

La transposition didactique : acquisition de compétences et réinvestissement des acquis.

Didactic transposition: skills acquisition and reinvestment of acquired.

DEMMANE Ismail,
Doctorante, Université d'Oum El Bouaghi,
Maitre-Assistant A,
Université Larbi Tébessi, Tébessa
Algérie.
chadadem2@gmail.com

Résumé

L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère en Algérie constitue un champ de recherche très vaste et complexe. Les changements que connaît notre système éducatif résultant de l'apparition de l'Approche par compétences nous ont encouragés de revoir les pratiques éducatives, en variant les modalités de travail et les activités d'apprentissage, en convoquant différentes compétences et différents supports sous un angle purement créatif. Une réflexion sur la lecture, l'oral et l'écrit, en tant que compétences servant à préparer un apprenant à être autonome s'impose.

Mots clés : Approche par compétences, situation problème, transposition didactique, apprenant, langue étrangère.

Abstract

The teaching / learning of French as a foreign language in Algeria is a vast and complex field of research. The changes in our educational system resulting from the emergence of the Competency-based Approach have encouraged us to review educational practices, by varying working arrangements and learning activities, by bringing together different skills and different mediums from an angle purely creative. A reflection on reading, oral and written as skills to prepare a learner to be autonomous is needed.

Key words: Skill-based approach, problem situation, didactic transposition, learner, foreign language.

I Introduction

Bien que le français ait été enseigné depuis l'école primaire, nous signalons que les apprenants à l'arrivée à un stade un peu avancé ne sont pas aptes de mener même une communication efficace lorsqu'ils se trouvent dans des situations de la vie courante ou autres. Ainsi afin de les rendre autonomes dans les situations de communications auxquelles ils seront affrontés, les programmes officiels mettent l'accent sur cet aspect de la langue qui doit être avant tout communicatif.

Sur le champ pratique, nous avons constaté une incohérence dans les pratiques d'enseignement. Les règles assurant le passage de la phrase au texte ne sont jamais enseignées et les activités de structuration de la langue l'emportent toujours sur les activités de communication qui devraient être privilégiées.

Au niveau de la recherche pédagogique, la lecture a fait l'objet de travaux intéressants, ce qui a donné lieu à la construction d'outils pédagogiques spécifiques. L'écrit était considéré comme fin et moyen de l'apprentissage mais sous l'influence de la linguistique, l'écrit est conçu actuellement comme un code second : substitut graphique d'une communication fondamentalement orale.

La « situation problème » clairement mentionnée dans l'approche par compétences est une situation pédagogique dans laquelle l'apprenant se retrouve démuné de moyens, d'outils et de stratégies, nécessite une pause afin de réunir des éléments de résolution de problèmes auxquels il se sent mis en danger. L'oral, lui offre cette opportunité de générer le plaisir de surmonter ses peurs, d'oser, de se lancer. L'écrit lui permet de s'exprimer à l'aide de graphies, de schémas et d'associer ses représentations aux lettres. Donnons-lui la possibilité de tester ses compétences, d'exercer ses talents et d'aller vers d'autres horizons qu'il va découvrir lui-même.

Convaincus, d'après les recherches que la production écrite n'est pas un don mais un objet d'enseignement/ apprentissage et face à cet état de fait, nous soulevons la problématique suivante : la compréhension mènerait-elle dans une situation problème à une maîtrise de l'oral et de l'écrit ?

Les compétences mises en œuvre dans la réception ou la production sont développées dans des situations de communication explicites. Identifier ces situations, en reconnaître les composants, en percevoir les enjeux, constituent le préalable à tout apprentissage. L'enseignant de

français doit alors veiller à développer des compétences spécifiques, il doit installer la compétence de lecture afin d'acquérir la compétence d'écriture. Nous supposons que l'usage d'une variété de supports est une source de motivation d'apprentissage de la lecture en langue étrangère et un canal assurant l'acquisition de la compétence orale aboutissant à une maîtrise de l'écrit.

