

**Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique**

**Université de Batna 2**

**Faculté des Lettres et Langues Étrangères**

**Département de Français**



# **Introduction à la didactique**

**Assuré par M. MESSAOUR Riad**

**Année universitaire**

**2020-2021**

# Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>1. QU'EST-CE QUE LA DIDACTIQUE ? .....</b>	<b>5</b>
<b>2. DIDACTIQUE VS PÉDAGOGIE OU DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE ? .....</b>	<b>6</b>
2.1 DIDACTIQUE VS PÉDAGOGIE .....	6
2.1.1 <i>Qu'est-ce que la pédagogie</i> .....	6
2.1.1.1 Pédagogie en tant que théorie éducative.....	7
2.1.1.2 Pédagogie en tant que pratique éducative.....	7
2.2 DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIE .....	8
2.2.1 <i>Phase pré-pédagogique</i> .....	8
2.2.2 <i>Phase pédagogique</i> .....	8
2.2.3 <i>Phase post-pédagogique</i> .....	8
2.3 QUELS RAPPORTS ENTRE LES DEUX DISCIPLINES ? .....	8
2.3.1 <i>La rivalité</i> .....	8
<i>Ce rapport</i> .....	8
2.3.2 <i>Inclusion</i> .....	9
2.3.3 <i>Complémentarité</i> .....	9
<b>3. LA DIDACTIQUE DES LANGUES .....</b>	<b>9</b>
<b>4. LES CONCEPTS FONDAMENTAUX DE LA DIDACTIQUE.....</b>	<b>11</b>
4.1 TRIANGLE DIDACTIQUE/PÉDAGOGIQUE .....	11
4.1.1 <i>Enseignement : relation enseignant-savoir</i> .....	12
4.1.2 <i>Apprentissage : relation apprenant-savoir</i> .....	12
4.1.3 <i>Formation : relation enseignant-apprenant</i> .....	13
4.2 LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE .....	13
4.3 LES OBJETS D'ENSEIGNEMENT .....	16
4.4 LE CONTRAT DIDACTIQUE ET/OU CONTRAT PÉDAGOGIQUE .....	16
4.4.1 <i>Le contrat didactique</i> .....	16
4.4.2 <i>Le contrat pédagogique</i> .....	16
4.5 L'INTERVENTION DIDACTIQUE .....	16
<b>5. LES CONDITIONS D'APPROPRIATION DES CONNAISSANCES .....</b>	<b>17</b>
<b>6. ACQUISITION.....</b>	<b>18</b>
6.1 THÉORIES D'ACQUISITION.....	18
6.1.1 <i>L'innéisme</i> .....	18
6.1.2 <i>Le béhaviorisme</i> .....	18
6.1.3 <i>Le constructivisme</i> .....	19
6.1.4 <i>Le socioconstructivisme</i> .....	19
<b>7. APPRENTISSAGE .....</b>	<b>19</b>
7.1 THÉORIES D'APPRENTISSAGE .....	19
7.1.1 <i>Approche transmissive</i> .....	20
7.1.2 <i>Béhaviorisme</i> .....	20
7.1.3 <i>Cognitivisme</i> .....	20
7.1.4 <i>Constructivisme</i> .....	21
7.1.4.1 <i>Trois principaux stades du développement</i> .....	21
7.1.5 <i>Socioconstructivisme</i> .....	22
7.2 REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DES PRINCIPAUX COURANTS THÉORIQUES DE L'APPRENTISSAGE.....	22
7.3 LES STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE .....	23
7.3.1 <i>Choix des stratégies d'apprentissage</i> .....	24
7.3.2 <i>Les conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage</i> .....	24
7.3.3 <i>Typologie des stratégies d'apprentissage</i> .....	24

7.3.4	<i>Articulation entre situations d'apprentissage, types de connaissances, processus cognitifs et stratégies d'apprentissage.....</i>	25
7.3.5	<i>L'intégration des stratégies d'apprentissage en tant qu'enseignement en classe de langue .....</i>	27

## Introduction

De nos jours, l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, les flux migratoires, les voyages à caractère touristique ainsi que commercial ont favorisé (accentué) les échanges entre les personnes qui n'utilisent pas la même langue.

Pour répondre à ces besoins de communication, recourir à une langue véhiculaire, à forte influence et parlée par la majorité de la population mondiale, telle que l'anglais par exemple est loin de faire l'unanimité. Apprendre une langue étrangère ne semble pas aussi facile qu'on le croit, c'est pourquoi il serait nécessaire de s'interroger sur la meilleure façon qui rendra l'enseignement des langues étrangères encore plus efficace. C'est donc « la didactique » qui se préoccupe des problèmes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et ce dans le but de proposer des solutions afin d'améliorer la communication en langue étrangère.

Il est à noter que la notion de *didactique* n'est pas propre à l'enseignement des langues. Étymologiquement parlant, elle vient du verbe grec *didaskein* qui signifie « enseigner ». Comme adjectif, elle a pour sens « *qui est propre à instruire* ». Le substantif, quant à lui, désigne « *l'ensemble des moyens, techniques et procédés qui recourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments nouveaux de tous ordres* » (Martinez, 2008 : 3). Aussi apprendre une langue étrangère ne se limite pas à l'aspect linguistique d'une langue, mais il concerne également son aspect culturel. Diouf ajoute en ce sens que « *Ce ne sont pas seulement les mots qui diffèrent d'une langue à l'autre, ce sont aussi des idées qu'ils traduisent, les façons de penser et de dire* » (2014 : 06). Pour ce, apprendre une langue, c'est apprendre :

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

## 1. Qu'est-ce que la didactique ?

La didactique est une discipline ayant pour objet d'étude le processus d'enseignement/apprentissage d'un contenu (connaissances) prescrit par un programme officiel et relevant d'une discipline déterminée (Didactique spécialisée ou disciplinaire). Elle s'occupe principalement du savoir à enseigner et de son utilisation dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle étudie les interactions entre savoir, l'enseignement, et l'apprentissage dans un cadre scolaire particulier. En ce sens, Germain affirme « (...) nous pouvons affirmer que la didactique générale consiste en une discipline des relations et des interrelations entre l'enseignement, l'apprentissage et le contenu de l'enseignement/apprentissage. », (Germain : 25)

En réalité, le mot didactique renvoie à deux acceptions :

La première est relative aux réflexions menées autour des techniques et des méthodes d'enseignement propres à chaque discipline (didactique des langues, didactique des mathématiques...). Les ressources investies dans le cadre de cette didactique diffèrent d'une discipline à une autre car elle est étroitement liée aux contenus de chaque discipline.

La seconde acception est, quant à elle, moderne et renvoie à la didactique qui s'intéresse aux différents paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage (enseignant, enseigné, et savoir). Elle fonde sa démarche sur la réflexion épistémologique de l'enseignant, sur la nature et les spécificités des savoirs que ce dernier est amené à enseigner, et sur les représentations qu'ont les apprenants du savoir enseigné.

Selon Martinand (1993) cité par Baillat (1997 : 94) par :

« il est possible de distinguer trois points de vue et donc trois 'didactiques' :

- D'abord une 'didactique praticienne', celle des enseignants, des maitres formateurs, celle à laquelle sont confrontés les formés qui vont en stage ;
- Ensuite une 'didactique normative', celle des inspecteurs, des programmes et des instructions ;
- Enfin une qui est qualifiée de 'critique et prospective', éventuellement scientifique, celle des innovateurs et des chercheurs. »

Les chercheurs expliquent que toute l'action de la didactique se résume dans les questions suivantes :

1) pourquoi cet enseignement ?

