaçant du côté technique en indiquant l'objet est de « *transformer des connaissances disciplinaires (savoir expert, savoir de référence) en un champ de savoir scolaire (savoir enseigné)* » (2021 :6). En cela, il va dans la même logique que les trois principes de la discipline, à savoir connaître les mécanismes d'acquisition de la langue (française), définir l'économie et le développement de ces mécanismes dans un milieu donné et choisir les techniques pédagogiques.

## **Travail pratique 2 :**

Ce second travail pratique permet d'estimer le niveau d'atteinte d'objectifs du chapitre.

- voir si les étudiants ont pu renforcer leurs acquis sur les théories relatives à la didactique du français langue étrangère,
- vérifier si les étudiants arrivent à s'approprier des théories et des pratiques associées à la DFLE.

Extraits choisis

- Approches récentes de la didactique des langues (Kerboub 2021 :21-28)

- De la didactique du FLE/S (Ftita et al. :2023 :17-20).

**Consignes :**

Au sein du groupe constitué de 3 étudiants,

1° lire et comprendre le contenu de l'extrait proposé.

2° Repérer les idées essentielles.

3° Sur la base de ces idées retenues, rédiger une synthèse qui fera l'objet de l'exposé. (Minimum une page ; maximum une page et demie).

La séance marquant la fin du développement de contenus du chapitre sera réservée à des exposés animés par des étudiants. Au terme de chaque présentation sont prévues des interactions à la fois verticales et horizontales. Il s'agira des échanges et commentaires visant à apporter des éclaircissements et compléments appropriés.

### CHAPITRE 3 : APPROCHES, SUPPORTS EN VOGUE EN CLASSE DE FLE

Ce troisième chapitre vise 3 objectifs complémentaires

- amener les étudiants à consolider leurs acquis sur les trois approches didactique ciblées ,
- permettre aux étudiants de connaître les natures et formes de documents authentiques et leurs atouts

Montrer aux étudiants les avantages de l'exploitation des DA dans la mise en œuvre des approches actives en situation de pratiques de classe de FLE et dans un contexte exolingue.

#### Introduction

... les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels [...]. Le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix (Conseil de l'Europe 2001, p. 110)

Un tel passage tiré du CECRL mérite d'être placé en début de ce chapitre justement pour justifier le choix du complément déterminatif « en vogue ». Ceci dit, les approches méthodologiques et les supports pédagogiques concernés sont ceux qui sont d'actualité pour enseigner/apprendre les langues étrangères, le français langue étrangère pour le cas présent. Les approches et supports concernées résultent des recherches effectuées et des expériences réalisées. Selon des chercheurs, l'enseignement/apprentissage des langues présente des enjeux didactiques devant être tenus en considération : d'une part, les acteurs éducatifs provenant de divers milieux socioculturels et ayant des perceptions variées face à l'acte éducatif ; d'autre part, la langue concernée, avec son statut et ses relations avec d'autres langues.

La diversité d'acteurs et de leur attitude face à l'acte éducatif susceptible d'impacter le processus didactique en matière linguistique est suffisamment détaillée de la manière suivante (Ftita *et al.* 2023 :14) :

Les principaux acteurs que sont l'enseignant et l'apprenant – mais également d'autres, dont les concepteurs des programmes et des manuels, les inspecteurs– vivent dans un milieu bien précis, ont reçus une formation bien ciblée, sont largement influencés par une culture éducative et didactique<sup>7</sup>, ont une religion, une identité, une culture, un rapport à l'apprentissage, un rapport à la langue et aux natifs de cette langue, dont les caractéristiques impactent inévitablement le processus d'enseignement-apprentissage des langues.

Sous le même angle, les auteurs signalent les différents attributs que peuvent avoir les langues et qui peuvent impacter positivement ou négativement leur enseignement/apprentissage. D'après la réflexion desdits auteurs, les langues « *ont un statut social et politique, une valeur sur le marché des langues dans le contexte en question ou ailleurs, des contacts avec d'autres langues, drainent une idéologie, une culture, mais aussi des représentations associées à elles (langue (très)facile/ (très)difficile* » (2023 :14).

Dans le souci de prendre en considération les caractéristiques des acteurs, les contextes d'apprentissage de langues et les attributs de chaque langue dès les années 90, la didactique des langues a dû rompre avec les premières méthodologies à caractère universaliste. Ftita et ses collaborateurs (2023 :15) font remarquer que la nécessité de tenir compte de tous ces aspects a poussé les didacticiens « *à récuser clairement, dès les années 1990, l'utilité des méthodes didactiques dites universalistes, [pour] prôner la prise en compte des contextes sociolinguistiques, politiques, culturels, etc., à recommander la contextualisation didactique et l'adoption de la sociodidactique* ».

En ce contexte, les didacticiens de langues se sont résolus à intégrer les dimensions sociolinguistiques, politico-culturelles de la langue et à prendre en considération des attitudes et représentations des acteurs éducatifs à tous les niveaux. Ce souci les a poussés à prôner et privilégier des approches méthodologiques essentiellement actives, celles qui placent les apprenants au centre de l'activité d'enseignement/apprentissage. Ces approches sont constituées principalement de l'approche communicative, la perspective actionnelle et la pédagogie de l'intégration.

Quant aux supports pédagogiques à privilégier, les chercheurs sont de l'avis que seuls les documents authentiques permettent l'enseignement/apprentissage d'une langue fonctionnelle.

Comment peut-on caractériser ces approches et ces types de document ? tâchons d'en parler dans les lignes qui suivent.

### 3.1. Principes de l'AC, PA et PI et leurs conceptions des pratiques de la classe de FLE

Les approches concernées viennent d'être énoncées dans les lignes précédentes. Ce sont celles qui vont de l'approche communicative à la pédagogie de l'intégration en passant par perspectives actionnelle. Si ces trois démarches méthodologiques sont toutes post-sgaviennes<sup>2</sup> et ont recours à des méthodes actives, chacune d'elles présente ses caractéristiques distinctives.

