



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
Direction de la Formation et du Perfectionnement
Service de la Formation Initiale

**Cadre d'orientation de la didactique des disciplines
au niveau des Ecoles Normales d'Instituteurs et de
Jardinières d'Enfants (ENIJE)**

Document théorique
Et
Fiches de leçon modèles

Janvier 2020

Introduction

Vu la conjoncture qui a empêché la reprise des activités scolaires de cette année, les Ecoles Normales d'Instituteurs et de Jardinières d'Enfants (ENIJE) n'auront pas le temps de couvrir tous les contenus prévus et particulièrement ceux de la didactique des disciplines qui représentent en quelque sorte la quintessence du métier d'enseignant. Ainsi, la Direction de la Formation et du Perfectionnement dont la mission est d'orienter, de réguler le sous-secteur de la formation en référence au décret du 5 juin 1989, met à la disposition des acteurs en particulier les responsables des ENIJE ce document d'orientation en didactique des disciplines pour leur permettre d'une part de mieux préparer les étudiants-maitres à faire face aux évaluations officielles de fin d'Etudes Normales et d'autre part de bien s'acquitter de leur mission qui consiste à préparer les enseignants et les Jardinières d'Enfants, futurs responsables du processus d'enseignement-apprentissage dans les salles de classe.

Pour Cela, les responsables de la DFP ont pris le temps de réfléchir sur les contenus les plus pertinents à prendre en compte dans ce contexte. Ils ont mobilisé des techniciens tant à l'interne qu'à l'externe pour faire cette délimitation.

Ce nouveau document dans le secteur de la formation recouvre globalement l'ensemble des matières disciplinaires et contient deux grandes parties pour chacune d'elles :

-  Un document théorique contenant des informations générales sur la didactique de la discipline qui sont bien adaptées au contexte. On y trouve aussi le cadre méthodologique de préparation et de présentation de leçons selon les prescrits du MENFP.
-  Des fiches de leçons modèles pouvant orienter les formateurs à mieux organiser les séances avec les étudiants-maitres qui à leur tour auront à répliquer en situation professionnelle cette même méthodologie.

Il est recommandé à tous les acteurs du sous-secteur de la formation initiale de prendre en compte ce document dans le cadre de la formation à dispenser aux futures enseignants et Jardinières d'enfants.

« Tant valent les enseignants tant vaudront les élèves ».



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
Direction de la Formation et du Perfectionnement

Didactique des mathématiques

Document théorique
Et
Fiches de leçon modèles

Plan du travail

- 1) Didactique
- 2) Didactiques des mathématiques
- 3) Objectifs de l'enseignement des mathématiques
- 4) Hypothèses fondamentales
- 5) Concepts didactiques liés aux mathématiques
- 6) Les temps du processus d'apprentissage
 - a) Temps d'action
 - b) Temps de formulation
 - c) Temps de preuve (validation)
 - d) Temps d'institutionnalisation
- 7) Les types de séance de maths
 - a) Séance de découverte
 - b) Séance d'entraînement
 - c) Séance de réinvestissement ou d'application
- 8) Les étapes de la préparation
 - a) Mise en train
 - b) Découverte
 - c) Fixation
 - d) Synthèse
 - e) Evaluation
- 9) Définitions de quelques outils curriculaires
 - a) Plan d'études
 - b) Programme-cadre
 - c) Programme détaillé
 - d) Guide de progression
- 10) Quelques conseils méthodologiques pour la réussite d'une séance
- 11) Synthèses d'analyse d'une séance
- 12) Matériels didactiques pour faire les mathématiques
- 13) Les fiches

❖ Didactique

On peut trouver l'origine historique de l'utilisation du terme «didactique» dans «la grande didactique» de Comenius, publié en 1649. La didactique serait au départ un synonyme savant de pédagogie. Initialement, ce terme désigne «ce qui vise à instruire», «qui concerne l'intention d'enseigner, d'explicitier méthodiquement les procédés d'un art ou d'une science», «qui concerne l'intention d'enseigner, d'explicitier méthodiquement les procédés d'un art ou d'une science.» (Trésor de la Langue Française). Les quelques définitions de la didactique avant 1980 donnent également à penser la didactique comme une méthode : R. LAFON (1963) : « art d'enseigner exercé par un adulte » H. PIERON (1963) : « Science auxiliaire de la pédagogie relative aux méthodes les plus propres à faire acquérir telle ou telle matière... » G. MIALARET (1979) : «Ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement... » On retrouve à travers ces définitions que la didactique serait un ensemble de recettes et d'astuces pour mieux enseigner. Lorsque l'on interroge les étudiants, on retrouve fréquemment acceptations suivantes: méthode d'enseignement, moyen technique, pédagogie spéciale, art d'enseigner. Or, la didactique est un champ de recherche, pas une méthode, d'où l'importance de l'analyse de contenus. Ainsi, la didactique serait une science autonome, s'inspirant de la psychologie, de l'épistémologie, des sciences du langage, des sciences cognitives....

La didactique étudie le processus de transmission des connaissances de l'enseignant vers l'élève mais aussi comment l'élève s'approprie et reconstruit ces connaissances. Ces processus d'acquisitions des savoirs sont différents selon les savoirs enseignés. Pour chaque concept mathématique, il est important de connaître la façon dont il s'est construit dans l'histoire et les problèmes qu'il permet de résoudre, pour appréhender les obstacles que son enseignement va susciter.

❖ Didactiques des mathématiques

Nous pouvons retenir comme correctes les deux définitions suivantes pour la didactique des mathématiques :

Douady (1984): «La didactique des mathématiques est l'étude de processus de transmission et d'acquisition des différents contenus de cette science, et qui se propose de décrire et d'expliquer les phénomènes relatifs aux rapports entre son enseignement et son apprentissage. Elle ne se réduit pas à chercher une bonne manière d'enseigner une notion fixée ».

Brousseau (1991): «Science s'intéressant à la production et à la communication des connaissances mathématiques dans ce que cette production et cette communication ont de spécifique de ces connaissances. **La didactique des mathématiques** étudie la façon dont les

connaissances sont créées, communiquées et employées pour la satisfaction des besoins des hommes vivant en société ».

La **didactique des mathématiques** cherche donc aussi à créer des situations d'enseignement adéquates permettant le franchissement de certains obstacles et une transmission des savoirs.

❖ Objectifs de l'enseignement des mathématiques

Enseigner les mathématiques, c'est conduire l'élève à transformer sa représentation du monde pour aller vers plus d'abstraction. On part des quantités pour aller vers les nombres, des objets du réel vers les objets géométriques et leurs propriétés, des grandeurs vers leurs mesures. Les notions mathématiques sont construites comme modélisations du réel et réponses à des problèmes. Les connaissances mathématiques sont d'une grande importance pour la compréhension des sciences et des techniques. Mais la culture mathématique a elle-même une grande importance dans la formation de l'individu donc dans l'éducation de l'enfant. Faire des mathématiques sert à construire la pensée logique, le raisonnement, l'habitude de la rigueur intellectuelle. L'enseignant de l'école fondamentale a intérêt à s'appuyer le plus souvent possible sur le quotidien de l'enfant haïtien pour l'aider à construire ses savoirs mathématiques. Ces savoirs seront ainsi plus facilement utilisables puisqu'ils seront reliés dès leur apprentissage à des situations connues. De même, il faudra, à chaque fois que cela sera possible inciter les enfants à construire leurs savoirs, en estimant un ordre de grandeur, en discutant et en argumentant autour d'une solution, en vérifiant la validité par la manipulation ou le calcul. Le processus de validation d'une solution sera confié le plus possible aux élèves pour qu'ils apprennent à passer d'une validation basée sur l'expérience à un véritable processus de preuve s'appuyant sur des connaissances mathématiques et un raisonnement logique, développant ainsi une pensée logique et rationnelle.

❖ Hypothèses fondamentales

L'essentiel des travaux en didactique des mathématiques repose sur deux hypothèses.

- La première est une hypothèse constructiviste, c.-à-d. que les élèves construisent leurs propres connaissances et le sens de ces connaissances.
- La deuxième hypothèse prend sa source dans le fonctionnement des mathématiques, il s'agit d'une hypothèse épistémologique: les problèmes et les situations sont à la source de la signification des connaissances mathématiques

❖ Concepts didactiques liés aux mathématiques

La théorie des situations didactiques tente de modéliser les rôles et fonctions des différents acteurs et objets d'un système d'enseignement.

Une situation didactique réunit l'ensemble des activités dans lesquelles des apprenants doivent mobiliser ou construire des savoirs pour atteindre des buts fixés par l'enseignant.

Une situation didactique est une situation où se manifeste un projet d'enseigner. C'est l'enseignant qui met en place une situation où l'élève sera confronté à un milieu. Brousseau fait l'hypothèse que pour chaque notion à enseigner, il existe au moins une situation fondamentale qui sera proposée aux élèves. Cette situation est une situation-problème. La notion à acquérir est l'outil privilégié pour la résoudre. L'élève va construire la notion en résolvant le problème. En faisant l'analyse épistémologique et didactique de la notion, on peut étudier les obstacles que va rencontrer l'élève et faire varier cette situation fondamentale pour l'aider à franchir ces obstacles. Pour l'élève, l'enjeu est de résoudre le problème et de prouver la validité de sa solution. La finalité d'enseigner un savoir donné n'est pas première pour lui même s'il sait que c'est le projet de l'école.

On dit qu'il vit une **situation adidactique** qui est à l'intérieur de la situation didactique mise en place par l'enseignant. L'enseignant cherchera à lui laisser une grande marge d'initiative pour qu'il prenne la responsabilité de cette résolution et soit véritablement acteur.

Une variable didactique est une variable dont la modification des valeurs provoque des adaptations, des régulations, des apprentissages, et, dans le cas de la recherche de la solution d'un problème, des changements de stratégies. (Brousseau)

Le champ conceptuel

« Un espace de problèmes ou de situations-problèmes dont le traitement implique des concepts et des procédures de plusieurs types en étroite connexion, ainsi que les représentations langagières et symboliques susceptibles d'être utilisées pour les représenter »

Le schème

C'est « l'organisation invariante de la conduite pour une classe de problèmes donnée ». C'est organisation invariante de l'activité pour une classe de situations définie. L'invariance caractérise l'organisation et non l'activité ; le schème n'est pas un stéréotype ; il permet au contraire de traiter la contingence et la nouveauté, ce qui ne serait pas le cas s'il s'agissait d'un stéréotype.

Vergnaud précise que « c'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances en acte du sujet, c'est-à-dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire ».

Les schèmes-concepts sont relatifs à ce que l'élève apprend. Il faut garder à l'esprit la différence entre apprentissage et enseignement. Effectivement, un concept ne peut être réduit à sa définition. Il doit pouvoir être mis en œuvre par les élèves. C'est à travers des situations et des problèmes à résoudre qu'un concept acquiert du sens pour l'enfant.

Le temps didactique Il existe une quatrième dimension de la relation didactique, c'est le temps didactique (ce temps permet l'évolution du système).

Il existe deux temps :

Le temps d'enseignement qui est un temps légal, programmé sur l'année, séquentialisé, rythmé par les évaluations, mais également spiralé au fil des années ;

Le temps d'apprentissage qui est un temps individuel, à la structuration complexe, car il est constitué d'intégrations successives, de réorganisations perpétuelles, d'après-coups et donc il est discontinu. Il n'y a pas nécessairement correspondance entre ces deux temps.

Le contrat didactique

Attentes du professeur et des élèves dans le cadre de l'enseignement. C'est l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant... Il s'agit d'un ensemble des règles implicites qui permet de déterminer les rôles respectifs de l'élève et du maître dans la classe par rapport au savoir.

Le système didactique

Pour comprendre le système didactique, il faut faire une approche systémique qui permet de mettre en relation les différents protagonistes. Il faut déjà identifier les protagonistes: le maître, l'élève et le savoir. L'objectif de l'approche systémique est de comprendre le « jeu qui se mène entre un enseignant, des élèves et un savoir mathématique » (Chevallard)

Le triangle didactique

On représente fréquemment le système didactique sous la forme d'un triangle

- Les trois sommets du triangle : Professeur, Elève, Savoir
- Les trois côtés du triangle : Processus « apprendre », Processus « enseigner », Processus « former »

Cette représentation permet d'analyser la fonction de chacun des protagonistes du système didactique, en interaction avec les autres protagonistes.

❖ Les temps du processus d'apprentissage

Les temps dominants de la théorie des situations sont : L'action, la formulation, la validation et l'institutionnalisation. Entre chaque temps, il y a des échanges et régulations entre élèves ou groupe d'élèves et le savoir en jeu.

Situation ou temps d'action

Elle pose à l'élève un problème dont la meilleure solution est la connaissance visée. Elle lui permet d'agir sur ce problème. Elle lui renvoie des informations immédiates sur l'effet de son action. On pose à des élèves de 4ème AF la question : Peut-on tracer un triangle avec deux angles droits ? Les élèves cherchent en traçant de différentes manières.

Action situation <----- élève -----> information

Temps de formulation

Dans le groupe de travail, l'élève explicite son action. Il communique avec ses camarades en langage naturel ou mathématique. La verbalisation (le fait de mettre des mots sur son action) permet une avancée vers la conceptualisation. Le travail autour des messages échangés (oraux ou écrits) est très riche car il oblige l'élève à expliciter ce qu'il perçoit de manière implicite. Les élèves formulent entre eux l'impossibilité : « ce n'est pas possible, ça monte tout droit, on ne peut pas fermer, on ne peut pas avoir une équerre avec deux angles droits » exemples de formulations réelles d'élèves.

Temps de preuve (validation)

Le groupe d'élèves va devoir prouver à la classe que sa solution est vraie. Cette validation peut être réfutée par les autres élèves. Le groupe doit proposer un modèle valable en utilisant un raisonnement logique et des propriétés mathématiques. « Ce n'est pas possible parce que si on a deux côtés qui forment un angle droit, au bout d'un des côtés, on trace un autre angle droit. Les deux côtés qui restent sont parallèles parce qu'ils font un angle droit avec le premier côté » (formulation réelle d'élève.) Cette validation est correcte même si elle utilise le langage naturel (bout au lieu d'extrémité) et qu'elle est maladroite (elle n'utilise pas la facilité de nommer les côtés). La propriété mathématique qui prouve l'impossibilité est bien énoncée.

Temps d'institutionnalisation

Au terme de ces trois étapes, une notion a été dégagée. L'enseignant doit décontextualiser (sortir du contexte) la notion obtenue et en faire un objet de savoir officiel. L'institutionnalisation est le passage pour une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, collectives ou personnelles. Brousseau La plupart du temps, cette connaissance découverte peut faire l'objet d'une trace écrite dans un cahier de leçons.

❖ Les types de séance de maths

Trois (3) types de séances

- Des séances de découvertes : une nouvelle notion
- Des séances d'entraînement : exercices pratiques, application, fixation
- Des séances de réinvestissement réutiliser les compétences acquises dans la réalité, dans la vie pratique, dans d'autres types de situation

Les phases d'une séance de découverte de mathématiques

Selon la démarche 'situation-problème'

Devise : 'Ensemble, on est plus intelligent que le plus intelligent de la classe'

- **Mise en situation / Introduction**

Pour que les enfants puissent s'impliquer dans la démarche, la situation doit être motivante pour tous, elle doit s'inscrire dans une situation réelle de classe (projet d'école, projet de classe, thème précis ou vie quotidienne) et aboutir à une production concrète.

- **Emergence du problème / Consigne**

Chaque élève doit s'approprier le problème posé et se lancer un défi pour le résoudre. Il est nécessaire que la classe verbalise collectivement la problématisation pour s'assurer que chacun a bien compris et s'approprie le même problème.

- **Phase de recherche et de verbalisation**

C'est la phase de découverte, d'exploration, où les enfants **s'investissent, s'interrogent sur des moyens de résolution**. Elle se fait souvent en atelier, parfois individuellement. La recherche en groupe permet une variété et une richesse des échanges. Les enfants testent une par une les différentes stratégies qui sont à leur portée (essaie-erreur) en vue de trouver celle la plus efficace pour résoudre le problème. L'enseignant participe activement à cette phase pour stimuler, relancer, encourager. Il aide les élèves à adopter des stratégies efficaces qui les amènent

à prendre conscience de leurs réussites et de l'inefficacité de certaines stratégies : c'est ainsi qu'ils vont pouvoir progresser et poursuivre leurs recherches.

- **Phase de validation**

C'est la phase des débats. Elle doit favoriser la communication orale. Chaque groupe présente leur résultat à la classe par le biais de leur porte-parole. Le '**pourquoi ?**' et le '**comment ?**' de chaque résultat doit-être expliqué à la classe par les membres du groupe. Lors de cette phase, les enfants qui n'avaient pas trouvé la solution s'approprient celle des autres. L'enseignant accompagne le groupe dans sa prise en compte des critères nécessaires pour aboutir à la résolution.

- **Phase de conceptualisation**

Cette phase permet de faire la synthèse de ce que l'on a appris. Elle se traduit par la prise de conscience de l'utilité de ce qui a été construit précédemment : affichage référent, fiche conseil, acquisition de techniques, de nouvelles connaissances. Dans cette phase, l'enfant réalise qu'il acquiert des compétences précises (« être capable de... »), qu'il pourra réinvestir dans d'autres situations.

Chaque enfant note l'essentiel de la connaissance acquise (la démarche) dans leur cahier.

- **Trace écrite**

Chaque enfant note l'essentiel de la connaissance acquise (la démarche) dans leur cahier.

- La trace écrite n'est pas forcément des traces d'encre sur du support papier. **Toute réalisation concrète produite par l'élève** qui a pour objectif de l'amener à se souvenir de la connaissance ou de la démarche acquise est appelée **trace écrite**.

Leçon sur le cahier, affichage référent, fiche conseil

- **Séance d'entraînement et de réinvestissement**

L'enseignant se rend compte au cours de cette séance que certains enfants utilisent les stratégies efficaces trouvées auparavant dans une situation donnée et qu'ils peuvent les transférer dans une situation différente. C'est également au cours de cette phase qu'il apporte son aide aux enfants n'utilisant pas ces stratégies afin de remédier à leurs difficultés. Cette phase est le plus souvent effectuée de manière différée pour que l'enfant ne soit pas uniquement dans une phase d'imitation mais bien de transfert de compétences.