II La lecture : une réflexion ordonnée et active

Comme dans le parcours scolaire, le développement professionnel, social et culturel de chaque individu, l'apprentissage de la lecture constitue un enjeu crucial. La maîtrise de cet acte de lire représente l'une des clés de la réussite scolaire et de l'insertion sociale des jeunes dans la société. Comme la compréhension de documents écrits est liée à la lecture, les pratiques didactiques visent et ciblent essentiellement le développement chez les apprenants des capacités de compréhension de l'écrit.

La lecture est une habilité complexe. Ce n'est pas une compétence mais plutôt la résultante de plusieurs distincts, quoique complémentaires, mettant en jeu aussi bien des habilités spécifiques au domaine particulier du traitement de l'information écrite que des compétences cognitives beaucoup plus générales (par exemple, l'attention, la mémorisation, l'aptitude intellectuelle, les connaissances générales) qui interviennent dans bien d'autres activités¹.

Savoir lire, c'est décoder, c'est être capable de déchiffrer ainsi que d'interpréter le contenu de l'information. C'est l'acte de différencier, et de comprendre divers types d'informations contenues dans divers types de documents.

La compréhension de l'écrit est ainsi la capacité de comprendre, d'analyser et de synthétiser des textes écrits afin de pouvoir développer des connaissances et des capacités et prendre une part active dans la société.

L'objectif de la compréhension de l'écrit est donc d'amener notre apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de textes. L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de

compréhension écrite, et ainsi, d'intérioriser la notion de cohérence textuelle et de prendre conscience de la structure des différents types de textes.

Dans tous les cas, lire revient à déchiffrer des signes, à interpréter des mots, à fabriquer du sens en associant les données nouvelles apportées par le texte à celles dont nous disposons déjà. Il n'y aura donc jamais deux lectures identiques du même texte d'un même lecteur.

Arrivant à un stade plus avancé, l'apprenant a déjà des représentations de l'acte de lire. Il possède des capacités, des savoirs et des savoir-faire. Il a déjà eu l'occasion de développer et d'exercer des stratégies pour essayer d'anticiper le contenu d'un écrit. Ces stratégies sont soit tournées vers le sens (identification d'un support, anticipation d'un contenu, mise en regard de l'illustration), soit vers le code (reconnaissance globale de mots, repérage de syllabes entières, de lettres, lecture de mots par analogie à des mots connus).

Types et finalités

Tremblay, R2 définit trois types de lecture : une première qualifiée de sélective ou de repérage servant à évaluer l'importance d'un ouvrage et à sélectionner ce qu'il y a de plus significatif. Une seconde appelée diagonale qui insiste sur l'évaluation de la pertinence d'un écrit ou d'un passage dans un article. Enfin, une dernière lecture dite active, considérée comme une technique de stimulation des capacités intellectuelles, et qui pousse le lecteur à être plus près de l'auteur afin de comprendre ce que l'auteur attend du lecteur.

La compréhension de l'écrit doit faire donc l'objet d'un travail régulier, ordonné et actif afin que l'apprenant arrive à une situation de compréhension de documents écrits de nature variée. L'apprenant ainsi doit avoir été entraîné à :

- Repérer les éléments non linguistiques, visuels, typographiques, iconographiques, lui permettant d'anticiper le contenu du document. (Illustrations, schémas, dessins, majuscules, paragraphes...),
- Identifier le type de document (presse, publicité, ... etc.),
- Repérer de façon ordonnée les marques tant sémantiques que grammaticales lui permettant de s'appropriier les éléments significatifs du document (personnages, lieux, dates..., opérateurs, pronoms, verbes, articulateurs du discours...),

- Repérer les structures syntaxiques des énoncés en partant des plus simples au plus complexes,
- Inférer le sens d'éléments inconnus nécessaires à la compréhension en s'appuyant sur des éléments connus (inférences d'ordre grammatical, logique, culturel, contextuel,... etc.).

