

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Mohamed Boudiaf - M'Sila

Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

Cours

# **Théories d'apprentissage et méthodes d'enseignement**

Préparé par : Dr Salah FAID

Niveau : Master 1

Option : Didactique

2019 - 2020



Cours

*Théories d'apprentissage  
et méthodes d'enseignement*

Destiné aux étudiants de lère année Master  
Didactique

Présenté par : Dr Salah FAID

2019 - 2020

---

# Table des matières

---

# Table des matières

## Première partie

### Chapitre I. Notions de base

Introduction

I.1. Qu'est-ce la didactique ?

I.1.1. Ancrage historique

I.1.1.2. Les dictionnaires spécialisés

I.1.2. Selon les spécialistes

I.1.2.1. Selon R. Galisson

I.1.2.2. Selon J-P. Cuq

I.1.2.3. Selon H. Besse

I.1.2.4. Selon M. Dabène

I.1.2.5. Selon Y. Reuter

I.1.2.6. Selon L. Porcher

I.2. Activité n°1

## **Chapitre II. Didactique / Pédagogie**

II.1. Mise au point : Pédagogie / Didactique

II.2. Définition plus ou moins générale de la didactique

II.2.1. Pourquoi épistémologique ?

II.2.2. Pourquoi psychologique ?

II.2.3. Pourquoi praxéologique ?

II.3. Intervention de la didactique dans les trois dominantes

II.4. Les huit commandements du didacticien selon E. Roulet

II.5. Activité n°2

## **Chapitre III. Le modèle transmissif**

III.1. Approche pour les quatre courants

III.2. Principes du modèle transmissif

III.3. Répartition des tâches

III.4. Les points forts du modèle transmissif

III.5. Les points faibles du modèle transmissif

III.6. Pistes du modèle transmissif

III.7. Activité n°3

## Chapitre IV. Le behaviorisme

IV.1. Principes du béhaviorisme

IV.2. Les cinq variables de l'apprentissage pavlovien

IV.2.1. Le stimulus neutre (SN)

IV.2.2. Le stimulus inconditionnel (SI)

IV.2.3. Le stimulus conditionnel (SC)

IV.3. Autres fondements théoriques

IV.3.1. John Watson, père fondateur du courant

IV.3.2. L'expérience Le petit Albert (1920)

IV.3.3. Edward Thorndike : L'apprentissage par  
essai-erreur

IV.3.3.1. La loi de l'exercice

IV.3.3.2. La loi de l'effet

IV.3.4. Divergence Watson / Thorndike

IV.4. Les points forts du behaviorisme

IV.5. Les points faibles du behaviorisme

IV.6. Pistes pour le behaviorisme

IV.7. Activité n°4

## Chapitre V. Le constructivisme

V.1. Principes du cognitivisme

V.1.1. Types de mémoires

V.1.1.1. L'enregistrement sensoriel

V.1.1.2. La mémoire à court terme

V.1.1.3. La mémoire à long terme

V.1.2. Lois du cognitivisme

V.1.3. Rôle de l'enseignant dans le cognitivisme

V.1.4. Rôle de l'élève dans le cognitivisme

V.1.5. Les points forts du cognitivisme

V.1.6. Les points faibles du cognitivisme

V.1.7. Pistes d'intervention du cognitivisme

V.2. Le constructivisme

V.2.1. Rôle de l'enseignant dans le constructivisme

V.2.2. Rôle de l'élève dans le constructivisme

V.2.3. Les points forts du constructivisme

V.2.4. Pistes d'intervention dans le constructivisme

V.3. Activité n°5

## **Chapitre VI. Le socioconstructivisme**

VI.1. Principes du socioconstructivisme

VI.2. Rôle de l'enseignant dans le  
socioconstructivisme

V.3. Rôle de l'élève dans le socioconstructivisme

V.4. Points forts du socioconstructivisme

V.5. Pistes d'intervention dans le  
socioconstructivisme

VI.6. Synthèse

VI.7. Activité n°6

## Deuxième partie

### Chapitre I. Le langage est-il inné ?

#### Introduction

#### I.1. Phases d'acquisition d'une langue maternelle (LM)

I.1.1. Les nouveau-nés (naissance)

I.1.2. Les nourrissons (1 à 5 mois)

I.1.3. Les nourrissons babillent (6 mois)

I.1.4. Les nourrissons produisent (8 mois)

I.1.5. Les enfants comprennent (12 mois)

I.1.6. Les enfants verbalisent (18 mois)

I.1.7. Les enfants évoluent verbalement (2 ans)

I.1.8. Acquisition de la grammaire (3 ans)

I.1.9. Acquisition du langage oral (4 à 5 ans)

I.2. Activité n°7

## **Chapitre II. Acquisition non guidée d'une langue étrangère**

II.1. Notion de guidage

II.2. Aspects externes de l'acquisition

II.3. Aspects internes de l'acquisition

II.4. Activité n°8

## **Chapitre III. Acquisition guidée d'une langue étrangère**

III.1. Question terminologique

III.2. Avantages de l'acquisition guidée (LE)

III.3. Pistes épistémologiques

III.4. But des modèles d'acquisition guidée (LE)

III.5. Inconvénients de l'acquisition guidée (LE)

III.6. Activité n°9

## **Chapitre IV. L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse de l'identité**

IV.1. Principes de l'hypothèse

IV.2. Traits de l'hypothèse d'identité

IV.3. Activité n°10

## **Chapitre V. L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse contrastive**

V.1. Qu'est-ce que l'hypothèse contrastive ?

V.2. Constat de l'hypothèse contrastive

V.3. Activité n°11

## **Chapitre VI. La théorie de contrôle de Steven Krashen**

VI.1. Krashen et la théorie du contrôle

VI.1.1. Hypothèse du cycle d'acquisition

VI. 1.2. Hypothèse du cycle conscient

VI.1.3. Hypothèse de l'ordre naturel

VI.1.4. Hypothèse de l'input

VI.1.5. Hypothèse du filtre affectif

VI.2. Critiques de la théorie de Krashen

VI.3. Après Krashen ?

VI.4. Activité n°12

Bibliographie indicatrice

## **Première partie**

## **Introduction**

L'acquisition des langues étrangères est d'abord et surtout un processus mental - qui opère dans un contexte social et comportemental, certes, mais qui est essentiellement une question de l'acquisition d'un nouveau système de connaissances. La cognition et les facteurs cognitifs, donc, sont à la base de toute explication du fonctionnement (ou du dysfonctionnement) de l'AL2, et tout aussi essentiels aux théories et aux pratiques en didactique des langues [...]. (Long & Richards 2000 : vii).

Ce cours, destiné aux étudiants de lère année Master (didactique) représente une vision panoramique et une esquisse des quatre principaux courants théoriques d'apprentissage ayant marqué le domaine de la didactique des langues étrangères. Le modèle transmissif, le behaviorisme, le constructivisme et le socioconstructivisme sont des modèles qui expliquent, en appliquant une démarche à la fois synchronique et diachronique, le processus d'enseignement / apprentissage des langues, d'une manière générale.

L'objectif de ce cours étant ne pas celui de dresser une histoire, plus ou moins exhaustive, des courants d'apprentissage, bien que l'approche historique semble didactiquement parlant utile dans ce sens, mais le but illustre de ce polycopié est, dans un premier moment, celui de peindre ces courants et de décrire leurs caractéristiques dans l'idée d'expliquer, tant par la théorie que par la pratique, comment se déroule et se démaille le processus

d'apprentissage, notamment celui d'une langue étrangère, dans chaque courant.

Dans un deuxième moment, ce cours ambitionne de permettre aux étudiants de première année Master (Didactique) d'inférer des postulats en ce qui concerne le lien qui existe entre ces quatre courants, c'est ainsi que ces étudiants peuvent acquérir des savoirs mieux appropriés sur les pratiques pédagogiques essentielles mises en place pour l'enseignement / apprentissage des langues étrangères et sur les méthodologies qui ont accompagné ces pratiques.

Dans un troisième moment, et étant donné que le contenu du cours est réparti sur deux semestres d'enseignement (le premier semestre est réservé aux théories d'apprentissage, le second semestre, aux méthodes d'enseignement), les étudiants de première année Master (Didactique) vont prendre appui, durant le deuxième semestre, des connaissances de base, acquises pendant le premier semestre, afin de saisir, d'une manière générale, comment les théories d'apprentissage ont pu donner lieu aux différentes méthodes d'enseignement.

Ce cours est organisé en deux grandes parties : la première, réservée aux théories d'apprentissage est composée de six (06) chapitres; la seconde, réservée aux méthodes d'apprentissage comprend également six (06) chapitres.

# **Chapitre I**

## **Notions de base**

## **I.1. Qu'est-ce la didactique ?**

### **I.1.1. Ancrage historique...**

L'étymologie : origine grecque (didaktikós (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe διδάσκω didàsko (« enseigner », « instruire »))

- Comenius, XVIIe siècle : « [...] Le terme didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. [la didactique] a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage [...] »

#### **I.1.1.2. Les dictionnaires spécialisés**

- ° « [La didactique est tout ce] qui vise à instruire [...] »
- ° « [La didactique renvoie à tout ce] qui concerne l'intention d'enseigner, d'explicitier méthodiquement les procédés d'un art ou d'une science [...] »
- ° « [La didactique c'est ce] qui correspond à la pratique de l'enseignement, au désir d'explication méthodique [...] »
- ° « [La didactique est l'] art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art [...] »

## **I.1.2. Selon les spécialistes**

### **I.1.2.1. Selon R. Galisson**

° « [La didactique est] une discipline interventionniste, [qui] place la conception et la réflexion sur les tâches et les dispositifs d'enseignement au cœur des travaux [...] »

### **I.1.2.2. Selon J-P. Cuq**

° « [La didactique est] un ensemble qui comprend des sous-ensembles comme la DFLM, la DFLS et la DFLE [...] La DFLM entretient des liens de nature didactique et non linguistique avec la didactique des autres langues maternelles, [...] La DFLE, des liens de nature linguistique et non didactique avec la didactique des autres langues étrangères ; [...] alors que la DFLS, elle maintient des liens de nature à la fois didactique et linguistique avec la didactique des autres langues secondes [...] ».

### **I.1.2.3. Selon H. Besse**

° « [La didactique est un] ensemble de discours plus ou moins raisonnés, portant sur ce qui se passe dans une classe quand on y enseigne/apprend une langue, quel que soit le statut qu'on reconnaît à celle-ci et sa nature pour les apprenants [...] ».

#### **I.1.2.4. Selon M. Dabène**

- ° « [La didactique est] une modélisation centrée sur l'intervention innovante et l'observation sur des situations de classe en recherche-action, [...] ».
- ° « La didactique est une discipline de terrain et d'expérimentation [...] »

#### **I.1.2.5. Selon Y. Reuter**

- ° « [La didactique est] centrée sur l'articulation des pratiques d'enseignement avec les contenus disciplinaires du « français » (ou plutôt du Français ? ) et les sujets, les institutions, les dispositifs d'enseignement/apprentissage et leurs théories de référence respectives. [...] »

#### **I.1.2.6. Selon L. Porcher**

- ° « [La didactique est] un champ des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées [...] »

## **I.2. Activité n°1**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

---

### **Master I (Didactique) Activité n°1**

---

#### **Question**

Quelle est la conception de J. Le Pellec à propos de la notion Savoir(s) de référence dans la transposition didactique. (Répondez en vous appuyant sur les arguments théoriques de l'auteur).

---

#### **Réponse**

« Un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. [...] le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent » = savoir savant.