- **Séance d'évaluation**

A la fin de chaque situation se trouve une phase d'évaluation. Elle est, elle aussi, le plus souvent différée pour la même raison. Néanmoins, l'enseignant évalue les élèves tout au long des séances sur leurs compétences langagières, mais aussi leurs capacités à s'investir et à s'engager dans l'activité.

❖ Les étapes de la préparation

Voici des conseils méthodologiques suggérés par le Ministère de l'Éducation Nationale dans un document intitulé « **Guide d'utilisation des nouveaux programmes de l'École Fondamentale** »

Cinq étapes essentielles ont été retenues à ce propos :

1- Mise en train

2- Découverte

3- Fixation

4- Synthèse

5- Évaluation

- **Mise en train** : Elle a pour but de créer l'ambiance nécessaire au bon déroulement de la leçon ; de développer l'envie, le goût d'apprendre ; de capter l'attention des apprenants, de les motiver. La mise en train est aussi appelée introduction, mise en situation. Elle se fait de différentes manières : chansons, comptines, dialogue sur un sujet précis, histoire, rappel d'une leçon antérieure ayant rapport avec la nouvelle leçon. Cette activité doit durer entre 3 et 5 mn. L'activité choisie doit être en rapport avec la leçon.
- **Découverte** : Au cours de cette phase l'élève est amené à observer, travailler en groupe, expérimenter, discuter, argumenter, interroger, investiguer pour découvrir les notions à acquérir. Cette étape est très importante car elle permet à l'élève de participer activement à sa formation, elle développe son jugement, son raisonnement, sa logique, son esprit d'analyse et d'interprétation, son sens d'observation.
- **Fixation** : La fixation a pour but de renforcer la nouvelle acquisition par le biais d'activités et de stratégies diverses (exercices de réemploi, de réinvestissement).

- **Synthèse** : Elle permet de faire la mise au point sur l'essentiel de ce qui a été vu au cours de la leçon par des interrogations ou autres procédés (dessins, schémas). Au cours de cette phase une trace écrite doit être élaborée avec les élèves. Le maître en aura au préalable élaboré une également ; elle devra apparaître sur sa fiche de préparation.
- **Évaluation** : Par l'évaluation on vérifie si l'objectif spécifique visé a été atteint. Il importe toutefois de vérifier par des moyens de contrôle l'acquisition des connaissances ou le développement des compétences pour une séance. Vérifier le pourcentage d'enfants ayant atteint l'objectif.

❖ Définitions de quelques outils curriculaires

Plan d'études

Un tableau indiquant le volume horaire hebdomadaire et annuel pour chacune des disciplines du programme.

Programme-cadre

Un document dans lequel sont indiqués, pour chacune des disciplines, les différents thèmes, les sous-thèmes et les contenus essentiels à couvrir durant une année par niveau (classe). Regroupement des contenus en sous-thème et en thème.

Programme détaillé

Un tableau dans lequel sont figurés les compétences, les contenus et des suggestions d'activités pour permettre aux apprenants d'agir pour pouvoir résoudre une situation-problème.

Guide de progression

Un document situant les contenus essentiels d'une discipline dans le temps. C'est un bon outil de planification. Mais, il n'est pas figé. Donc, chaque professeur peut en faire une adaptation au besoin. Il fixe le nombre de périodes par contenu.

❖ Conseils pédagogiques pour la réussite d'un cours

1^{er} volet : Organisation du cours

1. Préparation du cours

- *Susciter l'intérêt des élèves :*
 - ✓ traiter sa matière avec enthousiasme (enthousiasme communicatif) ;
 - ✓ tenter de satisfaire les attentes élémentaires des élèves dès la première activité (impressions laissées sur les élèves qui prennent inconsciemment la décision de suivre ou pas le cours) ;
 - ✓ valoriser la matière enseignée (rendre les élèves conscients de l'importance de cette matière).
- *Préciser le contexte de travail*
 - ✓ communiquer le nom de la matière et le plan suivi ;
 - ✓ informer du rythme et du système d'évaluation ;
 - ✓ exiger le matériel de travail obligatoire.
- *Clarifier les exigences communes*
 - ✓ donner des instructions claires et concises ;
 - ✓ expliquer aux élèves leurs droits et leurs limites ;
 - ✓ aviser des conséquences fâcheuses en cas de désengagement.

2. Préparation de chaque séance

a. Fixer les objectifs

- ✓ *objectif général* : énoncé formulé du point de vue de l'enseignant et qui commence par un verbe comme par exemple : Le cours de géométrie vise à... / initie les élèves à...
- ✓ *objectif spécifique* : énoncé rédigé du point de vue de l'élève et qui commence par un verbe d'action comme par exemple : A la fin du cours, l'élève doit être capable de .

b. Varier les moyens et les méthodes d'enseignement

- ✓ *les moyens d'enseignement* : audiovisuels, scriptovisuels, sonores, écrits, informatiques ;
- ✓ *les méthodes d'enseignement* : méthodes communicatives interactives, centrées sur l'élève (débat, travaux de groupe, simulation.) ; éviter le cours magistral.

c. Planifier les évaluations

- ✓ établir une relation entre objectifs et évaluations (évaluer uniquement les activités / objectifs qui ont été annoncés) ;
- ✓ penser aux différents types d'évaluation (formative/sommative).

3. Gestion du cours

a. Avant les explications

- ✓ recevoir les élèves : arriver quelques minutes à l'avance et s'installer ;
- ✓ capter l'attention des élèves : les élèves ne sont pas des automates dotés de la faculté de participer spontanément à un cours ; prévoir un élément déclencheur ;
- ✓ faire, au besoin, un bref rappel du cours précédent et annoncer le plan et les directives du cours en question.

b. Pendant les explications

- ✓ *Qualités d'une bonne explication* : elle est claire, bien structurée et significative aux yeux des élèves ; elle est étayée d'exemples appropriés et accompagnée d'illustrations bien

conçues et bien exploitées ; elle réussit à provoquer une certaine curiosité intellectuelle chez les élèves.

- ✓ *énergie de l'enseignant*, groupe nombreux : préparation du cours jusque dans les moindres détails ;
- ✓ groupe hétérogène : efforts constants d'adaptation pour satisfaire les différents profils des élèves.

c. Après les explications

- ✓ faire une synthèse : reformuler les idées essentielles et annoncer le contenu du prochain cours, si nécessaire ;
- ✓ répondre aux questions : reformuler la question ; répondre directement à la question, sans détour, avec concision et précision ; vérifier si sa réponse a été satisfaisante ;
- ✓ donner des directives concernant le travail à effectuer à domicile.
- ✓

2nd volet : Attitude de l'enseignant
--

1. Prestation du cours

1.1 Varier la voix

- ✓ adapter son volume à la grandeur de la salle (éviter de crier ou de chuchoter ; éviter la voix aiguë ; adopter un ton calme et posé) ;
- ✓ soigner sa prononciation et son articulation sans sombrer dans le maniérisme (s'exprimer clairement.) ;
- ✓ varier ses intonations pour donner de la couleur et du relief à son discours (ton affirmatif, interrogatif ou dubitatif.).

1.2. Maîtriser ses gestes et ses déplacements

- ✓ éviter de rester assis ou immobile près du tableau ; se déplacer aux moments opportuns (dans les rangées, superviser la prise de notes des élèves.) ;
- ✓ adopter des gestes et des déplacements adéquats qui accompagnent la parole.

1.3. Distribuer son regard sur les élèves

- ✓ prendre l'habitude de regarder les élèves ; regarder les élèves de façon personnalisée ; rendre chaque élève concerné par le regard.

2. Relation avec les élèves

2.1. Créer un climat favorable à l'éclosion de relations interpersonnelles positives

- a) exiger le respect mutuel ;
- b) permettre l'écoute et la communication.

2.2. Asseoir sa crédibilité

- ✓ faire montre de sa compétence ; imposer son autorité.

2.3. Adopter des comportements authentiques

- ✓ ne pas jouer au dur ou à l'autoritaire ni au copain ou au compréhensif ; éviter la démagogie.

❖ Synthèse d'analyse d'une séance

Étapes	Ce que fait le maître	Ce que font les élèves	La pertinence de l'étape (à quoi ça sert ?)	Les points de vigilance. (à quoi il faut faire attention ?)
Mise en train	- Il fait un rappel sur les prérequis de la nouvelle notion. - Il pose des questions aux élèves. - Il écrit dans sa fiche de préparation les réponses attendues aux questions. - Il fait agir les élèves - Il annonce l'objectif de la leçon.	- Ils écoutent attentivement - Ils font appel à leur représentation initiale. (ce qu'ils savent déjà) - Ils se montrent motivés pour la séance.	- Elle crée l'ambiance nécessaire au bon déroulement de la leçon. - Elle développe l'envie, le goût d'apprendre ; - Elle capte l'attention des apprenants, de les motiver.	- Elle ne doit pas être trop longue. (3 minutes maximum) - Elle doit être en rapport avec la séance
Découverte	- Il aide les élèves à former des groupes - Il distribue des matériels nécessaires à la leçon. - Il écrit et fait lire la consigne au tableau - Il demande aux élèves de reformuler la consigne dans leur langage. - Il veille à ce que tous les enfants participent - Il passe dans les groupes pour encourager les élèves à participer sans dire si les réponses sont bonnes ou fausses - Il fait présenter la démarche utilisée et les résultats obtenus par chaque groupe à toute la classe - Il prend l'avis de tous les enfants sur chaque résultat. - Il analyse et critique les réponses et les procédures de chaque groupe puis il présente la marche à suivre.	- Ils se mettent en groupe - Ils lisent, reformulent et interprètent la consigne. - Ils manipulent les matériels - Ils discutent entre eux - Ils partagent leurs expériences avec les autres membres du groupe. - Ils essaient et commettent des erreurs puis ils recommencent - Ils écoutent leurs camarades - Ils argumentent pour répondre aux questions de leurs camarades et pour défendre leurs résultats. - Ils posent des questions aux autres groupes	- Elle permet à l'élève d'observer, de travailler en groupe, d'expérimenter, de discuter, d'argumenter, d'interroger, d'investiguer pour découvrir les notions à acquérir. - Elle permet à l'élève de participer activement à sa formation, elle développe son jugement, son raisonnement, sa logique, son esprit d'analyse et d'interprétation, son sens d'observation. - Elle permet aux enfants de construire leur connaissance.	- Le maître doit expliquer clairement ce que les activités vont permettre d'apprendre. - Les situations et/ou les activités proposées doivent refléter la réalité quotidienne ou le vécu des enfants. - Les activités proposées doivent être courtes et ritualisées. Elles doivent permettre à l'élève d'essayer, de se tromper, de réajuster, de refaire. - Elles doivent avoir des liens avec d'autres activités déjà vécues par - Il faut faire dire à l'enfant ce qu'il a fait, comment il est parvenu à le faire.

Fixation	- Il donne des exercices variés à faire. - Il encourage les enfants à travailler - Il prend en charge les enfants en difficultés - Il accepte qu'un enfant aide un autre, quand il est sûr que celui-là maîtrise la démarche.	Ils continuent à travailler d'autres exercices dans leur cahier, sur l'ardoise ou au tableau.	Cette étape permet de renforcer la nouvelle acquisition par le biais d'activités et de stratégies diverses	Veiller à ce que les exercices de fixation aient de liens étroits avec l'objectif spécifique.
Synthèse	- Le maître demande aux enfants de construire la formule, à partir des questions. - Il reformule les dires des enfants avec des mots exacts.	Les enfants formulent l'essentiel de la leçon en répondant aux questions du maître.	Elle permet de faire la mise au point sur l'essentiel de ce qui a été vu au cours de la leçon par des interrogations	- Une trace écrite doit être élaborée avec les élèves. - Le maître en aura au préalable élaboré une qui apparaîtra sur sa fiche de préparation.
Evaluation	- Il donne une activité à faire. - Il fait lire et explique la consigne - Il s'assure que les enfants ont les matériels adéquats (cahier, plume, crayon, etc.) pour réaliser l'activité. - Il les corrige et analyse les résultats	Ils réalisent individuellement l'activité sans l'aide de personne.	- Elle permet de vérifier si l'objectif spécifique visé a été atteint. - Elle permet au maître de savoir s'il doit poursuivre l'objectif suivant ou s'il doit reprendre la séance.	- Elle doit être en étroite relation avec l'objectif fixé - Elle ne doit pas être trop longue.

❖ Matériels didactiques pour faire les mathématiques

Les situations-problèmes nécessitent très souvent l'emploi de matériel pour manipuler, expérimenter, valider, représenter, s'entraîner. Ce matériel ne doit pas seulement être présenté aux élèves mais ce sont eux qui doivent pouvoir réaliser, seuls, en binômes ou en groupes, les manipulations. Pour cela, le matériel doit être en quantité suffisante, déjà prêt dans la salle de classe.

Le temps de formation peut être un temps pendant lequel l'étudiant- maître va commencer à rassembler et préparer ce matériel. On fera largement appel aux matériaux de récupération ou de la nature pour leur coût inexistant. Les enfants, sollicités, apportent volontiers ce type de matériaux. Cela peut aider à les motiver pour prendre en charge leur propre enseignement.

Matériel de numération : Tous les petits objets peuvent devenir matériel de numération. Il suffit qu'on décide qu'un type d'objets (par exemple cailloux) représentera les unités, un autre (capsules) les dizaines, etc.

Matériel d'échanges : cailloux, capsules de couleurs différentes, graines... L'emploi de graines comestibles (nourriture) peut poser des problèmes. On peut demander aux élèves d'apporter d'autres types de graines qu'ils vont ramasser dans la nature ;

Matériel de groupements : Il peut être intéressant de grouper les unités en paquet et de pouvoir les défaire (l'élève voit encore les unités regroupées, c'est moins abstrait). On peut utiliser des bâchettes, des pailles, des allumettes regroupées avec une ficelle ou un élastique.

Matériel de mesure :

Longueur : bandes de papier (peut récupérer auprès d'administrations des vieux listings écrits à découper), morceaux de bois, ficelles, laines, allumettes, etc.

Capacités : tous récipients : bassines, bouteilles en plastique, verre en plastique, bouteilles de shampoing

Volumes et solides : emballages de carton ou boîtes de conserve.

Géométrie : Les boîtes de carton vides (boîtes alimentaires) fournissent du carton pour tracer et découper des figures qui peuvent servir de gabarit.

- Gabarit d'angle
- Classement de figures
- Classement d'angles.
- Une ficelle tendue attachée à une punaise d'un côté, à un crayon ou à une craie de l'autre peut servir de compas éventuellement de très grande taille.

- Cartes et étiquettes pour représentations du nombre, calculs divers, exercices d'entraînement

Il est important que les élèves puissent manipuler diverses représentations des nombres (chapitre sur la numération). Les activités proposées demandent souvent un matériel constitué de cartes. Le calcul mental utilise aussi des cartes questions-réponses. Cela permet aussi que les élèves s'entraînent en autonomie pendant que le maître travaille avec un petit groupe.

Ces cartes peuvent être réalisées sur le verso de cartons d'emballages. On peut les faire réaliser aux élèves en accompagnant soigneusement cette réalisation pour que les cartes restent lisibles en particulier pour les élèves les plus jeunes.

Faire tracer les cartes à découper après mesure et à la règle. Faire écrire le nombre ou le dessin au crayon avant de l'écrire au stylo et faire valider la bonne écriture par le maître.

Notion de fiche pédagogique

La fiche pédagogique est un plan d'actions ou d'activités ou encore un plan d'expérience d'apprentissage soigneusement rédigé par l'enseignant afin de faciliter la construction du savoir en classe. L'enseignant prépare la fiche pédagogique en référence au syllabus. A l'inverse du curriculum, la fiche pédagogique est préparée par l'enseignant (Kupole, Yiboe, 2010). Elle couvre la tâche journalière de l'enseignant. Elle est préparée en tenant compte **du contenu, des supports pédagogiques, des techniques de classe, l'effectif de la classe, l'intérêt des apprenants, l'horaire**, entre autres. La réussite d'un cours dépend en grande mesure de la qualité de la fiche pédagogique et sa mise en œuvre effective.

Fiche 1

- **No fiche** : MAT_MES01
- **Niveau** : 2^e et 3^e Année ENI
- **Discipline** : Mathématiques
- **Thème** : Enseignement-apprentissage des grandeurs et mesures
- **Objectif spécifique.** : Après la leçon l'étudiant-maitre doit être capable de *comparer directement et indirectement des grandeurs. (1^{ère} et 2^e A.F)*
- **Contenu** : les grandeurs – définition ; comparaison directe et indirecte de grandeurs – mesure/ étalon
- **Matériels** : cahiers, livres, feuilles, une table et une fenêtre, des bandes de papier et des morceaux de ficelle, morceau de bois ou de carton d'environ 5 ou 6 cm.
- **Durée** : 60 minutes.
- **Organisation de la classe** : groupes de 3 ou 4 élèves
- **Critère d'évaluation** : l'étudiant-maitre définit les grandeurs et fait la comparaison directe et indirecte de grandeurs-mesure/ étalon
- **Finalité** : L'étudiant-maitre sera en mesure de préparer et présenter une leçon sur la comparaison directe et indirecte de grandeurs-mesure/étalon.

Déroulement de la leçon :

1) Mise en train :

Le formateur présente l'objectif de la séance et fait le choix de quelques objets usuels de la salle de classe qui permettront de faire le lien avec les concepts de mesure/grandeurs. Il rassemble les étudiants-maitres et anime une discussion pour trouver les attributs (grandeurs) des objets choisis (p. ex. longueur, taille, aire). Puis, il dresse une liste de ces attributs (grandeurs) au tableau.

En animant la discussion, il pose les questions telles que :

« Parmi la liste des attributs grandeurs dressée au tableau, lesquels peut-on mesurer? » (On peut mesurer la longueur et l'aire de la surface des objets.)