#### 3.1.1. L'approche communicative

Dès l'essoufflement de la méthodologie audio-visuelle « jugée trop lourde et dogmatique » (dans la première moitié de la décennie des années 1970, les didacticiens de langue étrangères ont théorisé et instaurée une « *approche* plus souple, plus ouvert, moins rigide » : l'approche communicative. La première approche a alors occupé pallier les insuffisances constatées de la part de la MAV. Certaines de ces insuffisances sont la lourdeur et la rigidité de cette méthodologie. La nécessité de contourner ces obstacles a poussé les chercheurs-didacticiens à chercher de meilleures conditions d'apprentissage de la langue pour que les quatre habiletés de l'apprenant puissent être développées. Ainsi naquit l'approche communicative dont la reconnaissance officielle date de 1975 dans l'univers de la didactique des langues étrangères. Selon ses théoriciens, l'approche communicative a pour finalité d'arriver à une communication efficace qui implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication. En d'autres termes, elle vise à doter l'apprenant d'une compétence communicative pour le rendre autonome en centrant sur lui son enseignement.

À l'opposé de la méthodologie universaliste envisagée dans l'esprit de la MAV, l'approche communicative prône des procédés diversifiés permettant de s'adapter aux besoins de chaque public. Elle met « la situation de communication » en avant. La conviction des didacticiens de langues étrangères était que « *pour communiquer dans telle ou telle situation, l'apprenant a besoin de telle ou telle compétence* » (Kerboub 2021 :24). Corolairement à cette conviction, un enseignement/apprentissage d'une langue étrangère prendre en charge les différentes composantes d'une langue, à savoir les composantes linguistiques, sociolinguistiques, discursives, stratégiques. Le contexte et la situation de prise de parole qui jouent un rôle majeur pour donner du sens à l'énoncé occupent une place de choix dans l'esprit de l'approche communicative. L'idée est corroborée dans le passage suivant ((Saydi 2015 :15) :

---

<sup>2</sup> Dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues surtout étrangère, le « post-sgavien » renvoie à ce qui vient après la méthodologie structuro-globale audiovisuelle. Ainsi, les démarches méthodologiques post-sgaviennes sont des démarches pédagogiques mises en place dès la chute des méthodologies audio orales et méthodologies audio visuelles.

L'approche communicative correspond à une vision d'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte. Elle entreprend donc la langue dans son contexte au lieu de la concevoir structurellement.

Le changement de pôle ainsi opéré où le contexte et la situation de l'énonciation du message priment sur les structures grammaticales de la langue à enseigner/apprendre permet d'intégrer la dimension extralinguistique et socioculturelle qui garantissent l'accès au sens. Sous le même angle, Portine remarque qu'il s'observe un passage d'une « *approche structurale à une approche fonctionnelle centrée sur la communication* » (2001 : 96) et cette approche fonctionnelle justement a introduit l'aspect pragmatique dans l'analyse des énoncés. Il en est résulté la pédagogie qui consacre un retour au sens et qui accorde l'importance des aspects sociaux et pragmatiques de la communication.

Donc, la place centrale accordée à l'apprenant, l'analyse de ses besoins langagiers, la préférence des textes et exercices en contexte comme outils d'apprentissage en salle de classe et la prise en charge de l'aspect pragmatique du langage sont autant d'innovations introduites par l'approche communicative. Leur opérationnalisation a exigé instauration d'une didactique moderne priorisant la parole au lieu de la langue, le discours comme objet d'apprentissage au détriment du code. Par exemple, enseigner la grammaire consiste à aider l'apprenant à saisir la relation entre des structures grammaticales et trois autres dimensions de la langue : la dimension sociale, la dimension sémantique et la dimension discursive.

La plupart de ces innovations - les textes et exercices en contexte utilisés comme outils d'apprentissage en salle de classe, la focalisation sur l'apprenant et la perspective retenue pour la notion d'erreur. - ont été reconduites et consolidées dans la postérité comme cela se remarque dans approches qui ont suivies.

### **3.1.2. La perspective actionnelle**

La reconnaissance à la fois scientifique et officielle de la perspective actionnelle date du en début des années 2000, avec la parution du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. L'affirmation est aussi soutenue par d'autres auteurs, Kerboub, en l'occurrence : « *À partir des années 2000, la perspective actionnelle, en gestation depuis 1994, fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE* » (2021 :25).

Dans sa conception de la langue étrangère, cette perspective postule que ce que doit viser la langue n'est pas que la simple communication, mais qu'elle doit être considérée comme outil de communication dans le but réaliser quelque chose utile. Saydi est du même avis que la perspective actionnelle « *conçoit la langue non seulement comme un objectif de communication mais*

*essentiellement comme un instrument de communication en but de réaliser une action, un fait nécessaire » (2015 :17).*

Donc, l'apprenant d'une langue étrangère l'apprend pour en faire un outil de communication au moyen duquel il effectue des activités utiles à la communauté, en vue de contribuer socialement dans son entourage. Une conception allant dans ce sens est détaillée à travers la définition de la perspective selon le même outil visant à fournir une base commune pour l'enseignement et l'apprentissage des langues (Conseil de l'Europe 2001 :15) : « *La perspective privilégiée [...] est [...] de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme "acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.* ».

Au regard du contenu de ce passage, la maîtrise de l'outil de communication n'est qu'un passage vers le but précis : faire de l'apprenant un acteur social grâce à ses compétences langagières prenant en charge le contexte et la situation de prise de parole. De cette façon, la perspective actionnelle se distingue carrément des méthodologies qui sont antérieures par le fait de reconsidérer le rôle de l'apprenant et la finalité de l'apprentissage d'une langue. Saydi, à la suite de Puren (2009) confirme l'approche actionnelle est

une perspective de l'agir social [avant d'] expliquer que, dans l'approche actionnelle, pour la première fois, les apprenants sont considérés dans leurs activités d'apprenants dans l'espace et le temps même de leur apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière tandis que les approches traditionnelles et l'approche communicative veulent que les apprenants soient capables de réaliser eux-mêmes en société à la fin de leur apprentissage (Saydi 2015 :14-15).

Par rapport à la seule approche communicative cependant, la perspective maintient la plupart de principes sur la base desquels elle en ajoute d'autres. En d'autres termes, au lieu de mettre en cause les principes de l'AC, la perspective actionnelle en fait son noyau où s'ajoutent d'autres principes. Cela fait écho à l'avis de Saydi selon lequel « *l'approche actionnelle joue un rôle complémentaire à l'égard de l'approche communicative : la perspective actionnelle doit d'autant plus venir s'ajouter à l'approche communicative et non la remplacer* » 2015 :17-18). Également, Kerboub fait un raisonnement débouchant sur le même constat (2021 :25) : « *Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir.* ».