**Chapitre II**  
**Didactique / Pédagogie**

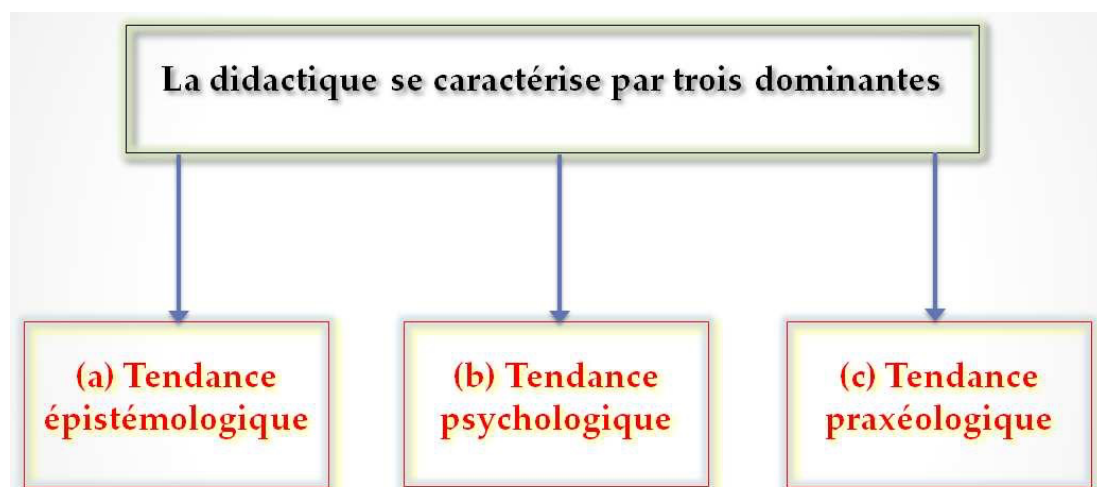
## II.1. Mise au point : Pédagogie / Didactique

Citation de J-F Halté (1992). La didactique du français. « Que sais- je ? » Paris : PUF.

Enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Les contenus relèvent de disciplines universitaires de référence, linguistique, littérature..., quant aux moyens, il revient aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, institutionnellement et psychologiquement, de les explorer et de les opérationnaliser en vue du résultat. On parle souvent, dans le cadre de cette conception, de didactique pour indexer le pôle des contenus, et de pédagogie pour désigner celui des moyens.

Sinon il deviendra stérile, le débat « Didactique / Pédagogie » s'oriente vers un consensus de complémentarité...

## II.2. Définition plus ou moins générale de la didactique



### **II.2.1. Pourquoi épistémologique ?**

Parce que la didactique est une réflexion sur les objets d'enseignement :

C'est-à-dire qu'elle s'intéresse à leur nature cognitive : savoir ou savoir-faire... ; à leur statut épistémologique : savoir savant ou savoir social... ; à la méthodologie de leur construction : transposition ou élaboration de savoirs... ; à leur organisation en curricula ; à leur histoire institutionnelle...

### **II.2.2. Pourquoi psychologique ?**

Parce que la didactique est l'ensemble des recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs :

C'est-à-dire qu'elle s'interroge alors moins sur les concepts et les notions en eux-mêmes, que sur leur construction dans l'apprentissage, les prérequis qu'ils supposent, les représentations ordinaires qu'en ont les apprenants, les différentes sortes d'obstacles à l'apprentissage qu'ils peuvent susciter...

### **II.2.3. Pourquoi praxéologique ?**

Parce que la didactique est l'ensemble des recherches sur l'intervention faite sur les savoirs :

C'est-à-dire qu'elle se veut systémique ; la didactique alors articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de

cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre.

### **II.3. Intervention de la didactique dans les trois dominantes**

- Dans l'acception (a) Tendance épistémologique : la didactique est surtout une interface entre l'école comme lieu de diffusion de savoirs et l'ensemble des savoirs savants et sociaux.
- Dans l'acception (b) Tendance psychologique : la didactique est surtout une interface entre les savoirs dans leur environnement et le sujet apprenant.
- Dans l'acception (c) Tendance praxéologique : la pratique d'enseignement est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée.

C'est dans cette dernière acception que la didactique tend à devenir la discipline de référence des pratiques d'enseignement.

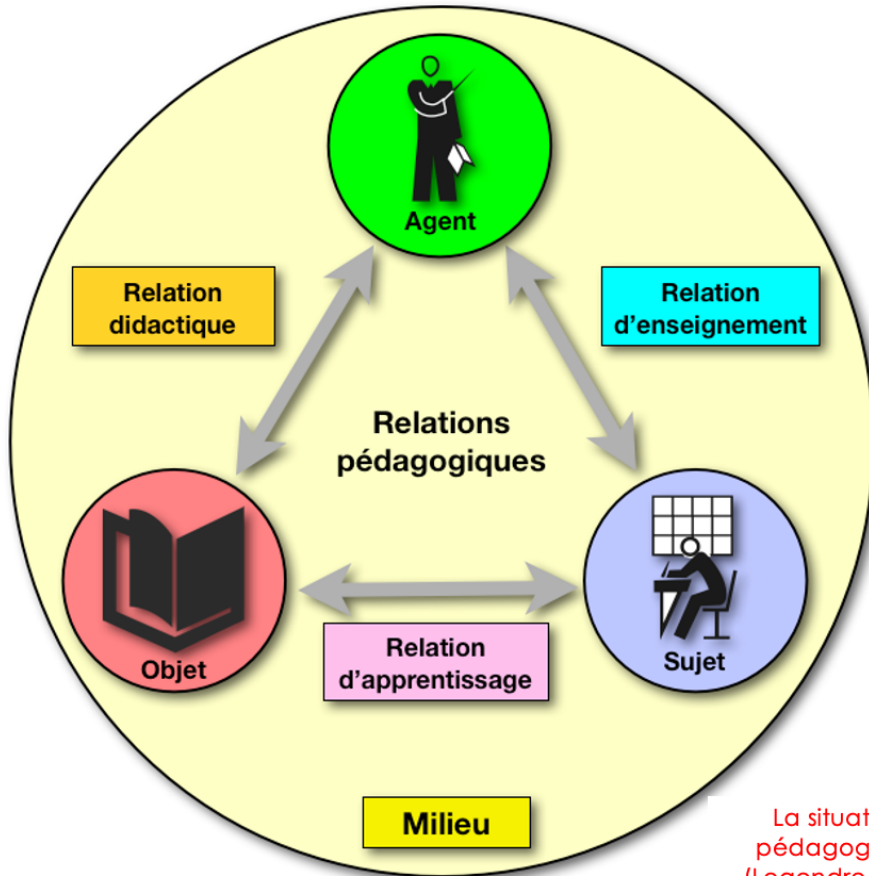
### **II.4. Les huit commandements du didacticien selon E. Roulet**

- Il faut quitter le domaine de l'idéologie pour aborder le terrain des faits concrets et quotidiens : en particulier, les pratiques scolaires ;
- Il faut reconnaître la réalité et la complexité de ce terrain ;

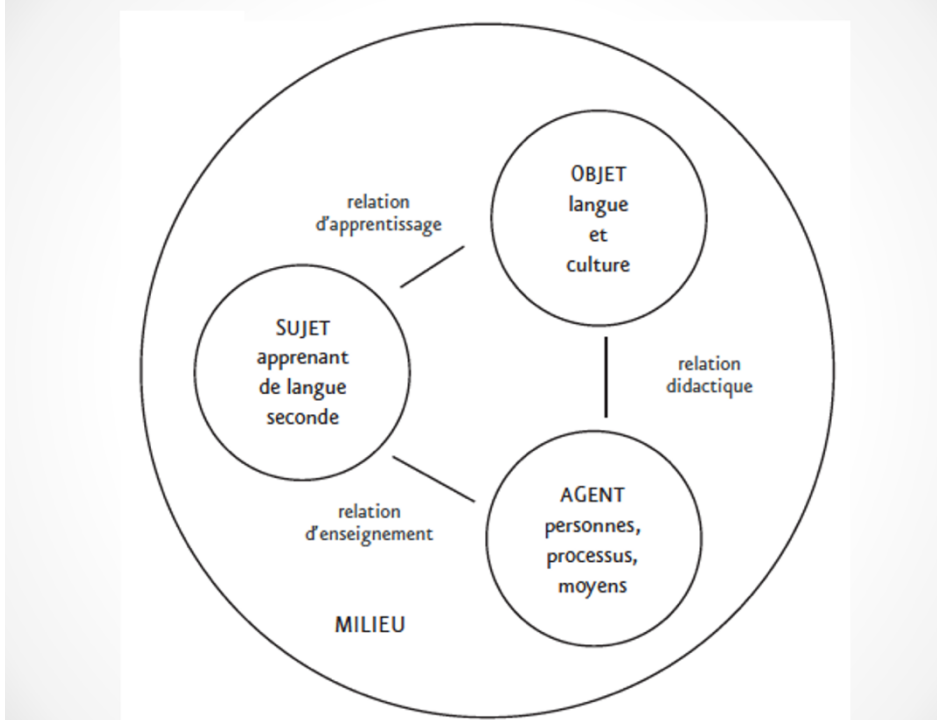
- Il faut, à partir de là, construire son objet, ses problèmes, et ne plus croire qu'on les trouve tout faits sur le terrain ;
- Il importe, si on emprunte des concepts ou des savoirs à d'autres disciplines, de les repenser ou de les reconceptualiser en fonction de l'objet auquel ils s'appliquent ;
- Il faut imaginer, formuler et articuler explicitement des hypothèses ;
- Ces hypothèses doivent être validées expérimentalement ;
- Il importe d'aboutir à un accord argumenté, plutôt qu'à un simple accord d'opinion, sur l'interprétation des résultats ;
- Il faut dépasser la simple juxtaposition de recherches individuelles et isolées pour aboutir à une élaboration communautaire et cumulative du savoir ;



## Le modèle SOMA de Renald Legendre



## Le modèle SOMA adapté par Claude Germain (1988)



## **II.5. Activité n°2**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

---

### **Master I (Didactique) Activité n°2**

---

#### **Question**

Expliquez comment Jean-François Halté a mis en relief le rapport entre didactique et pédagogie. (Répondez sous forme de dissertation).

---

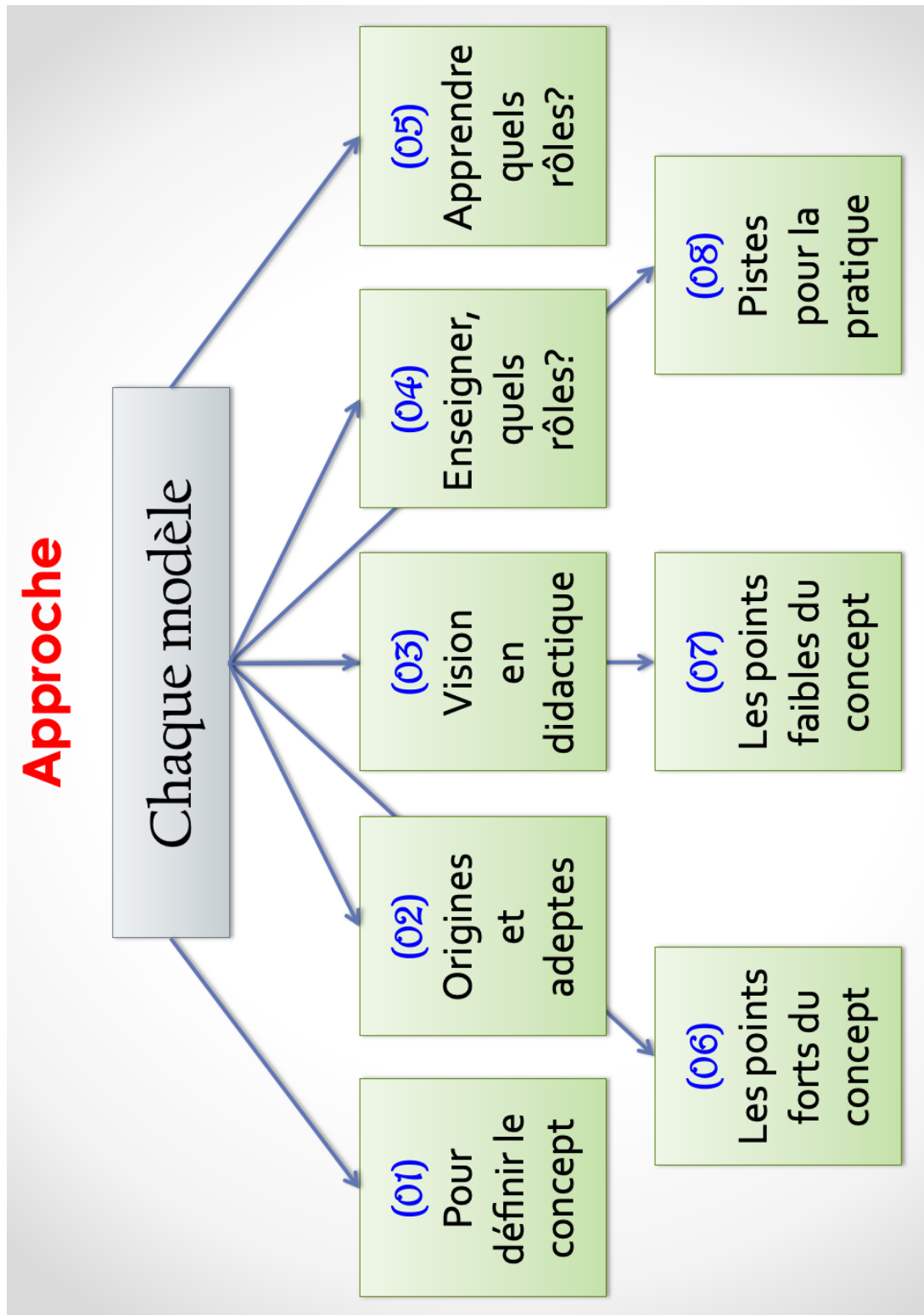
#### **Réponse**

Enseigner consiste à mobiliser des moyens propres à assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignement. Les contenus relèvent de disciplines universitaires de référence, linguistique, littérature..., quant aux moyens, il revient aux sciences de l'éducation de les fonder socialement, psychologiquement, institutionnellement..., de les explorer et de les opérationnaliser en vue du résultat. On parle souvent, dans le cadre de cette conception, de didactique pour indexer le pôle des contenus, et de pédagogie pour désigner celui des moyens.