« Avec quel objet étalon peut-on mesurer le tableau? » (On peut mesurer la longueur du tableau avec les mains, une brosse à tableau ou de la ficelle et on peut mesurer l'aire de la surface du tableau avec des carrés de papier.)

« Quels sont les attributs mesurables de ce livre? » (Les attributs mesurables de ce livre sont la longueur, l'aire de la surface, la masse et l'épaisseur du livre.)

« Avec quel objet étalon peut-on le mesurer? » (On peut mesurer la longueur ou la largeur du livre avec les doigts, une gomme à effacer ou de la ficelle; on peut également mesurer l'aire de la surface du livre avec des carrés de papier et on peut mesurer sa masse avec une balance.)

2) Découverte :

Morceau de ficelle



Bande de papier



Morceau de bois



Situation 1 : Les étudiants - maîtres sont par groupe de 3 ou 4. Ils comparent les longueurs de différents objets déplaçables de longueurs proches pour les ranger du plus long au moins long (cahier, livres, feuilles).

Situation 2 : Comparaison de 2 objets non déplaçables de longueurs proches, de façon qu'on ne puisse pas répondre directement avec certitude (par exemple une table et une fenêtre). Des bandes de papier et des morceaux de ficelle sont mis à disposition des groupes.

Situation 3 : Une comparaison de 2 autres objets non déplaçables, une mesure-étalon (morceau de bois ou de carton d'environ 5 ou 6 cm).

Le formateur interroge les groupes pour chacune des situations sur la manière dont ils ont procédé.

- La situation 1 induit une comparaison directe entre les objets en les juxtaposant.
- Dans la situation 2, la comparaison directe n'est plus possible. La situation 2 induit une comparaison indirecte en utilisant un troisième objet qui est marqué ou coupé à la longueur du premier.
- Si le troisième objet a une longueur plus petite que les objets à comparer, il devient nécessaire de reporter une mesure-étalon. On compte combien de fois cette mesure est reportée pour comparer les longueurs. Ce nombre s'appelle la mesure de la longueur.

3) Fixation :

Le formateur reprend les mêmes exercices en considérant d'autres objets pour faciliter la compréhension des étudiants-maitres.

Ensuite, il fait afficher les travaux regroupés des étudiants-maitres selon l'objectif de l'échange mathématique (p. ex., regrouper les travaux selon les différents objets étalons de longueur utilisés, ou selon la mesure des différents attributs). Il invite les étudiants-maitres à partager leurs découvertes avec les autres équipes.

À tour de rôle, les équipes présentent leurs résultats. Les étudiants-maitres doivent justifier leurs mesures ainsi que le choix des unités de mesure (objets étalons) avec lesquelles ils ont procédé à la mesure des attributs (grandeurs). Le formateur doit ensuite attirer l'attention des étudiants-maitres sur les différents attributs mesurés.

4) Synthèse:

Le formateur demande aux étudiants-maitres de construire leur savoir à partir de questions structurées. Il reformule ainsi les dires des étudiants-maitres :

- Mesurer une grandeur, c'est la comparer à une autre grandeur prise comme unité. C'est dire combien de fois cette grandeur contient l'unité.
- Une « unité de mesure » est une grandeur de référence qui permet de mesurer d'autres grandeurs de même type.

Différentes grandeurs : longueurs, masses, contenances, aires, volumes, durées

Les grandeurs existent indépendamment de leur mesure. Une grandeur est une propriété d'un objet. Les toutes premières comparaisons de grandeurs peuvent se faire de manière sensorielle si les grandeurs à comparer ne sont pas trop proches.

Le cas particulier des mesures de longueur

- C'est la grandeur première et son nom varie suivant les circonstances où elle est utilisée : longueur mais aussi taille, hauteur, épaisseur, altitude, périmètre, sont des longueurs.
- C'est la grandeur de base qui sert aux calculs d'aires et de volumes (produits de mesures de longueurs)

Les étapes d'une progression pour étudier une grandeur

1. *situation qui implique une comparaison directe : objets proches et déplaçables*
2. *situation qui implique une comparaison indirecte : objets éloignés dans le temps ou l'espace. On utilise un objet intermédiaire transportable.*
3. *situation avec un objet choisi comme étalon. On compte combien de fois l'objet à mesurer est plus grand que l'objet-étalon. On peut travailler sur le nombre (mesure) au lieu de travailler sur la grandeur.*
4. *Construction d'un instrument de mesure gradué. On explique le choix d'une mesure-étalon commune pour pouvoir communiquer : mesures haïtiennes et mesures du système métrique.*
5. *Adaptation de l'unité de mesure à la grandeur à mesurer. Il est nécessaire de déterminer des sous-unités. Cela implique l'apprentissage de la mesure en incluant les sous-unités et celui des calculs de conversion.*

5) Evaluation :

I- Décris dans ton cahier une situation pour chacun des cas suivants :

- Une situation impliquant une comparaison directe
- Une situation impliquant une comparaison indirecte
- Une situation impliquant une mesure-étalon.

Le formateur corrige les exercices puis il demande aux étudiants-maitres de faire une auto-évaluation de leur production.

Prolongement

I- « Trouve tous les attributs (grandeurs) mesurables d'un réservoir d'eau? »

Les étudiants-maitres doivent réfléchir :

- < à tous les attributs mesurables de ce réservoir d'eau;
- < à toutes les façons possibles de le mesurer;
- < au matériel qui servira à le mesurer.

Le formateur leur suggère d'observer le matériel mis à leur disposition et il établit des liens avec les objets que les élèves ont déjà mesurés afin d'orienter leur réflexion quant à la tâche à accomplir.

Quels obstacles, quelles difficultés ?

- Difficulté à considérer séparément les différentes grandeurs d'un objet. L'apprenant pense qu'un objet d'un gros volume est plus lourd, qu'un récipient haut (longueur) a une plus grande contenance. L'aire est confondue avec le périmètre.

Solution :

Proposer des exercices qui remettent en question les conceptions erronées des apprenants : objets de même volume mais de poids différent, récipient très haut avec une contenance inférieure à un récipient bas. On commencera par faire comparer par estimation (à ton avis, lequel contient le plus ?) avant de procéder à la comparaison.

- Difficulté à passer de la mesure avec une mesure-étalon à la mesure avec un instrument (règle graduée, récipient gradué). La graduation est repérée alors que c'est l'intervalle entre deux graduations qui constitue la mesure-étalon.

Solution :

Faire construire une règle graduée en reportant sur une bande de papier la mesure-étalon utilisée pour la première activité de mesurage. On peut construire un récipient gradué en transvasant plusieurs fois le contenu de la mesure-étalon et en marquant à chaque fois le niveau atteint.

Fiche 2

- **No fiche** : MAT_MES02
- **Niveau** : 2^e et 3^e Année ENI
- **Discipline** : Mathématiques
- **Thème** : Enseignement-apprentissage des mesures et grandeurs
- **Objectifs spécifiques.** : Après la leçon l'étudiant-maitre doit être *capable de comparer directement deux capacités par transvasement.*
- **Contenu** : Comparaison directe de deux capacités par transvasement
- **Matériels** :

Pour chaque groupe : une grande bouteille en plastique pleine d'eau, un pot vide, deux récipients vides : un bol et un gobelet en plastique plus haut que le bol, un marqueur, un feutre ou une craie un seau.

- **Durée** : 60 minutes.
- **Organisation de la classe** : groupes de 4 élèves
- **Critère d'évaluation** : l'étudiant-maitre compare directement deux capacités par transvasement.
- **Finalité** : L'étudiant-maitre arrive à préparer et présenter une leçon sur la comparaison directe de deux récipients par transvasement

Déroulement de la leçon :

- 1) Mise en train** : Le formateur présente l'objectif de la séance et dit : *Au cours de la séance précédente, nous avons comparé le volume de plusieurs récipients de différentes masses, mais, aujourd'hui nous allons travailler sur la comparaison directe de la contenance de deux récipients par transvasement.*

Il organise au sein des groupes les rôles de chacun :

- **1 orateur** : qui expliquera le travail du groupe
- **1 responsable de l'eau** : qui se chargera de remplir les contenances
- **1 responsable des contenants** : qui s'occupera de prendre, ranger et tenir les contenants
- **1 script** : qui sera en charge de noter les réflexions du groupe et ses réponses

Observation par groupe des différents contenants mis à disposition des étudiants-maitres.

Seau Bouteille en plastique Pot vide verre Bol Feutre



2) Découverte :

En montrant chacun des récipients, le formateur dit : *Vous avez quatre récipients sur votre table : une bouteille pleine d'eau, un pot et deux autres récipients vides. En continuant de montrer les deux derniers récipients, il demande : Quel récipient peut contenir le plus d'eau ? Comment peut-on en être sûr ?*

Consigne :

- 1- Désignez un rapporteur dans votre groupe.
- 2- Trouvez le récipient qui contient le plus d'eau. Vous viendrez ensuite expliquer comment vous avez fait.

Activité : Les étudiants-maitres pourront proposer différents moyens : Remplir un des récipients à comparer puis le vider dans le pot en repérant (en marquant) la hauteur atteinte. Puis vider le pot et recommencer avec l'autre récipient. Transvaser un récipient dans l'autre pour voir lequel a la plus grande capacité. Le formateur passe dans les groupes pour les encourager et leur demander ce qu'ils font sans les aider.

Mise en commun : Le formateur pose des questions qui permettront d'arriver à la synthèse. Pendant que les rapporteurs présentent leurs activités, il demande : Qu'est-ce que vous avez vu ? Qu'est-ce qu'on peut dire alors ?

Le formateur interroge un rapporteur par groupe qui va expliquer comment son groupe a procédé. Le formateur aide à synthétiser (il fait remarquer les réponses qui se ressemblent et écrit les nouvelles réponses sur le tableau). Que faire si des étudiants-maitres proposent une méthode qui ne permet pas de prouver la différence de capacité ? (par exemple, remplir les deux récipients et les vider ensemble dans le pot). Le formateur pose des questions au groupe qui a réalisé cette méthode pour que les élèves se rendent compte qu'avec cette méthode, on ne peut pas conclure. Il demande : L'eau des 2 récipients est mélangée dans le pot, peut-on savoir lequel contient le plus ? Pour terminer la mise en commun : Le formateur interrogera en dernier 2 groupes qui ont réussi chacun une des deux expériences. Un étudiant-maitre de chaque groupe viendra la montrer à ses camarades. Si une expérience n'a pas été trouvée par les étudiants-maitres, le formateur la réalisera lui-même.

3) Fixation : On fait reprendre la démarche pour faciliter la compréhension des étudiants-maitres. Chaque étudiant-maitre refait l'expérience afin qu'il puisse visualiser la différence de capacité d'eau entre les contenants. Entre temps, le formateur donne la consigne suivante : Nous allons continuer à comparer les contenants en les classant ainsi de cette façon : tel récipient est plus petit que tel autre récipient.

4) Synthèse: Quand on verse l'eau d'un récipient dans un autre, la quantité d'eau ne change pas. Suivant la forme du récipient, la hauteur peut être très différente. Ce n'est pas toujours le récipient le plus haut qui contient le plus d'eau. On peut vider un récipient dans un autre pour savoir quel récipient peut contenir le plus.

Trace écrite : Les élèves dessinent l'expérience. Le but de cette trace est de les aider à fixer, à mémoriser ce qui a été fait. Ils dessinent les deux récipients. Ils peuvent dessiner :

- le récipient A (de plus petite capacité) qui est vidé dans le récipient B (le récipient B n'est pas rempli)
- ou le récipient B (de plus grande capacité) qui ne peut pas être vidé entièrement dans le récipient A. Le récipient A est rempli et il reste de l'eau dans le récipient B.

Evaluation :

- I- Deux contenants ont la même capacité. Pour remplir le premier, Marie doit verser 3 seaux, combien doit-il verser de bouteilles pour remplir le deuxième si chaque seau peut contenir 4 bouteilles ?
- II- Pour son anniversaire, Julien offre du jus de fruit. Il dispose d'un gros gallon de 15 litres, Combien de camarades peut-il servir si chacun prend un verre de 3 centilitres?



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
Direction de la Formation et du Perfectionnement

Didactique des sciences

Expérimentales

Document théorique
Et
Fiches de leçon modèles

DIDACTIQUE DES SCIENCES EXPERIMENTALES

I-Définition de la Didactique:

La didactique est la science des mécanismes d'apprentissage, des chemins à suivre pour comprendre et apprendre des préceptes qui donnent un sens à toute activité d'apprentissage.

On distingue :

- La didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la leçon.
- La didactique spécifique qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière.

II-Les méthodes d'enseignement en sciences expérimentales :

L'enseignement des sciences expérimentales a pour but de doter les apprenants de savoir, savoir agir et savoir être. En fait, l'enseignement des sciences expérimentales nécessite une pédagogie active. Aussi, après avoir présentés les différentes démarches utilisées en enseignement, allons-nous voir la raison pour laquelle l'enseignement des sciences exige une démarche participative.

Les méthodes suivantes sont utilisées en enseignement des sciences expérimentales :

- Observation
- Emission d'hypothèses
- Vérification d'hypothèses
- Synthèses
- Evaluation

III-Activités d'enseignement –apprentissage

Les activités d'enseignement- apprentissages adaptées à cette approche active et interactive sont diverses et nombreuses :

- Lecture
- Les enquêtes
- Les expériences scientifiques
- Les causeries éducatives
- Les exposés
- Les comptes rendus
- Les jeux de rôles
- Les simulations
- Le brainstorming
- Les travaux de groupes
- Les excursions éducatives
- Les débats

IV- Les stratégies d'évaluations

L'évaluation du processus enseignement –apprentissage en sciences expérimentales se porte sur :

- La capacité de l'élève *de* décider en toute autonomie face à une situation problème
- La capacité de l'élève à s'exprimer, à organiser ses idées.
- Le niveau de connaissances acquises
- Les échanges entre les paires.
- Les jeux de rôles tirés du milieu expérimental.

V-Présentation de deux modèles antagoniques d'apprentissages

A- Le Modèle Transmissif

C'est le modèle qui correspond à la conception empirique de l'enseignement. Il est basé sur deux présupposés :

- La neutralité conceptuelle de l'élève. Avant l'enseignement, l'élève n'a pas de conception personnelle sur le sujet à aborder ; il est assimilé à un vase vide.
- La non déformation du savoir transmis. Si l'enseignant expose clairement son sujet et si les élèves écoutent bien, ils vont assimiler le message tel qu'il a été transmis.

Le rôle de l'enseignant : est d'expliquer clairement.

Le rôle de l'élève est d'écouter attentivement.

Avantage : L'enseignement basé sur ce modèle est le plus économique en Temps et en moyen. Il est adéquat si les apprenants sont motivés et attentifs.

Limites : Elles dépendent de la validité des deux présupposés : 1) Si une conception initiale inadéquate existe elle risque de ne pas être remise en cause, et d'interférer avec la nouvelle connaissance. 2) Ce qui est dit par l'enseignant n'est pas toujours entendu de la même façon par tous les élèves.

B- Le Modèle Constructiviste

Il repose sur les trois présupposés suivant :

- C'est en agissant que l'on apprend
- Quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge. Les représentations initiales s'érigent souvent en obstacle aux nouvelles connaissances.
- La connaissance ne s'acquiert pas par simple empilement ; elle passe d'un état d'équilibre à un autre par des phases transitoires au cours desquelles les connaissances antérieures sont mises en défaut.

Selon ce modèle, l'acquisition de connaissances passe par la transformation des informations reçues par l'apprenant à travers ses expériences et ses connaissances préalables. Pour accéder à un état de connaissance supérieure, il faut donc remettre en cause et réorganiser ses conceptions initiales en y intégrant les nouvelles données.

Le rôle du maître est complexe : il doit d'abord repérer les obstacles récurrents, puis mettre en place des situations destinées à faire prendre conscience à l'élève de l'insuffisance de ces conceptions. Finalement, il doit aider l'élève à construire les nouveaux savoirs, puis à les consolider par des exercices ad hoc.

Le rôle de l'élève : est de s'approprier le problème posé, puis d'y investir ses connaissances initiales, d'accepter la déstabilisation pour pouvoir progresser. Finalement, il doit construire avec l'aide de l'enseignant, la nouvelle connaissance, puis la consolider par des exercices ad hoc.

Avantages : L'élève est confronté à un problème à résoudre, ce qui lui permet de mettre du sens à son apprentissage. Les conceptions initiales inadéquates ayant été détruites ou remodelées, elles ne risquent plus de refaire surface et le nouvel état d'équilibre est durable.

Limite :

1- L'enseignement basé sur ce modèle est coûteux en temps.

2- Il nécessite un haut niveau de compétence de l'enseignant, autant pour la conception que pour la gestion des leçons.

3- Il est parfois difficile de trouver des situations problèmes adéquates.

4- La phase de déstabilisation est délicate chez certains élèves.

Après la présentation de ces deux modèles d'apprentissages, nous comprenons pourquoi les sciences expérimentales sont enseignées suivant le modèle constructiviste d'où sont tirées les pédagogies actives.

VI-La démarche(Pédagogie) expérimentale

Comme son nom l'indique, il s'agit de soumettre toute hypothèse avancée à un test d'expérimentation afin de valider son authenticité.

Trois principaux moments forts sont présents en permanence. Ils sont d'ailleurs difficiles à séparer ; ils fonctionnent en générale comme un tout, ou plutôt comme un système avec des interactions multiples. Ce système comporte trois paramètres.

- **Une question**
- **Une hypothèse**
- **Une argumentation**

Les différentes étapes de la démarche expérimentale.

1- Formuler un problème

Au départ, on se pose un problème écrit sous forme d'une question.

2- Proposer des hypothèses

Ensuite, on propose une ou plusieurs idées pour répondre au problème, c'est ce qu'on appelle l'hypothèse. C'est, entre autre, une prédiction des résultats.

3- Construire des expériences

On manipule des échantillons prélevés dans l'idée de vérifier quelle hypothèse est vraie. Cependant, il va de soi de faire une expérience témoin dans le but de comparer les effets produits afin de valider l'authenticité.

N.B Le témoin c'est une expérience qui ne contient pas l'échantillon prélevé. Son importance, est de nous informer sur l'effet produit en absence de l'échantillon.