D'autres auteurs estiment dire la PA complète l'AC convient le moins et qu'il serait plus juste de parler de rapport de complexité. Alors, la seconde approche complexifie la première, ce qui les

amène à affirmer que « la perspective actionnelle s'inscrit dans un nouveau modèle cognitif et pédagogique qui s'inspire de l'approche communicative (ou communicationnelle) tout en la complexifiant » (Bagnoli, et al. 2010 : 3). La PA complexifie l'AC au niveau des objectifs ciblés par la formation, au niveau des activités à réaliser et au niveau des principes. Selon les mêmes auteurs ce rapport de complexification peut être illustré au moyen des figure ( 2, 3 et 4) :

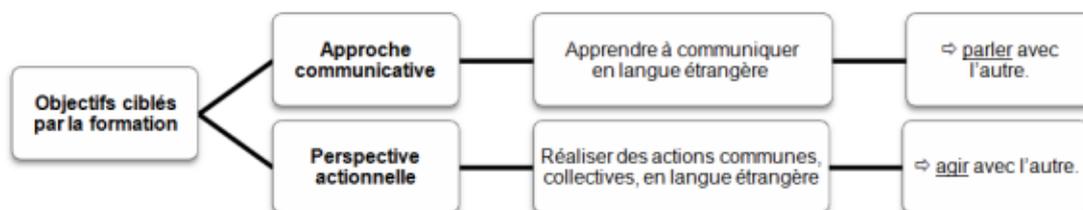


Figure 2

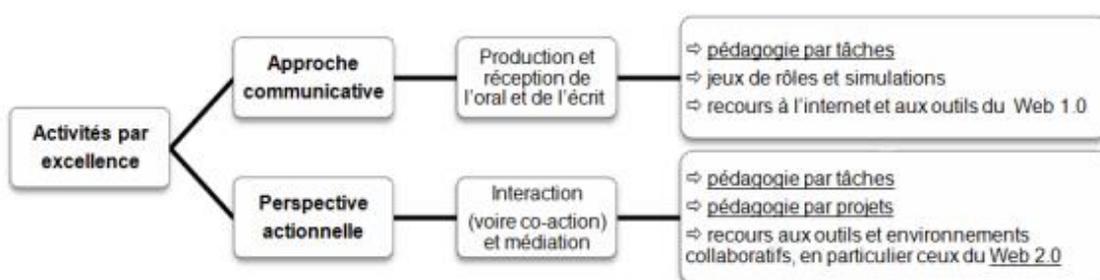


Figure 3



Figure 4

Dans l'esprit de la perspective actionnelle donc, l'apprenant (ou l'utilisateur) de la langue étrangère réinvestit ce qu'il apprend pour interagir immédiatement avec des personnes auprès desquelles il se renseigne ou avec qui il échange pour parvenir à accomplir la tâche. Il s'observe ainsi une évolution de la perspective actionnelle vers une perspective coactionnelle, parce que les apprenants apprennent pour faire quelque chose avec d'autres. L'apprenant apprend une langue et s'en sert

pour interagir en posant un faire réel dans un contexte réel avec des personnes réelles au cours de l'apprentissage même. Grâce à ces interactions langagières avec d'autres locuteurs, l'apprenant ou l'utilisateur, seul ou en équipe, accomplit certains devoirs appelés tâches. Cette notion de tâche se retrouve bien définie comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » (Conseil de l'Europe 2001 :15).

Une tâche peut être de nature simple ou complexe et cette différence réside au nombre de sous-tâches à réaliser pour finaliser la tâche. Dans le même sens, les auteurs du CECRL donnent des précisions (Bagnoli, *et al.* 2010 : 5) : « *La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières (...). Elles peuvent être tout à fait simples, ou, au contraire, extrêmement complexes (...). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand ....* ».

Sans tenir compte de sa nature, toute tâche s'accomplit à travers de multiples micro-tâches. La réalisation de ces micro-tâches suppose la mise en œuvre des connaissances en termes de savoirs et des savoir-faire particuliers et une combinaison de plusieurs dimensions, notamment les compétences générales et communicatives, les activités langagières de réception ou de production. À titre indicatif, *commander un plat dans un restaurant, faire des courses pour réaliser une fête, réaliser les opérations concernant le passeport et le visa, planifier les procédures pour aller voyager* (Saydi 2015 :19) sont les quelques exemples de tâches jugées complexes. Lors de l'accomplissement de chacune d'elles, l'apprenant doit interagir avec d'autres en réutilisant les outils de langue français sélectionnés en fonction de la situation et du contexte de communication. Cette mobilisation de connaissances de type variés lui permet de mettre en œuvre ses compétences de production et de réception. Grâce au réinvestissement convenable des outils, l'apprenant aboutit aux résultats attendus et réussit sa mission consistant à réaliser les activités langagières en vue d'une communication efficace. L'avis est en quelque sorte confirmé par Saydi car il s'exprime comme suit : « *Les activités de l'approche actionnelle donnent à l'apprenant une mission dont le succès définira l'obtention de la visée finale. C'est ce but concret qui entraîne l'apprenant sur le principe d'accomplissement des tâches face à un problème qu'il doit résoudre tout seul* » (2015 : 19).

De manière synthétique, la perspective actionnelle est une approche considérant la maîtrise de l'outil de communication comme un moyen et non la finalité de l'apprentissage. Cette maîtrise n'est qu'un passage ouvrant la voie vers une véritable finalité : une action réelle, en temps réel par l'apprenant en qualité d'acteur social. Elle est une approche inscrite dans le prolongement de l'Approche communicative en ce sens qu'elle reconduit les notions de compétences exercées en

situations et contextes de la communication, qu'elle privilégie le sens du message livré par l'énoncé. Mais sa spécificité réside à la casquette d'acteur social conférée à l'apprenant, à la réutilisation des notions apprises en vue de l'accomplissement de tâches, à la précision des notions de tâche, d'interaction, de plurilinguisme et d'interculturel qui étaient en gestation dans l'approche communicative.