## **Chapitre III**

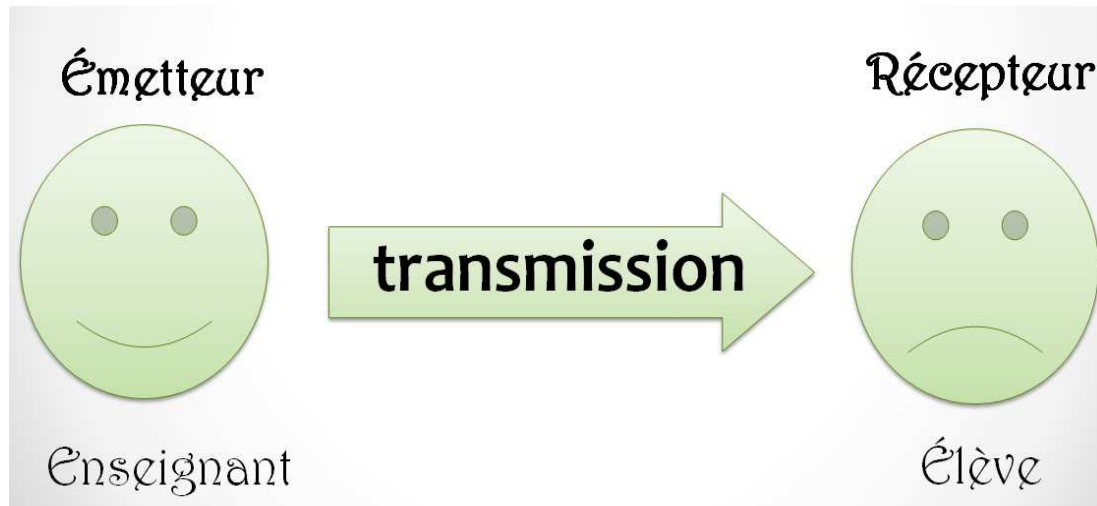
### **Le modèle transmissif**

### III.1. Approche pour les quatre courants



## III.2. Principes du modèle transmissif

### La pédagogie de la transmission



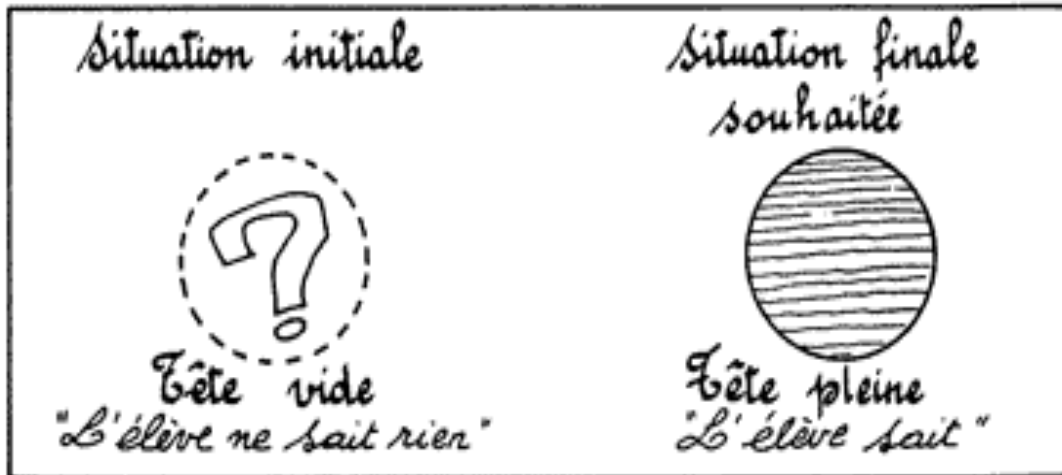
Une pédagogie selon laquelle il est impossible de transmettre un savoir à un élève qui pouvait le comprendre, que si il est annoncé clairement.

Exemples :

- La pédagogie jésuite ou l'éducation jésuite. (1593).
- Le cours magistral. Les américains Claude Elwood Shannon et Warren Weaver sont ceux qui ont le mieux développé ce modèle (1948). Ils l'ont appelé le modèle des modèles.

Source d'information, message, émetteur, signal, canal, bruit, récepteur, destination de l'information, probabilité d'erreur, codage, débit, canal, etc.

Au départ, l'apprenant a la tête vide, et le savoir s'imprime dans sa tête dès qu'il lui a été communiqué.



Deux hypothèses :

- La neutralité conceptuelle de l'élève.
- La non déformation du savoir transmis.

### III.3. Répartition des tâches

- L'élève doit être attentif.
- Il doit être régulier dans le travail et dans l'effort.
- Il doit faire preuve de bonne volonté.
- Il doit accepter de différer son besoin de compréhension globale.
- L'enseignant doit montrer avec clarté.

- Il doit choisir les bons exemples et les explications appropriées.
- Il doit aborder le programme selon une méthode séquentielle.
- Il doit exposer son cours d'une manière progressive et ordonnée, et ce en fonction : des prérequis et des difficultés censées être croissantes.
- Les erreurs de l'élève sont des accidents dus à une écoute insuffisante ou à une mauvaise explication. Elles sont sous l'entière responsabilité de l'élève. On y remédie par une nouvelle explication, une écoute plus attentive et la répétition des exercices.

#### **III.4. Les points forts du modèle transmissif**

- L'importance de la structuration du message délivré par l'enseignant.
- Le courant du modèle transmissif est extrêmement plus rapide : Pourquoi faire compliquer quand on peut tout simplement dire de l'information pour qu'elle soit comprise ?

Ce modèle est efficace quand on a affaire à un public :

- « effectue positivement la démarche de venir s'informer » ;
- « possède, grosso modo, des structures intellectuelles comparables à celles de l'enseignant » ;

- « dispose déjà d'éléments de connaissance dans le domaine d'apprentissage considéré » ;

Jean-Pierre Astolfi (1992). L'école pour apprendre. p. 124.  
Paris : ESF Éditeur.

### **III.5. Les points faibles du modèle transmissif**

- Si une conception initiale existe, elle risque de ne pas être mise en cause, et d'interférer avec la nouvelle connaissance.
- Ce qui est dit par l'enseignant n'est pas toujours entendu de la même façon par tous les élèves.
- Pour être capable de comprendre, il faut avoir – à peu près – le même bagage cognitif que celui de la personne qui nous parle (il faut très bien connaître le sujet dont on nous parle).
- Il faut que les élèves aient les mêmes outils cognitifs, la même façon de comprendre que la personne qui leur parle, pour être capable de comprendre.

### **III.6. Pistes du modèle transmissif**

Les pistes que l'on conserve encore aujourd'hui de la pédagogie transmissive sont :

- Les exposés magistraux. (Conférences, etc.)
- Présentation de documentaires ou de tout type d'information statique.

### **III.7. Activité n°3**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

---

#### **Master I (Didactique) Activité n°3**

---

#### **Question**

Expliquez comment sont organisés les activités et les exercices dans le manuel de 5ème année primaire. (Répondez sous forme de dissertation).

---

#### **Réponse**

Les activités sont diversifiées. Elles sont réparties en deux grands titres : « maîtrise de la langue » et « activités d'écriture ».

La première activité qui est la maîtrise de la langue est constituée de quatre types d'exercices : des exercices de vocabulaire, de grammaire de conjugaison et d'orthographe. Ces exercices visent l'acquisition de notions et de structures linguistiques représentatives des types de textes au programme. En ce qui concerne les activités d'écriture, les exercices se font en deux séances ; deux moments qui permettent à l'apprenant de développer et de renforcer sa production et son expression écrite. Ces activités sont présentées de la manière suivante : Je m'entraîne à ... écrire, et production écrite.

## **Chapitre IV**

### **Le behaviorisme**

## IV.1. Principes du béhaviorisme Le comportementalisme

Les fondements théoriques du behaviorisme

\* Aristote (Environ 350 av. J.-C).

L'étude des associations entre des évènements naturels comme l'éclair et la foudre.

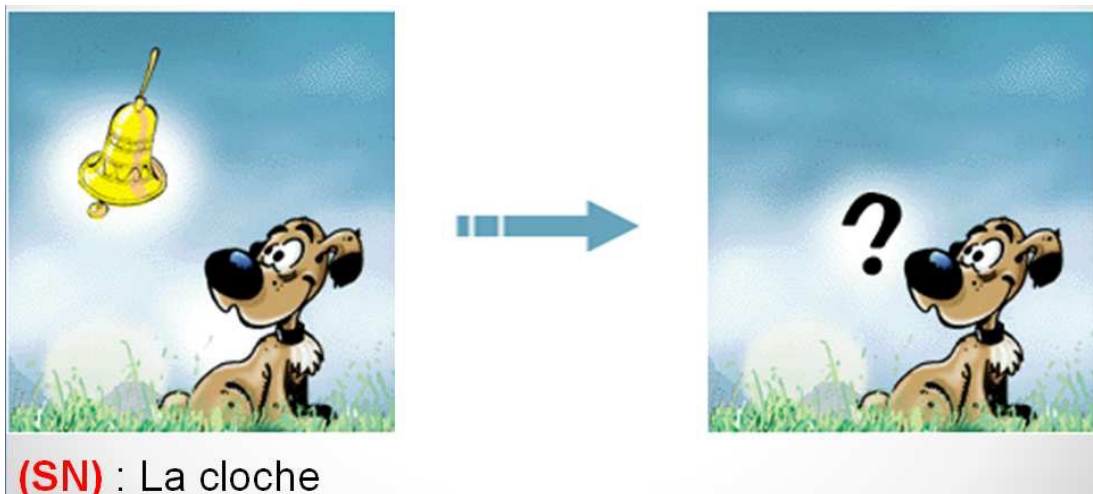
\* Le conditionnement classique de Pavlov (1927), inspiré du modèle associationniste.

Les expériences en psychologie animale (Stimulus - Réponse).

## IV.2. Les cinq variables de l'apprentissage pavlovien

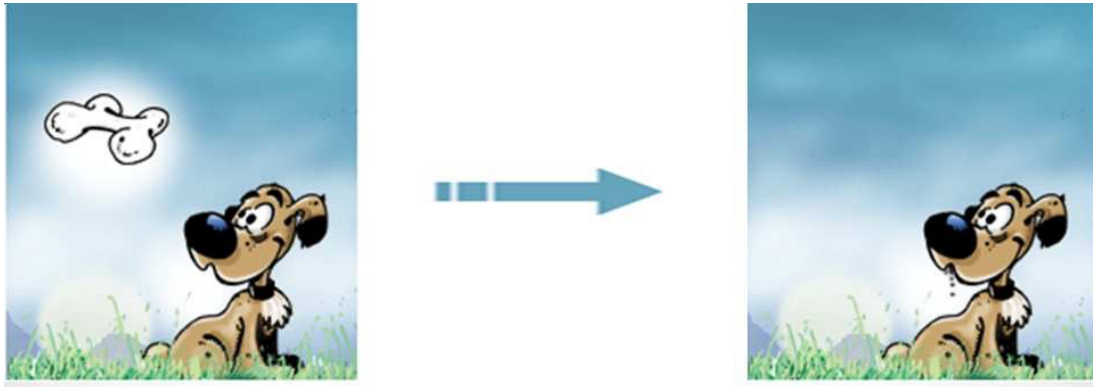
### IV.2.1. Le stimulus neutre (SN)

Le SN ne déclenche aucune réponse chez le sujet, ou, il ne provoque pas la réponse que l'on veut obtenir. (Aucun réflexe).