4- décrire les résultats observés pour chaque expérience, puis conclure.

VII- La démarche d'investigation

Les étapes de la démarche d'investigation

- 1- Choisir une situation de départ qui favorise l'émergence d'un questionnement.
- 2- Se poser des questions : L'enseignant se doit d'aider ses élèves à reformuler leurs questions, à les recentrer sur le sujet scientifique, à veiller à l'amélioration de l'expression orale, sans pour autant les censurer.
- 3- Se fixer un problème : La formulation claire et précise de ce que l'on cherche à savoir. C'est à cette question que toute la classe va tenter de répondre.
- 4- Les hypothèses : Les élèves vont proposer leurs réponses en rapport à leurs vécus, leurs propres observations.
- 5- L'investigation proprement dite : C'est la recherche de réponse à la question de recherche. Plusieurs méthodes sont à envisager suivant le choix de l'investigateur et le type de recherche à mener.
 - a) Si l'investigation est menée selon la méthode expérimentale : les élèves doivent établir un protocole de leur expérience avec les différentes étapes et surtout anticiper sur la faisabilité en posant la question ; Est-ce que mon expérience est réalisable ?
 - b) Si c'est une méthode d'observation : les élèves doivent planifier préalablement ; Comment vont-ils procéder ? Que doivent-ils observer précisément ? Quelle trace vont-ils garder de cette observation ?
 - c) Si c'est une méthode documentaire : Les élèves doivent se demander ; Quel type de renseignement ils recherchent et surtout dans quels types d'ouvrages ils vont trouver les réponses fiables.
 - d) Si c'est une méthode modélisante : Les élèves doivent imaginer ce qu'ils cherchent à prouver par simulation pour recréer dans ce monde réduit de manipulation le phénomène que l'on observe dans le monde réel.
 - e) Si l'investigation donne lieu à une enquête : les élèves doivent préparer un questionnaire qui les amène à poser des questions précises afin de récolter les informations pertinentes pour résoudre le problème posé.
- 6- La structuration du savoir

C'est en fait une conclusion qui donne réponse au problème posé par les élèves. A ce stade chaque groupe d'élèves présente sa conclusion, mais la classe parvient à la rédaction d'une synthèse commune.

VIII- La Pédagogie par Objectifs

L'objectif de la leçon	A la fin de la leçon les élèves seront capable de : C'est l'objectif fixé par l'enseignant et s'il est atteint, l'enseignant est gagnant.
Contenu	Le contenu de la leçon doit être en adéquation avec le curriculum de l'école fondamentale Haïtien et le programme détaillé qui l'accompagne.
Présentation de la leçon	En PPO, la présentation suit les étapes de la pédagogie par objectifs.
1- La mise en train	C'est une façon d'éveiller la curiosité pour le sujet de la leçon. Une chanson, une blague fait l'affaire.
2- La découverte	A la découverte, l'enseignant se sert d'une activité d'apprentissage à laquelle participe les élèves. Des matériels concrets ou semi-concrets sont utilisés dans le but de rendre pratique le processus enseignement-apprentissage.
3- La fixation	A la fixation, l'enseignant donne des exercices pratiques qui traitent le sujet développé à la découverte dans le but de fixer la nouvelle connaissance qui vient d'être installer.
4- La synthèse	A la synthèse, l'enseignant pose des questions dirigées dans le but de résumer, récapituler, bref de synthétiser la connaissance.
5- L'évaluation	L'enseignant évalue les élèves par un contrôle dans le but de mesurer le degré de réinvestissement de la nouvelle connaissance,

IX- Pédagogie de la Main à la Pate

Correspondance entre les 5 étapes de la PPO et les 7 étapes de la Main à la Pate	
Les 5 étapes de la PPO	Les 7 étapes de la Main à la Pate
Mise en train	• Introduction • Question
Découverte	• Hypothèses • Recherche de réponses • Résultats • Mise en commun, synthèse des résultats
Fixation et synthèse	• Trace écrite : réponse a la question ou Je retiens • Prolongement
Evaluation	• Evaluation

Rôle de l'enseignant au moment du déroulement d'une leçon selon la pédagogie de la Main à la Pate		
Mise en train	Introduction	• Susciter l'intérêt • Amène le thème et la leçon du jour
	Question	• Poser une question en lien avec l'objectif • Ecrire la question au tableau • Vérifier sa compréhension (faire reformuler ou expliquer les mots difficiles.)
Découverte	Hypothèse	• Mettre les élèves en confiance • Accepter les erreurs • Noter la réponse des élèves avec fidélité • Sélectionner plusieurs hypothèses différentes.
	Recherche de réponse	• Avoir vérifié auparavant que l'expérience fonctionne, avoir réuni le matériel, avoir préparé les consignes. • Donner des consignes claires, vérifier leurs compréhensions • Organiser les groupes de travail, gérer l'utilisation du Matériel. • Circuler dans les groupes, observer les élèves poser des questions.
	Résultats	• Donner des consignes claires sur la façon de noter les résultats • Encourager les élèves à se mettre ensemble pour donner un résultat unique pour chaque groupe.
	Mise en commun des résultats	• Gérer la prise de parole des rapporteurs • Permettre aux élèves de débattre entre eux s'ils ne sont pas d'accord avec un résultat. • Prendre en compte tous les groupes de travail, tout en évitant les redondances • Guider les élèves vers la réponse à la question • Faire la comparaison entre ce qu'ils pensaient et ce qu'ils ont vu
Fixation, Synthèse	Trace écrite	• Synthétiser, structurer la pensée des élèves • Faire attention à la syntaxe des phrases formulées par les élèves • Ecrire un résumé ou faire un dessin qui correspond à la synthèse des idées.
	Prolongement	• Apporter des connaissances supplémentaires

		• Faire le lien entre la connaissance apprises et la vie quotidienne • Faire émerger de nouvelles questions.
Evaluation		• Préparer une évaluation en lien avec la question et la trace écrite • Mettre les élèves en confiance • Créer une ambiance propice au travail individuel.

Avant de présenter les fiches de leçons, il va de soi de faire apparaître les grands thèmes à développer en lien avec le programme détaillé de l'école fondamentale Haïtienne.

Les thèmes et les objectifs proposés par le programme détaillé en sciences expérimentales	
Theme.1- Le corps humain	Objectif général 1. Expliquer le rôle et le fonctionnement des principaux organes de relation du corps 2. Prendre soin de son corps.
Theme.2- Les animaux du milieu	Objectif général Déterminer les caractères généraux, le mode de reproduction et le milieu de vie des reptiles, des batraciens et des poissons.
Thème .3- Les plantes du milieu	Objectif général 1. Souligner le rôle des différentes parties d'une plantes 2. Prendre soin des plantes.
Thème.4- Les éléments naturelles	Objectif général 1. Identifier quelques caractéristiques des éléments naturelles 2. Expliquer les effets et des manifestations des éléments naturels 3. Etablir la relation entre la qualité du sol et la culture.

Theme.5- Interaction entre les composantes du milieu	Objectif général 1. Faire ressortir l'importance des plantes et animaux pour l'homme.
--	--

FICHE PÉDAGOGIQUE-01

- **No fiche** : SC.EXP-01
- **Date** :
- **Niveaux** : 2^e et 3^e Année ENI
- **Classe** : 1^e AF
- **Matière** : Didactique des Sciences Expérimentales
- **Thème** : Les éléments naturels
- **Objectif** : A la fin de la leçon, les élèves seront en mesure de découvrir les différents constituants du sol.
- **Contenu** : Découverte des constituants du sol
- **Matériel** : Terre, roches, déchets, eau
- **Méthode** : MAP (Main à la pâte)
- **Durée** : 30 minutes

Déroulement de la leçon

1- Introduction :

Pour commencer la leçon, l'enseignant donne cette devinette aux élèves : *Je suis la surface sur laquelle nous nous fixons. Qui suis-je ?* Puis les élèves réfléchissent et donnent diverses réponses :

- Réponse attendue : *Le sol*

2- Problématique :

L'enseignant pose cette question aux élèves : *Qu'est-ce qu'on trouve dans le sol ?*

3- Hypothèse (s) :

Les élèves donnent plusieurs réponses sous la forme de : *je pense qu'on trouve* (Par exemple des maisons, des arbres, des roches, des déchets, des personnes et des animaux) et l'enseignant écrit les réponses des élèves dans un coin du tableau sans commentaires ni correction.

4- Expérimentation/Recherche/ vérification des hypothèses :

Pour faire vérifier les hypothèses, l'enseignant emmène les élèves sur la cour ou dans le jardin de l'école pour qu'ils puissent observer et découvrir les différents éléments trouvés dans le sol.

L'enseignant forme des groupes de 3 ou 4. Chaque groupe choisit un porte-parole qui présentera le travail du groupe.

Résultats : Les membres du groupe discutent sur ce qu'ils ont vu et se mettent d'accord sur le résultat obtenu. Pendant ce temps, l'enseignant passe dans les groupes pour observer leur travail.

5- Mise en commun des résultats :

Après l'expérimentation, les élèves rapportent que : *Nous avons vu que dans le sol il y a : les roches et les déchets, l'eau,*

L'enseignant invite le rapporteur de chaque groupe à présenter son travail à l'ensemble de la classe. Ensuite, il fait comparer *les hypothèses* avec *les résultats obtenus*.

L'enseignant incite les élèves à poser des questions, faire des commentaires, des ajouts, etc.

NB : Au cas où il y aurait un groupe qui n'aurait pas la même réponse que les autres, l'enseignant invite les membres de ce groupe à passer devant la classe pour présenter leur démarche.

6- Trace écrite :

De concert avec les élèves, l'enseignant élabore la trace écrite et fait un schéma pour permettre aux élèves de retenir l'essentiel de la séance. Il dit aux élèves : *les roches, la terre, les déchets et l'eau que nous trouvons dans le sol, s'appellent les différents constituants du sol.*

Il demande aux élèves de lire la trace écrite à haute voix (lecture individuelle ou collective) puis de l'écrire dans leur cahier.

7- Evaluation :

Fais une croix sur les éléments qu'on ne trouve pas dans le sol :

- a) L'eau.
- b) Les roches
- c) Les maisons
- d) Les déchets

8- Prolongement :

L'enseignant demande aux élèves d'aller poser des questions à leurs parents pour savoir l'utilité du sol.

FICHE PÉDAGOGIQUE-02

- **No fiche** : SC.EXP-02
- **Date** :
- **Niveaux** : 2^e et 3^e Année ENI
- **Classe** : 1^e AF
- **Matière** : Didactique des Sciences Expérimentales
- **Thème** : Interaction entre les composantes du milieu
- **Objectif** : A la fin de la leçon, les élèves seront en mesure de distinguer les corps chauds des corps froids
- **Contenu** : Différence entre les corps chauds et les corps froids
- **Matériel** : Glace, casserole, eau chaude
- **Méthode** : Démarche scientifique
- **Durée** : 30 minutes

Déroulement de la leçon

0- Mise en situation :

L'enseignant fait répéter une comptine sur la crème à la glace. Ensuite, l'enseignant pose des questions aux élèves pour exploiter la comptine :

« En sortant de la classe
Je vais sur la place
J'achète une crème à la glace
Mangée sans grimace et sans faire de tache
Sur mon tablier »

- De quoi parle-t-on dans la comptine ? Réponses des élèves : On parle de la crème à la glace
- Qui d'entre vous connaît la crème à la glace ?
- Que ressentez-vous en buvant de la crème à la glace ?

Ensuite, l'enseignant annonce l'objectif de la séance : A la fin de la leçon, les élèves seront en mesure de distinguer les corps chauds des corps froids.

1- Problématique :

L'enseignant dit aux élèves : Imaginez que vous touchez de l'eau chaude avec la main droite et un morceau de glace avec l'autre main. Que pouvez-vous dire ?

2- Hypothèse (s) :

Les élèves donnent leurs réponses et l'enseignant les écrit dans un coin du tableau pour pouvoir y revenir après.

3- Expérimentation :

L'enseignant forme des groupes et distribue du matériel à chaque groupe (un récipient contenant de l'eau chaude, un sachet de glace, une bougie allumée) et il demande aux élèves de répondre à la question après expérimentation et discussion dans les différents groupes.

Les élèves travaillent pendant que le maître passe dans les rangs pour les accompagner au besoin.

4- Résultats :

Après l'expérimentation, les élèves doivent discuter d'abord entre eux les résultats obtenus.

Dans chaque groupe, le rapporteur désigné présente les résultats de son groupe. L'enseignant incite les élèves au débat sur les réponses et fait comparer les hypothèses avec les résultats obtenus.

5- Conclusion :

L'enseignant dit aux élèves que les objets (l'eau chaude) qui sont chauds au toucher s'appellent *corps chauds* tandis que ceux qui sont froids au toucher comme la glace s'appellent *corps froids*.

- **Evaluation** : L'enseignant donne cet exercice aux élèves : Entoure les corps froids, Fais une croix sur les corps chauds : flamme, crème à la glace, soleil, rosée, charbon allumé.
- **Prolongement** : L'enseignant demande aux élèves de dessiner un corps chaud et un corps froid.



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle
Direction de la Formation et du Perfectionnement

Didactique de la Communication Française

Document théorique
Et
Fiches de leçon modèles

Programme de didactique de l'écrit en Français

- Eléments de définition de la didactique générale
- Eléments de définition de la didactique du français langue étrangère
- Etat de la recherche sur la didactique du français langue étrangère
- L'importance de la didactique de l'enseignement par thème
- De la question spécifique de la didactique de la compréhension écrite (compétence : lire)
- De la question spécifique de la didactique de la compréhension écrite (compétence : écrire)
- Cadrage théorique de la didactique de l'écrit
- Contenus en didactique de l'écrit pour orienter les formateurs des ENIJE dans leurs pratiques de classe
- Des leçons modèles pour les méthodes d'enseignement de l'écrit
- Grille de progression pédagogique pour la didactique du FLE
- Indications bibliographiques

Définition de la didactique en générale

L'emploi du terme « didactique » est souvent empreint à des ambiguïtés et est souvent discuté. Ce terme est parfois confondu avec celui de « pédagogie ». Pour établir les lignes de démarcation entre les deux, nous faisons référence aux définitions de R. Galisson et de D Coste (1976) pour qui la « didactique » revoie au champ conceptuel d'une discipline donnée (réflexion théorique sur le traitement d'une matière à enseigner) et la « pédagogie » renvoie à l'action pratique mettant en relation un enseignant et des apprenants (quelle que soit la discipline en question). C Battaglia (1989) définit ces deux termes presque de la même façon.

« Si la pédagogie peut se définir comme réflexion sur la conduite de classe, nous entendons par didactique, la réflexion sur les procédés de transmission des connaissances pour une discipline donnée. Cette réflexion doit être fondée sur une analyse de la matière et de l'enseignement, du public auquel on s'adresse et des outils à la disposition de cet enseignement ».

(1989, p. 31)

Eléments de définition de la didactique du français langue étrangère

En ce qui concerne de façon plus spécifique la didactique des langues, cette première approche terminologique est complétée et affinée par D. Coste. (1989)

Sous « didactique », on désigne (Coste 1986) un ensemble de discours portant (directement ou indirectement) sur l'enseignement des langues (pourquoi, quoi, comment enseigner à qui, en vue de quoi...) et produit sur des supports généralement spécifiques (par exemple des revues s'adressant aux enseignants de langues), par des producteurs eux-mêmes les plus souvent professionnellement particularisés (enseignants, formateurs d'enseignants, chercheurs).

(1989, p. 20)

Signalons toutefois que les termes « didactique » et « pédagogie » ont fait l'objet de multiples définitions qui reprennent en d'autres termes ce qui vient d'être précisé ci-avant. C'est le cas de celle qui a été proposée par L. Cornu et A. Vergnou (1992) :

Dans l'univers scolaire, on entendra par pédagogie tout ce qui concerne l'art de bien et faire et conduire la classe, ce qui relève de ce qu'on a pu appeler autrefois la « discipline », mais aussi l'organisation et la signification du travail. L'exercice de cet art et la réflexion sur les ressources et ses fins sont ici associés. Les didactiques concernent l'art ou la manière d'enseigner les notions propres à chaque discipline, et même certaines difficultés propres à un domaine dans une discipline.

(1992, p. 10)

Ou celle de Pierre Martinez (Le Français dans le Monde no 219, 1988)

Est pédagogique tout ce qui touche à la relation entre celui qui enseigne et celui qui apprend et, par conséquent, à l'instruction et à l'éducation. La didactique est la mise en œuvre d'un ensemble de principes et d'hypothèses à travers une démarche et un ensemble d'outils fini (Méthode) incluant des procédés et des techniques.

F.D.M. no 219, 1988

Didactique du Français langue Maternelle (F.L.M.) et/ou du Français Langue Etrangère (F.L.E.) : Délimitation du Champ conceptuel

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la délimitation du champ conceptuel pouvant aboutir à la différenciation entre la « didactique du FLM » et la « Didactique du FLE ». S'inspirant des définitions de G. Gagne et R. Lazure et Alii (1985), on peut considérer que le concept de « Didactique du FLM » renvoie à la « succession d'actes linguistiques qu'un individu est amené à réaliser pour transmettre ou pour s'approprier un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être dispensés dans la langue de socialisation des apprenants ».

Se basant sur cette première tentative de définition, on peut aisément déduire qu'elle ramène à de nombreuses interrogations relatives à la distinction entre FLM et FLE tout en montrant que la langue est d'abord un phénomène social. De ce point de vue, les travaux du CREDIF mettant en lumière les problèmes terminologiques auxquels tout enseignant du FLE est appelé à confronter un jour. En effet, se basant sur les travaux menés par Henri Besse sur ce sujet, on peut partir de l'idée' « *une langue peut être considérée comme une ensemble de variétés langagières qui permettent une intercompréhension plus ou moins immédiate entre ceux qui en usent* ». Les quelques éléments de description de Besse nous propose nous semblent pouvoir être synthétiser de la manière suivante :

Si cette langue est réputée connue de ceux-ci [les apprenants], souvent parce qu'acquise dans leur prime enfance, on parle de didactique de langue maternelle ; si elle ne leur est pas connue ou s'ils la maitrisent encore mal, on parle de didactique de langue étrangère quand ils n'ont pas l'opportunité d'être confrontées quotidiennement à leurs usages en dehors des cours qui leur sont réservés, et parfois de didactique de langue seconde, quand ils sont confrontés dans leur environnement à la langue apprise et/ou qu'elle sert à enseigner d'autres matière qu'elle-même.