Comme d'autres conceptions méthodologiques antérieures, la perspective a ses mérites et ses limites. La volonté de combler les insuffisances entraînées par ces limites a poussé les didacticiens du domaine à proposer d'autres approches entérinant les points forts et remédiant aux limites. La pédagogie de l'intégration qui figure parmi les approches proposées fait l'objet de la section suivante.

### **3.1.3. La pédagogie de l'intégration.**

L'approche dite Pédagogie de l'intégration est aussi appelée Approche par compétences 2<sup>e</sup> génération (APC<sub>2</sub>) en ce qu'elle est une version améliorée de l'APC. Il est alors utile de parler un peu de l'approche par compétences. Son origine lointaine se situe en Amérique à elle fait irruption dans le secteur éducatif à partir des années 1960 avant d'être adoptée en milieux scolaires européens. Boutin donne des précisions sur cette origine et éclaire sur sa rapide expansion (2004 :28).

Elle [l'approche par compétences] a envahi d'abord le système scolaire américain dès la fin des années 1960 [...] Assez rapidement, l'APC s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux États-Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche.

Trente ans plus tard, l'approche a été introduite dans des pays africains dans l'enseignement de base et professionnel d'après ce que rapporte Roegiers: « *L'approche a été opérationnalisée progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et moyen (l'école de base), ainsi que de l'enseignement technique et professionnel.* » (2006 :3). Selon cet auteur, c'est au cours de la même décennie que l'approche par compétences a été intégrée en didactique en général et didactique des langues en particulier.

Les objectifs poursuivis contribuent à montrer la particularité de l'approche (Roegiers 2006 :3-4) :

- mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner ;
- donner du sens aux apprentissages, [en vue] de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, [...] l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les

apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

- certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active.

Cette approche repose sur les deux principes consistant (1) à intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée ; (2) à déterminer et installer les compétences pour développer des capacités mentales utiles dans des différentes situations, (MILED 2005 :128-130). En ce sens, elle vise le développement des compétences transversales ce qui rejoint d'ailleurs la conviction qu'en matière d'enseignement/apprentissage, « *le pouvoir n'est plus à celui qui sait, comme autrefois, ni même à celui qui cherche, mais à celui qui agit : celui qui entreprend, celui qui organise, celui qui gère ....* » (Soro ??? 317).

Cet apprentissage prôné tourné vers l'agir est en accord avec des objectifs d'enseignement qui ne sont plus de l'ordre de contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. La logique de ces objectifs cadre avec la définition même de l'APC : « *Une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à des situations singulières* » (Boutin 2004 :27). De par cette définition, il se remarque que les connaissances acquises sont simultanément réinvesties pour résoudre un problème posé dans un contexte socioculturel précis. Une telle implication effective de l'apprenant où ce dernier fait un tri parmi ses connaissances pour contribuer à l'amélioration vie communautaire singularise cette approche. La confirmation de Soro à la suite de Laurin, Audétat et Sanche (2013) va dans le même sens :

« *à la différence de l'approche traditionnelle qui ne vise [que] les objectifs, ne tient compte ni des autres étapes du parcours d'apprentissage, ni du niveau atteint par les étudiants, l'approche par compétences mise sur des principes d'intégration, de continuité, de réflexion et d'autonomie dans l'apprentissage.* » (Soro ??? 318).

L'autre aspect démarcatif de l'APC réside au potentiel exagéré supposé chez l'apprenant et au rôle très réduit que l'enseignant est appelé à jouer. Selon ce que rapporte Boutin (2004 29-30), l'élève est considéré « *comme naturellement doué d'une capacité presque absolue de développer les compétences attendues qui apparaissent dans le programme d'études présenté à partir de domaines d'activités balisés à l'avance. L'élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de construire lui-même ses propres connaissances* ». Quant au rôle de l'enseignement, il « *est sensiblement modifié [...] L'enseignant facilitant évitera d'enseigner, il incitera les apprenants à construire leurs connaissances qui, elles, ne devront pas être trop exigeantes pour l'élève, d'où l'allègement des curriculums. Il laissera une bonne partie de ses tâches au groupe-*

*classe qui sera invité à procéder à son organisation* » (2004 : 30). En plus, dans la logique de l'Approche par compétences, l'apprentissage est conçu autrement car « il n'est plus question d'apprendre pour le simple plaisir de savoir ! Apprendre, dans une telle perspective, c'est être en mesure de puiser dans un stock de compétences établies à partir de conditionnements antérieurs » (Boutin 2004 :32). Le potentiel osé supposé pour l'apprenant qui a comme conséquence la réduction considérable du rôle de l'enseignant aux quoi s'ajoute la nouvelle conception de l'apprentissage révèle une très grande importance accordée **au paradigme de l'apprentissage** au détriment du **paradigme de l'enseignement**<sup>3</sup>. Ceci dit, l'approche relègue à l'arrière-plan le rôle de l'enseignant qui n'agit qu'en simple *facilitateur*. Ce paradigme dominant fondé essentiellement sur le (socio) constructiviste exclut certaines pratiques d'enseignement-apprentissage car le (socio)constructivisme postule que toute connaissance doit être construite par l'élève, seul ou en interaction avec ses pairs. Pareil principe rend très problématique l'atteinte de l'objectif de l'enseignement consistant, non plus en connaissances à accumuler mais en des résultats concrets, à une réalisation d'un fait. Que l'apprenant manifeste ses compétences en ces conditions devient discutable. Lorsque Roegiers (2008 :6-8) analyse à fond les possibles situations de l'APC, il y décèle quatre conceptions inclusives<sup>4</sup> de l'APC, dont deux – L'approche « Nations-Unies » et l'approche « interdisciplinarité » – mettent un accent sur les contenus, d'une part ; et deux autres conceptions – l'approche par les standards et l'Approche APC par l'intégration des acquis, d'autre part.

---

<sup>3</sup> Les termes que nous mettons en gras sont empruntés de Xavier Roegiers. Selon lui, on parle du paradigme de l'enseignement lorsque le processus d'enseignement/apprentissage est des modèles transmissifs, pédagogiques structurés et de la pédagogie par objectif. Au contraire, on parle du paradigme de l'apprentissage si le processus se fonde sur la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage.

<sup>4</sup> On affirme qu'une approche est inclusive lors qu'elle met un accent particulier soit sur le profil, soit sur le processus d'enseignement/apprentissage, soit sur les contenus (tous types de savoir et compétences) tout en reconnaissant la contribution des deux autres qui restent. Inversement, une approche est exclusive quand elle met l'accent sur un des composant précités en occultant la part des deux autres qui restent.