### IV.2.2. Le stimulus inconditionnel (SI)

Le SI déclenche une réponse inconditionnelle (de manière réflexive), mais sans apprentissage nécessaire.



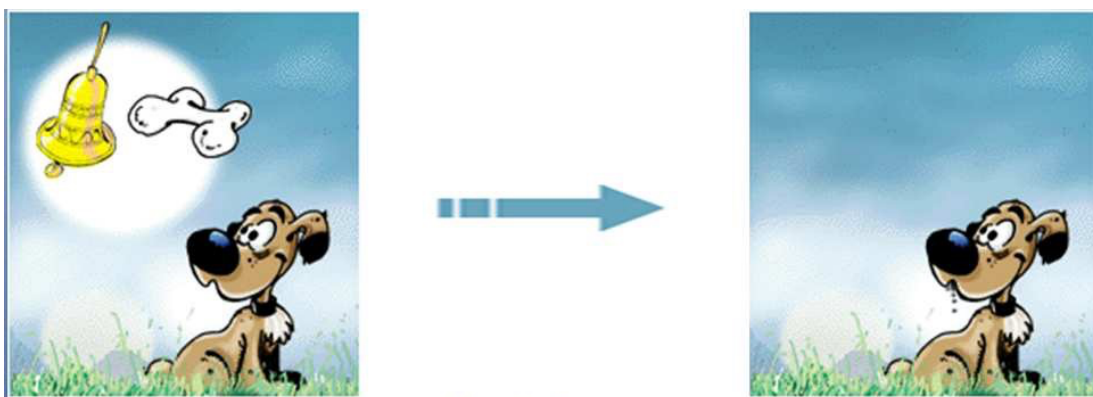
**(SI)** : L'os

**(RI)** : Salivation

**03.** La **r**éponse **i**nconditionnelle **(RI)** : La **RI** déclenchée par un stimulus inconditionnel **(de manière réflexive)**.

### IV.2.3. Le stimulus conditionnel (SC)

Le SC est à la base un (SN) qui, à condition qu'il soit associé à un SI, finit par provoquer une réponse conditionnelle (RC).



**(SC)** : La cloche, associée à l'os

**(RC)** : Salivation

**05.** La **r**éponse **c**onditionnelle **(RC)** : La **RC**, déclenchée par un (SC) lorsqu'il a été associé à un SN.

Répétition

### IV.3. Autres fondements théoriques

- Les travaux des philosophes empiristes britanniques et la théorie de Charles Darwin (l'évolutionnisme).
- La façon dont les individus s'adaptent à leur environnement.

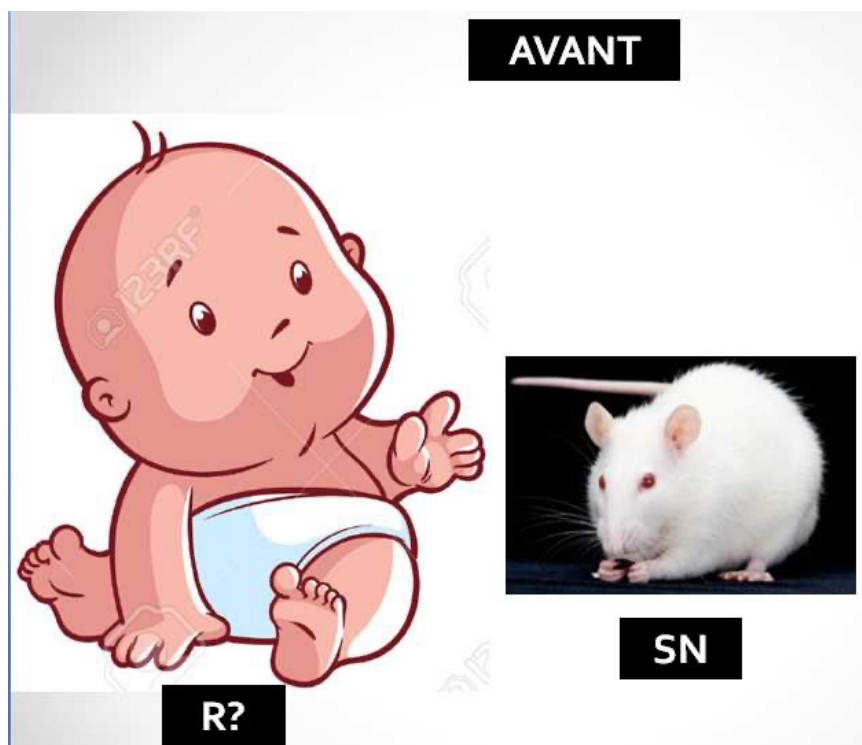
#### IV.3.1. John Watson, père fondateur du courant

- Il accorde une place centrale aux phénomènes d'apprentissage (les associations stimulus-réponse).
- Il se centre sur les études de Pavlov (le comportement animal).
- Il étudie les effets de la publicité sur la consommation chez les individus.
- Il étudie les caractéristiques behavioristes sur l'éducation des enfants.



### IV.3.2. L'expérience Le petit Albert (1920)

- Watson voulait susciter volontairement la phobie des rats chez un enfant de moins d'un an, afin de prouver qu'une phobie peut être acquise suite à un processus de conditionnement.





**APRÈS**

**SI**

**Bruit !**



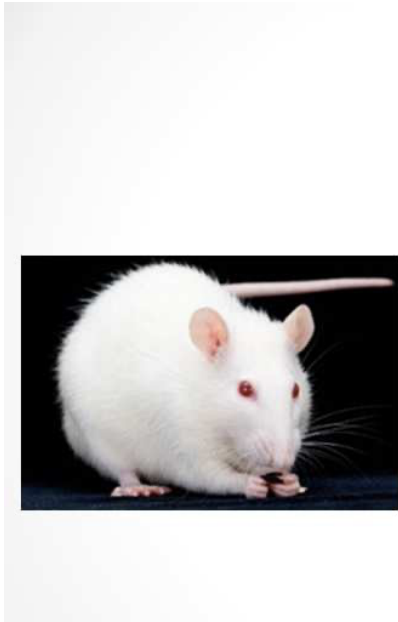
**+ (association)**



**SN**



**RC**



### **IV.3.3. Edward Thorndike : L'apprentissage par essai-erreur**

- Une théorie qui, en didactique, a été transposée comme pédagogie de l'essai et de l'erreur. Cette théorie sa base sur deux lois :
- La loi de l'exercice
- La loi de l'effet

#### **IV.3.3.1. La loi de l'exercice**

- Suppose que le comportement devienne de plus en plus automatique si la réponse est stable.
- Le principe de la systématisation en pédagogie (exemple : activités).

#### **IV.3.3.2. La loi de l'effet**

- Suppose que si l'effet du comportement apporte du plaisir, celui-ci sera renforcé.
- Le principe de la motivation, en didactique (exemple : conception).

### **IV.3.4. Divergence Watson / Thorndike**

Behaviorisme : chez Watson, les émotions et les sentiments des humains dans ce modèle ne sont plus étudiés ; ils sont relégués aux processus intracérébraux.

Le béhaviorisme cherche à modeler le comportement souhaité chez l'apprenant.

La modélisation se fait par le moyen du renforcement positif ou négatif.

Si le renforcement est positif : L'apprenant aura plus de chance à reproduire le même comportement. Si le renforcement est négatif : L'apprenant va s'efforcer d'oublier, peut-être, ce comportement.

#### **IV.4. Les points forts du behaviorisme**

- Les enseignants peuvent, dans ce courant, être très efficaces au niveau de la gestion de classe.

- Les élèves peuvent aussi être très efficaces en ce qui concerne les apprentissages de meilleurs niveaux taxonomiques, comme le fait d'accorder un participe passé avec le verbe avoir ; c'est le fait de développer des exercices successifs qui permettent de développer des automatismes.

Le behaviorisme nous permet de développer des routines et des procédures.

#### **IV.5. Les points faibles du behaviorisme**

- L'incapacité, chez les élèves, de découper une compétence complexe, comme par exemple le fait d'avoir un regard critique sur une situation, c'est très difficile de découper cette

compétence en plusieurs tâches successives, il faut vraiment, dans ce cas là, vivre cette situation complexe.

- Le behaviorisme ne s'intéresse plus à ce qui se passe dans la tête des élèves quand ils produisent des erreurs ; parce que chez les behavioristes, les erreurs sont des absences d'apprentissage ou des échecs des enseignants dans le design de la leçon.

#### **IV.6. Pistes pour le behaviorisme**

- De nos jours, les pratiques que l'on garde comme traces du courant behaviorisme sont, par exemple, le fait de découper les tâches en sous-tâches.

- Comme trace, nous pouvons aussi donner l'exemple sur le fait d'annoncer clairement son cours au début de l'apprentissage ou au début de la journée.

- Le renforcement est aussi une pratique qu'on a préservé du courant behaviorisme, c'est-à-dire que peut faire renforcer les comportements positifs qu'on désire voir produire par les élèves.

L'évaluation formative et l'évaluation sommative sont aussi deux modalités qu'on a préservées du courant behavioriste.

## **IV.7. Activité n°4**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

---

### **Master I (Didactique) Activité n°4**

---

#### **Question**

Parlez du contenu et des fonctions remplies par le manuel de 3<sup>ème</sup> année moyenne. (Répondez en vous appuyant sur des activités pratiques opérées sur le manuel).

---

#### **Réponse**

Le contenu : Le manuel de la 3<sup>ème</sup> année moyenne s'appuie sur les normes scientifiques pour la réalisation d'un contenu exact et accessible, offrant une représentation positive de la société ; il met à la disposition des élèves des images exemplaires reflétant la société algérienne. (Et parfois il offre une représentation négative afin de sensibiliser les apprenants).

Les fonctions : Ce manuel de 3<sup>ème</sup> année moyenne poursuit les fonctions qu'il déclare poursuivre. Il remplit les fonctions de base telles que la transmission des savoirs, le développement des compétences, l'évaluation des acquis et surtout, la fonction d'éducation sociale et culturelle.

**Chapitre V**  
**Le constructivisme**

Il s'agit du courant qui s'intéresse à la construction des connaissances chez les apprenants. Il existe plusieurs tendances qui appartiennent à ce courant :

### **V.1. Principes du cognitivisme**

Nous avons vu que parmi les faiblesses du behaviorisme, c'était le fait de ne pas s'intéresser à ce qui se passe dans la tête des apprenants, c'était la raison qui conduisait ces derniers à produire des erreurs, c'est ainsi que les cognitivistes s'intéressent ; eux, à tout ce qui se déroule dans la tête des apprenants.

Leur objet d'étude c'est, au fait, d'essayer de comprendre comment une personne peut traiter l'information, encoder l'information dans sa mémoire à long terme, et comment y accéder dans les moments importants où l'on a besoin de cette information.

Le fonctionnement des mémoires à court terme, à long terme, etc. revient, en vérité, à la tendance cognitiviste. Parmi les principales préoccupations des cognitivistes, c'est la question d'ordonner les informations, c'est-à-dire, comment les informations sont organisées ; c'est aussi, à la base de leurs travaux qu'on est parvenu à construire l'ordinateur. Nous savons que ce dernier est constitué d'un processeur qui traite les informations, et d'une structure de fichiers qui est également construite en arborescence dans laquelle il y a de grandes catégories et des sous-catégories d'information.