(H. Besse, 1989, p. 29)

Henri Besse distingue également trois autres concepts qu'il est important de clarifier dans le cadre de cours :

Enseigner/apprendre une langue maternelle (incluant la culture nécessaire à des usages appropriés) revient à enseigner une variété de cette langue, en générale la variété cultivée, à des apprenants qui en pratiquent déjà au moins une variété oralement, celle de leur première socialisation.

Enseigner/apprendre une langue étrangère (y compris la culture nécessaire à ces usages appropriés) revient à enseigner une variété de cette langue, en générale la variété cultivée, à des

apprenants qui n'en pratiquent encore aucune autres, mais qui maîtrisent déjà une ou plusieurs variété d'une ou plusieurs autres langues.

***Enseigner/apprendre une langue secondaire** (la question d'y inclure ou non la culture nécessaire à ses usages appropriés dans le pays où elle a d'abord été parlée pose) revient à enseigner une variété de cette langue, en générale la variété cultivée, à des apprenants qui n'en pratiquent aucunes autres ou malaisément ; bien qu'il soit confronté à la variété enseignée dans d'autres cours et/ou que cette variété et d'autres , plus ou moins éloignées, soient pratiquées dans leur environnement d'une manière ou d'une autre , c'est la langue du pays où on apprend, sa langue seconde, privilégiée, officielle).*

Didactique du Français langue Seconde

Si l'on parvient à établir, sans difficulté, la différenciation entre langue maternelle et langue étrangère, il en sera différent du Français Langue Seconde. Sans entrer dans le débat sur la définition du concept langue maternelle et sur la différence entre celle-ci et langue étrangère, l'on se propose de revenir plutôt sur la notion de langue seconde de façon plus détaillée, souvent assimilé à la langue véhiculaire à caractère international. De ce point de vue, Jean Pierre Cuq (1991) eu à déclarer ceci : « *Nous entendons donc par langue étrangère dans un sens beaucoup plus restreint, et qui tient compte du paramètre individuel au détriment du paramètre national ; toute langue non première est une langue étrangère. Parmi les langues étrangères, certaines ont des propriétés particulières qui les font appeler la langue seconde* ». S'en référant à cette définition de la langue seconde on peut déduire qu'il existe plusieurs variantes de Français Langue Seconde. Par exemple le français qu'on parle dans un pays étranger, le français pratique sur le territoire national (en France) par des immigrées dont l'objectif est de s'intégrer au pays d'accueil, et le français servant de véhicule à l'enseignement d'autres disciplines. En tout état de cause, selon Jean Pierre Cuq, il importe d'envisager l'appartenance de FLS au domaine du FLE c'est-à-dire une langue non première. De ce fait sur le plan pédagogique les méthodologies applicables au FLM sont disqualifiées dans son enseignement/apprentissage.

Repère méthodologique pour construire une séquence d'apprentissage en FLE

Pour faire le choix d'un repère méthodologique orientant la construction d'une séquence d'apprentissage en FLE, il convient tout d'abord de mettre en lumière les courants méthodologiques pouvant inspirer les méthodes. En effet dans le cadre de ce cours les méthodes qui seront proposées s'inspirent largement des trois courants pédagogiques suivants :

- Le courant de l'empreinte ou enseignement traditionnel
- Le courant du conditionnement environnementalisme
- Le courant constructivisme

1- le courant de l'empreinte ou enseignement traditionnel

La conception traditionnelle de l'enseignement part de l'idée que l'apprenant ne connaît rien du domaine que l'on va aborder. L'élève est comme un vase vide qu'il faut remplir. Une telle conception considère que l'élève a tout à apprendre de l'enseignant qui lui-même est considéré comme un érudit. Dans ce cas l'apprenant doit adopter une attitude passive au savoir. J-P Astolfi le désigne comme « une page blanche à écrire ».

Une telle conception n'est pas à rejeter totalement dans la mesure où elle pourrait être mise en œuvre dans certains contextes spécifiques dont certaines conditions prioritaires seraient nécessaires à son efficacité. Citons entre autres le niveau de motivation du public et les éléments de connaissances dont il dispose par rapport à l'objet de l'apprentissage. Cependant il faut signaler que ces conditions sont rarement remplies dans le cadre scolaire actuellement.

2- le modèle du conditionnement ou l'environnementalisme

Cette pédagogie du Behaviorisme plus connue dans le domaine de l'enseignement des langues à travers les travaux de Skinner a influencé bon nombre de méthodes. Les tenants de ce courant pensent que l'apprenant construit son aptitude à communiquer en imitant le comportement communicatifs qu'il a l'occasion d'observer autour de lui, dans son environnement immédiat. Selon J. P. Astolfi essaie de définir les connaissances à acquérir non de manière mentaliste (compréhension, esprit d'analyse ou de synthèse...), mais en termes de comportement observable que l'on attend en bout de ligne. Ce comportement s'exprime souvent dans la

formulation : « *L'élève devra être capable de + verbe d'action* » (*faire, classer, exprimer...*). Les grands principes de ce modèle sont les suivants :

1- un comportement humain s'acquiert plus facilement si le sujet émet des réponses. Dans le cadre de l'enseignement de la langue ce principe trouvera sa véritable concrétisation dans le concept d'interactivité, véritable pilier de l'enseignement programmé et de l'enseignement assisté par ordinateur.

2- un comportement nouveau s'acquiert d'autant plus rapidement qu'il y a renforcement extérieur (encourager, rappeler...). Ce renforcement doit nécessairement être positif et permettre d'augmenter la possibilité de formuler une réponse.

3- Pour obtenir un bon renforcement il faut fragmenter les difficultés (découpages de la tâche en unités suffisamment petites pour faire réussir les apprenants, puis relier entre eux les éléments d'informations à transmettre)

4- la prise en compte des difficultés individuelles dans le rythme de l'apprentissage est indispensable.

Le courant constructiviste

Le constructivisme est un courant qui s'inspire des travaux de *Wallon, Piaget, Vygotsky, Bruner...* ce courant fait de l'erreur un élément central de l'apprentissage de l'apprenant en l'exploitant pour encourager ce dernier à progresser et à aller au-delà des difficultés qu'il rencontre tout au long de son parcours... la question de représentation de l'élève se trouve également au cœur de certaines recherches récentes se rattachant à ce courant. Il s'agit de s'appuyer sur ces représentations pour bien cerner les difficultés auxquelles les apprenants sont confrontés de façon à pouvoir les transformer par la suite. J.P. Astolfi distingue deux variantes du courant constructiviste :

- **Le modèle de la découverte** : il respecte la place centrale de l'apprenant dans le processus et insiste sur l'idée d'apprendre à apprendre. L'élève peut refaire une partie du chemin de la découverte intellectuelle. Cette optique est d'ailleurs poursuivie par certaines méthodologies dont la méthode naturelle par exemple.

- **Le modèle didactique** : ce modèle est surtout adopté par les courants actuels en didactique des langues surtout avec l'approche communicative. Il place toujours l'apprenant au centre du processus d'apprentissage, mais considère qu'il faut aller plus loin. L'analyse du domaine de référence et la prise en compte des difficultés liées à l'acquisition d'une langue étrangère deviennent indispensables pour une bonne appropriation des connaissances que l'on vise.

Les courants méthodologiques de l'enseignement/apprentissage du FLE

La présentation et l'analyse d'un ensemble de courants méthodologiques est indispensable. Cet examen permettra aux étudiants de réfléchir sur les caractéristiques des méthodes qu'ils utiliseront en salle de classe et leur permettra de mettre en exergue les différentes façons de concevoir l'enseignement du FLE à travers les objectifs poursuivis, les contenus linguistiques et culturels proposés, les théories sous-jacentes aux démarches préconisées.

Pour typologie des méthodes

Pour établir une typologie des méthodes Henri BESSE (1985) retient quatre critères :

1- la démarche choisie pour aider les apprenants à saisir le sens des signes étrangers qu'on leur présente. L'enseignant peut refuser la traduction : il s'appuie alors sur des données non linguistiques (gestes, mimiques, films). S'il l'accepte, il sera amené à interpréter les signes dans la langue cible au moyen des signes de la langue des apprenants. Dans le cas présent, on parlera de méthode avec traduction ou de méthode sans traduction.

2- la démarche utilisée pour enseigner la grammaire (morpho-syntaxe). L'enseignant peut donner des explications, formuler des règles en langues maternelles, puis progressivement en langue cible. Il peut également refuser de donner des explications grammaticales, mais faire pratiquer des exercices systématiques qui ont pour but de fixer les régularités morphologiques et syntaxiques sans les expliquer. Il peut enfin refuser les explications et les exercices formels et s'en tenir à des procédures (Jeux de rôle, tâches à effectuer, jeux communicatifs...). On parle de grammaire explicite pour la première approche et de grammaire implicite pour la deuxième et la troisième approche.

3- la façon dont la L2 est présentée aux apprenants : « *documents authentiques* », « *morceaux choisis* », « *documents à finalités didactique* », « *récits* », « *textes dialogues produits par l'enseignant ou l'auteur du manuel* »...il s'agit là d'un choix méthodologique : si l'on opte pour des documents authentiques, il est clair que l'on vise une imprégnation dans la mesure où l'apprenant n'aura pas à retenir la totalité des dialogues du film qu'il visionnera ou l'ensemble du texte qui lui sera donné à lire. S'il s'agit d'un document didactique, il est probable qu'un dosage aura été fait au préalable pour permettre à l'apprenant de saisir l'ensemble de ce qui lui sera proposé.

4- l'ordre et les regroupements selon lesquels les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la L2 sont introduits et/ou travaillés dans la classe. Ce critère est en corrélation avec les autres puisqu'il concerne la progression choisie. Si on choisit des documents pédagogiques, on pourra considérer que la progression sera déterminée a priori. Par contre, si on choisit des documents authentiques, ce sera à l'enseignant de procéder au traitement pédagogique nécessaire par le choix du lexique et des formes syntaxiques à exploiter à partir du matériau qui sera fourni à l'apprenant. Dans ce cas l'enseignant doit organiser sa progression a posteriori.

La Méthode Naturelle

La définition proposée par Henri Besse (1985) de la méthode naturelle prend son fondement dans un constat empirique qui stipule que deux êtres humains ne partageant pas la même langue peuvent communiquer de manière relativement efficace dans certaines situations. Pour y parvenir, ils peuvent s'appuyer sur des mimiques ou sur l'environnement immédiat... en considérant que l'on peut apprendre naturellement une langue au contact des autres. Dans ce cas le qualificatif naturel s'explique au fait qu'on apprend la L2 sans recours à des explications grammaticales ni à des références à la L1 de l'apprenant. Si cette méthode paraît séduisante dans bien des aspects cela ne sous-entend pas qu'elle ne présente aucuns inconvénients. En effet la principale question en débat concernant les limites de celle-ci s'articule autour des réserves relatives à la possibilité que cette méthode offre pour apprendre la langue spontanément lorsque l'apprentissage n'est pas intensif comme c'est le cas à l'école par exemple et que le contexte ne s'y prête pas toujours tel est le cas des élèves issus du milieu purement créolophone.

La méthode traditionnelle

Certains chercheurs dont C. Germain (1993) et dans une moindre mesure Henri Besse ont assimilé la méthode traditionnelle à une méthode de grammaire-traduction. La caractéristique principale de cette méthode est de procéder par déduction. On enseigne tout d'abord les règles, puis on passe à des applications sous la forme des phrases constituées pour illustrer la règle. On a le plus souvent recours à la L1 pour expliquer les règles grammaticales de la L2. De plus le thème (les exercices de traduction). Consistant à passer de la L1 à la L2 est une activité fréquemment mise en œuvre dans ce type d'approche.

La Méthode traditionnelle est aussi caractérisée par différents objectifs :

- Rendre l'apprenant capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue cible.
- Développer les facultés intellectuelles de l'apprenant
- rendre l'apprenant capable de traduire autant dans la langue cible à la langue de départ que l'inverse.

Cette dernière caractéristique explique que l'on privilégie, dans ce type de démarche, la lecture et l'écriture. Par ailleurs l'accent est clairement mis sur la grammaire et la traduction. Dans la méthode traditionnelle l'évaluation se fait prioritairement à partir de textes écrits, la culture étrangère étant envisagée sous ses aspects les plus valorisantes : la littérature, les beaux-arts. Cette méthode exige que l'enseignant ait une grande connaissance de la L2 puisqu'il aura à choisir les textes à étudier, préparer les questions et vérifier les exercices de traduction proposés. Il aura toujours un rôle déterminant et sera toujours détenteurs de la parole. Dans cette pratique de classe la communication est essentiellement calquée sur le modèle enseignant apprenant.



Dans ce type de démarche, l'oral est passé au second plan et la langue est souvent présente à travers des morceaux choisis qui parfois servent ensuite de base à l'étude des faits grammaticaux. L'apprenant n'a pas droit à l'erreur car il lui est demandé de se conformer scrupuleusement au modèle de référence.

La méthode directe

Cette méthode se caractérise par le fait que l'enseignant utilise, dès le début de l'apprentissage, la seule L2 sans jamais avoir recours à la L1. En ce sens elle a un point commun avec la méthode naturelle. Contrairement à la méthode traditionnelle, l'objectif principal recherché ici est la communication (dans le sens d'expression orale). Ainsi que le montrent R. Galisson et D. Coste (1976), cette méthode présente les spécificités suivantes :

Elle met l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue étrangère (le bain de langue). Le professeur évite de faire appel à la traduction, suscite une activité de découverte chez l'élève en présentant la nomenclature étrangère à partir des objets réels ou figurés. Le dialogue est souvent de type pédagogique, c'est-à-dire à sens unique (question du professeur, réponse de l'élève) et la performance de l'élève est un moyen de vérification de ses connaissances. Dans cette méthodologie, le rôle du professeur est primordial, puisqu'il a la charge d'introduire dans la classe les éléments nécessaires à la compréhension des faits de langue. La méthode directe donne une grande importance à l'acquisition du vocabulaire et fait volontiers usage du centre d'intérêt.

(1976, p. 154)

Si la langue est exploitée oralement dans la mise en œuvre de cette méthode, l'écrit n'est pas totalement négligé. C'est avant tout la langue quotidienne qui est priorisée et non les textes choisis. Selon C. Germain (1993) la théorie psychologique qui est associée à cette méthode est l'associationnisme (association de la forme et du sens) c'est-à-dire l'association du nom et de la sens (ou d'une image de la chose et du geste), et association, c'est-à-dire des unités abstraites inconnues avec le vocabulaire déjà connu. Dans ce type d'approche, le principal matériel est le manuel et l'habileté de l'enseignant jouent un rôle primordial.

Plusieurs éléments caractérisent la méthode directe : la recherche d'une participation des apprenants, le refus de la traduction, l'accent mis sur une grammaire implicite, le recours privilégié à une langue quotidienne. Dans la méthode directe on part du concret pour arriver à

l'abstrait et d'aller du simple au complexe. On essaie par ailleurs de restituer la langue dans son contexte. L'élève bénéficie d'un bain de langue en cours duquel il est amené à faire jouer son intuition. Pour certains chercheurs cette méthodologie constitue l'une des premières préoccupations de façon spécifique des langues vivantes. C'est ce que déclare Henri Besse dans les stipulations suivantes :

Mais la méthode directe est la première méthode qui prenne en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur globalisme, et qui souligne que, dans la progression d'enseignement, ce qui est important, c'est moins l'échelonnement et la répartition, leçon après leçon, du vocabulaire et de la morpho-syntaxe de la L2, que la réutilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau, par effet « boule de neige » qui assure son dynamisme interne à l'apprentissage.

Les limites de la méthode directe restent cependant bien réelles : cette méthode sollicite beaucoup l'enseignant et l'oblige à tout d'abord travailler sur le lexique. Elle part du principe que l'on ne peut pas apprendre une L2 comme une L1, ce qui est quelque peu discutable. Les groupes d'élèves trop chargés dans les établissements, la faible formation des enseignants et l'effort demandé aux enseignants lors de la mise en œuvre de cette approche sont également autant de freins à son développement. Enfin la méthodologie directe repose plus sur une appréhension intuitive de la langue que sur une méthodologie clairement précise.

La méthode audio-orale

Elle a été mise au point aux Etats-Unis dans le contexte de la seconde guerre mondiale pour les besoins de l'armée. Cette méthode est inspirée de plusieurs courants théoriques dont le distributionnalisme de Bloomfield et Harris, de la psychologie behavioriste du Psychologue Skinner. La méthodologie audio-orale s'inscrit en réaction au manque d'assise théoriques de la méthode directe. Dans cette méthode on travaille sur les quatre compétences linguistiques (expression et compréhension orales, expression et compréhension écrites) tout en privilégiant cependant l'oral comme en témoigne C, Germain (1993) :

Toutefois, priorité accordée à l'oral, et en particulier aux structures orales, l'écrit ne vient qu'en second lieu dans chaque leçon, et cet écrit est au fond de l'oral scripturé. De plus la production suit nécessairement la compréhension, tant orale qu'écrite. On suit pour L2 l'ordre d'acquisition de L1. L'ordre de présentation des quatre habiletés linguistiques est : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite. Le vocabulaire occupe une seconde place par rapport aux structures syntaxiques.

(1993, P. 142)

Cette méthode met l'accent sur des exercices structuraux permettant aux élèves d'assimiler la langue seconde ce type de travail s'appuie également sur une progression par petites étapes où on insiste beaucoup sur les renforcements et le découpage en petites unités. Par le résultat de cette approche, on cherche à créer chez les apprenants des réflexes et d'automatismes qui leur facilitent d'éviter de recourir à la réflexion des lors qu'il s'agit de produire des actes langagier. Dans le cadre de cette méthode, le recours à l'enregistrement facilite une prononciation correcte de l'apprenant et confère un rôle d'animateur à l'enseignant.