L'auteur a présenté chacune de ces quatre conceptions inclusives à travers deux tableaux où chaque tableau permet de visualiser, en vue d'une comparaison, deux conceptions (Roegiers 2008 :6-7).

**Tableau 3** : Présentation des approches APC « Nations Unies » et « Interdisciplinaire »

<i>Approche APC « Nations Unies »</i>			<i>Approche APC « Interdisciplinarité »</i>		
Profil	Processus d'enseign. / apprentissage	Contenus	Profil	Processus d'enseign. / apprentissage	Contenus
Profil général	Modèle transmissif	Savoirs et savoir-faire	Profil général	Modèle transmissif	Savoirs et savoir-faire
Standards	Modèles pédagogiques structurés		Standards	Modèles pédagogiques structurés	
	Pédagogie par objectifs	<b>Savoirs-être, life skills</b>		Pédagogie par objectifs	Savoirs-être, life skills
Familles de situations	Pédagogie du projet	Compétences transversales	Familles de situations	Pédagogie du projet	<b>Compétences transversales</b>
	Pédagogie de l'apprentissage			Pédagogie de l'apprentissage	

**Tableau 4** : Présentation de l'approche par les standards et de l'approche APC « par intégration »

<i>Approche par les standards</i>			<i>Approche APC par l'intégration des acquis</i>		
Profil	Processus d'enseign. / apprentissage	Contenus	Profil	Processus d'enseign. / apprentissage	Contenus
Profil général	Modèle transmissif	Savoirs et savoir-faire	Profil général	Modèle transmissif	Savoirs et savoir-faire
<b>Standards</b>	Modèles pédagogiques structurés		Standards	Modèles pédagogiques structurés	
	Pédagogie par objectifs	Savoirs-être, life skills		Pédagogie par objectifs	Savoirs-être, life skills
Familles de situations	Pédagogie du projet	Compétences transversales	<b>Familles de situations</b>	Pédagogie du projet	Compétences transversales
	Pédagogie de l'apprentissage			Pédagogie de l'apprentissage	

Selon l'auteur, cette quatrième conception inclusive est « aussi appelée "approche par les compétences de base", ou encore "pédagogie de l'intégration" ». Sa particularité, par rapport aux trois précédentes conceptions de l'APC est la réintroduction de la phase de développement de ressources par l'enseignant et l'impératif de sa contextualisation (Roegiers 2008 :8) :

L'essentiel, remarque l'auteur, est de fournir à chaque élève le bagage cognitif, gestuel, affectif qui lui permette d'agir concrètement dans des situations complexes, en tant que citoyen responsable. [En plus, ajoute-t-il], une des caractéristiques fondamentales de cette approche est le fait qu'elle est contextualisée. [...] Chaque système éducatif définit un ensemble de familles de situations qui

correspondent à son contexte, à ses valeurs, et aux défis qui lui sont posés, sur le plan local, régional ou international.

Eu égard à ce qui précède, il y a lieu d'affirmer que la Pédagogie de l'Intégration (PI) résulte d'une APC enrichie, ce qui justifie même l'appellation d'APC seconde génération. Evidemment, le terme compétence de base ou compétence terminal est au centre de la PI et sur la base de ces compétences se remarque un profil de sortie pour chaque niveau d'enseignement, afin d'insérer l'apprenant dans la société, de son engagement dans des activités professionnelles.

Comme d'autres conceptions inclusives de l'APC, la pédagogie de l'intégration est aussi inclusive. Cet attribut lui est reconnu parce que la PI prend en compte, elle aussi tous les types de contenus – savoirs, savoir-faire, *life skills*, compétences transversales [...], tous les processus d'enseignement-apprentissage considérés comme potentiellement intéressants car ils permettent de développer, de manière efficace, les ressources et les compétences visées. En termes de profil, l'accent est mis sur les familles de situations tout en pensant aussi aux autres types de profils (Roegiers 2008 :9).

En pratique, cette pédagogie de l'intégration des acquis propose un mode d'organisation des apprentissages et des évaluations au sein d'un système éducatif. Son but est de chercher à amener les élèves à pouvoir résoudre des situations complexes à la fin de la scolarité. Dans l'esprit de cette approche, l'apprenant doit procéder par la mobilisation des ressources coordonnées et intégrées après acquisitions à travers l'apprentissage de chaque ressource d'enseignement.

Contre le principe socioconstructiviste qui prive l'apprenant des étapes de développement des ressources par l'enseignant, la PI a réintroduit la phase où intervient le couple l'enseignant et l'apprenant lors développement de ressources. En ce moment, après la synthèse théorique explicative émanant de l'enseignant, il est prévu une implication de l'apprenant, seul ou en groupe dans le développement de l'apprentissage. Il s'observe aussi le maintien des phases de réflexion des apprenants visant à asseoir leur autonomie dans leur apprentissage. Dans cette optique, les tenants de la PI ont fait reposer cette Pédagogie sur deux types d'apprentissage qui sont l'apprentissage ponctuel et apprentissage conjoint (ou de l'intégration). L'apprentissage ponctuel correspondant à la phase de développement des ressources chez les apprenants. Celui-là consiste en un enseignement/apprentissage de différentes ressources conformément au temps scolaire pour une période du palier ou de l'année. Il se réalise selon le rythme normal de la formation en milieu scolaire. En revanche, l'Apprentissage de l'intégration est envisagé vers la fin de chaque palier, normalement durant ses deux dernières semaines. Au cours de cette période, sont prévus au moins deux situations d'intégration souvent complexes dont la première fait l'objet d'apprentissage. Les apprenants sont appelés à la comprendre avant que l'enseignant les aide à la résoudre. Ils se

familiarisent à combiner plusieurs ressources déjà acquises, à les mettre en relation à travers un travail personnel synthétisé. La seconde sert d'évaluation. Seuls, les apprenants se mettent à résoudre la situation-problème présentée dans la situation de l'intégration<sup>5</sup>.

La PI a reconsidéré le sens des termes « ressources » et « compétence ». Les ressources représentent l'ensemble des connaissances que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation-problème ; tandis que la compétence est l'aptitude qu'a un apprenant à résoudre une situation-problème de la vie par mobilisation des ressources. Ainsi, l'exercice d'une **compétence** fait-il appel aux **ressources** acquises et à une **situation réelle** de la vie.