Elle cherche à comprendre le choix de l'enseignement à dispenser, son objectif...

2) Quel est son contenu ?

S'agissant du contenu, la didactique détermine les axes à aborder dans cet enseignement.

3) A qui s'adresse-t-il ?

Le type du public, non niveau, ses besoins....

4) Comment le donner ?

La manière dont on va dispenser l'enseignement (cours, TD, TP) et les stratégies à adopter

5) Avec quel résultat ?

Le profil de sortie, le degré d'assimilation.

Danvers explique que « *La didactique peut être considérée comme l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pédagogiques, complétés par les procédures d'évaluation nécessaires pour bien transmettre une discipline.* » (1994 :80)

Cette citation associe la didactique à la pratique enseignante car elle régit les actions déployées en classe. En outre, elle aborde les autres concepts indissociables de la didactique comme évaluation... et elle insiste sur la transmission d'une discipline ce qui signifie l'installation de compétence chez les apprenants. Il est à noter que l'action de l'enseignant ne se résume pas uniquement dans la transmission du savoir, en effet, il veille également à doter ses apprenants de stratégies les rendant progressivement autonomes.

## **2. Didactique vs Pédagogie Ou Didactique et Pédagogie ?**

### **2.1 Didactique vs Pédagogie**

#### **2.1.1 Qu'est-ce que la pédagogie**

A l'origine le mot pédagogie se compose de deux mots grecs « *paidós* » qui signifie enfant et « *gogia* », qui veut dire conduire. Le « *paidagôgós* » désigne, durant l'époque romaine, l'esclave qui accompagne les enfants chez le magister. Actuellement, la pédagogie désigne la relation entre un enseignant (maitre, magister) et les enfants inscrits dans un processus d'enseignement/apprentissage (Galisson et Coste cités par Cuq, 2005 : 49).

Le premier emploi du terme pédagogie dans la langue française remonte au XV siècle, et ce n'est qu'au XVIII siècle qu'il entre dans le *Dictionnaire de l'Académie Française* pour renvoyer selon Henri Besse (1995) « *soit aux pratiques du pédagogue soit au discours plus ou moins savant qu'on peut tenir sur elles* ». Le même auteur explique qu'au « *début du siècle, E. Durkheim s'en tient, en l'opposant au terme éducation, à cette seconde acception mais il nous semble que dans la plupart des discours ordinaires ou savants, c'est la première acception qui l'emporte* » (Besse, 1995 : 104).

On retrouve cette même conception dans le *Dictionnaire de didactique des langues*. En effet, ce dernier lui reconnaît deux significations : la première est purement théorique alors que la seconde est purement pratique.

### 2.1.1.1 Pédagogie en tant que théorie éducative

Galisson et Coste cités par Cuq (2005) présentent cette première conception (théorique) comme étant une réflexion théorique ayant un aspect philosophique et psychologique sur les démarches d'enseignement, les stratégies à mettre en place dans le processus d'enseignement/apprentissage, et la portée des méthodes adoptées dans ce processus.

### 2.1.1.2 Pédagogie en tant que pratique éducative

Galisson et Coste cités par Cuq (2005) admettent également un aspect pratique à la pédagogie. En ce sens, ils conçoivent comme une pratique « *constituée par l'ensemble des conduites de l'enseignant et des enseignés dans la classe* » (2005 : 49). Ainsi, Elle renvoie à l'ensemble des actions, de pratiques, de gestes, et d'attitudes que l'enseignant investit en classe en vue d'instruire et d'éduquer les apprenants (la pédagogie audiovisuelle, pédagogie de projet, pédagogie active...).

Dans ce même ordre d'idées Altet la définit comme étant « (...) *ce champ de la transformation de l'information en savoir par la médiation de l'enseignant, (...)* » et présente le pédagogue comme « *celui qui facilite la transformation de l'information en savoir ...* » (1994 : 5).

Après avoir défini la pédagogie en nous appuyant sur plusieurs auteurs, nous présentons la différence entre la didactique et la pédagogie résumée dans les points suivants :

Pédagogie	Didactique
Elle est généraliste, c'est-à-dire que ses fondements s'appliquent à tous les processus d'enseignement/apprentissage.	Elle est singulière, c'est-à-dire, elle dépend de la discipline.
Elle concentre son attention sur la relation, et les interactions entre l'enseignant et ses apprenants.	Elle porte sur l'enseignement d'un contenu particulier. Ce sont les contenus qui déterminent l'appropriation des connaissances
Elle conçoit la logique du savoir à partir de la logique de la classe.	Elle conçoit la logique de la classe à partir de la logique du savoir

## **2.2 Didactique et Pédagogie**

Dans les diverses tâches de l'enseignant nous avons constaté la coexistence de la didactique et de la pédagogie. Donc, il nous semble important de déterminer par rapport aux trois moments du processus d'enseignement/apprentissage (pré-pédagogique, pédagogique et post-pédagogique), le moment où chaque discipline domine.

### **2.2.1 Phase pré-pédagogique**

Les tâches qui relèvent du travail pré-pédagogique se rapportent à la didactique dans la mesure où cette phase consiste en une interaction dominante entre l'enseignant et le contenu. En effet, cette phase ne se limite pas à une interaction entre ces deux pôles. Elle comprend également une prise en compte de la spécificité des apprenants auxquels le contenu est destiné. Comme la didactique domine dans ce premier moment, nous nous permettant de le désigner par le travail didactique.

### **2.2.2 Phase pédagogique**

Pour l'intervention enseignante et sa pratique face aux apprenants, elle est une partie intégrante de la pédagogie et de l'art d'enseigner, bien qu'elle s'appuie sur les théories didactiques. En effet, la théorie n'a plus de sens si elle n'est pas convenablement mise en œuvre. Durant cette phase, seule une bonne pédagogie assure la transmission du savoir. À nos yeux, ce deuxième moment qui correspond à l'action enseignante en classe est le plus décisif dans le processus d'enseignement/apprentissage. Il relève plutôt de la pédagogie et lui accorde une valeur prioritaire.

### **2.2.3 Phase post-pédagogique**

Enfin, le travail post-pédagogique, qui se situe après la transmission du savoir, correspond à la phase d'évaluation qui permet de mesurer le degré d'assimilation et de contrôler la capacité de transfert. Ce moment associe les deux disciplines qui s'interpénètrent pour la remédiation aux dysfonctionnements constatés.

## **2.3 Quels rapports entre les deux disciplines ?**

### **2.3.1 La rivalité**

Ce rapport a été évoqué par Demaizière et Dubuisson (1992). Pour eux, la didactique et la pédagogie sont deux disciplines rivales. En effet, la didactique est relative à une discipline particulière. À cet égard, nous distinguons la didactique des mathématiques, du français, de l'anglais, etc. La pédagogie en revanche est plus générale. Elle n'est pas relative à une seule



discipline. C'est le cas de la pédagogie par objectifs qui a été appliquée à l'enseignement de plusieurs disciplines.

### 2.3.2 Inclusion

Legendre (2005) réduit la didactique aux rapports entre l'enseignant et le contenu alors qu'il élève la pédagogie au rang d'une discipline générale englobant même la didactique. Pour sa part, Vergnaud, inversement à Legendre, affirme que la didactique "*n'est plus réductible ni à la connaissance d'une discipline, ni à la psychologie, ni à la pédagogie, ni à l'histoire ni à l'épistémologie. Elle suppose tout cela, elle ne s'y réduit pas*" (Vergnaud, cité dans Bourdoncle et Demailly, 1998 : 260). De ce fait, c'est la didactique qui englobe la pédagogie ainsi que d'autres disciplines telles que la psychologie.