A l'heure actuelle cette méthodologie est très contestée à cause de ses fondements théoriques. On lui reproche d'avoir accordé trop d'importance à l'aspect formel de la langue et d'avoir trop misé sur une vision mécaniste de l'apprentissage tout en ayant trop de recours à l'image. L'une des plus grandes critiques formulées contre la méthodologie audio-orale sera portée sur l'importance accordée à la forme au détriment du sens et du passage à une communication réelle.

La Méthode audiovisuelle

Les méthodes audiovisuelles (MAV) également structuro-globales audio-visuelles (SGAV) sont apparues en France à une époque où la décolonisation exige qu'on fasse beaucoup plus d'effort pour promouvoir le français. Cette méthodologie a connu deux moments présentés clairement par C. Puren (1988). : Un premier moment appelé audiovisuel 1 parue dans les années 60 et adaptée à un public d'enfants, un deuxième moment appelé audiovisuel 2 parue vers les années 70 et est caractérisée par une tentative d'évolution, tant dans les produits que dans les pratiques, vers une approche communicative.

La méthode audiovisuelle accorde aussi la priorité à l'oral et en particulier à la langue parlée. Cette méthode s'adresse à des débutants complets qui part du degré zéro de la connaissance de l'élève pour l'amener à la pratique de la quasi-totalité des contenus lexicaux et grammaticaux du français fondamental premier degré même quand l'oral est priorisé par cette méthode, elle permet toutefois un travail sur la langue écrite en facilitant notamment la pratique des contenus lexicaux et grammaticaux selon une démarche inductive (la pratique vient avant les règles). La finalité visée par cette méthode est la communication. C'est pour cela le dialogue est toujours présente en situation, celle de la langue parlée quotidiennement. Les hypothèses qui sous-tendent la méthode audiovisuelle sont présentées de la façon suivante par R. Galisson et D. Coste (1976) :

Au plan méthodologique :

- *choix d'une langue contemporaine et délimitation de la matière à enseigner en fonction des impératifs de la communication ;*
- *présentation graduelle des divers usages sociolinguistiques, priorité- non primauté- étant accordée à l'oral ;*
- *importance accordée :*
 - . *À la situation et au contexte dans lesquels apparaissent les formes linguistiques ;*
 - . *Au locuteur et aux relations qu'il entretient avec la situation, l'interlocuteur et son propre message ;*
- *établissement d'une progression fondée sur les caractères structuraux de la langue enseignée, mais visant plus à dégager des paliers successifs dans les possibilités de communication qu'à parcourir au plus vite l'ensemble des règles du système.*

Au plan pédagogique

- *refus de la traduction interlinguale comme moyen d'avoir accès au sens*

- *primauté donnée à l'éducation de la perception auditive, à une mise en situation génératrice de comportement verbal, à la transposition de plus en plus libre ;*
- *accent mis sur communication véritable*

Au plan technique

- *utilisation de l'image comme point de départ possible de la compréhension comme simulacre d'une certaine réalité culturelle.*

Dans ce type de démarche, l'enseignant conserve un rôle prépondérant. Une leçon se découle le plus souvent selon le schéma suivant :

- le visionnement d'un film fixe qu'accompagne l'écoute d'une bande sonore enregistrée sur magnétophone (suivie d'une explication des dialogues).
- la répétition des dialogues proposés à partir des images projetées : on imite le rythme et l'intonation,
- la phase de mémorisation : celle-ci peut s'accompagner d'une certaine « mise en scène »,
- la phase d'exploitation : il convient de réemployer les éléments étudiés en les faisant varier dans d'autres situations.
- la phase de transposition : l'élève réinvestit ses acquis dans des productions individuelles (il devrait donc s'éloigner du modèle initial).

Selon Marie-Thérèse MOGET, auteur de la méthode DE VIVE VOIX(1972), le contenu de la méthode est reparti en trois ensembles :

- ***le contenue grammatical*** «est celui qu'ont recommandé les auteurs du français fondamental 1 (1972, p.7). Il s'agit de la première conquête statistique effectuée par G. Guggenheim entre 1951 et 1954 sur le vocabulaire et la grammaire de la langue parlée. Cette enquête se caractérise par les deux critères choisis pour mener à bien ce travail : la fréquence et la répartition des mots utilisés dans 163 conversations enregistrées et transcrites d'une part, la disponibilité des mots. Dans les méthodes, les mots considérés comme susceptibles d'être les plus employés dans le cadre d'une conversation en L2, apparaissent au premier lieu. Le français fondamental 1^{er} degré comporte 1445 mots dont 269 termes grammaticaux et 1176 mots lexicaux. »

-le contenue lexical. «Nous avons, là encore, suivi le français fondamental premier degré, faisant simplement quelques emprunts au Français Fondamental deuxième degré, ou nous permettant quelques écarts lorsque les nécessités du thème nous y obligeaient. Mais nous avons été fidèle en cela aussi à l'esprit de ceux qui ont élaboré la liste du FF : mieux valait utiliser le mot technique qu'une périphrase de type "Basic French"»

- le contenu thématique. «On retrouvera dans cette méthode les "centres d'intérêts" habituellement traités dans une méthode de niveau 1- et qui correspondent à ceux à partir desquels a été élaborée la liste des mots disponibles du français fondamental 1^{er} degré. Mais ils apparaissent ici en arrière-plan des "histoires" mise en scènes et s'intègrent à des situations au lieu d'être traités pour eux – mêmes.

Les principales critiques apportées aujourd'hui au français fondamental est sa non-réactualisation. Des mots ne sont plus guère aujourd'hui alors que d'autres y sont totalement absents (informatique, par exemple). Toutefois, ces listes pourraient encore être utilisées – moyennant quelques adaptations-si le fondement même de ce travail n'était pas lui-même discuté aujourd'hui : peut-on dresser une liste de termes susceptibles d'être utilisés par l'ensemble d'une population sans tenir compte des intérêts et besoins particuliers de chaque public ?

La méthode SGAV a connu un réel succès à son époque : elle permettait en effet d'apprendre à communiquer oralement de façon relativement rapide dans des situations conventionnelles en accordant une grande importance à la situation. Le contexte social y était donc largement pris en compte. Mais, comme le souligne C. Germain (p.161), "elle ne permet pas de comprendre facilement les natifs entre eux ou dans les medias (Radio, télé, journaux), vraisemblablement à cause des dialogues de départ "épurés" qu'on trouve dans les leçons.

La méthode communicative et cognitive

Comme le rappelle H. Besse cette méthode, qui s'est développée depuis le début des années soixante-dix en réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthode audiovisuelle, et qui, sous certains aspects, rappelle les méthodes grammaire- traduction et directe, est plutôt connue sous le nom de cognitive (surtout aux Etats-Unis), de méthode

fonctionnelle, ou notionnelle-fonctionnelle, de méthode communicative, voire de méthode interactionnelle''.

L'émergence des approches communicatives répond à un souci de prendre plus largement compte le concept de communication et pas seulement de présenter une langue parlée à l'intérieur de situations fabriquées comme c'était le cas pour les méthodes audiovisuelles. Dans ce renouvellement méthodologique, une institution (le conseil de l'Europe) et une conférence (un niveau –seuil) ont joué un rôle fondamental. De même, la notion d'acte de parole constitue une notion clé dans toutes les approches communicatives. Je n'aborderai donc pas cette notion ici et vous invite à vous reporter à ce même cours.

Dans la méthodologie communicative, deux principes vont être mis en exergue : on centre l'apprentissage sur l'apprenant (terme qui apparaît en 1973) dont on prend en compte les besoins même si cette prise en compte fait l'objet d'une négociation. Par ailleurs, chaque enseignant est invité à définir des objectifs d'apprentissage et des contenus à partir d'objectifs déterminés avec le groupe d'apprenants dont il a la responsabilité.

Selon E. Bérard (1991, p.10),''les approches communicatives se développent à partir de plusieurs facteurs :

-une critique, tant au niveau des principes théoriques que la mise en œuvre, des méthodes audio-orales (MAO et des méthodes audiovisuelle (MAV).

-l'utilisation d'outils nouveaux permettant de définir les besoins des apprenants et les contenus d'enseignements ;

-une diversification des rapports théoriques des sciences du langage ou d'autres disciplines ;

-une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, documents et techniques de classe''.

(1991, p.10)

Méthodes audiovisuelles 1-comprendre et produire une phrase correcte 2-transmettre des informations .Poser des questions sur l'univers qui nous entoure 3-Connaître une langue pure, homogène, monolithique	Langue=instrument de communication Savoir utiliser ces phrases dans des unités plus vastes (texte, dialogue) Utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication. Maîtriser les fonctions du langage (Jakobson) Comprendre et, si possible, utiliser les différentes variétés de langue.
--	---

L'approche communicative remet en cause un certain nombre de conceptions sur la langue qui prévalaient jusque-là. Henri BESSE (p.46) les caractérise de la façon suivante : ‘‘on accepte la traduction en L1, quand celle-ci s'avère possible (le maître connaît cette L1 et elle est commune à la classe).on réhabilite les explications grammaticales, parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. On cherche à présenter une L2 plus proche de celle réellement utilisée par les natifs, plus « authentique » (...). Enfin la progression de l'enseignement n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais en fonction du public auquel on s'adresse : quelle que soit sa complexité ou sa fréquence morpho-lexicale, on introduit en premier ce qui est opposé correspondre prioritairement aux besoins en L2 exprimés par les étudiants’’.

Il est également à signaler que cette remise en cause correspond à une plus grande diffusion des théories linguistiques préconisées par Chomsky (grammaire générative-transformationnelle). Cette théorie n'a guère influencé directement les approches communicatives (Chomsky considère avant tout la langue comme un instrument d'expression et non de communication), mais il a provoqué la réaction qui insistait sur les conditions sociales de production du langage.

L'expression ‘‘approche communicative’’ étant souvent utilisée pour caractériser des démarches d'enseignement diverses.

Il est bien évident que le concept de compétence de communication se situe au centre des approches communicatives.

Selon S. Moirand, la compétence de communication reposerait sur la combinaison de plusieurs composants :

- *une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, et textuels du système de la langue.*
- *une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;*
- *une composante référentielle c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;*
- *une composante socioculturelle c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.*

Il conviendrait d'ajouter à ces différents éléments une composante stratégique puisque S. Moirand prend également en considération les stratégies individuelles de communication qui interviennent au moment de l'actualisation de cette compétence.

Si l'acquisition d'une compétence de communication est un des objectifs essentiels de la didactique du F.L.E., la priorité doit donc être donnée à l'échange et à la négociation dans la classe de langue au travers d'un certain nombre de démarches facilitant les interactions :

- le recours aux documents empruntés à la vie quotidienne,
- la mise en œuvre d'activités proches de situations de communication 'authentique',
- le soutien apporté aux apprenants pour les encourager à prendre des initiatives,
- la structuration du groupe et l'instauration de nouveaux rapports aussi bien du point de vue enseignant /apprenant.

On rejoint également C. Germain (1993) lorsqu'il rappelle la spécificité de l'approche communicative :

Par rapport aux méthodes ou approches précédentes, les tenants de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge , rang social, lieu physique, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) et à l'intention de communication (ou fonction langagière : demander d'identifier un objet ,demander une permission, donner des ordres, etc.).

(1993)

En langue étrangère, les apprenants sont souvent confrontés à un problème délicat à traiter : il n'existe aucune description complète des règles sociales régissant la communication dans une langue donnée (et plus précisément à l'intérieur d'un groupe utilisant la même langue) et pourtant il est demandé à ces mêmes apprenants de maîtriser ces règles de façon à pouvoir adapter leur discours à des situations de communication diversifiées. Au vu de bon nombre d'outils existant aujourd'hui, il semble difficile de considérer que l'on puisse véritablement aider les apprenants à acquérir une compétence sociolinguistique en langue étrangère. Le recours aux documents authentiques paraît donc indispensable si l'on veut sensibiliser les apprenants à la notion de diversité linguistique à l'écrit. Rappelons qu'un document authentique peut être défini comme "un document non conçu pour une utilisation didactique – c'est-à-dire pour la classe".

L'une des reproches formulés à l'encontre des approches communicatives est que ce type de méthodologie s'adresse – qu'on le reconnaisse ou non- à des enseignants qui doivent être bien formés. En effet, il n'est pas toujours aisé d'exploiter un document authentique sans formation adéquate au préalable. On risque parfois d'arriver à l'effet inverse de celui qui était initialement recherché et d'ennuyer les apprenants. Par ailleurs, la structuration d'une approche communicative est toujours facile à opérer comme l'indique H. Besse (1985) :

La fréquentation, même assidue et intéressée, d'une langue authentique n'en assure pas nécessairement l'acquisition : nombreux sont les étudiants qui des difficultés à structurer la masse des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente sans graduer suffisamment les difficultés : en dépit du retour aux explications grammaticales, souvent très traditionnelles, ils ne parviennent pas, ou mal, à maîtriser les régularités, en particulier morphosyntaxiques, de la L2

(1985, p. 50)

Evelyne Bérard (1991), quant à elle, établit un bilan précis de l'approche communicative en distinguant les faiblesses de cette approche et ses points forts. Elle est également rejointe par C. Puren (1994) dans cette démarche.

Au compte des faiblesses :

- Les ambiguïtés que l'approche communicative entretient avec les disciplines de référence (linguistique- pragmatique – analyse du discours- psycholinguistique sociolinguistique). On pourrait également y ajouter l'hétérogénéité des théories linguistiques de référence.
- Les difficultés à définir dans les détails et des contenus
- L'absence de nouvelle théorie de l'apprentissage (comme c'était le cas pour la peur des méthodologies directes ou les méthodologies audio-visuelles. Ce n'est que récemment qu'une jonction a été opérée avec la psychologie cognitive.

- L'invalidation de toute cohérence de méthodologie forte du fait de la priorité accordée au respect des stratégies individuelles d'apprentissage(C.PUREN).

Au compte des points forts :

-la volonté de se "rapprocher de la réalité et de donner à l'apprenant accès à cette réalité de la communication en langue étrangère le plus rapidement possible".

- la motivation aussi bien de l'enseignant "parce qu'il a une responsabilité au niveau du choix des documents, de la programmation des activités, parce qu'il fait varier les modes de travail, les activités et documents" que de l'apprenant "par la confrontation permanente avec le réel : intérêt des documents, variété, et possibilité d'investir ses acquisitions au niveau de la compréhension d'abord puis de l'expression ".

- l'investissement des apprenants dans leur apprentissage, dans la gestion du travail de la classe. "Une participation active qui va dans le sens de l'autonomie, une responsabilisation des participants, ont un effet bénéfique sur l'apprentissage".

L'importance de la didactique des thématiques de l'enseignement du français

L'oral constitue un choix d'entrée parmi d'autres dans l'apprentissage de la langue. Il désigne d'une part une situation d'échange entre deux interlocuteurs qui coopèrent dans l'élaboration d'un discours en remaniement constant et d'autre part il met en jeu la perception auditive et les capacités articulatoires du locuteur. Partant de ce point de vue, nous proposons une démarche méthodologique qui va prioriser dans un premier temps la sensibilisation sur l'importance de l'écoute dans le processus de la production d'actes langagiers. D'où des séquences sur « **parler et écouter** » sont présentées aux enseignants. Dans un deuxième temps notre démarche s'accentuera sur l'interaction verbale pour faciliter les échanges verbaux entre les locuteurs.

Les objectifs et activités à développer dans la phase orale

- Familiariser les enseignants avec le français dans sa dimension sonore (son, débit, intonation, accentuation)
- Acquérir la maîtrise d'un certain nombre d'acte de parole :
 - a) Exprimer une demande
 - b) Dire ce qu'on fait
 - c) Donner et recevoir un ordre ou une consigne
 - d) Raconter un fait
 - e) Décrire un objet
 - f) Enoncer les événements de la vie quotidienne

- g) Situer un objet, un événement ou une action dans le temps et l'espace
- h) Justifier un choix ou une demande
- i) Donner son avis
- j) Expliquer les règles d'un jeu ou d'une activité
- k) Refuser, protester, critiquer
- l) Rapporter les propos de quelqu'un
- m) Questionner quelqu'un
- n) Reformuler, résumer, développer
- o) Respecter les tours de parole
- p) Savoir capter l'attention de son interlocuteur

Les supports pour la réalisation de ces activités peuvent être

- Les images représentant des situations d'échanges
- Des récits en images
- Des enregistrements sonores et audiovisuels

De la question spécifique de la didactique de la compréhension écrite (compétence : lire)

De la question spécifique de la didactique de la compréhension écrite (compétence : écrire)

1. PRÉSENTATION DE LA PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

La didactique de l'écrit constitue un domaine d'étude et d'applications dont les spécificités touchent différents composants constitutifs de tout ce qui est lié à la scripturalité : le sujet lisant/écrivain, le texte et le contexte. L'intérêt principal des travaux portant sur ce domaine vise à systématiser l'ensemble des réflexions et des pratiques concernant l'enseignement/apprentissage de l'écrit en langues étrangères. Il s'agit alors de proposer un cadre théorique permettant d'analyser, de décrire et de comprendre les enjeux pédagogiques posés au cours des activités rattachées à l'écrit, en contexte exolingue

II-2 : la phase axée sur l'écrit

Les compétences de l'écrit constituent généralement le niveau le plus avancé dans la maîtrise d'une langue. Pour les parents et d'autres acteurs intéressés par la formation de l'homme, les compétences en écriture est l'indicateur le plus important pour prouver que les apprenants ont appris quelque chose à l'école. L'accès à l'écrit est toujours délicat à organiser et se révèle le

plus souvent décevant dans ses résultats. En ce sens, **dans le cadre de cette session de formation,** pour éviter toutes mauvaises surprises, nous proposerons une démarche méthodologique priorisant l'entrée dans l'écrit par la lecture. Cette démarche consiste de développer des compétences liées à la compréhension de l'écrit d'abord pour s'en servir, par la suite, au développement des compétences liées à la production de textes.