L'installation d'une ressource a lieu dans une séance de leçon. Pour un bon déroulement de la leçon structurée en séquences d'apprentissage un ou des objectif(s) opérationnel(s) est (sont) formulé(s). En plus, sont précisées la tâche et les consignes à suivre.

En vue de l'application des principes et théories permettant de développer et mobiliser les apprentissages selon la logique de la PI, il est indispensable d'opérer trois choix successifs. Le premier est celui qui correspond à l'apprentissage ponctuel. Là, l'enseignant propose des activités de structuration en vue de permettre aux apprenants d'apprendre les savoirs définis dans les curricula, de pouvoir mobiliser ses acquis pour restituer /appliquer les savoirs appris/contrôle. Le second s'étale sur l'apprentissage conjoint. L'enseignant élabore des résumés, établit des liens entre les acquis et synthétise (activités de résumé, de liens entre les acquis, de synthèse permettant à l'élève de mobiliser quelques savoirs et savoir-faire dans une situation-problème ayant un niveau de complexité faible ou intermédiaire. Le troisième est associé aussi à l'apprentissage conjoint. L'enseignant invite ses apprenants à réaliser des activités fonctionnelles à travers des situations d'intégration<sup>6</sup> en aval pour pouvoir recentrer leurs savoirs en mobilisant les acquis en vue d'exercer l'intégration des savoirs en situation complexe et significative. À cette occasion, les apprenants peuvent évaluer, de manière formative, le degré de maîtrise de la situation d'intégration en question.

La pédagogie de l'intégration est une version améliorée de la APC en réactivant le caractère important du rôle de l'enseignant que le socioconstructivisme tend à reléguer à l'arrière-plan dans les espaces de formation. La PI priorise le paradigme de l'apprentissage tout en faisant prévaloir

---

<sup>5</sup> Ce terme désigne un contexte qui détermine l'environnement culturel, social, économique dans lequel se déroule une ou plusieurs actions, en réponse à un défi pour l'élève par des propositions ou des solutions concrètes. Elle peut aussi être considérée comme une occasion d'évaluer si l'élève est compétent.

<sup>6</sup> Il est utile de signaler que la situation d'intégration se distingue de la situation pédagogique. Selon Roegiers (2006 :5), on parle de la situation d'intégration dans l'approche par compétence de base en cas d'une situation de réinvestissement alors que la situation pédagogique a pour fonction de développer les nouveaux apprentissages de concept, de savoirs et savoir-faire, etc.

le rôle incontournable de l'enseignant dans l'installation des ressources chez l'apprenant. Dans la logique de la PI, l'apprenant seul ou en groupe parviendrait très difficilement augmenter le niveau de ses connaissances et cela hypothèque la possibilité de manifester ses compétences lors de la résolution d'une situation-problème.

Comme cela vient d'être démontré à travers les trois sections précédentes, les approches méthodologiques décrites convergent sur quelques principes : la centration des activités d'apprentissage sur l'apprenant, le développement des compétences langagières et l'intégration des aspects socioculturelle et pragmatique de la langue. Or, les pratiques fondées sur ces principes en classe du français langue étrangère supposent des supports pédagogiques conséquents. Ces outils sont décrits dans le sous point qui suit.

### 3.2. Supports pédagogiques et matériels exigés

Toute approche d'enseignement/apprentissage de langue étrangère exige des supports pédagogiques et du matériel didactique spécifiques. De même, la mise en œuvre des trois approches suppose des supports pédagogiques et du matériel didactique appropriés. Dès l'avènement de l'approche communicative, les supports d'activités d'apprentissage de langues étrangères les plus sollicités sont les documents authentiques. Ils ont en effet les qualités de favoriser la centration sur l'apprenant, de permettre un apprentissage de langue étrangère enraciné dans le vécu quotidien de l'apprenant et de rendre possible l'intégration de la dimension socio-pragmatique de la langue. En plus, ces documents présentent d'autres atouts de nature à accroître la motivation des apprenants : ils sont constitués des images iconographiques, des textes, des registres et aspects de langue variés renvoyant à la vie quotidienne des apprenants. Les qualités reconnues à ces types de document contribuent à motiver les apprenants et à susciter chez eux le désir d'apprendre le français langue étrangère. Cet avis est partagé par d'autres didacticiens parmi lesquels figure Saydi qui fait remarquer que dans les contenus proposés « *sont présents des dialogues et échanges de la vie réelle, le langage des médias, le registre familier, les éléments prosodiques qui orientent et complètent la signification des énoncés* » (2015 :15). Ceci pour montrer les avantages associés à documents fort adaptés à l'apprentissage de langues étrangères. Il est à souligner en effet que les thèmes traités, les personnages en interaction, les objets culturels évoqués dans lesdits documents sont ceux qui se trouvent dans l'environnement socioculturel immédiat des apprenants.

Ces documents apparaissent sous des formes variées. Ils peuvent être soit des documents littéraires, documents filmiques et vidéo, documents graphiques ; soit des documents techniques, documents scientifiques, soit encore le recours à l'exploitation documents tirés sur Internet.

Leurs caractéristiques communes sont qu'ils sont très courts et simples textes, sont choisis en tenant compte du goût des apprenants. Les thèmes qui y sont souvent traités portent sur les relations interhumaines, les jeux ou les loisirs et sont d'actualité pour permettre des échanges réels motivant davantage l'apprenant. De plus, l'exploitation de ces documents en situation de classe de FLE favorise l'autonomie dans l'apprentissage. Enfin, le recours à ces documents rend possible l'accès aux aspects pragmatiques de la langue en termes de ses usages sociaux, du sens de certains gestes, d'interprétation des attitudes lors des interactions communicatives.

Il est utile d'illustration certaines des qualités reconnues à ces types de supports pédagogiques sollicités dans l'application des principes et pratiques attestés et opérationnels dans lors de la mise en œuvre des trois approches méthodologiques décrites plus-haut. Quelques exemples de documents authentiques provenant de cultures différentes seront sélectionnés et feront objet de

commentaires durant les séances de cours en vue de préparer les étudiants aux travaux pratiques consacrées au dernier sous point de ce chapitre.