Pour les cognitivistes, apprendre, c'est ajouter de la nouvelle information à des informations déjà existantes dans la mémoire à long terme ; dans ce cas, ils sont les premiers à croire que les élèves quand ils arrivent à l'école n'ont pas la tête vide, mais ont déjà un bagage de connaissances dont on doit tenir compte et auxquels vont s'ajouter les nouvelles connaissances qu'on va leur apprendre.

Un autre élément important que nous pouvons ajouter à ce courant, il s'agit de la nécessité de posséder des connaissances antérieures, dite autrement, si on n'a pas de connaissances antérieures par rapport à un sujet quelconque ou une notion quelconque, il devient impossible de traiter l'information, ce qui signifie qu'il devient aussi impossible de faire apprendre.

Les adeptes de la tendance cognitiviste cherchaient, contrairement aux behavioristes, à rendre les processus internes de l'apprentissage substantiels et marquants. Pour eux, les élèves sont considérés comme des systèmes actifs de traitement des informations, pareils au système de l'ordinateur ; autrement dit, ils perçoivent d'abord les informations qui leur émanent du monde extérieur, ils les reconnaissent ensuite, après, ils les stockent en mémoire ; la récupération de la mémoire vient comme dernière étape lorsque ces élèves ont en besoin, chose qui va leur permettre de mieux comprendre leur environnement, et de par là, solutionner et résoudre des problèmes. Le traitement des informations est opéré, selon les cognitivistes, à travers trois canaux :

## **V.1.1. Types de mémoires**

### **V.1.1.1. L'enregistrement sensoriel**

C'est lorsque les élèves perçoivent des stimuli auditifs, visuels, olfactifs, tactiles, etc. provenant de leur entourage (environnement). Pour ce faire, des processus de reconnaissance des formes d'information, qui sont très complexes, seront mis en œuvre, car il existe des limites au niveau de l'enregistrement sensoriel en ce qui concerne la manière de percevoir les informations.

### **V.1.1.2. La mémoire à court terme**

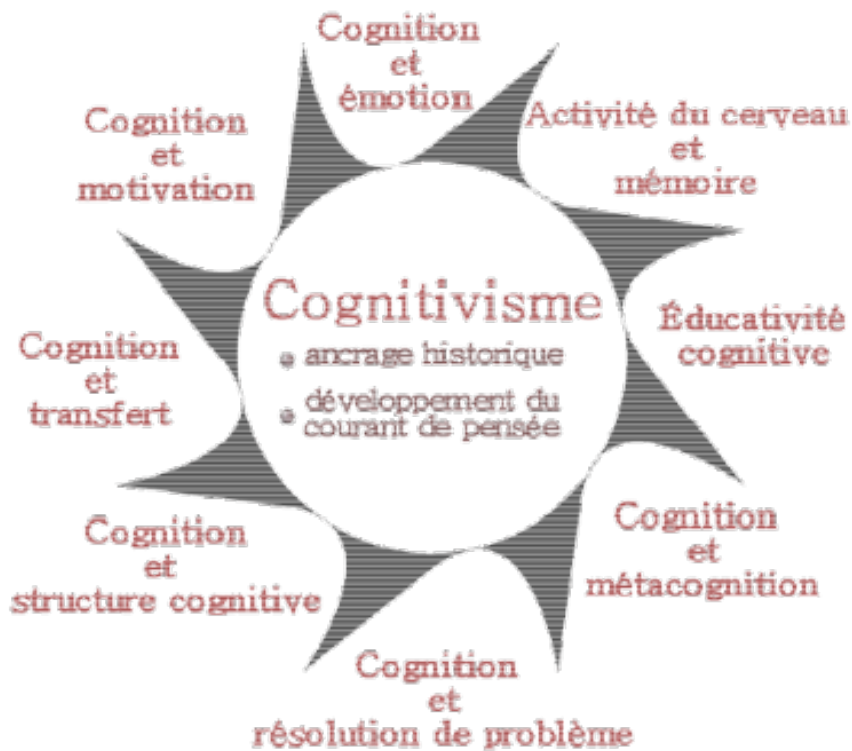
Dans ce type de mémoire, il faut que l'information soit d'abord perçue au moyen de l'enregistrement sensoriel ; après la perception (canal visuel, auditif, tactile, olfactif, etc.), l'information est transférée dans la mémoire à court terme ; cette dernière est caractérisée par une capacité et une durée et très limitée : deux à sept informations au maximum peuvent être retenues à la fois, et ce, pendant quelques secondes seulement.

### **V.1.1.3. La mémoire à long terme**

Si l'information perçue est jugée importante, elle sera ensuite enregistrée et emmagasinée dans la mémoire à long terme, appelée également, la mémoire permanente qui possède une capacité de stockage illimitée. Il existe des processus responsables de la récupération de cette information ; ces processus permettent à ce

type de mémoire de retrouver l'information dans la base de connaissances.

### V.1.2. Lois du cognitivisme



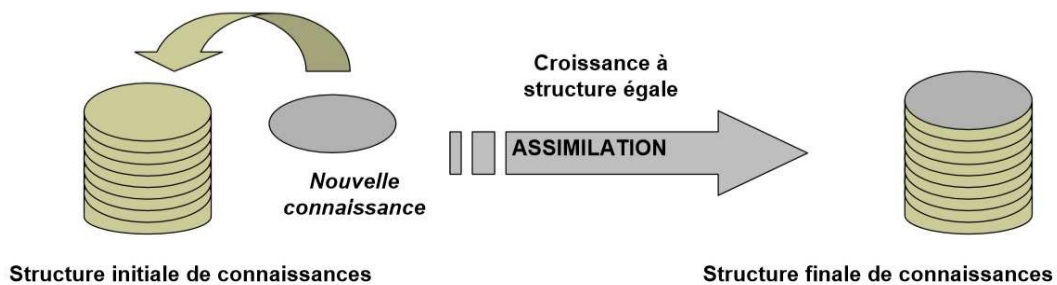
P. Minier, 2001



Clark Leonard Hull  
(1884 – 1952)

L'apprentissage est considéré comme étant conséquent à un processus cognitif interne.

Apprentissage ↔ Stratégie



### V.1.3. Rôle de l'enseignant dans le cognitivisme

- Le rôle de l'enseignant dans ce modèle ça va être d'aider à la construction des connaissances ou d'aider à l'organisation des connaissances; c'est pourquoi, les enseignants vont faire des interventions la structure existante des connaissances chez les élèves, c'est comme l'exemple d'aide consistant à créer un réseau de concepts; les logiciels qui nous aident à gérer des réseaux de concepts proviennent, en effet, de ce modèle.

- L'enseignement stratégique est aussi un mouvement qui est issu du cognitivisme, nous avons beaucoup vu l'émergence de ce mouvement dans la fin des années 80, début des années 90 où on a gardé des traces de pratique.

### V.1.4. Rôle de l'élève dans le cognitivisme

- Son rôle est de traiter l'information, c'est-à-dire que les élèves sont remarquablement actifs ;

- Dans ce courant, les élèves sont aussi engagés consciemment dans le traitement de l'information ;

### **V.1.5. Les points forts du cognitivisme**

- Parmi les forces du cognitivisme, c'est le fait de clarifier le mouvement de la pensée et d'organiser les informations.
- Ce courant permet aussi la métacognition, c'est-à-dire, le fait de rendre les élèves conscients de la façon dont ils sont en train de construire leurs connaissances, ce qui peut les amener à avoir plus de force et de pouvoir sur cette fameuse construction.

### **V.1.6. Les points faibles du cognitivisme**

- Le fait de trop s'axer sur l'organisation des connaissances nous conduit à ignorer le contexte dans lequel ces connaissances ont été sollicitées et produites, cela provoque un échec de transfert.

### **V.1.7. Pistes d'intervention du cognitivisme**

De ce courant, nous avons préservé, comme nous l'avons souligné plus haut, la métacognition qui renvoie à la manière de ramener les élèves à réfléchir sur la manière dont ils organisent leurs connaissances.

Parmi les pistes, nous avons aussi préservé l'action de ramener les enseignants à faire des liens entre les différents types de

mémoires, comme l'exemple de lier entre la mémoire épisodique (les épisodes vécus par les élèves dans la vie courante) et la mémoire sémantique (les contenus plus scolaires) ; alors, nous allons pouvoir ramener les élèves à lier entre ces épisodes vécus, mais avec l'emploi des mots appartenant au contexte scolaire.

## **V.2. Le constructivisme**

Selon Piaget, le développement cognitif est fait de stades successifs reliés plutôt à l'âge, ce qui signifie que plus on vieillit, plus on est capable d'abstraction, et plus on est jeune, plus on a besoin de concret.

Chez les constructivistes, l'apprentissage est une construction personnelle, autrement dit, nous ne pouvons pas prendre notre construction et la mettre dans la tête d'une autre personne ; il va falloir plutôt mettre cette personne dans une situation réelle dans laquelle cette personne-là va vivre un événement, doit manipuler l'information doit manipuler la connaissance, va se faire sa propre construction.



*Jean Piaget*

L'apprentissage est une construction effectuée par le sujet en interaction avec son environnement, c'est l'apprentissage expérientiel.

Apprentissage ↔ Expérience

Dans ce cas précis, les élèves vont apprendre dans l'action, ce qui est une caractéristique très importante chez les constructivistes, car elle permet de mettre en place des situations où les élèves vont être actifs et vont manipuler d'une façon concrète ou abstraite l'information ou la connaissance.

### **V.2.1. Rôle de l'enseignant dans le constructivisme**

Le rôle de l'enseignant chez les constructivistes c'est de penser effectivement à des situations qui rassemblent beaucoup à ce que l'on vit, par exemple, penser à ce qu'un scientifique ferai comme opérations dans son vrai travail pour faire vivre cette situation-là aux élèves ; ces derniers, même s'ils ne possèdent pas des connaissances antérieures, dans ce cas-ci, par rapport à un sujet, par rapport à une notion, par rapport à un concept, grâce à ces manipulations, ça va

faire quand même émerger une construction temporaire sur laquelle l'enseignant va pouvoir intervenir par la suite ; donc cela va faire en sorte que les élèves vont avoir un certain bagage sur lequel nous pouvons agir et figoler cette construction comme enseignant.

### **V.2.2. Rôle de l'élève dans le constructivisme**

Le rôle de l'élève dans le constructivisme est d'être plus actif dans les situations qui lui sont soumises par l'enseignant, et accepter de vivre des déséquilibres qui sont parfois inconfortables.

### **V.2.3. Les points forts du constructivisme**

Parmi les points forts du constructivisme c'est le fait de travailler, par exemple, sur l'erreur ; il faut remarquer que chez les constructivistes, l'erreur est un élément vraiment intéressant qui nous permet de constater où peuvent aller les élèves dans leurs développements cognitifs.

Il s'agit donc d'une source d'information qui n'est pas vue comme étant quelque chose de honteux ou quelque chose qu'on doit essayer d'éviter ; l'erreur va être plutôt quelque chose qu'on doit essayer de comprendre et sur laquelle on va pouvoir, dorénavant, construire.

### **V.2.4. Pistes d'intervention dans le constructivisme**

Les pistes d'intervention sur lesquels nous pouvons porter une intervention dans le courant constructiviste sont, par exemple, les

situations complexes, le fait de guider les élèves sans aplanir les difficultés, en les questionnant et en les relançant.

### **V.3. Activité n°5**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

---

#### **Master I (Didactique) Activité n°5**

---

#### **Question**

La didactique se caractérise par trois dominantes: 1- Une tendance épistémologique ; 2- Une tendance psychologique ; 3- Une tendance praxéologique. Expliquez seulement la troisième tendance. (Répondez en vous limitant aux données du cours).

---

#### **Réponse**

C'est-à-dire qu'elle se veut systémique ; la didactique alors articule les points précédents aux tâches de l'enseignant, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement propre.

**Chapitre VI**  
**Le socioconstructivisme**

## VI.1. Principes du socioconstructivisme

Le mouvement socioconstructiviste est souvent attribué aux deux chercheurs Vygotsky et Bruner qui ont décidé de donner suite aux travaux de Piaget en proposant de compléter ces travaux par la dimension sociale de l'apprentissage, mais il faut quand même reconnaître que le mérite du courant revient à Lev Vygotsky qui est considéré comme le père fondateur de ce fil.