Les objectifs à prioriser dans cette phase se porte sur les compétences : Lire et écrire

- Lire pour enrichir son lexique dans la langue
- Lire pour maîtriser le système orthographique de la langue
- Lire pour maîtriser la syntaxe de la langue
- Lire pour comprendre les formes verbales de la langue
- Lire pour s'approprier de la culture véhiculée par la langue
- Lire pour s'informer
- Lire pour apprendre à écrire
- Ecrire pour raconter
- Ecrire pour décrire
- Ecrire pour argumenter
- Ecrire pour informer
- Ecrire pour enjoindre, conseiller ou blâmer
-

2.3 Les activités de production écrite en FLE

Les activités de production écrite dans les ensembles didactiques s'inspirent des pratiques d'écrits de la vie courante (petites annonces/ lettre amicale/ courrier du lecteur...). Les approches communicatives ont mis l'accent sur le contexte de production d'un texte, c'est-à-dire sur l'environnement socioculturel de l'acte d'écrire. [...] La prise en compte du contexte de production du texte suppose que les exercices proposés aux apprenants s'inscrivent dans une simulation (la plus plausible possible) de la réalité sociale et culturelle (on écrit pour faire quelque chose, même dans la classe), et se servent à communiquer un message cohérent et compréhensible, structuré pour être compris.

L'écrit dans les manuels de F.L.E. est ainsi sous-théorisé comme le rappelle J. Courty (1995 : 116) : "Le travail de production étroitement associé à un modèle est souvent négligé parce qu'on porte davantage attention à la grammaire qu'aux modèles discursifs.", ce qui se répercute sur les qualités des productions. Aussi la production écrite doit-elle faire l'objet d'un guidage, être préparée au cours de l'unité didactique par une phase s'attachant à dégager les particularités discursives du genre étudié (mise en page/ variations typographiques/ schéma d'organisation des faits : par exemple, un texte explicatif se présente généralement sous la forme: problème/ réponse fautive relevant de la croyance générale/ solution). Ainsi la rédaction d'un fait divers nécessite-t-elle d'être précédée d'une séquence portant sur les caractéristiques formelles de ce genre d'écrits : mise en colonnes/ titre/sous-titre/ intertitre/ jeu sur les caractères typographiques/ chapeau et sur le schéma d'agencement des faits.

Exemple d'une fiche de production écrite

INTENTION : (C'est le résultat final escompté. Ce résultat est à annoncer aux apprenants dès le début de la séance afin qu'ils sachent vers quoi ils sont guidés): rédiger une lettre de demande d'emploi

Niveau : (Ce sont les niveaux du CECR. Le niveau doit être en concordance avec les compétences ciblées) B1

Durée : 50 min

Support (document(s) sur le(s)quel(s) va porter la leçon) : exemple de lettre d'emploi

Démarche (déroulement de la séance):

Etape 1 : Appel au vécu (5 min)

Il s'agit d'une étape où l'enseignant, en rapport avec l'objectif de la séance fait appel à l'expérience de ses apprenants.

Exemple : Qui a déjà trouvé un emploi temporaire ? Comment fait-on pour obtenir un emploi ? Avez-vous déjà écrit ou lu une lettre d'emploi ?....

Etape 2 : Réécriture (15 min)

Distribution du support (exemple de lettre d'emploi).

Lecture silencieuse.

Identification des différentes parties/structures : date, destinataire, formule de salutation.... Cette phase d'identification doit aboutir à un schéma à reproduire au TN

Collecte des idées (cette phase permettra aux apprenants d'avoir une liste d'idées dont ils pourront s'inspirer). Ici ces idées peuvent concerner le type d'emploi, les destinataires, le profil du postulant.... Ces idées seront écrites au TN.

Etape 3 : Ecriture (30 min)

Lecture de la consigne.

Rédaction de la lettre en respectant le schéma de sa structure.

Etape 4 : auto-évaluation (10 min)

Voici une grille non exhaustive.

Contenu :	J'ai ciblé le type d'emploi	oui	Non
	J'ai identifié mes compétences		
	J'ai écrit les formulaires de politesse		
Organisation	J'ai utilisé un plan		
	Mes paragraphes sont distincts		
	Chaque idée est développée dans un paragraphe		
Style	J'ai utilisé des variétés de phrases		
	J'ai utilisé le registre adéquat		
Ponctuation	J'ai bien utilisé la ponctuation		
	J'ai utilisé les majuscules		
Vocabulaire	J'ai évité les anglicismes		
	J'ai utilisé le vocabulaire adéquat		
Grammaire	J'ai respecté les accords de genre		
	J'ai respecté les accords de nombre		
	J'ai respecté les règles de conjugaison		
	J'ai respecté les accords de participes		
	J'ai respecté les accords des adjectifs		
	J'ai respecté l'orthographe des mots		
	J'ai distingué les homophones		
	J'ai bien utilisé les subordonnants		

L'enseignement du vocabulaire : une nécessité.

Pour la grande majorité de nos élèves, le Français n'est plus une langue seconde. En réalité, elle est une langue étrangère et elle doit être enseignée en tant que telle. L'on sait bien que le Français n'est pas notre langue. L'acquisition du vocabulaire français doit se faire à partir d'un enseignement systématique en considérant l'environnement immédiat de l'enfant.

Etant donné la pauvreté du vocabulaire des élèves, l'apprentissage de nouveaux mots pris en contexte doit être une activité minutieusement préparée. L'emploi des mots déjà connus dans de courtes phrases et de petits paragraphes doit être aussi l'objet de plusieurs leçons.

L'apprentissage et l'acquisition du vocabulaire est un réservoir inépuisable où l'enfant puisera toute sa vie dans des activités quotidiennes. Devenu grand, il aura toujours besoin d'exprimer ses idées, ses émotions dans la vie de tous les jours ou adresser des correspondances à ses supérieurs hiérarchiques et les autres collaborateurs. C'est à l'école qu'incombe la responsabilité d'enrichir le vocabulaire de l'enfant en élaborant des séquences pédagogiques où il aura à utiliser les mots appris ou déjà vus en situation de communication.

Retenons que l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire marchent de pair avec l'apprentissage de l'orthographe. L'écriture des mots fixe d'une manière irréversible leur graphie dans la mémoire visuelle et gestuelle des apprenants.

Comment enseigner le vocabulaire aux 1^e et 2^e cycles du Fondamental.

Le vocabulaire au 1^e Cycle

L'on sait bien que l'enfant en première année de l'école fondamentale n'a pas encore de compétence en écriture pour écrire des mots connus ou appris. A ce niveau l'enseignement de l'orthographe se fait sous forme d'expression orale. On proposera aux élèves des exercices comportant des mots choisis de son environnement immédiat, c'est-à-dire des mots désignant des objets des animaux ou des êtres qui lui sont familiers. La leçon prend normalement la forme d'observation d'images, des fiches, d'affiches... On demande aux élèves de dire le nom de ce qu'ils voient. Pour commencer par aiguïser leur mémoire visuelle, on écrit les mots au tableau sans leur demander de les écrire. Une activité qui peut durer maximum 15 minutes.

Plus tard quand ils seront plus avancés, soit au niveau de la 3^e et 4^e AF, on sélectionnera de textes courts ayant rapport à la réalité de l'enfant, à son vécu. Encore une fois, les élèves observeront les mots du texte. L'enseignant les questionnera sur la signification des mots et sur leur rôle dans la phrase. « Pour bien comprendre leur sens, on peut utiliser les procédés : la mimique pour les verbes, le recours à une image, le croquis au tableau. Bien entendu, l'activité de l'enfant sera largement sollicitée » Villars.

Le vocabulaire au 2^e Cycle

A ce stade, on constate que nos élèves ont grandi, ils ont fait d'énormes progrès dans l'acquisition du vocabulaire du langage courant. Les activités commencent par signaler les nuances qu'il y a dans certaines expressions. Des contenus tels des synonymes, antonymes ou contraires, des homonymes, des familles de mots, des champs lexicaux apparaissent très souvent dans les leçons. L'enseignant fera toujours attention que les mots à utiliser soient tirés du langage courant.

Voici huit modèles de plan de leçon que nous proposons à nos élèves maitres. Certainement ils ne sont pas une panacée. Mais nous sommes convaincus qu'ils constituent un viatique pour tous ceux qui veulent se lancer dans le métier d'enseignant avec la compétence minimale requise pour l'enseignement du vocabulaire. Nous faisons appel à la créativité de l'enseignant pour enrichir et adapter chaque leçon en fonction de son public.

Matière	: Didactique du français langue étrangère
Thème	: Grammaire

Objet : Répondre aux besoins spécifiques des élèves-maîtres en tenant des périodes de troubles

Ce programme conçu pour répondre aux besoins spécifiques des élèves-maitres se propose de développer chez les jeunes des habilités qui leur permettront d'enseigner le français-langue étrangère de manière bien différente des pratiques de l'école traditionnelle.

Ce programme s'articulera autour de quatre (4) axes complémentaires l'un à l'autre. Il s'agit de :

- 1- Une approche théorique pour sensibiliser les jeunes maîtres à la nécessité de rénover l'enseignement des thèmes du français.
 - 2- Une démarche méthodologique accompagnée d'une étude critique des anciennes pratiques.
 - 3- Des leçons modèles
 - 4- Des activités pratiques
- Thème : Grammaire – éléments de contenu

☐ Définition

☐ Procédés d'enseignement à l'école

a) Traditionnelle – critiques des procédés

b) Nouvelle – justificatif

☐ Types de grammaire

☐ Rôle de l'école

☐ Quand et à quel niveau (classe) aborder la grammaire explicite et pourquoi ?

☐ Différence entre grammaire et orthographe

☐ Les méthodes

a) Approche normative (déductive)

b) Approche structurale

c) Approche fonctionnelle (inductive, active, participative)

☐ Techniques d'enseignement (voir modèle ci-

après) **a)** Observation (paires d'exemples)

b) Comparaison

c) Abstraction

d) Généralisation

e) Caractéristiques (dynamique, méthodique, simple, durée raisonnable, concrète, claire, explicite, pratique.

☐ Etapes d'une leçon

1- Mise en train qui pourra être soit :

- La présentation de l'objectif de la leçon
- La correction du dernier devoir

2- Découverte

- Présentation des paires d'exemples
- Observation des paires d'exemples
- Découverte de la notion

3- Fixation

- a) Exercices collectifs (maîtres-élèves)
- b) Exercices de groupes sous le contrôle du maître
- c) Correction (auto-correction)

4- Synthèse (résumé de la règle avec la participation des élèves)

- Questions sur l'ensemble de la leçon
- Réponses des élèves (individuellement)
- Ecriture au tableau du résumé obtenu à partir des réponses – élèves.
- Lecture du résumé (individuellement)

5- Evaluation (exercices / élèves) individuellement correction immédiate.

6- Devoir de maison (à corriger au début de la prochaine leçon ☐ ce qui servira de mise en train.

- ☐ Préparation de leçon
- ☐ Présentation de leçon (classe simulée à défaut de classe réelle).
- ☐ Critique de cette leçon
- ☐ Lecture du programme détaillé, utilisation
- ☐ Conjugaison – Tableau récapitulatif

GRAMMAIRE

I- Définition : Qu'est-ce que la grammaire ?

La grammaire est loin d'être des règles à suivre pour parler ni pour écrire, cela relève plutôt de la communication orale et de l'orthographe. Connaître les règles de la grammaire ne permet pas de parler ou d'écrire une langue, les élèves du niveau fondamental et du secondaire pour avoir étudié les règles du français, de l'anglais devraient être capables de maîtriser ces langues. La grammaire, selon Vignette Laurac Kenbiry est une science expérimentale qui, à partir de l'observation cherche les lois qui se manifestent dans le fonctionnement de la langue. On n'apprend pas la grammaire pour savoir la grammaire, mais pour s'exprimer convenablement. La grammaire est observable et pratique. C'est donc l'organisation logique des mots dans la phrase. Les élèves ou les apprenants doivent comprendre le caractère fonctionnel des mots d'un texte pour une meilleure compréhension de la langue.

II- Procédés d'enseignement de la grammaire à :

a) L'école traditionnelle (à trouver avec les élèves)

- Etude de la règle
- Explication de la règle - Récitation de la règle - Exercices d'application
- Devoirs
- Conséquences pédagogiques (analyse critique)
 - Très peu d'élèves comprennent
 - Très peu d'élèves s'appliquent

b) L'école nouvelle

- Présentation des paires d'exemples contenant la notion (mise en train)
- Observation des paires d'exemples
- Comparaison des paires d'exemples □ découverte
- Découverte de la notion
- Exercices collectifs { Fixation (maître/élèves) -
 Exercices de groupe
- Questions sur l'ensemble de la { Synthèse leçon
- Réponses élèves
- Exercices individuels - { Evaluation Devoir de maison

III- Types de grammaire, on distingue deux types de grammaire :

- a) La grammaire implicite.** Pas d'étude systématique de règle ceci depuis la 1^{ère} année fondamentale.

- b) La grammaire explicite. Etude de règles (méthode inductive) à partir de la 4^{ème} année fondamentale.

IV- Quand et à quel niveau aborder la grammaire explicite et pourquoi ?

- a) Compte tenu du fait que le français est pour l'écolier haïtien une langue étrangère, il est important de signaler que 98% d'enfants sont arrivés à l'école sans aucune connaissance de cette langue. La grammaire chargée de concept difficile à comprendre ne commence qu'en 4^{ème} année fondamentale, ce pour faciliter l'accès à la compréhension et à l'interprétation.
- b) L'école a pour obligation d'apprendre aux enfants à parler français d'abord avant d'aborder l'enseignement de la grammaire explicite, ceci dès la première année fondamentale. En 4^{ème} année fondamentale, on s'appuiera sur les connaissances de base mises en place pour introduire la grammaire explicite. L'oral précède l'écrit.

V- Différence entre grammaire et orthographe

- ☐ La grammaire permet d'organiser logiquement les mots dans la phrase. ☐ L'orthographe permet de bien écrire les mots dans la phrase.

VI-Les méthodes

Généralement, on distingue :

- a) La méthode traditionnelle ou normative ou passive déductive. Par cette méthode, on explique la règle, étudie cette règle par cœur, récite cette règle, fait des exercices d'application. b) La méthode structurale
- Apprentissage de structure ou phrase toute faite, détachée du vécu des élèves, de ses besoins et de ses intérêts, la répétition devient jeu, devinette.
- c) La méthode active, nouvelle, participative ou fonctionnelle. L'enfant est au centre de l'apprentissage, il observe, manipule et découvre. Cette méthode est dite inductive (voir programme détaillé 4^e AF, page 44 à 50).

Matière	: Didactique du français langue étrangère
Thème	: Orthographe
Objet	: Répondre aux besoins spécifiques des élèves -maîtres en tenant des périodes de troubles

Ce programme conçu pour répondre aux besoins spécifiques des élèves-maitres se propose de développer chez les jeunes des habilités qui leur permettront d'enseigner le français-langue étrangère de manière bien différente des pratiques de l'école traditionnelle.

I – Approche théorique

1. Définition – l'orthographe provient deux (2) mots Grecs *òtòs* / *grafein* = écriture correcte des mots dans la phrase.
2. Objectif de l'enseignement de l'orthographe

- a) Orthographier correctement les mots du vocabulaire d'usage présentant de difficultés de divers ordres.
- b) Sensibiliser l'élève aux mécanismes de base de l'orthographe d'accord ou grammatical.

3. Importance de l'orthographe pour :

- a) Le professeur - Elle conditionne le succès professionnel
 - Elle permet d'éviter la confusion dans le message écrit
 - Elle permet de garder son prestige devant les élèves - Elle permet de garantir son emploi
- b) L'élève - Elle permet de s'instruire

4. Rôle de l'école dans l'enseignement de l'orthographe aux deux premiers cycles.

- Préparer les élèves à la maîtrise de l'orthographe des mots dans la phrase.

5. Types d'orthographe

- a) Orthographe d'usage
- b) Orthographe grammaticale

6. Principes de rénovation pédagogique de l'orthographe selon Bernard Toresse

- ☐ Adapter les acquis aux possibilités des élèves moyens de la classe.
- ☐ Exploiter des situations motivées de communication. Texte adaptés au milieu et au niveau de l'élève.
- ☐ Assurer d'abord de bons automatismes par le recours à l'analogie – partir de l'exemple à l'exemple, de l'usage à l'usage, du particulier au particulier.
- ☐ Recourir à la réflexion raisonnée c'est-à-dire de l'analyse aux règles.
- ☐ Individualiser les tâches – tenir compte des besoins spécifiques de de chaque élève. ☐ Réviser les acquisitions
- ☐ Pratiquer une pédagogie de la réussite – encourager l'élève pour le moindre petit effort qu'il fait au lieu de chercher à écraser sa personnalité par des remarques désobligeantes. Il ne commet pas des fautes par méchanceté. Chercher au contraire à lui redonner confiance.

7. Les activités préparatoires à l'apprentissage de l'orthographe.

Dans l'enseignement de l'orthographe, l'école traditionnelle se limite seulement à la dictée comme activité d'apprentissage, pourtant l'orthographe est en tout et partout. Tout ce qu'on écrit doit être correct. En revanche, l'école nouvelle envisage les activités suivantes : - La lecture qui permet de visualiser les mots

- L'écriture
- La copie
- La dictée muette
- La reconstruction de texte
- Les résumés de leçons
- L'autodictée
- La dictée de contrôle
- La dictée préparée

L'ensemble de ces activités met l'élève en situation pratique d'apprentissage, a charge par l'enseignant de pratiquer l'une ou l'autre de ces activités à chaque fois.

8. Progression par classe et objectifs d'apprentissage.

Objectif de l'enseignement de l'orthographe et les activités qui en découlent

Deuxième année :

1. Développer des habilités dans l'emploi des lettres majuscules et du point final
2. Introduire l'apprentissage formel de l'orthographe
3. Développer l'habileté dans l'écriture des lettres majuscules

Activités :

- a. Exercices d'orthographe : la copie de phrases, de mots.
- b. Exercices de phonétique consistant dans la reconnaissance de syllabes dans la lecture faite. Ces syllabes doivent être présentées comme formant partie des mots.
- c. Dictée de simples phrases où figurent des noms propres.
- d. Ecriture de titres de livres, de petits paragraphes et de tout autre matériel réduit qui exige d'emploi de majuscules
- e. Adresser des enveloppes pour les lettres pour que les enfants soient exercés dans l'emploi des abréviations et dans l'écriture des majuscules.