### **3.3. Appropriation des principes et pratiques liés aux approches et de l’usage des documents authentiques**

Ce sous-point clôturant le chapitre est consacré à la pratique sur les approches méthodologiques, les supports pédagogiques et sur la mise en application de certains principes qui leur sont associés. Pour ce faire, des extraits ont été choisis, les critères de leur choix sont notamment la qualité de leurs contenus. Seuls les extraits dont les contenus développés portent sur les approches méthodologiques, sur les documents authentiques et sur des principes attestés pour telle ou telle autre approche ont été retenus. Ces extraits sont proposés aux étudiants pour faire l’objet de lecture-compréhension. Les étudiants en groupes, guidés par des consignes indiquées, se mettent à travailler en collaborant au sein de leurs groupes respectifs. La tâche pourra être accomplie à la bibliothèque ou dans un autre endroit favorable au travail en groupe.

#### **Sujets pour les travaux pratiques**

Quatre sujets choisis sont ceux qui suivent.

- « L’Approche communicative » (Bailly et Cohen 2009.)
- L’approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l’approche communicative (Saydi. 2015),
  - « *La place du document authentique dans le manuel de cinquième année primaire (5ème AP)* (Saadi et Salmi 2017).
  - « La pédagogie de l’intégration en bref » (ROEGIERS 2006).

#### **But du travail pratique 3**

Ce troisième travail pratique permet de vérifier l’attente des trois objectifs annoncés en début du chapitre.

- (1) voir si les étudiants arrivent à consolider leurs acquis sur les trois approches didactique ciblées
- (2) vérifier s’ils parviennent à connaître les natures et formes de documents authentiques et leurs atouts ;
- (2) estimer jusqu’à quel degré et avec quelle facilité les étudiants maîtrise l’exploitation des DA en mettant en œuvre les approches actives en situation de pratiques de classe de FLE et dans un contexte exolingue.

**Consignes :** Au sein du groupe constitué de 3 étudiants,

1° lire et comprendre le contenu de l'extrait proposé.

2° Repérer les idées essentielles.

3° Sur la base des idées retenues, rédiger une synthèse qui fera l'objet de l'exposé.

(Minimum une page ; maximum une page et demie).

La séance marquant la fin du développement de contenus du chapitre sera réservée à des exposés animés par des étudiants. Au terme de chaque présentation sont prévues des interactions à la fois verticales et horizontales. Il s'agira des échanges et commentaires visant à apporter des éclaircissements et compléments appropriés.

## CONCLUSION GÉNÉRALE

Les contenus de cet ECUE sont structurés en trois chapitres. Le premier qui porte sur la vérification des pré-requis en matière de la Didactique constitue une occasion, pour les étudiants, de réflexion sur les concepts-clés. En réfléchissant, les étudiants discutent sur le sens de chacun des concepts, consultent d'autres ressources en cas de besoin pour parvenir à détecter les sens des termes concernés. Sur la base de cette détection de la portée sémantique, ils s'attèlent à un travail de classement des termes dans un tableau prévu à cet effet. Après avoir complété les différentes colonnes et lignes du tableau, les étudiants font des restitutions à travers des exposés qui sont appuyés par des commentaires tantôt correctifs tantôt enrichissants. Ces compléments aux contenus des exposés permettent de vérifier les niveaux atteints par les étudiants en didactique, et servent à apporter des nuances sémantiques face à des termes polysémiques.

Le second chapitre consacré à la DFLE permet aux étudiants de s'approprier les acceptions et conception de la didactique d'un côté et les amène à maîtriser les contours de la DFLE de l'autre côté. L'évolution de sens de « didactique » et le champ couvert par la discipline sont mis en exergue. Au regard de l'étendue du champ de la didactique, il se remarque un apparent télescopage avec la zone d'intervention de la pédagogie. Mais cette illusion a été vite, parce qu'une analyse profonde révèle que la pédagogie n'est qu'un sous-ensemble de la didactique. De même, la comparaison des attributions du didacticiens et celles du pédagogue débouche sur un constat similaire. De la didactique à la DFLE en passant par la DDL, il a été fait un rappel sur les branches de la DDL, en l'occurrence la Didactique du français, une langue qui, à l'instar d'autres langues, peut être enseignée/apprise, selon un domaine concerné – Langue maternelle, langue étrangère et langue seconde. Ces domaines ont été tous évoqués avec un accent particulier mis sur le FLE et le FLS en insistant sur leur différenciation. Par la suite, le regard promené sur l'évolution de la DFLE laisse comprendre que la discipline a connu une montée vertigineuse jusqu'à se retrouver, en un intervalle de 45 ans (de 1945 à 1990), au sommet de l'ensemble constitué de la linguistique, de la linguistique appliquée, de la pédagogie. Cette évolution rapide et imposante a été renforcée par l'apport des effets technologiques dès les années 1970. La DFLE a donc cheminé et a conquis son autonomie fondée surtout sur l'objet d'étude, les objectifs à atteindre et les méthodes à mettre en œuvre spécifiques à cette discipline.

Dans le dernier chapitre ont été développés l'AC, la PA et la PI comme approches didactiques à jour et les DA en qualité de supports d'actualité et la manière d'exploitation de ces outils. Pour chaque approche, des idées clés peuvent être retenues. L'AC comme première approche a inauguré l'ère de démarches méthodologiques assouplies. Son adoption a apporté des innovations comme l'introduction de notions de compétences de base, l'intégration des aspects socioculturelles et

pragmatiques de la communication, le fait de placer l'apprenant au centre des apprentissage et l'adaptation des enseignements aux besoins de chaque public. Dans l'esprit de l'approche, on apprend une langue étrangère pour bien communiquer en prenant en charge les aspects sociaux et pragmatiques de la communication.

Ensuite vient la PA qui capitalise beaucoup d'innovations apportées par l'AC tout en y ajoutant d'autres qui lui sont spécifiques. Par celles-ci se comptent l'introduction de notions de tâches langagières, la reconsidération de la finalité d'enseignement/apprentissage d'une LE passant de la simple communication vers l'agir social : l'intérêt est porté sur la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. L'apprenant, un acteur social à part entière, communique pour agir et pour interagir.

