

## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b>	1
1. Public-cible, objectifs, structure	1
2. Origine de la didactique des langues modernes en tant qu'objet de recherche et proposition d'une définition opérationnelle	2
2.1. Origine	2
2.2. Définitions du champ de la didactique	2
2.2.1. Acception commune	3
2.2.2. Acception moderne	3
2.2.3. Vers une définition opérationnelle	3
3. Le bon enseignant de langue : entre mythe et réalité	3
4. Une position didactique éclectique	5
5. Bibliographie	6
<b>I. LES PARAMÈTRES CONSTITUTIFS D'UNE SITUATION D'ENSEIGNEMENT</b>	7
1. Le triangle didactique et son ancrage dans le temps et dans l'espace	7
2. Les paramètres de base du triangle didactique	8
2.1. Les savoirs et compétences	8
2.2. Les élèves	9
2.2.1. La classe	9
2.2.2. Les élèves	11
2.3. L'enseignant	14
3. Les paramètres circonstanciels du triangle didactique	17
3.1. Le temps	17
3.1.1. Le moment	17
3.1.2. La durée	17
3.2. Le lieu et le matériel disponible	18
3.2.1. La classe dans l'école	18
3.2.2. Les moyens matériels disponibles	18
3.3. Le maître de stage	18
4. Synthèse et conclusion provisoire	19
5. Bibliographie	23
<b>II. PRÉSENTATION DE DEUX CANEVAS DIDACTIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES MODERNES</b>	25
1. Définitions opérationnelles de quelques concepts-clés liés à la notion de « séquence didactique »	25
1.1. Canevas et séquence	26
1.2. Leçons	27
1.3. Activités d'apprentissage	27
2. Le canevas Présentation → Fixation → Exploitation	27
2.1. Présentation générale du canevas et de sa genèse	27
2.2. Les différentes phases du canevas PFE	29
2.2.1. La phase de présentation	29
2.2.2. La phase de fixation	29
2.2.3. La phase d'exploitation	30
2.2.4. Les phases d'évaluation et de remédiation	30
2.3. Différents schémas d'agencement des phases d'enseignement dans le canevas PFE	30
2.4. Conclusion	35

3.	Le canevas par situation-problème	36
3.1.	Présentation générale	36
3.2.	Présentation de chacune des étapes du canevas par situation-problème et de ses variantes	37
3.2.1.	Mise en perspective	37
3.2.2.	État des ressources	38
3.2.3.	Apprentissage : clarification et application	38
3.2.4.	Résolution de la situation-problème	40
4.	Points communs et différences entre les deux canevas didactiques	40
5.	Une position éclectique quant à l'emploi des deux canevas didactiques	42
5.1.	Alternance des deux canevas didactiques	43
5.2.	Vers un canevas mixte : intégration du canevas PFE dans la macro-structure du canevas par situation-problème	43
6.	Bibliographie	44
<b>III.</b>	<b>LES ACTIVITÉS DIDACTIQUES À L'INTÉRIEUR DU CANEVAS PFE : PRÉSENTATION, COMMENTAIRE, CONSEILS</b>	47
1.	Introduction	47
2.	Les activités de « mise en situation » ou « activités préparatoires à l'audition/la lecture »	48
2.1.	Introduction	48
2.2.	Description de quelques activités de mise en situation	48
2.3.	Remarques générales concernant les activités de mise en situation	52
3.	Les activités de compréhension à l'audition et à la lecture	52
3.1.	Introduction	52
3.2.	Exemples d'activités	53
3.3.	Remarques et conseils concernant les activités de compréhension à l'audition et à la lecture	57
3.4.	Synthèse provisoire	60
4.	La clarification du lexique et de la grammaire et ses traces pour les élèves	61
4.1.	La clarification des faits lexicaux	61
4.1.1.	Principes de base	61
4.1.2.	Dix principes généraux relatifs à la clarification du lexique	62
4.1.3.	Les traces du lexique	64
4.2.	La clarification des faits grammaticaux	65
4.2.1.	La place de la grammaire dans l'approche communicative « agrammaticale »	65
4.2.2.	La place de la grammaire dans une position d'interface	66
4.2.3.	Principes et conseils pratiques concernant la présentation grammaticale et sa trace pour les élèves	70
5.	Les activités de fixation	74
5.1.	Introduction	74
5.2.	Les activités de fixation lexicale	75
5.3.	Les activités de fixation fonctionnelle	78
5.4.	Les activités de fixation grammaticale	78
5.5.	À propos des jeux didactiques	81
5.6.	Remarques et conseils à propos des exercices de fixation	82
6.	Les activités d'exploitation	83
6.1.	Introduction	83
6.2.	Exemples d'activités d'exploitation	84
6.3.	À propos des jeux de rôles et des tâches d'écoute	84
6.4.	Les activités d'exploitation qui mobilisent un enchaînement de compétences	86
7.	L'évaluation et la remédiation	88
7.1.	Introduction	88
7.2.	Principes élémentaires pour optimiser l'évaluation	88