### 2.3.3 Complémentarité

Pour Labelle (1996), la pédagogie concerne l'aspect relationnel, c'est-à-dire les rapports qu'entretiennent les différents acteurs, tandis que la didactique est étroitement liée à l'aspect cognitif. De même, Houssaye (1992), bien qu'il envisage le rapport de complémentarité d'une manière différente de celle de Labelle (1996), insiste sur le lien entre les deux disciplines. Selon lui, la didactique s'intéresse au rapport entre le contenu et l'enseignant alors que la pédagogie se rapporte au rapport entre l'enseignant et l'apprenant. De cette manière, la pédagogie s'appuie sur les théories didactiques. De plus, les deux disciplines ont les mêmes objectifs et travaillent pour atteindre le même but.

Nous nous inscrivons dans la même lignée de Houssaye (1992) tout en incluant la notion de rivalité antérieurement évoquée. Nous regroupons ces deux types de rapports dans le concept "ago-antagonisme", qui inclut opposition et coopération. Donc, la didactique et la pédagogie sont deux disciplines ago-antagoniques.

## 3. La didactique des langues

Avant l'apparition de la didactique des langues en tant que discipline, c'était la linguistique appliquée qui s'occupait des méthodes d'enseignement des langues. La naissance de la didactique des langues s'est faite suite au constat fait à la fois par les linguistes et par les enseignants de langue, à savoir on ne peut plus enseigner les langues vivantes uniquement en se référant aux modèles d'enseignement des langues mortes.

De là, ces spécialistes ont réalisé que ces deux disciplines (didactique et linguistique) n'ont pas le même objet d'étude, ni les mêmes finalités. En effet, la linguistique se donne pour mission la description des langues/langages afin de comprendre leurs fonctionnements. La

didactique des langues pour sa part, prend comme objet d'étude l'enseignement d'une langue à travers la mise en place d'un certain nombre de méthodes servant à faciliter son acquisition par des apprenants.

La didactique des langues fait partie des didactiques disciplinaires dans la mesure où ces dernières produisent des discours sur les pratiques enseignantes de toutes les disciplines y compris celle de l'enseignement des langues. Toutefois, Cicurel (1988) cité par Valenzuela distingue la didactique des langues des didactiques des autres disciplines par deux traits principaux :

- « *La DDL n'a pas de discipline objet, c'est-à-dire que son objet n'est pas l'appropriation par l'apprenant de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires ;*
- *Le mode d'appropriation d'une langue est double : l'apprentissage et l'enseignement des langues sont en concurrence avec un mode d'appropriation naturel, l'acquisition, ce qui n'est le cas d'aucune autre discipline. » (2010 :73)*

Il est à signaler que l'enseignement des langues étrangères met l'enseignant face à un triple niveau de difficultés. En effet, le premier niveau de difficulté réside dans le processus même d'enseignement qui est considéré comme un métier très complexe. Le deuxième niveau de difficulté vient du fait que contrairement aux autres disciplines (mathématique, sciences naturelles...) ou la langue constitue uniquement un moyen d'enseignement déjà maîtrisé par les apprenants (généralement il s'agit de langue maternelle), dans l'enseignement des langues, la langue est à la fois objet d'étude et moyen d'enseignement. Le dernier niveau de difficulté réside dans l'enseignement d'une langue étrangère aux apprenants.

Dans cette optique, il paraît plus qu'évident de proposer différentes méthodes pour l'enseignement d'une même langue. Cette multiplicité de didactiques pour la même langue est motivée par le statut de celle-ci dans le contexte d'enseignement (pays). En effet, l'enseignement du français par exemple, peut être envisagé de différentes manières selon qu'il s'agit de son enseignement en tant que langue maternelle (DFLM), langue seconde (DFLS), première langue étrangère (DFLE), deuxième langue étrangère... Ainsi, La didactique du français langue étrangère et/ou seconde est considérée comme étant un sous-ensemble de la didactique des langues étrangères.

A l'instar de toutes les didactiques, celle du français langue étrangère examine les relations suivantes :

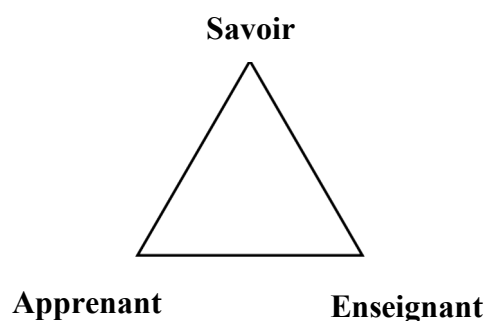
- La relation enseignant-savoir et propose la construction des programmes et contenus ;
- La relation enseignant-apprenant en s'intéressant au processus d'enseignement ;
- La relation apprenant-savoir en décortiquant le processus d'apprentissage ;
- Les interrelations entre ces trois relations.

Alors, la didactique des langues fonde ses réflexions d'une part, sur les savoirs linguistiques en puisant dans la phonétique, le lexique, la syntaxe, la grammaire, la sémantique, etc. toutes les règles qui régissent le fonctionnement de la langue enseignée. D'autre part, sur les compétences communicatives (savoir-faire) qui permettront au locuteur d'interagir avec autrui dans des situations de communication authentiques.

#### 4. Les concepts fondamentaux de la didactique

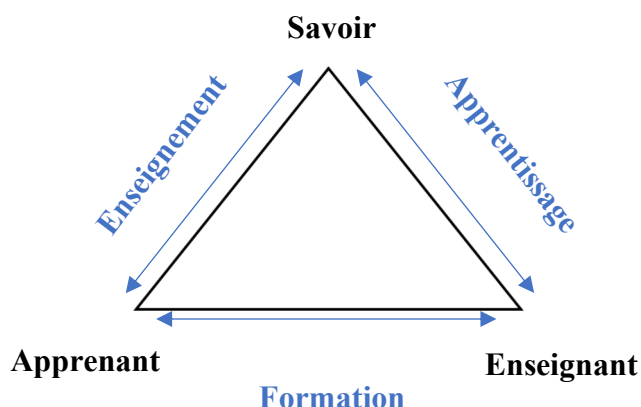
##### 4.1 Triangle didactique/pédagogique

Afin de comprendre et d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage, les chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique ont modélisé les actions et interactions dudit processus. Le modèle le plus connu en didactique est celui du triangle didactique/pédagogique développé par Houssaye (1988). Le triangle en question comporte trois pôles : enseignant, apprenant, et savoir.



##### Schéma 1 : Triangle didactique

En règle générale, d'après J. Houssaye qui a développé ce modèle pédagogique, « *deux [de ces éléments] se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou* ». (Houssaye 1988 : 233). Autrement dit, chaque situation d'enseignement privilégie généralement un des trois axes possibles : l'axe de l'enseignement, de l'apprentissage ou de la formation.



**Schéma 2 : Relations entre les éléments du triangle pédagogique.**

#### **4.1.1 Enseignement : relation enseignant-savoir**

Cet axe privilégie la transmission de savoir. Dans cette perspective transmissive, c'est l'enseignant qui possède ou se procure le savoir puis le traite pour le transmettre aux apprenants.

Les activités de l'enseignant sont :

- Sélectionner les connaissances relatives au sujet du cours ;
- Enrichir ses connaissances autour les connaissances retenues ;
- Articuler les informations collectées autour des théories ou écoles de la discipline concernée ;
- Formuler les objectifs du cours
- Didactiser le savoir afin qu'il soit assimiler d'une manière optimale les apprenants ;
- Définir la démarche d'enseignement à adopter pour faire en sorte que le contenu soit attrayant pour les apprenants en prenant en compte les besoins des apprenants ;
- Garantir un climat de classe propice à l'apprentissage ;
- Concevoir des scénarii pédagogiques.