*Lev Vygotsky*  
(1896 – 1934)

L'apprentissage est une construction sociale et non individuelle.

Dans ce courant, s'inscrit le modèle de Felder et Silverman avec son questionnaire: Index of Learning Style.

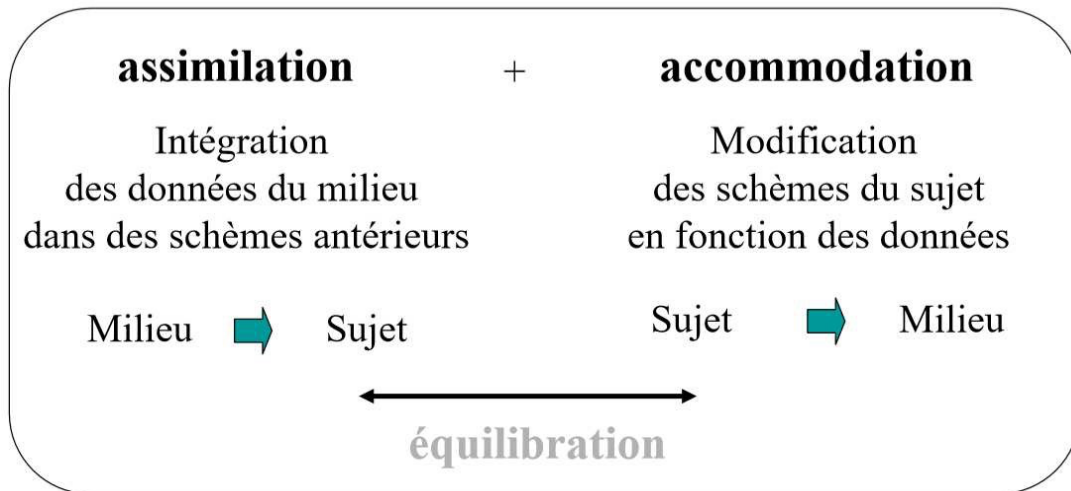
Apprentissage ↔ Interaction

Vygotsky nous apprend que non seulement il y a une construction faite chez l'élève, mais nous pouvons ajouter à cette construction l'aspect social, autrement dit, grâce au langage, nous sommes capables de faire une construction qui est beaucoup plus fine que celle que nous aurions fait par soi-même.

C'est-à-dire que nous pouvons amener les élèves à échanger leurs perceptions, leurs façons de voir les choses, et, le fait qu'ils arrivent à un consensus, fait en sorte que chacun des deux interlocuteurs aura fini sa conception ; un élément très intéressant chez les socioconstructivistes c'est le fait que le développement cognitif n'est pas figé comme chez Piaget où il y avait des stades vraiment qui étaient associés à l'âge, et qui permettaient à l'élève de passer d'un stade cognitif à un autre ; chez les socioconstructivistes on dit plutôt que si un élève ne peut atteindre un processus cognitif, mais que nous prenons le temps nécessaire de l'accompagner et de travailler ce niveau de pensée avec lui, nous allons lui permettre de l'atteindre plus rapidement que si nous étions centrés sur des stades plus biologiques ; autrement dit, si les élèves n'ont pas les capacités de réaliser un problème ou de faire une abstraction, le fait de les accompagner va les aider à acquérir ce processus cognitif.

Le langage est donc un élément très important chez les socioconstructivistes, car il nous permet de préciser notre pensée, de négocier le sens de certains mots et de mieux raffiner notre manière d'apprentissage.

## L'adaptation



### VI.2. Rôle de l'enseignant dans le socioconstructivisme

Dans le courant socioconstructiviste, le rôle de l'enseignant va être de mettre à la disposition des élèves des situations dans lesquelles les échanges vont être riches, et dans lesquelles l'enseignant va animer les échanges sans les couper par des affirmations qui feraient office de conclusion.

### V.3. Rôle de l'élève dans le socioconstructivisme

Par ailleurs, le rôle de l'élève dans le socioconstructivisme est de gérer la discussion et d'interagir dans cette dernière ; ceci dit, l'enseignant n'interviendra plus tard que lorsqu'il verra qu'il y aura des lacunes et des erreurs de compréhension chez les élèves.

#### **V.4. Points forts du socioconstructivisme**

L'erreur est une source d'apprentissage pour tous les élèves (interlocuteurs)

#### **V.5. Pistes d'intervention dans le socioconstructivisme**

Ce que nous avons essentiellement préservé comme pratique du courant socioconstructivisme, c'est les stimulations complexes dans lesquelles nous allons prévoir des moments d'échange, comme par exemple des débats ou des mises en commun d'idées.

## VI.6. Synthèse

Pour pouvoir présenter une distinction entre les quatre grands courants de l'apprentissage, nous pouvons saisir l'intervention de chaque mouvement à travers le tableau ci-après :

	Le courant transmissif	Le behaviorisme	Le constructivisme	Le socio-constructivisme
<b>Conception de l'apprentissage</b>	L'apprentissage se fait auprès d'un apprenant sans savoir préexistant. C'est une page blanche qu'il faut remplir. Sa condition d'apprendre ne lui permet pas d'agir sur les savoirs. Ainsi, il ne les déforme pas. L'apprentissage est une accumulation de savoirs appris.	L'apprentissage se fait par changement de comportement professionnel face aux situations. Le renforcement positif de l'enseignant vient stimuler l'envie d'apprendre chez l'apprenant.	L'apprentissage se fait par les processus d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. Ces processus permettent le passage d'une structure cognitive à une autre. L'apprentissage se fait en agissant sur le monde.	L'apprentissage se fait par des interactions entre le sujet, la situation et les acteurs de cette situation.

## **VI.7. Activité n°6**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

---

### **Master I (Didactique) Activité n°6**

---

#### **Question**

Quelle distinction implicite doit-on faire en comparant le modèle de Renald Legendre (1983) avec celui de Claude Germain (Vous n'avez pas besoin d'analyser les schémas).

---

#### **Réponse**

Le modèle SOMA de Renald Legendre étant un modèle théorique, décrit toutes les relations selon une intervention pédagogique globale ; celui que Claude Germain a adapté, propose une contextualisation pratique par rapport à une intervention didactique plus générale sur le statut de la langue.

## **Deuxième partie**

## **Introduction**

Il faut d'abord comprendre que quelle que soit la nature de la langue maternelle (LM), les êtres humains (considérés comme locuteurs dans cette langue) peuvent acquérir cette langue sans problèmes apparents. Cependant, certains animaux peuvent peut-être apprendre une forme particulière du vocabulaire (Les chimpanzés ou les dauphins à titre d'exemple), mais ils ne peuvent jamais combiner des mots pour former des phrases.

Il est bien connu que l'acquisition de la langue maternelle (LM) dépend de l'intelligence ; à titre illustratif, certains enfants naissent avec des difficultés particulières (ce que nous nommons techniquement la dysphasie), alors que leur intelligence est tout à fait normale, d'autres enfants, par contre, naissent en souffrant d'un retard mental, mais paradoxalement, ils ont quand même du langage.

Soulignons, toutefois, que la dysphasie représente un trouble central lié surtout au développement du langage oral, raison pour laquelle, ce phénomène (la dysphasie) peut toucher les sujets ayant des aspects réceptifs, c'est-à-dire des sujets ayant la faculté de décoder le langage reçu ; ce phénomène peut également toucher les sujets à caractère expressifs, c'est-à-dire des contraintes et lacunes d'ordre phonologique, lexical, syntaxique, etc.

## **Chapitre I**

### **Le langage est-il inné ?**

## **I.1. Phases d'acquisition d'une langue maternelle (LM)**

Scientifiquement parlant, et à partir du monde qui l'entoure et de ses prédispositions génétiques et biologiques, l'enfant apprend, selon le contexte dans lequel il se trouve, une ou plusieurs langues maternelles ; cet enfant finit par maîtriser cette langue (LM) presque complètement à l'âge de trois ans.

### **I.1.1. Les nouveau-nés (naissance)**

## **Naissance**



Dans cette phase, les nouveau-nés reconnaissent leur langue maternelle (LM) ; ils ont le plus souvent une certaine préférence envers cette langue, contrairement à des langues étrangères ou à de la musique, à titre d'exemple.

### **I.1.2. Les nourrissons (1 à 5 mois)**

**1-5 mois**



Les nourrissons reconnaissent les sons et les syllabes de leur langue maternelle (LM), on peut remarquer que cette reconnaissance peut s'étaler sur des énoncés différents.

### **I.1.3. Les nourrissons babillent (6 mois)**

**6 mois**



A la différence des nourrissons dans la phase précédente, dans cette phase, appelée aussi de babillage, les nourrissons peuvent associer les mouvements des lèvres à des sons.

#### **I.1.4. Les nourrissons produisent (8 mois)**

**8 mois**



Les nourrissons, dans cette phase, produisent leurs premières voyelles ; cette production se conjugue, chez eux, avec la faculté de détecter les frontières de groupes syntaxiques.

### **I.1.5. Les enfants comprennent (12 mois)**

**12 mois**



C'est exactement dans cet âge (1 an) où les petits enfants commencent à peine la production effective des mots de leur langue maternelle (LM).

### **I.1.6. Les enfants verbalisent (18 mois)**

**18 mois**



Ajouté à la faculté de compréhension de certaines phrases très simples et courantes, les petits enfants commencent à produire, dans cette phase, leurs premiers verbes. Ils utilisent ainsi le contexte pour donner un sens aux mots qu'ils produisent. Cette phase est caractérisée par le début de maîtrise de l'imitation.

### **I.1.9. Acquisition du langage oral (4 à 5 ans)**

**4-5 ans**



Dans cette phase, les enfants ont presque achevé l'acquisition du langage oral ; étant donné que leur développement biologique est en évolution, ils vont débiter à entamer leurs premières expériences avec la langue écrite.

## **I.2. Activité n°7**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département des Lettres et Langue Française

---

### **Master I (Didactique) Activité n°7**

---

#### **Question**

Le manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire propose aux apprenants des textes qui visent à installer de multiples compétences ; décrivez brièvement la typologie de ces textes dans le manuel (Répondez en vous appuyant sur les travaux présentés par vos collègues sur ce manuel).

---

#### **Réponse**

Ce manuel met à la disposition des apprenants un recueil de textes littéraires et non littéraires. La littérature occupe une place prépondérante car le texte littéraire a l'avantage d'être exploité à des fins à la fois linguistiques et culturelles. Concernant les textes non littéraires, on trouve dans ce manuel des textes historiques, exhortatifs et des articles de presse. On remarque aussi la présence de plusieurs types et formes insérés dans ce manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire : des extraits de romans, des articles de journaux français (Le Monde), des nouvelles et des poèmes.

## **Chapitre II**

### **Acquisition non guidée d'une langue étrangère**

Nous pouvons dire que le processus d'acquisition de la langue maternelle (LM) peut renvoyer à une acquisition non guidée de cette dernière.

## **II.1. Notion de guidage**

Que signifie : Guidage ?

Selon la conception de Jean-Pierre Astolfi,

= pilotage = enseignant = médiateur

La même notion de guidage est conçue sous forme de médiation, selon Narcy-Combes (2005). Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable. p. 128.

« La médiation est la condition de tout apprentissage »

Non guidée : Pourquoi on parle de l'absence de systématisation dans l'acquisition non guidée ?

Parce que c'est l'enseignant qui représente cette systématisation.

Pourquoi parle-t-on de l'acquisition non guidée de la langue étrangère (L2) ?

Parce qu'on a constaté que les résultats de l'acquisition de la langue maternelle (L1) sont considérés les plus objectifs, les plus positifs et les plus complets. On s'est dit alors que si l'on peut

appliquer le même processus pour la langue étrangère (L2), on obtiendra les mêmes résultats.

## **II.2. Aspects externes de l'acquisition**

Dans le but de vérifier les résultats du postulat cité plus haut, des chercheurs ont introduit certains aspects externes qui peuvent influencer sur le degré de maîtrise atteint en (L2).