7.3.	Conseils pratiques pour optimiser la remédiation	89
8.	Bibliographie	91
<b>IV.</b>	<b>LE CANEVAS PAR SITUATION PROBLÈME ET LE MODÈLE DE L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL DE KOLB : FONDEMENTS THÉORIQUES ET PISTES MÉTHODOLOGIQUES</b>	
1.	Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb	92
1.1.	Les fondements structurels du processus d'apprentissage selon la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb	92
1.2.	La notion de CYCLE de l'apprentissage expérientiel	98
1.3.	La conception Kolbienne des styles d'apprentissage comme « structures de traitement de la possibilité »	98
1.4.	Théorie Kolbienne de l'apprentissage expérientiel du développement et éducation	100
2.	Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb et l'enseignement des langues modernes	102
2.1.	Intérêt général du modèle de l'apprentissage expérientiel sur le plan de l'équité cognitive	102
2.2.	Intérêt particulier du modèle de l'apprentissage expérientiel pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	104
2.3.	Parallélisme entre le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb et le canevas par situation-problème	105
3.	Gros plan sur les phases du canevas par situation-problème	108
3.1.	La mise en perspective	108
3.2.	L'état des ressources et la technique du « noticing the gap »	109
3.2.1.	Les différents types de ressources	110
3.2.2.	La démarche didactique adoptée	115
3.2.2.1.	La démarche méthodologique générale de la phase d'état des ressources	115
3.2.2.2.	La démarche méthodologique du « noticing the gap » pour exploiter l'état des ressources	116
3.2.3.	Difficultés inhérentes à la phase d'état des ressources et pistes de solutions	118
3.3.	Apprentissage : clarification et application	120
3.3.1.	Clarification	120
3.3.2.	Application	121
3.3.2.1.	La progressivité des exercices	121
3.3.2.2.	L'organisation pratique des activités d'application	124
3.4.	Résolution de la situation-problème et tâches d'observation pour les activités de production	127
3.5.	Le dispositif d'observation et d'optimisation de l'oral en langue étrangère (DOOOLE®)	127
3.5.1.	Présentation générale	127
3.5.2.	Principes de base du DOOOLE®	128
3.6.	Comparaison entre les tâches initiale et finale de communication, avant la tâche sommative	135
4.	Synthèse	135
5.	Bibliographie	138
<b>V.</b>	<b>LES GENRES TEXTUELS DANS LES FAMILLES DE TÂCHES EN LANGUES ÉTRANGÈRES</b>	141
1.	Place des genres textuels et types de textes dans les prescrits légaux en Fédération Wallonie-Bruxelles et dans le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	141