Notez qu'aujourd'hui, enseigner signifie plutôt faciliter l'apprentissage aux apprenants en les dotant de stratégies et de méthodes les amenant à apprendre de manière autonome.

#### **4.1.2 Apprentissage : relation apprenant-savoir**

Cette perspective privilégie l'appropriation/construction du savoir par l'apprenant. Parler d'apprentissage revient à porter l'attention sur les tâches que l'apprenant devra accomplir : se documenter, traiter les informations, avancer des hypothèses, les éprouver, etc. il s'agit avant tout d'amener l'apprenant vers l'autonomie dans la construction des connaissances et/ou des compétences. Dans ce type de relation, l'action de l'enseignant se résume essentiellement dans la mise en place des situations d'apprentissage, des activités, des ressources, et éventuellement

orienter les apprenants à travers des conseils méthodologiques. Certaines décisions telles que les formes de travail qui étaient décidées/imposées par l'enseignant sont aujourd'hui négociées de façon à prendre en considération la volonté des apprenants (en classe). En d'autres termes, il choisit sa façon d'apprendre, les ressources qu'il va utiliser, s'il veut apprendre seul ou en groupe, avec ou sans l'enseignant qu'il peut solliciter.

Plusieurs théories coexistent sur la façon dont les apprenants apprennent, notamment le behaviorisme, le (socio-)constructivisme, le cognitivisme. Nous y revenons dans une autre partie de ce cours.

### **4.1.3 Formation : relation enseignant-apprenant**

Il s'agit ici de la relation qui s'établit entre l'enseignant et l'apprenant. C'est la relation qui prend en compte les besoins et les spécificités de l'apprenant (son rythme de travail, ses objectifs individuels, son niveau personnel, etc.). Relèvent aussi de cet axe

- la construction de savoirs, opinions, etc. à travers les interactions enseignant-apprenant(s) ou apprenants-apprenants dans des situations proposées par l'enseignant (un débat par exemple) ;
- le développement chez l'apprenant, en collaboration avec l'enseignant, de capacités à apprendre (de façon autonome notamment).

Dans cette perspective, l'enseignant est un animateur, il propose des activités, situations qui favorisent les échanges. Il accompagne ses apprenants dans leurs apprentissages.

L'emploi tantôt de l'expression « triangle didactique » et tantôt celle du « triangle pédagogique » prête parfois à confusion et suppose l'existence de deux triangles distincts renvoyant à deux réalités totalement différentes. En réalité la qualification de didactique ou de pédagogique dépend d'une part, du champ d'application (didactique ou pédagogique) et d'autre part, de la phase du processus pédagogique dans laquelle on se situe (pré-pédagogique, pédagogique, post-pédagogique).

## **4.2 La transposition didactique**

Le concept de transposition didactique est apparu dans les années 80 dans le domaine de la didactique des mathématiques. A cette époque la transposition didactique existait sous forme de pratique et non pas comme principe théorique. C'est grâce notamment Yves Chevallard que les bases théoriques de ce concept ont été posées.

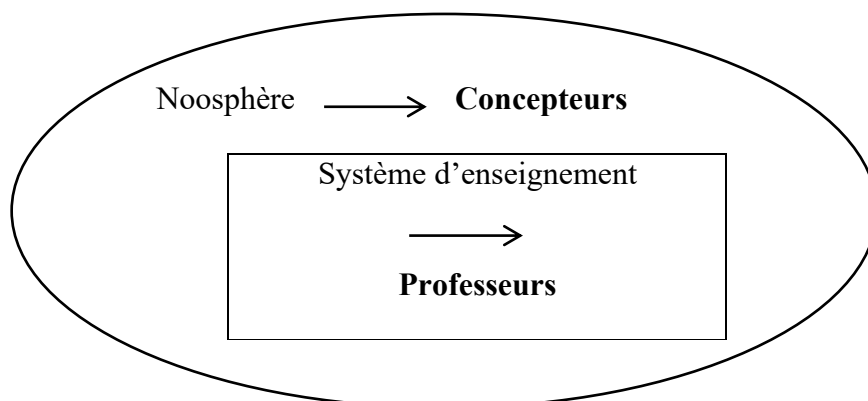
La transposition didactique est la démarche permettant de transformer un savoir savant en un savoir enseignable. Cette nécessité de transformation est motivée par l'existence d'un écart entre le savoir savant et le savoir à enseigner. En effet, le premier est produit par la communauté scientifique pour un public averti, alors que le second est supposé s'adresser à un public de non-initiés. La transposition didactique consiste donc en la réduction de cet écart séparant les deux types de savoirs.

Comme le savoir savant n'est pas transférable immédiatement et en l'état, il convient donc d'opérer sur lui un certain nombre de transformations pour qu'il devienne un objet d'enseignement adapté aux besoins des apprenants. Chevallard décrit ce processus comme étant une « *manœuvre transpositive* » (Chevallard, SD : 09) visant la « *conformité du savoir enseigné au savoir à enseigner* » (Chevallard, SD : 09).

La transposition didactique en tant que processus de construction de savoir enseignable doit tenir compte des questions relatives à la situation scolaire à savoir les objectifs, le temps imparti à chaque enseignement, la taille du groupe d'apprenants, la vie du groupe, leurs niveaux, leurs besoins, leurs rapports au savoir, et aux impératifs de l'évaluation.

Chevallard (1985, 1991) présente l'essentiel du processus de transposition didactique comme suit :

Environnement  $\longrightarrow$  Chercheurs



**Schéma 3 : Le processus de transposition didactique chez Chevallard**

Ainsi, Chevallard conçoit les étapes de la transposition didactique de la manière suivante :

Transposition didactique chez Chevalard	
1	Savoir savant ↓
2	Savoir à enseigner ↓
	Savoir enseigné

Les flèches marquent dans ce schéma ce qui a été suggéré par Chevallard comme la transposition externe (flèche 1) et la transposition interne (flèche 2) du savoir et marquent les processus naturels d'adaptation des savoirs afin de les présenter aux apprenants. Les deux temps n'ont pas la même caractéristique, vu qu'ils sont mis en œuvre dans deux niveaux différents de travail : externe et interne. Le travail externe est opéré par la noosphère, qui organise les contenus à préparer à partir du savoir scientifique et est la partie visible de la transposition ; d'un autre côté, la transposition interne est un phénomène discret qui se développe à l'intérieur du système d'enseignement.

La schématisation proposée par Chevallard fait ressortir deux niveaux de transposition : le premier est externe assuré par la noosphère (les concepteurs des programmes et contenus) et consiste transformer le savoir savant. Le second est interne et concerne le processus d'enseignement. Ce niveau est opéré par les enseignants pour adapter davantage le savoir à enseigner aux besoins de leurs apprenants.

Ci-après la schématisation de Develay (1993) illustrant les différents degrés de la transposition didactique.