- La nature et le but de l'acquisition : c'est-à-dire, le contexte dans lequel se produit l'acquisition de la (L2). On peut avoir des contextes différents : régions (Paris, banlieue, campagne, etc.) famille d'accueil (famille instruite, non instruite, famille ayant la (L2) comme langue maternelle, des français, pas de famille d'accueil, etc. motifs de l'acquisition (si le motif est fort, l'acquisition est relativement forte : quelqu'un qui est en immigration pour le but de s'intégrer dans la société d'accueil, quelqu'un qui séjourne pour une courte période, quelqu'un qui séjourne pour avoir un travail, pour avoir des papiers, pour se marier avec une française, pour...)
- La volonté : elle est beaucoup plus en rapport avec le caractère psychologique de la personne (volonté d'engager des conversations avec des natifs = psy) ;
- La motivation : elle est en rapport : soit avec des facteurs que la personne peut créer pour être motivée (être organisée pendant son séjour, la récompense), soit avec des

facteurs que la personne trouve dans le contexte et qui peuvent la rendre motivée (les éléments qui peuvent faciliter l'intégration ou la rendre difficile) ;

- La personnalité : elle est en rapport avec tous les éléments qui ont accompagné la phase d'acquisition de la (L1) (on acquiert tous la même (L1), mais chacun a sa propre personnalité : culture, contexte social, éducatif, etc.) ;
- Le style individuel d'acquisition : il est en rapport avec la faculté de s'adapter à différentes situations (on peut avoir une personnalité et ne pas avoir un style) ;

### **II.3. Aspects internes de l'acquisition**

D'autres chercheurs ont recensé un certain nombre de facteurs ayant des aspects internes et qui peuvent également influencer sur le processus d'acquisition non guidée d'une langue étrangère (LE), le français comme exemple :

- La représentativité de la langue (L2) : Ce facteur concerne l'aspect linguistique de la langue étrangère (L2) (langue facile à acquérir, difficile : anglais, français, chinois) ;
- L'éloignement de la langue (L2) : L'utilisation de la langue (L2) par rapport au vécu de la personne (les algériens ont tendance à aller faire des immigrations le plus souvent en France, par rapport aux autres pays de l'Europe), l'éloignement peut aussi concerner l'emplacement géographique de la (L2), il peut aussi concerner les

possibilités d'accès à la (L2) (voyager facilement, légalement, etc.).

En conclusion, nous pouvons dire que ce qui rend le processus d'acquisition non guidée d'une langue étrangère (L2) très compliqué et difficile, c'est l'absence de référents communs, parce que les résultats de tous ces facteurs, externes et internes, se font sur le plan individuel.

## II.4. Activité n°8

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française

---

### Master I (Didactique) Activité n°8

---

#### Question

Mettez votre choix devant chaque énoncé : juste ou faux.  
(QCM, système ordinaire).

---

#### Réponse

1- Dans la tendance praxéologique : .....

(a) la pratique de l'apprentissage est à la fois le point de départ privilégié de l'interrogation didactique et le point d'arrivée. (faux)

(b) la didactique est surtout une interface entre les savoirs et l'école comme lieu de diffusion de ces savoirs. (faux)

(c) la didactique est une jonction entre les savoirs, le sujet apprenant et les pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage. (faux)

2- Selon Eddy Roulet : .....

(a) le didacticien doit imaginer, formuler et articuler implicitement des hypothèses. (faux)

(b) le didacticien doit aboutir à un accord credo sur l'interprétation des résultats. (faux)

(c) le didacticien doit toujours valider les hypothèses explicites.  
(juste)

## **Chapitre III**

### **Acquisition guidée d'une langue étrangère**

### **III.1. Question terminologique**

problème d'utilisation de concepts: (LE, LS) (Acquisition, apprentissage); Bausch & Kasper 1979. En vérité, on parle de l'apprentissage d'une langue étrangère (LE), le concept acquisition est utilisé seulement dans le contexte qui l'oppose à l'acquisition non guidée d'une langue étrangère (LE).

### **III.2. Avantages de l'acquisition guidée (LE)**

Les avantages de l'acquisition guidée d'une langue étrangère (LE) peuvent être résumés dans les points suivants :

- Elle permet un accès facile des chercheurs à un nombre importants d'apprenants. (Exemple : Pour valider des dispositifs d'acquisition d'une LE, on se base sur des recherches scientifiques propres à la discipline où l'on peut généraliser les hypothèses sur un échantillon plus large d'apprenants).
- Elle permet de travailler sur des individus susceptibles d'être comparés. (Exemple : connaître les stratégies apprenants permet d'adapter la bonne pratique enseignante).
- Elle permet de contrôler et de préciser les données linguistiques en termes de profils. (Exemple : Profil d'entrée pour un niveau donné, profils de sortie de ce niveau, etc.).

### III.3. Pistes épistémologiques

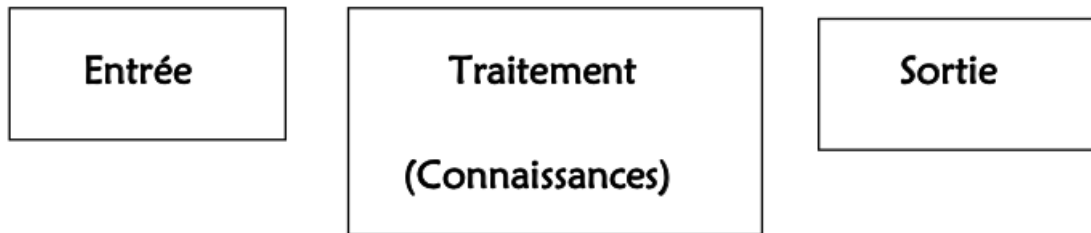
Historiquement parlant, dans les recherches sur l'acquisition d'une langue étrangère (LE), on parlait de modèles systémiques, proposés au cours des années 1970 et 1980.

- Modèle de Dispositif d'acquisition linguistique de KRASHEN, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. emprunté à Chomsky.

- Modèle de Connaissances de FRAUENFELDER, Uli et PORQUIER, Rémy. 1979. « Les voies de l'apprentissage en langue étrangère », in *Travaux de recherche sur le bilinguisme*, 17, pp. 37-64.

- Modèle de connaissances intériorisées de BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. 1986. *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Crédif-Hatier, 286 p., etc.

La majorité de ces modèles, et encore d'autres car nous ne pouvons pas les aborder tous dans ce cours, décrivent trois éléments de base :



Remarque. Ces modèles ont une dimension à la fois synchronique et diachronique.

### **III.4. But des modèles d'acquisition guidée (LE)**

Le but de ces modèles est de donner une vision synthétique ou une « certaine conception d'ensemble du problème, permettant de regrouper les observations et les expériences, les hypothèses et les résultats » (Porquier, 1979 : 38).

Le second élément, entre l'entrée et la sortie, représente le système de traitement, la boîte noire de l'époque du behaviorisme.

Ces modèles systémiques se basent sur quelques étapes :

a- L'étape de saisie. Elle se réalise au niveau de l'élément 1, l'Entrée. Exemple : on s'intéresse à l'attention particulière de l'apprenant dans la réception : est-ce qu'il est motivé ? Quelle technique utilise-t-il ? etc.

b- L'étape où la saisie se transforme en connaissances. Elle se réalise entre les éléments 1 et 2, l'Entrée et le Traitement. Exemple : On s'intéresse au processus de compréhension :

Plusieurs modèles de compréhension ont été proposés, Van Dijk et Kintsch, Richard Mayer, Eric Jamet, Nathalie Blanc, André Brouillet, et.

c- L'étape où les connaissances acquises peuvent changer de nature. Elle se réalise entre les éléments 2 et 3, le Traitement et la Sortie. Exemple : Réemploi des connaissances (modèles) dans d'autres contextes, combinaison avec d'autres connaissances (représentations antérieures) : pour résoudre une équation, on fait appel à des connaissances qui concernent l'addition, la multiplication, la soustraction, etc.

d- L'étape où les connaissances seront utilisées pour des fins de production. Elle se réalise au niveau de l'élément 3, la Sortie. Exemple : c'est là où l'on parle de profil de sortie, est-ce que la connaissance (compétence) est définitivement installée ?

### **III.5. Inconvénients de l'acquisition guidée (LE)**

La difficulté dans l'acquisition guidée réside dans plusieurs facteurs, on va citer seulement quelques-uns :

- I. L'impact que peut avoir la LI sur la LE : C'est-à-dire que les représentations que l'on possède dans LI ne sont forcément pas les mêmes que l'on retrouve en LE, elles sont parfois contradictoires. Exemples : interférences, fonctionnement de la langue, etc.).

2. L'organisation institutionnelle autour de la LE : c'est-à-dire, est-ce que le système a pensé à une bonne mise en place de ce processus d'acquisition de LE ? Exemple : Pour le FLE en Algérie, le projet de former des futurs citoyens qui s'ouvrent sur la culture de l'Autre semble en contradiction avec les dispositifs proposés, moyens, organisation, etc. enseigner le FLE 05 heures par semaine ?
3. L'intérêt porté par l'apprenant dans le processus : Exemple : Est-il motivé ?
4. Adéquation de l'intervention didactique dans le processus : Exemple : Les approches utilisées conviennent-elles pour le contexte ?
5. L'hétérogénéité des apprenants.

### III.6. Activité n°9

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française

---

#### Master I (Didactique) Activité n°9

---

#### Question

Mettez votre choix devant chaque énoncé : juste ou faux.  
(QCM, système ordinaire).

---

#### Réponse

1. Robert Galisson proposa de remplacer linguistique appliquée par didactique :
  - (a) dès 1970. (b) dès 1973.
  - (c) dès 1975. (d) dès 1977.
  
2. Dans la tendance psychologique, la didactique est :
  - (a) une liaison entre les apprenants et les savoirs sociaux.
  - (b) une interface entre les savoirs à enseigner dans leur environnement et le sujet apprenant.
  - (c) une jonction entre les pratiques de l'enseignement, les savoirs et le sujet apprenant.

3. L'ouvrage Dictionnaire de didactique des langues a été écrit par:

(a) Jean-Pierre Cuq en 2003. (b) Daniel Coste en 198.

(c) Robert Galisson en 1975. (d) Robert Galisson et Daniel Coste en 1976. (e) Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca en 2002. (f) Isabelle Gruca en 2000.

## **Chapitre IV**

### **L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse de l'identité**

## **IV.1. Principes de l'hypothèse**

Cette hypothèse affirme, selon certains chercheurs, qu'il est indifférent, voire insensible pour l'acquisition qu'une première langue ait déjà été acquise : l'acquisition d'une langue étrangère (ALE) et l'acquisition d'une langue maternelle (ALM) peuvent suivre les mêmes principes.

Par ailleurs, nous allons nous limiter à formuler cinq remarques pour préciser seulement ce que l'on tient en considération les traits importants, et ce que l'on considère, pareillement, comme des aspects moins importants du processus. A noter que nous avons emprunté ces cinq hypothèses selon la conception de (Klein 1986) et (Wode 1981).

## **IV.2. Traits de l'hypothèse d'identité**

1. L'acquisition d'une langue maternelle (l'ALM) et l'acquisition d'une langue étrangère (l'ALE) se distinguent par le fait que la première constitue un aspect du développement cognitif et social global alors que, dans la seconde, ce développement est achevé (ou presque). L'enfant doit donc apprendre autant le principe de la deixis (= principe sémantique selon lequel certaines expressions linguistiques, les expressions déictiques, prennent leur valeur en fonction de l'instance énonciative : essentiellement le locuteur, le lieu et le moment de la parole : ex. hier, là-bas, moi) que les mots appropriés de la langue

concernée pour la réaliser. Un apprenant de langue étrangère n'a plus à que ce second aspect.

2. Il existe le plus souvent des différences énormes entre ALE et ALM. Ainsi, on acquiert normalement la prononciation de sa langue maternelle de façon parfaite, en revanche, il est inhabituel qu'un adulte parvienne à parler une langue étrangère sans accent.
3. La conception sur laquelle ALM et ALE se dérouleraient de façon fondamentalement identique repose avant tout sur la mise en évidence d'ordres d'acquisition identiques pour un certain nombre de structures linguistiques, comme l'interrogation, la négation ou certains inventaires de morphèmes (Klein 1986 & Wode 1981). Mais, d'autre part, on trouve, à côté de ressemblances indiscutables, des variations suspectes entre ALM et ALE de ce point de vue.
4. On a déjà vu que l'acquisition guidée comme l'acquisition non guidée peuvent se dérouler de façon très différente - évidemment à côté de très nombreux caractères communs. Il n'est donc pas très intéressant de vouloir comparer l'ALE et l'ALM en général, ce n'est pas la même chose de comparer la façon dont nous avons appris notre langue maternelle avec nos parents avec la façon dont nous avons appris le latin au lycée ou bien celle dont un immigré turc apprend le français.