1.1.	Place des genres textuels et types de textes dans les prescrits légaux en Fédération Wallonie-Bruxelles	141
1.2.	Place des genres textuels et types de textes dans le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	143
2.	À la recherche d'une définition opérationnelle du « genre textuel »	146
3.	La notion de « famille de tâches » et la place qu'y occupent les genres textuels	149
3.1.	La notion de tâche (complexe) et de famille de tâches	149
3.2.	Les familles de tâches en langues modernes en Fédération Wallonie-Bruxelles	150
3.3.	Les types de productions langagières ou macro-fonctions de communication	154
3.4.	Les regroupements de genres chez Dolz & Schneuwly	156
4.	Le genre textuel comme critère fondamental des familles de tâches en langues étrangères ?	157
4.1.	Présentation d'un modèle qui intègre les <i>types</i> et <i>genres textuels</i> , ainsi que les <i>textes</i> dans des <i>familles de genres textuels</i>	157
4.2.	Illustration du modèle à partir d'un exemple : l'annonce immobilière	158
4.2.3.	Textes	162
4.3.	Les genres hybrides et le détournement des genres	170
4.4.	Différences entre les genres textuels dans la langue de scolarisation et dans la langue étrangère	173
5.	Intérêt de cette typologie et pistes méthodologiques pour sélectionner les genres textuels	173
6.	Difficultés liées à l'enseignement des genres textuels en langue étrangère	175
6.1.	Le manque de formation scientifique des enseignants dans le domaine des genres textuels autres que littéraires	176
6.2.	L'impression que la dimension générique est superflue dans un cours de langue étrangère	176
6.3.	La question de la masse et de la nature des supports génériques auxquels exposer les élèves : singulier ou pluriel, « authentique(s) » ou « scolarisés » ?	177
6.4.	Le manque de balises méthodologiques relatives à la mise en œuvre de cette approche générique	180
6.5.	La sélection et la programmation des genres textuels dans le cursus scolaire	181
7.	Synthèse et conclusion	182
8.	Bibliographie	187
<b>VI.</b>	<b>AUTRES MODES D'ORGANISATION DE LA CLASSE DE LANGUE ÉTRANGÈRE QUE LES SÉQUENCES DIDACTIQUES</b>	<b>190</b>
1.	Introduction	190
2.	Leçons isolées	191
2.1.	Introduction	191
2.2.	Leçons ponctuelles portant sur la découverte de la culture-cible	191
2.2.1.	Introduction	191
2.2.2.	Un exemple pour la culture musicale	191
2.3.	Exposés réalisés par les élèves	192
2.3.1.	Avantage des exposés	192
2.3.2.	Modes d'organisation des exposés et choix des sujets	192
2.3.3.	Problèmes soulevés par les exposés et pistes de solutions	193
2.4.	Lecture progressive d'un roman	194
2.4.1.	Introduction	194
2.4.2.	Le choix du roman	194
2.4.3.	L'organisation de ces séances	195
2.4.4.	Les objectifs de ces séances	196
2.4.5.	Avantages et inconvénients du travail autour d'un roman	197
3.	L'accès-libre	198
3.1.	Présentation succincte	198
3.2.	Genèse	198

3.3.	Objectifs	199
3.4.	Résultats de la recherche	199
3.4.1.	L'avis des enseignants	199
3.4.1.1.	La perception générale de l'A-L et du rôle de l'enseignant	199
3.4.1.2.	Perception des points forts de l'A-L selon les enseignants	200
3.4.1.3.	Perception des points faibles de l'A-L selon les enseignants	201
3.4.2.	L'avis des élèves	201
3.4.2.1.	Perception des points forts de l'A-L selon les élèves	201
3.4.2.2.	Perception des points faibles de l'A-L selon les élèves	202
3.4.3.	Conclusion provisoire sur la base de ces données déclaratives	202
3.4.4.	Étude de la performance des élèves en compréhension	202
3.5.	Pistes pour optimiser l'accès-libre	203
3.6.	Conclusion	206
4.	L'apprentissage en tandem	206
4.1.	Présentation succincte	206
4.2.	Les grandes phases de l'apprentissage en tandem	206
4.3.	Évaluation de l'intérêt de l'apprentissage en tandem pour le cours de LE	208
4.3.1.	Les avantages de l'apprentissage en tandem	208
4.3.2.	Les difficultés de l'apprentissage en tandem	208
5.	La pédagogie par projet	209
5.1.	Vers une définition opérationnelle de la pédagogie par projet	209
5.2.	Exemples de projets pédagogiques en langue étrangère	210
5.2.1.	La rédaction d'un « journal »	210
5.2.1.1.	Présentation générale de ce type de projet	210
5.2.1.2.	Avantages et inconvénients de ce type de projets	211
5.2.2.	La préparation et l'exploitation d'une excursion ou d'un séjour linguistique	212
5.2.2.1.	Introduction	212
5.2.2.2.	Différentes formules d'excursions et de séjours linguistiques	212
5.2.2.3.	Les grandes phases de l'intégration expérientielle du projet « séjour linguistique » dans le cours de langue étrangère	213
5.2.2.4.	Avantages et inconvénients de cette approche expérientielle intégrée du séjour linguistique	221
5.2.2.5.	Conclusions	223
6.	Conclusion	224
7.	Bibliographie	226