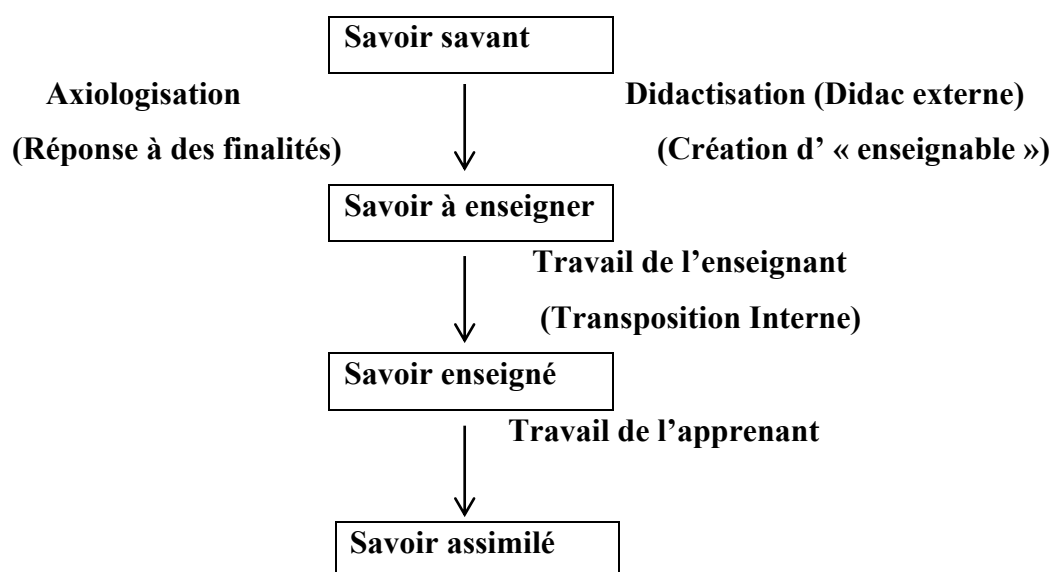


Schéma 4 : Les différents degrés de la transposition didactique (Develay, 1993)

### 4.3 Les objets d'enseignement

Les objets d'enseignement sont les savoirs transposés : adaptés suivant les besoins et les capacités cognitives de l'apprenant. Ces objets d'enseignement sont le résultat du processus de transposition didactique qui les fait passer de savoir savant à des contenus, supports, activités pouvant servir comme produit fini dans le processus d'enseignement/apprentissage.

### 4.4 Le contrat didactique et/ou contrat pédagogique

#### 4.4.1 Le contrat didactique

C'est un contrat que tout enseignant doit établir avec ses apprenants. Le contrat didactique s'établit d'une manière implicite et porte principalement sur le savoir. Ce contrat détermine le rôle, la places à la fois de l'enseignant et des apprenants. Il permet également de déterminer le positionnement de ces deux acteurs (enseignant et apprenant) par rapport au savoir à enseigner/ à apprendre. Guy Brousseau (1980a) définit le contrat didactique comme étant « *l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant...* » (1980a :127). Il semble donc qu'il y'ait eu, au préalable, un engagement entre les deux partenaires qui rendrait comptable de leurs actions l'un vis-à-vis de l'autre.

#### 4.4.2 Le contrat pédagogique

Le contrat pédagogique est un contrat moral qui se tisse entre l'enseignant et ses apprenants qui vise le bon déroulement du processus d'enseignement/apprentissage à travers l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage. Ce contrat comprend entre autres les règles de discipline, les objectifs, le programme etc. Le contrat pédagogique peut être traduit sous forme d'une charte que les deux parties (apprenants et enseignant) s'engagent à respecter.

### 4.5 L'intervention didactique

La notion d'intervention didactique permet d'après Vannier (2002, 2006) de comprendre la logique didactique que tout enseignant déploie pour enseigner. Elle englobe toutes les actions de ce dernier. L'intervention didactique se donne pour mission la compréhension fine de la classe et de son fonctionnement. Elle s'intéresse aux tâches de l'enseignant, l'organisation des situations d'enseignement, la construction de séquences didactiques, l'adaptation au type de public. L'intervention de l'enseignant consiste à planifier les apprentissages en fonction des besoins de ses apprenants. Toutefois, Halté souligne que « *l'opérationnalisation des objectifs d'enseignement ne peut s'effectuer sur la seule base de*



*l'application des théories de l'apprentissage : elle implique aussi une connaissance profonde des savoirs à enseigner »* (1992 : 8). En effet, il ne suffit pas de connaître les règles de fonctionnement d'une langue pour pouvoir l'enseigner, ainsi, un vrai savoir-faire didactico-pédagogique pour pouvoir assurer un enseignement optimal. Il est à signaler qu'en plus de cette compétence didactico-pédagogique, l'enseignant est appelé à disposer d'un savoir linguistique et notamment les différentes théories linguistiques pour qu'il puisse choisir les contenus linguistiques les mieux adaptés aux besoins des apprenants.

## **5. Les conditions d'appropriation des connaissances**

Comme la didactique des langues s'intéresse au processus d'apprentissage, il convient donc, d'expliquer en quoi consiste l'appropriation des connaissances par les apprenants. On ne peut parler d'appropriation que lorsque l'apprenant est en mesure de réinvestir le savoir dans des situations authentiques ou situations non didactiques.

Les études qui ont pris l'appropriation des connaissances comme objet d'étude ont permis de mettre en exergue le rôle important que constituent les « situations », le « contrat didactiques », et le « processus de dévolution » dans cette appropriation. L'importance des situations réside dans le fait que la démarche d'enseignement doit proposer des situation problèmes adaptées (didactiques) aux spécificités des apprenants tout en essayant de faire en sorte que ces situations soient le plus possible proches des situations externes qui sont à la fois signifiantes et complexes. Il est à préciser que ces situations d'apprentissage doivent respecter les objectifs du programme et une progression déterminée. La réussite de ces situations dépend essentiellement de la qualité du contrat didactique. En effet, plus les termes de l'accord entre l'enseignant et ses apprenants sont clairs, notamment concernant la responsabilité de chacun dans la gestion du processus d'appropriation, meilleure sera cette appropriation. Ce contrat contribue à clarifier les conditions d'accomplissement des tâches demandées ainsi que les interactions que les deux acteurs (enseignant et enseignés) sont amenés à accomplir lors du cours. Les situations, et le contrat sont alors des conditions indispensables pour l'appropriation linguistique, en vue de l'améliorer, une modernisation de ces conditions s'impose. Dans ce contexte, une nouvelle notion celle de dévolution est abordée par Bronckart et Chiss « (...) *une conception moderne des situations et du contrat didactiques, qui récuse les procédés traditionnels de simple transmission de savoirs, de l'enseignant qui sait à l'élève ignorant ; il a trait au fait que l'enseignant se doit de déléguer à l'élève une part de responsabilité dans le processus didactique en cours ; l'enseignant a à s'abstenir volontairement de poser certains gestes d'enseignement qui pourraient sembler nécessaires,*

*pour que l'élève puisse élaborer et développer des démarches d'apprentissage personnelles, et ce faisant efficientes.* » (2002 : 07). De ce qui précède, il semble que le processus d'appropriation peut être menacé par des obstacles qui relèvent parfois de l'enseignant, et parfois des apprenants. Ceux relatifs à l'enseignant peuvent produire un « effet Topaze »<sup>1</sup> ou un « effet Jourdain »<sup>2</sup>. Les obstacles imputables aux apprenants sont causés par leurs attitudes vis-à-vis de l'enseignants et du savoir.

## 6. Acquisition

Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde définit l'acquisition comme « *le processus de traitement de l'information et de mémorisation qui aboutit à une augmentation des savoir et savoir-faire langagiers et communicatifs d'un apprenant, à une modification de son interlangue (appelée aussi système intermédiaire, ou compétence transitoire, etc.).* » (2003 : 12). Ce processus renvoie à l'appropriation d'une langue dans un milieu naturel d'une manière inconsciente et sans contraintes. L'objectif principal de l'acquisition d'une langue est la communication sans forcément tenir compte des normes grammaticales de cette langue. En d'autres termes ce qui prime c'est le fond (contenu du message).