5. On a déjà vu que l'acquisition guidée comme l'acquisition non guidée peuvent se dérouler de façon très différente - évidemment à côté de très nombreux caractères communs. Il n'est donc pas très intéressant de vouloir comparer l'ALE et l'ALM en général, ce n'est pas la même chose de comparer la façon dont nous avons appris notre langue maternelle avec nos parents avec la façon dont nous avons appris le latin au lycée ou bien celle dont un immigré turc apprend le français.

En conclusion, et pour tirer un bilan de ces réflexions, on peut dire qu'il existe des similitudes et des différences entre ALM et ALE, et qu'il est plus raisonnable de les décrire et d'établir leurs causes plutôt que de postuler des thèses simplificatrices.

### **IV.3. Activité n°10**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française

---

#### **Master I (Didactique) Activité n°10**

---

#### **Question**

Mettez votre choix devant chaque énoncé : juste ou faux.  
(QCM, système ordinaire).

---

#### **Réponse**

1- Dans la dominante praxéologique, la didactique :

(a) articule les points précédents aux tâches de l'enseignant aux savoirs et aux savoir-faire. (faux)

(b) articule les points précédents aux tâches de l'enseignant à l'organisation des savoirs. (faux)

(c) articule les points précédents aux tâches de l'enseignant à l'organisation de l'approche de classe. (juste)

2- Jean Houssaye exposa le triangle pédagogique dans sa thèse présentée en :

(a) 1982. (faux) (b) 1983. (faux) (c) 1985.(faux) (d) 1986. (juste)

## **Chapitre V**

# **L'acquisition d'une langue étrangère et l'hypothèse contrastive**

## **V.I. Qu'est-ce que l'hypothèse contrastive ?**

Selon l'hypothèse contrastive, l'acquisition d'une seconde langue est contrairement déterminée et reconnue par les structures et les formes de la langue que nous possédons au préalable. Ces formes de la langue étrangère (LE) qui concordent et s'harmonisent avec celles de la langue maternelle (LM) sont appropriées rapidement et sans difficultés ; nous parlons dans ce cas de transfert positif. Cependant, les domaines où ces deux langues seront en présence ne sont plus semblables, ce qui provoque des difficultés et des contraintes d'acquisition ainsi que des erreurs, nous parlons alors de transfert négatif ou ce que nous appelons communément les interférences de la langue maternelle (LM) sur la langue étrangère (LE).

Cette théorie également fait l'objet de débats et de critiques. Robert Lado (1957) qui était le père fondateur de la linguistique contrastive avait procédé par des comparaisons systématiques entre des binarités de langue (deux langues) ; ces comparaisons lui ont permis de recenser les difficultés d'acquisition. Toutes les données contrastives opérées par les travaux de Lado ont aidé à la planification de l'enseignement, par le moyen d'une transposition de la linguistique contrastive vers la didactique des langues étrangères, ce qui a permis d'établir une grammaire contrastive.

## **V.2. Constat de l'hypothèse contrastive**

Ainsi, on a constaté que les résultats des travaux de Lado étaient remarquablement intéressants et bénéfiques pour la linguistique ; or, ces mêmes résultats n'avaient pas donné l'espoir qu'on souhaitait avoir pour la didactique.

La raison de cet échec en est que les similarités et différences entre deux systèmes des deux langues ne sont formelles. La linguistique contrastive s'attachait, en grande partie, aux premières (les similarités), alors que l'acquisition en question, elle est attachée aux secondes (différences). De nos jours, on ne soutient plus cette hypothèse (contrastive) Gass & Selinker 1983; voir aussi Kellerman & Sharwood-Smith 1986, Dechert & Raupach 1985).

### **V.3. Activité n°11**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française

---

#### **Master I (Didactique) Activité n°11**

---

#### **Question**

Mettez votre choix devant chaque énoncé : juste ou faux.  
(QCM, système ordinaire).

---

#### **Réponse**

1- L'ouvrage *Un cadre conceptuel pour la didactique des langues* (1989) appartient à :

- (a) Gaston Mialaret. (faux)
- (b) Jean-Pierre Astolfi. (faux)
- (c) Evelyne Bérard. (faux)

2- La citation de Louis Porcher « Toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit » (1995):

- (a) montre que la langue et la culture ne sont pas sur le même pied d'égalité. (juste)

- (b) montre que la didactique fait non seulement de la langue un objet d'enseignement et d'apprentissage, mais surtout de son aspect culturel.
- (c) montre que l'aspect culturel n'est pas pris en considération par la linguistique. (faux)
- (d) montre que la langue et la culture sont sur le même pied d'égalité. (faux)

**Chapitre VI**  
**La théorie de contrôle de Steven Krashen**

## **VI.1. Krashen et la théorie du contrôle**

Il faut voir qu'à l'origine, cette théorie était appelée La théorie de l'apprentissage naturel des langues, elle est essentiellement fondée par Steven Krashen et prend ses fondement de bases en référence à cinq hypothèses ; Krashen, Steven est un linguiste américain inspiré des années 1970/80 dont les idées font débat jusqu'à nos jours. Krashen a formulé sa théorie de l'acquisition naturelle du langage, il a postulé cinq hypothèses qui ne sont que partiellement validées, dans les sections à suivre, nous avons préféré rapporter fidèlement ces cinq hypothèses telles qu'elles étaient émises par S. Krashen :

### **VI.1.1. Hypothèse du cycle d'acquisition**

On apprendrait les deuxièmes langues comme les premières : en immersion dans un grand bain linguistique, et de façon un peu inconsciente, sans effort.

### **VI.1.2. Hypothèse du cycle conscient**

Selon Krashen, Le conscient sert à contrôler la qualité des productions écrites et orales : cet apprentissage volontaire et conscient chez l'adulte est rempli par l'entourage de l'enfant pour sa langue maternelle.

### **VI.1.3. Hypothèse de l'ordre naturel**

La maîtrise d'une langue commence par sa compréhension orale. L'expression vient ensuite, avec une progression de facile à difficile. Enfin l'écrit pour lequel des structures grammaticales plus complexes doivent être découvertes et réutilisées.

### **VI.1.4. Hypothèse de l'input**

Pour bien maîtriser une deuxième langue, il faudrait situer le travail d'acquisition à un niveau légèrement supérieur à celui de l'apprenant : ni au-dessous, ni au-dessus.

### **VI.1.5. Hypothèse du filtre affectif**

La motivation, confiance en soi, et plus généralement les émotions, ont un rôle important dans l'acquisition d'une deuxième langue. Apprendre à partir de sujets qui nous intéressent et que l'on connaît bien dans sa langue maternelle, rend la compréhension et l'apprentissage de la deuxième langue plus motivant, plus facile, plus rapide.

## **VI.2. Critiques de la théorie de Krashen**

La théorie de Krashen a eu un impact sur l'apprentissage d'une L2. On conçoit des objectifs fondés sur le rapport explicite des systèmes grammaticaux entre langue maternelle et deuxième langue, la traduction comme vecteur d'apprentissage. Krashen dit : « Une langue sert avant tout à communiquer. Les méthodes et théories

linguistiques doivent donc servir cet objectif.». La phase de compréhension précède celle de l'expression orale.

1. Première controverse autour de l'idée de l'acquisition, supposée naturelle de la deuxième langue, à opposer à l'apprentissage, supposé conscient. La communauté des chercheurs n'arrive pas à se mettre d'accord sur ce distinguo, et considère qu'il n'est pas fondé.
2. Deuxième controverse autour de l'idée de faire apprendre des adultes comme des enfants. Est-ce bien adapté ? Toujours est-il que l'idée ne séduit guère les adultes et que, contrairement aux enfants, ils n'ont pas le temps de consacrer une petite enfance bis à l'apprentissage de leur nouvelle langue.
3. Troisième controverse autour du cycle d'apprentissage qui, s'il est admis, est également nuancé: mal compris, il pousserait les apprenants à ne pas commencer à parler tant qu'ils ne sont pas experts en compréhension !
4. Quatrième controverse autour de l'idée de « difficulté progressive ». Est-il vraiment possible de mettre l'apprentissage dans un ordre de difficulté croissante ? Est-il plus facile d'apprendre le présent ou le passé simple ?

Est-il plus facile d'apprendre « mon tailleur est riche » plutôt que de comprendre une série TV, le « business english » est-il plus difficile que le « general english » ?

Les linguistes s'accordent aujourd'hui à dire qu'une langue étrangère n'est ni facile ni difficile, elle est ce qu'elle est ; tenter de proposer des niveaux de difficulté croissants revient à imposer des apprentissages peu utiles pour communiquer. Nous en avons tous fait l'expérience à l'école. Il est reconnu aujourd'hui qu'il est plus utile de confronter l'apprenant à la « vraie » langue à apprendre, et qu'utiliser des documents authentiques (journaux, séries TV etc.) accélère l'apprentissage.

5. Cinquième controverse autour du but de l'apprentissage des langues. Krashen postulait que l'apprenant souhaiterait pouvoir faire dans la nouvelle langue tout ce qu'il faisait dans sa langue maternelle. C'est rarement le cas dans la pratique. Les objectifs des apprenants sont généralement plus limités, et il faut les encourager à identifier dans quels types de situation ils veulent maîtriser leur seconde langue: voyage, négociation, réussite d'examen, contexte professionnel, etc.

### **VI.3. Après Krashen ?**

Les cinq hypothèses de Steven Krashen ont représenté un véritable essai, elles sont l'une des premières expérimentations pour des fins de théorisation de l'apprentissage d'une deuxième langue (L2). Après Krashen, d'autres chercheurs, surtout en Amérique, ont repris le chemin, nous pouvons donner l'exemple des théories de l'Apprentissage Inversé, du Self-directed Learning et du Corpus linguistique. Mais il faut dire, à juste titre que l'ensemble de ces

théories récentes s'inspirent fondamentalement des hypothèses de Krashen, et tentent de les améliorer et de les compléter de différentes façons.

## **VI.4. Activité n°12**

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Faculté des Lettres et des Langues

Département des Lettres et Langue Française

---

### **Master I (Didactique) Activité n°12**

---

#### **Question**

Mettez votre choix devant chaque énoncé : juste ou faux.  
(QCM, système ordinaire).

---

1- Dans la dominante épistémologique, la didactique s'intéresse :

- (a) à la nature cognitive des objets d'enseignement. (juste)
- (b) au statut épistémologique des concepts dans leur construction dans l'apprentissage. (faux)
- (c) à l'histoire institutionnelle des objets par rapport à l'intervention faite sur les savoirs. (faux)

2- Dans le modèle de Michel Dabène (1993) :

- (a) on peut lire une réponse à la question que posait celui de Jean Houssaye. (faux)
- (b) on retrouve les mêmes processus que ceux contenus dans le modèle de Renald Legendre. (juste)
- (c) les représentations sociales ont un effet indirect sur les matières d'enseignement. (faux)

## **Bibliographie indicatrice**

## **Bibliographie indicatrice**

- Boyer, H. Butzbach, M. & Pندانx, M. (2001). Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE international.
- Boyer, H. & Rivera, M. (1979). Introduction à la didactique du français langue étrangère. Paris : CLE international.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.
- Cotillon, J. (2003). Élaborer un cours en FLE. Paris : Hachette.
- Rosier, J-M. (2002). La didactique du français. Paris : PUF.
- Cuq, J-P. (2003). Dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde. Paris : CLE international.
- Martinez, P. (1996). La didactique des langues étrangères. Paris : PUF.
- Porcher, L. (2004). L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette. Coll. Langues vivantes. Français langue étrangère.
- Defays, J-M. (2003). Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage. Liège : Mardaga.

- Castelotti, V. (2005). La langue maternelle en classe de langue étrangère. Paris : Nathan. Coll. Didactique des langues étrangères.
- Vignier, G. (2001). Enseigner le français comme langue seconde. Paris : CLE international. Coll. Didactique des langues étrangères.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste. Paris : PUF.



2019 - 2020