Troisième année :

1. Consacrer un temps spécial pour l'amélioration de la prononciation et de l'intonation.
2. Cultiver le sens orthographique en établissant des pratiques systématiques d'orthographe.
3. Développer des habilités pour l'emploi du point final. Leur enseigner à employer la virgule et les deux points.
4. Augmenter l'habileté pour l'emploi des signes d'expression.
5. Stimuler l'esprit d'auto-critique comme discipline d'amélioration.

Activités :

Discussion sur les erreurs commises fréquemment par les enfants aux cours des activités d'orthographe et de lecture en général. Les enfants eux-mêmes auront à trouver les formes correctes qu'ils doivent employer en lieu et place des incorrections.

Ecriture par le maître au tableau de paragraphes courts sans ponctuation. De cette façon, ils apprendront à distinguer les idées et les jugements et à employer la virgule, les points en général.

Exercices spéciaux de rédaction aux fins de développer l'habileté pour l'emploi de la lettre majuscule et des signes orthographiques spécifiés dans les objectifs.

Exercices de lecture de thèmes présentés sous forme de dialogue afin que les élèves s'entraînent dans des périodes interrogatives, exclamatives, etc...

Exercices d'organisation de certains mots déterminés dans l'ordre alphabétique comme pratique d'entraînement dans l'emploi des indices.

Elaborer des listes de mots étudiés et les mettre à la vue des enfants.

Quatrième année

- 1) Obtenir que les élèves emploient avec précision les signes orthographiques déjà connus.
- 2) Les exercer dans l'emploi de la virgule et les initier dans l'emploi des signes d'admiration et d'interrogation.
- 3) Continuer les pratiques systématiques d'orthographe à base de mots mal écrits dans les compositions.
- 4) Les initier dans l'emploi du dictionnaire comme un instrument précieux d'aide dans les périodes de correction de l'orthographe.

9. Les méthodes

Marche à suivre pour enseigner l'orthographe

☐ Ecole traditionnelle (à faire avec les élèves)

- Texte choisi au hasard sans objectif précis
- Lecture de ce texte
- Sens des mots inconnus
- Rappel des règles de grammaire, conjugaison de verbes
- Etude du texte
- Dictée proprement dite

☐ **Ecole nouvelle**

a) Texte choisi à partir d'un objectif que se veut d'être :

☐ Culturel ☐ valeur culturelle, intellectuelle

☐ savoir

☐ Pratique ☐ valeurs psychomotrices

☐ le savoir-faire

☐ Formatif ☐ valeurs morales, chrétiennes, sociales, politiques ☐ le savoir-être

b) Le texte doit être court et simple

☐ Adapté au niveau de la classe

☐ Adapté au milieu environnemental

- ☐ Ce texte ne doit contenir aucun mot inconnu de sens. L'orthographe se fera dans un texte lu après que le vocabulaire aura été fait.

N.B : Commentaires en rapport avec l'approche traditionnelle et l'approche de l'école nouvelle

10. Approche pratique préparée selon l'école nouvelle (leçon modèles)

- ☐ Texte conforme
 - a) Difficultés d'orthographe d'usage (mots choisis dans le texte)
 - b) Difficultés d'orthographe grammaticale se basant sur les règles de grammaire déjà vues. c) Résolution des difficultés

11. Marche à suivre

- ☐ Lecture expressive à haute voix par le maître (2 fois) pour la classe
- ☐ Les élèves pointent le doigt pour trouver et dire ce qui leur paraît difficile. Le professeur écrira les mots au tableau au fur et à mesure en ayant soin de signaler à la craie couleur ces difficultés qui seront bien observées par les élèves. Cette activité une fois bien conduite va permettre de maîtriser l'orthographe des mots.
- ☐ Même démarche pour l'orthographe grammaticale, procéder par analogie ou par groupe fonctionnel
 - Singulier / pluriel ☐ un poussin / des poussins
 - Masculin / féminin ☐ un tableau vert / une feuille verte
 - Verbe / sujet ☐ un enfant joue / des enfants jouent
- ☐ Relire le texte – chaque élève dira à son tour le mot ou le terme qui présente des difficultés d'écriture écrivez-les une fois de plus.
- ☐ Le tableau étant essuyé, on passe à la dictée proprement dite.
- ☐ Bien préparer la mise en page
 - a) Date en haut de la page et un peu à droite bien soulignée
 - b) Quatre (4) carreaux après la marge à gauche
 - c) Une marge plus petite à laisser à droite
 - d) Commencer à écrire après les 4 carreaux pour la première ligne

e) Pour les autres lignes, commencer à écrire près de la marge à gauche

- ☐ Pour la dictée du texte, cela se fait par groupe de souffle par groupe de souffle ou groupe de sens par groupe de sens.

- Relisez le texte encore une fois si un élève dit qu'il y a un mot qu'il ne peut pas écrire
– écrivez le à nouveau.

- ☐ Donner le groupe de souffle avant d'écrire, deux ou trois élèves le répètent pour s'assurer qu'ils ont bien entendu ce qu'ils vont écrire.

N.B : Quand la phrase est longue, dicter-la par groupe de sens, lorsqu'elle est courte, donnez-la d'un seul trait.

- ☐ A la fin, relisez le texte
- ☐ Il est conseillé faire la correction le même jour, cela facilite l'apprentissage

12. Correction de la dictée

Sauf pour la dictée de contrôle, il est mieux de pratiquer l'auto-correction. L'école traditionnelle procède par :

- a) correction par le maître et souvent le texte est noté et non annoté. Cette démarche ne favorise pas un apprentissage sérieux. Certaines fois, les élèves sont choqués par la présence des traits rouges dans leur cahier.
- b) échange des cahiers. Dans ce cas :

- ☐ Pédagogiquement on échange les fautes X reproduit parfois involontairement la faute de y.
- ☐ Psychologiquement, on prépare des frustrés, les plus sont souvent victimes, les plus grands les prennent pour des boucs émissaires sous prétexte qu'ils sont responsables de leur échecs.
- ☐ Socialement, on développe sans le savoir la corruption, certains cherchent à attirer la faveur de l'autre et laissent passer des fautes, les uns pour les autres.

Le mieux est de pratiquer l'auto-correction

Comment s'y prendre

A partir de la 3^{ème} semaine de la rentrée scolaire

- ☐ Etablir un code de correction avec la participation ou l'accord des élèves de la classe.

Ainsi, on fera un inventaire de fautes possibles tels que :

- fautes d'orthographe d'usage
- fautes grammaticales
- fautes de ponctuation
- fautes d'omission (mots sautés)
- fautes de répétition
- fautes de cohérence (phrase dépourvues de sens) - fautes de confusion

- a) Cette liste sera allongée au fur et à mesure que de nouvelles fautes seront identifiées
- b) Avec les élèves, trouver un symbole correspondant à chaque type de faute.
- c) Le travail final sera reproduit par chaque élève dans son cahier de rédaction et orthographe. Il sera du moins affiché au fond de la classe sur du bristol. Il doit être lisible et mis en relief.

- ☐ Pour ce qui concerne l'auto-correction, chaque élève gardera son cahier, mis en confiance par l'idée qu'on devient un citoyen honnête en apprenant à se corriger. Il n'y a aucun mal de reconnaître ses erreurs. Muni d'une plume rouge, chacun se corrige. Le professeur se fait donner la dictée, qu'il écrit groupe de sens par groupe de sens à partir duquel chaque élève, sans appréhension aucune se corrige au fur et à mesure. Le bas de la page de leur cahier sera partagé en deux comme suit :

Correction	Recorrection

- a) La partie gauche est réservée au professeur pour la recorrection au cas où un élève aurait négligé une faute.
- b) La correction une fois terminée, le professeur ramassera les cahiers pour les corriger. Au lieu de passer des très rouges sous les fautes éventuelles, le code de correction sera utilisé pour signaler les erreurs en mettant le symbole correspondant à chaque type de faute que l'élève corrigera lui-même.

- c) Toutes les fautes seront corrigées, mais prendre en compte seulement les fautes d'orthographe d'usage et grammaticales prévues par l'objectif. L'élève qui aura réussi l'objectif, corrigera les autres fautes mais obtiendra la note.

Didactique de la lecture

La lecture est un acte de création permanente de sens et d'images (c'est de la visualisation). On imagine ce qui se passe, dans notre tête, selon nos connaissances antérieures et nos référents culturels. (Pennac, 1992)

I-Lire (Définition)

- Lire, c'est comprendre ;
- Lire, c'est comprendre rapidement et exactement les idées émises par les symboles tout en réagissant favorablement ou défavorablement ;
- Lire, c'est accéder à l'expression écrite et disposer d'un moyen de communication supplémentaire, c'est être capable de se servir d'un écrit pour mener à bien un projet ;
- Lire, c'est comprendre la signification d'une suite de mots écrits ;
- Savoir lire, c'est comprendre ce que l'on déchiffre.

II-Pourquoi lit-on?

- On lit pour s'instruire (acquisition de connaissance à l'école et dans la vie)
- On lit pour se cultiver (arts, lettres, sciences, livres etc.)

En effet, la lecture est indispensable au développement intellectuel, social de chaque enfant. On ne peut pas réussir sa scolarité si on ne sait pas lire.

D'où la nécessité pour les élèves d'apprendre à lire.

III-Comment lire

-  On lit de gauche à droite
-  De haut en bas (les enfants doivent être latéralisés)

Exemple: le mot "AMI" peut se lire autrement: IMA, MIA, MAI

- Les enfants doivent maîtriser les pré-requis qui sont au nombre de 8.
 - Une bonne perception visuelle (ils doivent voir la place des mots).
 - Une perception auditive fine (pour pouvoir bien cerner le son des mots, parce qu'il y a des sons qui se ressemblent).

- La connaissance du code oral (pour pouvoir comprendre ce qu'il lit dans sa langue d'apprentissage.
- La maîtrise de la notion d'espace
- Le rythme
- Le schéma corporel
- La notion de position
- Difficultés liées à une mauvaise mise en place des pré-requis
- Dyslexie (lecture à l'envers
- Dysorthographe (incapacité d'écrire correctement)
- Dyscalculie (difficulté d'apprendre à compter)
- Hyperactif (l'enfant bouge constamment dans la classe)

IV-Apprentissage de la lecture

La lecture est une des premières clés de la réussite. La lecture aide à la réussite scolaire autant en français que dans les autres disciplines scolaires. Trois phases incontournables se succèdent dans l'apprentissage de la lecture. La première est celle cognitive: c'est celle des découvertes, des efforts aussi, importants et coûteux en énergie pour l'élève dans cette approche initiale. Elle nécessite de nombreuses connaissances, la mise en œuvre de capacités différentes, la compréhension de gestes mentaux tout à fait particuliers ainsi que l'aptitude à mettre en relation cohérente ces diverses données. L'élève devra clairement savoir ce qu'on attend de lui, on lui explicitera donc les tâches au fur et à mesure qu'il pourra exercer ses connaissances en élargissant ses découvertes. La deuxième phase est celle de l'automatisation : par des pratiques répétées, les savoir-faire s'améliorent et s'automatisent. Les procédures de déchiffrage deviennent de plus en plus performantes, les pratiques de savoir -faire par essai et erreur et surtout par correction spontanée deviennent plus régulières. On pourra constater également une augmentation de la fluence corollaire d'une diminution de la fatigue. La troisième et dernière étape sera celle de la maîtrise, dénommée aussi « expertise » par nombre de pédagogues. À ce stade, la lecture à voix haute est expressive, la compréhension va de pair avec le déchiffrage qui est quasi instantané.

V-La lecture: activité de communication

Elle est considérée comme une activité de communication parce qu'elle ne peut être faite que par la communication. Elle est généralement réalisée à l'oral et entre deux personnes. L'une considérée comme "l'émetteur", celle qui parle et qui donne un message et l'autre "le receveur" celui qui reçoit ce message. Ce processus crée entre ces deux personnes une relation qui les permet d'échanger leur message. Cette communication se fait souvent par l'écrit.

VI-Les conditions nécessaires et indispensables à un bon apprentissage de la lecture

- a) Une bonne perception visuelle
- b) Une discrimination auditive fine
- c) La connaissance du code oral
- d) Le désir de lire
- e) Un environnement stimulant
- f) L'attitude positive de l'enseignant

VII-Les méthodes d'initiation à la lecture

a) La méthode synthétique qui apprend aux enfants à lire et écrire suivant un ordre de complexités croissantes du matériel graphique et partant des éléments alphabétiques. Voici les différentes étapes de cette méthode:

- Identification et connaissance de mémoire des signes alphabétiques et des lettres: Ex.: a e i o u b c d f etc..
- Formation de syllabes et de sons avec la combinaison de voyelles et de consonnes.
 - Ex: do, ta, mi, to, ti, ra etc..
- Formation de mots au moyen de syllabes.
 - Ex: do-di-ne etc....
- Formation de phrases avec des mots connus.
 - Ex: Pola a un tito

b) La méthode analytique enseigne la lecture et l'écriture dans un ordre de décomposition progressive. Enchaînant avec une phrase prise dans un contexte compréhensif pour arriver à la lettre.

- Une phrase complète reconnue dans son ensemble graphique.

- Ex: Pola a un tito
- Décomposition de la phrase en mots Ex: Tito
- Décomposition du mot en syllabes Ex: Ti
- Décomposition de syllabes en lettre Ex: T

c) La méthode globale ou idéo-visuelle est appliquée pour un apprentissage fonctionnel de la lecture. Pour représenter des mots, des syllabes, des lettres ou des symboles graphiques, il convient de faire entrer ces phrases complètes ayant une signification et dans lesquelles chaque élément joue un rôle et a une fonction déterminée. Cette méthode de présentation de mots, de syllabes et de lettres dans une phrase complète et ayant un sens.

VIII-Avantages et inconvénients des trois méthodes

Méthode Analytique	Avantages	Inconvénients
	-Eveille l'intérêt des élèves -s'adapte mieux à l'école -Cultive dès le départ la lecture intelligente -Développe le goût de lire	-Ne favorise pas la progression en orthographe chez certains élèves. -Accent à mettre sur l'orthographe des mots qui paraissent difficiles -Emploi difficile par des enseignants non qualifiés
Méthode Globale	-Initie l'élève dans l'apprentissage de la lecture à partir des faits de vécu -Cultive dès le début la lecture intelligente -Eveille chez l'enfant l'envie de lire -Développe chez l'enfant le goût de la lecture	-Exige une formation spéciale de l'enseignant -Exige un effectif réduit des élèves -Encourage l'élève à apprendre de mémoire le contenu de la leçon -Ne réalise pas le déchiffrage, l'analyse, l'analyse structurale et la segmentation après la vue

		globale -N'aide pas à disséquer chaque détail de la structure ou composition d'un mot -Décourage l'enfant qui croyait savoir lire
Méthode synthétique ou syllabique	-Favorise le déchiffrage -Favorise l'orthographe chez certains élèves -Simplifie le travail de l'enseignant dans une classe pléthorique -Ne nécessite pas beaucoup de matériel didactique	-Ne s'adapte pas à la nature de l'enfant -Fais un apprentissage mécanique, dépourvu d'intérêt pour l'élève -Favorise l'élitisme dans la classe -Développe un apprentissage détaché du vécu de l'élève -Réalise une lecture sans signification, sans intelligence

IX-Didactique de la lecture en 1^{ère} et 2^{ème} année

En première année fondamentale, les enfants sont immatures en matière de lecture, les débutants, comme disent les pédagogues ne s'initient qu'à l'acte de lire, agés de 6 à 7 ans, s'ils sont chanceux de provenir d'un milieu favorable à cette initiation, ils seront en mesure de lire au niveau de la progression de leur développement mental. Les enfants de la 1^{ère} année, en dépit de leur progrès ne s'adaptent qu'à des mots contenant des sons tels que: rayon, bouillon, Oreille, oeil égaré ect...

En 2^{ème} année, les enfants n'ont pas encore maîtrisé la lecture, mais des rudiments, dans ce cas, l'enseignant de cette classe doit savoir s'y prendre en reprenant avec eux les séances de lecture dans la même structure que la 1^{ère} année tout en finalisant l'apprentissage de tous les sons. Un enseignant qui maîtrise son programme doit finir avec l'apprentissage des sons au 2^{ème}

trimestre et entame la lecture de texte sans oublier que l'apprentissage de la lecture ne s'achève pas, il lui reste du chemin à parcourir en incitant chez ses élèves le goût de lire.

- Une première séance de lecture en début de matinée (30 minutes)
- Une séance d'écriture après la leçon de lecture (30 minutes)
- Une autre séance de lecture en fin de matinée (30 minutes)

N.B: - Lecture silencieuse

-Lecture à haute voix et individuelle

X-Didactique de la lecture en 3^{ème} à 6^{ème} année

En 3^{ème} et 6^{ème}, commence la lecture de textes

-Choix de texte

a) Ecole traditionnelle:

Le texte est choisi au hasard. La conduite d'une leçon de lecture prend en compte le sens des mots usuels (vocabulaire), étudie la grammaire (syntaxe et conjugaison). Totale confusion, pas d'objectifs précis.

b) Ecole nouvelle

Le texte doit être:

- adapté au milieu
- adapté au niveau de la classe
- simple et court

Objectifs:

- culturel, ce qui implique le savoir ou les connaissances intellectuelles
- pratique, ce qui implique des valeurs psychomotrices (savoir-faire)
- formatif, ce qui implique des valeurs morales, chrétiennes, politiques, économiques (savoir-être). Le texte choisit ne doit contenir aucun mot inconnu de sens. Le vocabulaire se fait dans le texte, mais avant la lecture. L'école se charge de bien sélectionner les textes de lecture, Tels que, les atlas, la carte, l'acte de naissance, les bordereaux etc..

Les nouveaux sons seront abordés par extension tenant compte des sons déjà vus.

Exemple: -ain-ein-aint-aim-en-in