### 6.1 Théories d'acquisition

La littérature scientifique fait état de quatre courants qui se sont intéressés au processus d'acquisition de langues.

#### 6.1.1 L'innéisme

Défendu par Chomsky, il explique que l'acquisition du langage se fait grâce à des facteurs internes biologiquement programmés. Chomsky estime que l'être humain naît avec un dispositif appelé Language Acquisition Devices (LAD).

#### 6.1.2 Le béhaviorisme

Initié par les travaux de Skinner et conçoit l'acquisition comme une opération reposant essentiellement sur des facteurs externes (stimuli) qui encouragent et renforcent les comportements langagiers visés.

---

<sup>1</sup> L'enseignant confronté à l'incompréhension d'une tâche par ses apprenants, il suggère les réponses adéquates par des procédés de plus en plus transparents

<sup>2</sup> il feint de reconnaître l'acquisition de la connaissance visée, dans des réponses ou des comportements banals ayant d'autres causes.

### 6.1.3 Le constructivisme

Le chef de file de ce courant est Piaget (1936), il fonde sa réflexion sur une théorie constructiviste qui considère que le langage se construit au fur et à mesure que les structures cognitives se développent. En ce sens, cette conception réfute celles des prédispositions génétiques (innéisme), et de l'imitation (béhaviorisme). Piaget affirme que le langage s'acquiert en suivant les stades de développement de l'intelligence sensori-motrice. Selon toujours le même auteur, la maîtrise d'une langue est le fruit de l'expression d'une intelligence générale.

### 6.1.4 Le socioconstructivisme

Ce courant s'inscrit dans la conception interactionniste. Le père fondateur de ce courant est Vygotski, il part du principe que le langage a une origine sociale. En effet, tout enfant baigne dès sa naissance dans un micro milieu social représenté par sa famille avec laquelle il entretient un nombre incalculable d'interactions, chose qui lui permettra de développer ses fonctions mentales supérieures qui sont le langage et la pensée. Pour Vygotski l'enfant se développe grâce à deux facteurs : le premier est l'importance accordée aux situations de communication, et le second est l'importance des relations dites « asymétriques » entre l'enfant et l'adulte.

## 7. Apprentissage

Le processus d'apprentissage est défini par le même dictionnaire comme « *la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.* » (2003 : 22). Il apparaît donc clairement que contrairement à l'acquisition le processus d'apprentissage exige un cadre institutionnel dans lequel l'enseignant et l'apprenant sont des acteurs actifs. L'objectif principale de l'apprentissage est la communication mais cette fois-ci en respectant la norme. L'apprentissage vise en plus du fond la forme.

### 7.1 Théories d'apprentissage

Avant toute chose, il importe de préciser que les théories d'apprentissage se fondent sur les théories d'acquisition. En effet, chaque théorie adopte l'une des conceptions suivantes :

- L'apprentissage est synonyme de transmission des savoirs à travers le renforcement des comportements (le behaviorisme) ;

- L'apprentissage est synonyme de traitement de l'information, par des procédés internes relatifs à la pensée et à l'action (le cognitivisme) ;
- L'apprentissage est synonyme de construction des images de la réalité à travers des actions (le constructivisme) ;
- L'apprentissage est synonyme d'interactions sociales (le socioconstructiviste).

### 7.1.1 Approche transmissive

Ce modèle est reposé sur la conception selon laquelle la tête de l'apprenant est considérée comme un récipient vide. Dans cette logique l'apprenant est passif et subi l'apprentissage. On attend de l'apprenant qu'il soit attentif, écoute et note les informations données. Il n'accomplit aucun travail de recherche. C'est donc l'enseignant qui se charge d'assurer la transmission du savoir d'une manière claire et structurée.

### 7.1.2 Béhaviorisme

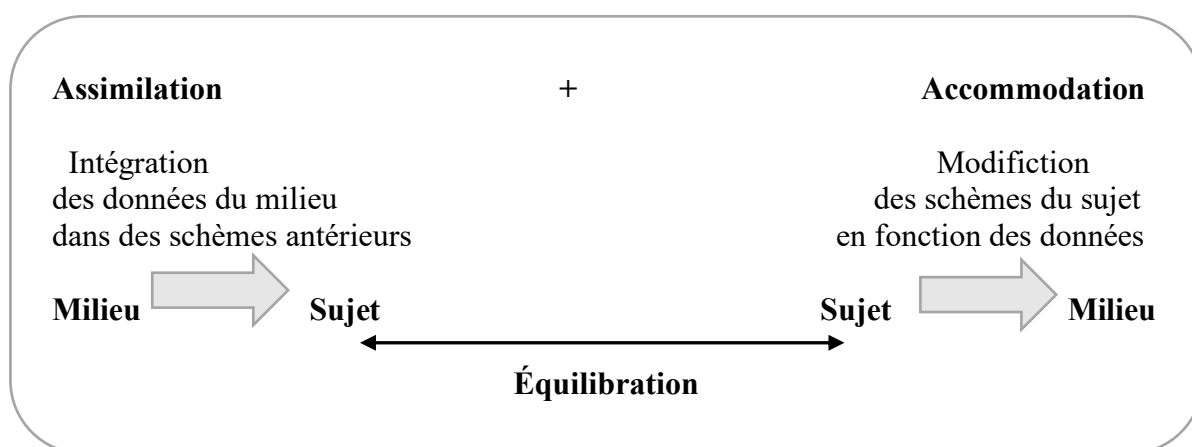
Ce modèle trouve ses origines dans la tradition philosophique empiriste (Bacon). Il se base d'une part, sur l'apprentissage par l'action à travers l'imitation, l'observation, et des exercices pratiques et d'autre part, sur la raison à travers un raisonnement qui part de l'observation pour aboutir à la déduction des causes. Le présent modèle se situe à la croisée de deux courants : celui de la physiologie animale de Pavlov et celui de la psychologie expérimentale de Skinner. L'appropriation des apprentissages se fait par la modification du comportement de l'apprenant par un renforcement des réponses positives. On demande à l'apprenant de solutionner une suite d'exercices.

### 7.1.3 Cognitivisme

Les partisans de cette théorie s'opposent aux béhavioristes. Ils ont tenté d'aller encore plus loin en avançant des hypothèses sur ce qui se passe dans la « boîte noire » lors de l'apprentissage. Ils cherchent à comprendre le fonctionnement du cerveau humain et les éléments sous-jacents permettant l'organisation des comportements. Paul Fraise intègre dans schéma béhavioriste  $S \longrightarrow R$  un troisième élément : la personnalité. Cela a donné le schéma suivant :  $S \longrightarrow P \longrightarrow R$ . Fraise explique que les réponses données suite à stimuli sont influencées par les significations que le sujet accorde aux stimuli. Ainsi, un même stimulus donnerait des réponses différentes d'un sujet à un autre car la personnalité est différente. Les cognitivistes envisagent l'apprentissage comme un processus actif et constructif qui se base sur le traitement des informations stockées dans la mémoire par des opérations d'analyse logique.

### 7.1.4 Constructivisme

Cette théorie trouve ses fondements dans les travaux de Piaget, qui affirme que l'apprenant acquiert les nouveaux savoirs en s'adaptant à un milieu, il souligne le fait que l'apprentissage se fait en agissant sur le monde. En effet, cet apprentissage se réalise lorsque l'apprenant interagit avec son environnement. La vision de Piaget repose sur le principe de la construction des connaissances dans les structures cognitives de l'apprenant. L'une des particularités de cette théorie est le caractère personnel du rythme d'évolution de chaque apprenant. Cette particularité remet en cause les pédagogies attachées aux programmes préétablis car ces derniers sont standards et par conséquent ne prennent pas en considération les stades de développement de chaque apprenant. Le constructivisme prône l'apprentissage par l'action et fait de lui le mode d'apprentissage par excellence. Ce mécanisme d'appropriation se traduit par le passage d'une structure à une autre à travers un processus d'équilibration. Cette recherche d'équilibre se fait entre le sujet et l'environnement au moyen de deux processus : l'assimilation et l'accommodation.



