

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

Cours 2

2020-2021

1. 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 maîtrisée 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.

2. Les concepts fondamentaux de la didactique

1.1 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.

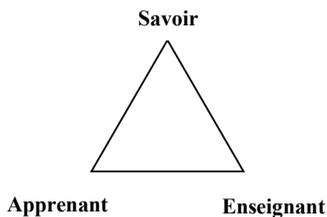


Schéma 1 : Triangle didactique

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.

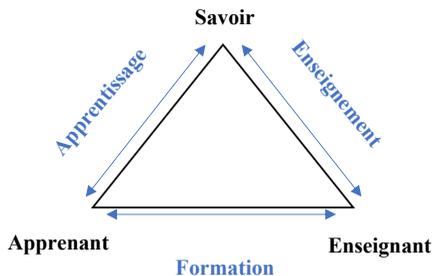


Schéma 2 : Relations entre les éléments du triangle pédagogique.

1.1.1 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 assimilé 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.

1.1.2 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'enseignants 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.

1.1.3 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).

1.2 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 transformation 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 —————> Chercheurs

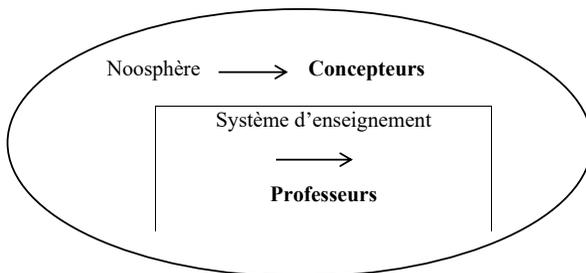


Schéma 3 : Le processus de transposition didactique chez Chevallard

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.

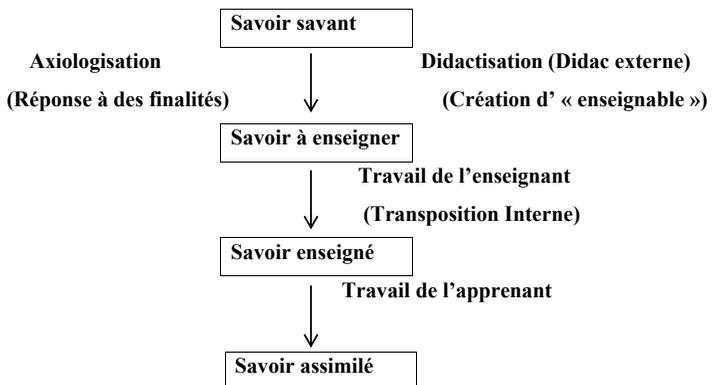


Schéma 4 : Les différents degrés de la transposition didactique (Develay, 1993)