Enfin la PI, qui est une version améliorée de la APC, prend aussi en compte la plupart d'innovations héritées des deux précédentes approches car elle valorise le paradigme de l'apprentissage et vise les savoirs, savoir-faire et savoir-être et les compétences transversales. Elle se singularise cependant à différents niveaux :

- (1) son but – amener les élèves à pouvoir résoudre des situations complexes à la fin de la scolarité et le préparer à la mobilisation des ressources coordonnées et intégrées après leurs acquisitions. au niveau ;
- (2) sa reconsidération du sens des termes « ressources » et « compétence » : les ressources sont l'ensemble des connaissances à mobiliser pour résoudre une situation-problème tandis que la compétence devient l'aptitude à résoudre une situation-problème de la vie par mobilisation des ressources. Aussi l'exercice d'une **compétence** fait-il appel aux **ressources** acquises et à une **situation réelle** de la vie.
- (3) la réintroduction de la phase de développement des ressources par l'enseignant en présentiel ponctué d'activités impliquant les apprenants (**l'apprentissage ponctuel**) qui précède la phase de la mobilisation, par les apprenants, des ressources acquises, de manière de raisonnée et intégrée (**l'apprentissage conjoint**) pour permettre aux apprenants de développer leur autonomie dans l'apprentissage.

Une analyse comparative appliquée à ces trois approches permet de constater des ressemblances et des différences. Toutes prônent un enseignement de langue pensé et organisé pour le public ciblé, placent l'apprenant au centre des activités d'apprentissage et font prévaloir la notion de compétence. En plus de leurs années d'entrée sur la scène didactique qui les distinguent, leur autre divergence porte sur la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère, sur quand et comment l'apprenant manifeste ses compétences et l'attribut de l'apprenant de langue étrangère.

Lors de la mise en œuvre de théories et des principes associés aux trois approches, les supports d'activités les plus préférés sont les documents authentiques. Ces types de documents introduits en classe de langues étrangères à partir de l'avènement de l'AC présentent beaucoup de qualités même dans l'enseignement apprentissage de FLE. Parmi ces atouts figurent les faits (1) d'être favorables à la centration sur l'apprenant, (2) de permettre un apprentissage enraciné dans le vécu quotidien des apprenants et (3) d'intégrer la dimension socio-pragmatique de la langue. Forts de ces qualités, les documents authentiques restent incontournables mêmes dans la mise en œuvre théories et principes relatifs aux approches post-communicatives.

Enfin, le chapitre se clôture par des travaux pratiques pour amener les étudiants à s'approprier les théories et principes associés auxdites approches. Ces travaux offrent aussi aux étudiants une opportunité de voir et comprendre les qualités et les formes variées des DA.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- [1] Ansalone, M-R. 1994, *Français langue et littérature étrangère. Sciences du langage et didactique*. Rome : La Nuova Italia Scientifica.
- [2] Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. et Ruel, V. 2010. « La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue » *Word Press.com* [PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf](#), consulté le 25/4/2025.
- [3] Bailly, N., Cohen, M. 2009. « Communicative approach », *Tour de toile*, n°11. Traduit en français [en ligne] [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html), consulté le 15/4/2025.
- [4] Beacco, J.-C. 2001. « Représentations métalinguistiques ordinaire et enseignement/ apprentissage des langues ». *Le français dans le monde*. Numéro spécial. Paris : Clé international, p.59-80.
- [5] Boutin, G. 2004. « L'approche par compétences en éducation : une amalgame paradigmatique ». *Connexions*. Vol.1, n° 81, p.25-41. [en ligne], [L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique | Cairn.info](#), consulté le 18/4/2025.
- [6] Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- [7] Coste, D. 1980. « Pourquoi apprendre des langues étrangères à l'école ? ». *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : clé international, p. 11-48.
- [8] Cuq, J.-P. (dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- [10] Cuq, J.-P. et Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- [11] Cuq, J.-P. et Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle édition. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- [12] Defays, J.-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement apprentissage*, Préface de Roger Dehaybe, Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- [13] Ftita, A., Vecchiato, S. et Ammouden, M'h. 2023. « La didactique du FLE et ses disciplines contributives ». *Action didactique*, Volume 6 - numéro 1 (11<sup>e</sup> numéro), p. 10-33.
- [14] Galisson, R. 1990. « Formation à la discipline et discipline en formation : quelques problèmes existentiels ». *Actes du colloque de Bagni di Lucca, 29-31-31 octobre 1987 : quelle formation en didactique du français langue étrangère ?* Paris : PSN, p. 71-82.
- [15] Kerboub, N. 2021. *Cours de didactique du FLE*. Alger : Université de Béjaïa.

- [16] Miled, M. 2005. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », *La refonte de la pédagogie en Algérie – défis et enjeux d'une société en mutation*, Bureau International de l'éducation. Alger : UNESCO, pp. 125-136.
- [17] Ndikumagenge, R. 2015. *Pour un renouvellement de l'apprentissage du FLE au Burundi : l'apport interculturel de la didactisation des contes burundais*. Thèse de doctorat, Bruxelles : ULB (Faculté de Philosophie et Lettres), inédit.
- [18] Perrenoud, Ph. 2006. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 5<sup>e</sup> édition. Paris : ESF.
- [19] Porcher, L. 1978. « Didactique des langues et communication sociale ». *Psychologie, langage et apprentissage*. Paris : Credif.
- [20] Portine, H. 2001. « Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive : grammaire et action en didactique des langues ». *Le Français dans le monde*, n°spécial. Paris : Clé International, pp 91-105.
- [21] Roegiers, X. 2006. *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat :[en ligne] [Microsoft Word - Texte Maroc.doc](#), consulté le 17/4/2025.
- [22] Roegiers, X. 2008. « L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances ». *IBE Working Papers on Curriculum Issues*, n° 7, p.1-28. [en ligne] [L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances | LISEO – France Éducation internationale](#), consulté le 18/4/2025.
- [23] Saydi, T. 2015. « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie* n° 8, p. 13-28. [en ligne], [saydi.pdf](#), consulté le 13/3/2025.
- [24] Soro, S. « L'approche par compétences et les ouvrages d'enseignement d'anglais en Côte d'Ivoire ». *L'Afrique (...) : Quelles solutions ? Regards inter/Pluridisciplinaires*,]p.341-325. [En ligne] [22-SORO-Sielle.pdf](#), consulté le 12/4/2025.