**Schéma 5 : mécanisme d'apprentissage par l'adaptation**

#### 7.1.4.1 Trois principaux stades du développement

Les différents stades de développement sont issus des travaux de Piaget. Isabelle Girault les a résumés dans son cours intitulé « *théories d'apprentissage et théories didactiques* » :

- « *Stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans) : construction de l'objet permanent et de l'espace proche.*
- *Stade des opérations concrètes (2-11 ans) : construction des notions de quantités, de fonction symbolique, du langage, de la conservation, de la réversibilité, de l'inclusion, de la classification.*

- *Stade des opérations formelles : passage à la pensée conceptuelle et socialisée, raisonnement hypothético-déductif.* » (2007 : 24)

### 7.1.5 Sociocognitivism

Comparée à la perspective constructiviste, l'approche socioconstructive intègre une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, de verbalisation, de co-construction des connaissances.

Elle s'appuie sur la théorie de Vygotsky qui met l'accent sur l'importance des agents culturels ainsi que sur l'importance des interactions dans l'environnement social humain. L'appropriation des connaissances se fait à travers une interaction entre le sujet apprenant, la situation d'enseignement et les acteurs de cette situation. Cette acquisition est conditionnée par la résolution de problèmes. On estime que la tête de l'apprenant n'est jamais vide de connaissances.

Le modèle socioconstructiviste exige l'implication des trois pôles du triangle didactique pour permettre le progrès :

- L'apprenant : mobilisé par la dimension constructiviste en tant que sujet qui apprend ;
- L'enseignant et les autres apprenants : mobilisé par la dimension socio en tant que partenaires ;
- Le savoir : mobilisé par la dimension interactive en tant qu'objet d'enseignement et situation d'apprentissage.

## 7.2 Représentation schématique des principaux courants théoriques de l'apprentissage

Le tableau ci-après regroupe les principales théories d'apprentissage ainsi que les différentes formes de leurs concrétisations au sein du processus d'enseignement/apprentissage.

Béhaviorisme	Cognitivism	Constructivism	Socioconstructivism
<b>Enseigner c'est</b>			
Stimuler, créer et renforcer des comportements observables appropriés.	Présenter l'information de façon structurée, hiérarchique, déductive.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.	Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs
<b>Apprendre c'est</b>			

Associer, par conditionnement, une récompense à une réponse spécifique	Traiter et emmagasiner de nouvelles informations de façon organisée	Construire et organiser ses connaissances par son action.	Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celle d'autrui.
<b>Méthodes pédagogiques appropriées</b>			
Programme d'autoformation assistée par ordinateur	Exposé magistral, résolution de problèmes fermés.	Apprentissage par problème ouverts, étude de cas.	Apprentissage par projet, discussions, exercices, travaux.

**Tableau 1 : les principaux courant théoriques d'apprentissage**

### 7.3 Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage ont été créées afin de dépasser les difficultés d'apprentissage susceptibles de se dresser face à l'apprenant. Ainsi, au fil du temps la littérature scientifique a mis en place un certain nombre de stratégies permettant de faciliter l'acquisition des langues. Elles sont diverses et variées.

Pour qu'on puisse parvenir à cerner la notion de stratégies d'apprentissage, il convient d'exposer au préalable quelques critères. En effet, Wenden (1987) cité par Altan (2000) préfère, à la place d'une définition bien arrêtée, la définir en la circonscrivant dans les six critères suivants :

1. *« Ce sont des actions ou techniques spécifiques et non pas des traits de personnalité ou de style cognitif.*
2. *Certains peuvent être observés par le chercheur et d'autres pas. En effet, il est important de se rendre compte que nous ne pouvons pas vraiment observer les stratégies en tant que telles. Nous observons les techniques mises en œuvre qui impliquent l'utilisation d'une stratégie.*
3. *Elles sont orientées vers un problème.*
4. *Elles peuvent contribuer directement ou indirectement à l'apprentissage et peuvent donc être utilisées pour l'acquisition ou pour la communication.*
5. *Elles peuvent être utilisées consciemment mais peuvent devenir automatiques.*
6. *Elles sont négociables et peuvent être modifiées, rejetées ou apprises ; ce qui est important pour les retombées pédagogiques de l'utilisation des stratégies. » (1987 : 7)*

MacIntyre (1994) cité par Altan (2000) propose pour sa part, une définition relativement simple intégrant même les critères de Wenden. Il présente les stratégies d'apprentissage comme étant « *des actions choisies pas les apprenants d'une langue étrangère dans le but de se faciliter les tâches d'acquisition et de communication* » (1994 : 190). Il ressort de cette citation est l'aspect intentionnel qui suppose que le déploiement de ces stratégies n'est pas totalement inconscient. L'autre point évoqué par l'auteur est celui du choix qui révèle d'une réflexion consciente de la part de l'apprenant dans la mobilisation d'une stratégie particulière permettant de solutionner un problème.

### 7.3.1 Choix des stratégies d'apprentissage

Le choix des stratégies à investir dépend, d'après la psychologie générale de l'éducation, de trois facteurs : la tâche à accomplir, les caractéristiques de l'apprenant, et la nature du matériel pédagogique Brown *et al* (1982) cités par Atlan (2000). Ces auteurs expliquent que la « juxtaposition » de ces facteurs complique quelque peu toute entreprise de classification de ces stratégies

### 7.3.2 Les conditions d'utilisation des stratégies d'apprentissage

MacIntyre (1994) cité par Atlan (2000) a mis en place un modèle d'exploitation des stratégies d'apprentissage qui prend en considération les difficultés citées plus haut. Selon le premier auteur l'utilisation de ces stratégies exige la réunion de quatre conditions :

1. « *L'apprenant doit être conscient de la ou des stratégies appropriées. La stratégie peut être utilisée de façon spontanée ou apprise mais son utilisation doit être intentionnelle.*
2. *L'apprenant doit avoir une raison pour utiliser la stratégie (un problème à résoudre, forte motivation, occasion de l'utiliser).*
3. *Il ne faut pas qu'il y ait de raison pour ne pas l'utiliser (anxiété, sanctions lors de son utilisation, raisons de croire à son inefficacité).*
4. *L'utilisation de la stratégie doit être renforcée par des conséquences positives (réduction de l'anxiété, meilleure note, etc.) même si la stratégie elle-même n'est pas utile pour l'apprentissage. » (Atlan, 2000 : 114)*

### 7.3.3 Typologie des stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage se divisent en deux grandes catégories : la première regroupe les stratégies dites directes et la seconde celles dites indirectes. Le tableau ci-dessous



illustre bien l'ensemble des stratégies ainsi que les techniques retenues pour chacune d'entre elles.

Type de stratégies	Stratégies	Techniques
Stratégies directes :  impliquent la manipulation directe de la matière linguistique et sont censées améliorer directement l'acquisition de la langue.	<b>Stratégies de rappel :</b> principalement pour faciliter le rappel du vocabulaire	Créer des liens mentaux ou association.
		Appliquer des images aux sons
		Réviser
		Agir pour apprendre
	<b>Stratégies cognitives :</b> pour faciliter le traitement de l'information linguistique et la production de la parole	Pratiquer la langue
		Recevoir et renvoyer des messages
		Analyser et raisonner
		Créer des structures
	<b>Stratégies de compensation :</b> pour faire face à des lacunes dans les connaissances ou dans la performance	Deviner intelligemment
		Compenser ses limites à l'oral et à l'écrit (inventer des mots...)
Stratégies indirectes :  Elles n'impliquent pas la manipulation directe de la langue.	Stratégies métacognitives : pour gérer le processus d'apprentissage	Planifier et aménager ses apprentissages
		Auto-évaluer (opérer un contrôle)
	<b>Stratégies affectives :</b> pour gérer ses émotions et sa motivation	Contrôler son anxiété
		S'encourager
		Prendre son plus émotionnel
	<b>Stratégies sociales :</b> pour apprendre par le biais d'un contact avec les autres	Poser des questions, coopérer
		Créer une relation empathique
		Demander à être corrigé

**Tableau 2 : classement des stratégies d'apprentissage (Oxford, 1990)**

#### 7.3.4 Articulation entre situations d'apprentissage, types de connaissances, processus cognitifs et stratégies d'apprentissage

Cartier se base sur Les quatre compétences ciblées par le CRCE pour les langues : compréhension/production de l'oral et compréhension/production de l'écrit pour proposer le tableau ci-après dans lequel elle articule les différentes stratégies d'apprentissage aux situations d'apprentissage, aux types de connaissances, et aux processus cognitifs.

Situations d'apprentissage	Types de connaissances à acquérir	Processus cognitifs mis en oeuvre	Stratégies d'apprentissage à utiliser
Lire des : manuels articles de revues articles de journaux grammaires dictionnaires livres de référence encyclopédies	Déclaratives	Sélection	Chercher un mot-clé dans le texte
		Répétition	Relire une section du texte
		Élaboration	Générer des exemples de l'idée principale
		Organisation	Catégoriser les idées importantes dans un tableau
Écouter une : présentation démonstration présentation sur vidéo/film	Déclaratives	Sélection	Choisir de noter les définitions présentées
		Répétition	Réécrire ce qui a été dit
		Élaboration	Paraphraser les idées énoncées en les expliquant à quelqu'un
		Organisation	Grouper les idées de façon hiérarchique dans un tableau
Faire des exercices Appliquer : des règles des procédures une démarche (étapes connues à l'avance)	Procédurales	Procéduralisation	Pratiquer des procédures, une à la fois
		Composition	Pratiquer des procédures suffisamment longtemps

Analyser et résoudre des problèmes Analyser et rédiger des textes : d'opinion informatifs théâtraux poétiques romanesques	Conditionnelles	Généralisation	Générer des exemples du problème
	Procédurales	Discrimination	Générer des contre-exemples du problème
		Procéduralisation	Pratiquer l'ensemble d'une procédure
		Composition	Regrouper des procédures chaque fois que c'est possible

**Tableau 3 : Liens existants entre les situations d'apprentissage, les types de connaissances, les processus cognitifs et les stratégies d'apprentissage (Cartier, 2000 : 2-3)**

### 7.3.5 L'intégration des stratégies d'apprentissage en tant qu'enseignement en classe de langue

Eu égard de l'importance de ces stratégies dans la facilitation de l'acquisition d'une langue étrangère par les apprenants, il semble donc plus primordial que tout enseignant de langue doit les connaître et sache les enseigner dans sa classe. En ce sens, Cartier (2000) s'appuie sur les travaux de Tardiff (1992) et Weinstein (1994) qui proposent de les intégrer dans un contexte naturel et authentique à travers des tâches spécifiques au cours. Bain et Girerd (1997) cités par Cartier (2000) recommandent de les présenter explicitement aux apprenants afin qu'ils les reconnaissent en les listant dans une grille. L'intérêt de cette démarche permet, selon les mêmes auteurs, à l'apprenant de :

- Recourir à certaines stratégies qu'il a l'habitude d'utiliser dans d'autres situations ;
- Ajuster ses stratégies aux besoins des nouvelles situations ;
- Mobiliser les stratégies déjà réinvesties dans des situations antérieures ;
- Enrichir son répertoire en nouvelles stratégies.

**Références bibliographiques**

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Atlan, J. (2000). L'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue dans un environnement des TICE. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'information et de communication*, 3(1), 109-123.
- Baillat, G. (1997). Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie. *Recherche & Formation*, (25), 85-96.
- Bazin, S., & Girerd, R. (1997). La métacognition, une aide à la réussite des élèves du primaire. In P. Grangeat & P. Meirieu, *La métacognition, une aide au travail des élèves* (p. 63-93). Paris : ESF Éditeur.
- Besse, H. (1995). Méthodes, méthodologie, pédagogie. *Le français dans le monde – Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies*, (N° spécial), 96-108.
- Bourdoncle, R., & Demailly, L. (1998). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Ville neuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P., & Chiss, J.-L. (2002). La didactique des disciplines. In *Encyclopaedia Universalis*. Consulté à l'adresse <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37505>
- Brousseau, G. (1980a). Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 101(3-4), 107-131.
- Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Camione, J. C. (1982). *Learning, remembering and understanding*. New York : Wiley.
- Chevallard, Y. (1991). Concepts fondamentaux de la didactique : Perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 12/1, 73-112.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique—Du savoir savant au savoir enseigné* (2ème édition). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cuq, J.-P. (2003). *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca in : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Nouvelle édition, 2005, p. 49. Grenoble : PUG.
- Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire* (3ème édition). Paris : ESF Editeur.
- Diouf, A. (2014). *Les pays actuellement touchés par des conflits comptent le taux d'analphabétisme parmi les plus élevés du monde, et les inégalités entre les sexes les plus importants qui soient*. Discours, Université de Franche-Comté, Besançon.
- Demaizière, F., & Dubuisson, C. (1992). *De l'EAO au Ntf Utiliser l'ordinateur pour la formation*. Paris : OPHRYS.
- Enseigner les stratégies d'apprentissage aux élèves du collégial pour que leur français se porte mieux. (2000). *Correspondance*, 5(3), 1-9.
- Germain, C. (2000). Didactique générale, didactique des langues et linguistique appliquée. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 3(1-2), 23-33.

- Girault, I. (2007). *Théories d'apprentissage et théories didactiques*. Consulté à l'adresse [http://imss-www.upmf-grenoble.fr/prevert/SpecialiteDEMS/Cours%202007/UE1/Theories\\_Apprentissage\\_m aster.pdf](http://imss-www.upmf-grenoble.fr/prevert/SpecialiteDEMS/Cours%202007/UE1/Theories_Apprentissage_m aster.pdf)
- Guichard, J., & Danvers, F. (1994). —700 mots-clefs pour l'Éducation. *Revue française de pédagogie*, 107, 144-146.
- Halté, J. (1993). *La didactique du français* (2ème édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Houssaye, J. (1992). *Le triangle pédagogique* (2ème édition). Berne: Peter Lang.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Guérin.
- MacIntyre, P. D. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27(2), 185-195.
- Martinez, P. (2008). Introduction. In P. Martinez (Éd.), *La didactique des langues étrangères* (p. 3-8). Paris : Presses Universitaires de France.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitiv*. Montréal : Éditions Logiques.
- Valenzuela, O. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*, (6), 71-86.
- Weinstein, C. E. (1994). Strategic learning and strategic teaching : Flip sides of a coin. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstrein, *Student, Motivation, Cognition, and Learning : Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum (p. 257-274).
- Wenden, A. L. (1987). Conceptual background and utility. In A. L. Wenden & J. Rubin, *Learner Strategies in Language Learning* (p. 3-13). Hempstead : Prentice Hall International.