III L'oral : une compétence sans limites

L'oral n'est pas le brouillon de l'écrit. C'est une activité qui se pratique en tant qu'expérience individuelle au sein de la communauté et il n'est pas réduit à la fonction de communication ou à un ensemble de techniques d'expression. C'est tout un travail qui se joue dans l'oralité et qui relève de l'échange, du partage, des relations où interviennent le désir et le besoin de se manifester par rapport à autrui.

La richesse de l'oral ne se limite pas seulement à chercher et à préciser ses normes spécifiques, mais plutôt à pratiquer et à exercer cette activité au quotidien afin que la pensée de l'individu se cherche, se construit, se manifeste, se positionne dans le monde et se confronte. L'oral peut apparaître sous deux formes :

1 L'oral vecteur d'apprentissage

" Les trois-quarts des échanges scolaires se passent en échange de paroles " Halté³. Le dialogue participe à la construction du savoir, c'est la manifestation d'une compréhension d'idées émises par l'autre. Il permet de construire sa pensée, verbaliser ses idées, d'organiser son savoir, de construire son identité et de s'engager dans son rôle de citoyen autonome : il est vecteur d'apprentissage.

2 L'oral objet d'enseignement

Il est nécessaire de souligner également que l'oral n'est pas seulement le temps de la production dite verbale des apprenants, mais c'est aussi ce qui relève du paralangage, du non verbal. Les attitudes du corps, les gestes, l'écoute, le silence, les regards font de l'oral un objet d'apprentissage. Le silence peut effectivement apparaître comme un des premiers apprentissages. En proposant des situations où l'élève est en mesure d'écouter l'autre, il apprend à l'écouter. "Le silence du "parleur " et des "écoutés" fait aussi partie de l'atmosphère, de l'entente ou de l'éloignement". Frédéric, B⁴.

Le but de l'enseignement de l'oral est de permettre aux apprenants de prendre conscience de l'ensemble des mécanismes liés à l'expression orale, il favorise l'élaboration du discours, la prise de parole et l'écoute

ainsi, de trouver et d'expérimenter l'attitude exacte face à tout type de public. Faire découvrir aux apprenants les techniques et les procédures de maîtriser l'élocution et la cohérence du discours et d'atteindre ainsi une pratique harmonieuse de l'expression orale à coup sûr. La maîtrise de l'orientation d'un débat et l'expression d'une opinion personnelle en participant à une conversation ajoute à cette compétence une valeur dans la maîtrise du discours oral.

IV L'écrit : une trace d'un acte réfléchi

D'après F. de Saussure⁵, " l'écriture fixe les signes de la langue car elle est la forme réelle des images acoustiques du langage articulé. Elle montre un état très avancé de la langue et ne se rencontre que dans les civilisations évoluées". Sans oublier que l'écriture sert à réaliser la conservation, le véhicule et la transmission du message. Elle permet aussi la conservation du discours dans le temps et dans l'espace. Alors, l'écriture est un système de représentation par signe des paroles.

L'expression écrite développe diverses compétences. Elle permet à l'élève de structurer sa pensée, de comprendre et respecter les contraintes de la rédaction d'un message qui doit être lu par un destinataire, d'exercer son imagination et sa créativité. Aussi elle vise à motiver ou valoriser certains élèves, qui s'expriment plus facilement à l'écrit qu'à l'oral, à leur faire découvrir leurs capacités de communiquer par écrit malgré des moyens limités.

L'objectif de l'expression écrite est d'amener l'apprenant à utiliser ce qu'il aurait appris antérieurement et en le réinvestissant dans une situation de communication précise : définition du destinataire, de la fonction de la communication, du moyen de cette communication et des circonstances spatio-temporelles, à mettre en œuvre pour la production de tout type de texte. Elle vise à développer et relier de façon cohérente des informations, des idées, des arguments,... qui sont appropriées à un lecteur, à un contexte, à un but, à une intention, à un effet recherché.

L'expression écrite est un travail systématique de production qui donne l'occasion à l'apprenant de produire des textes en s'appuyant directement sur un document écrit. Ce travail est très guidé, il vise à aider l'apprenant à produire son propre texte grâce à des exercices d'échauffement faits sur un document écrit et qui permettent de réelles productions écrites. Ce travail peut se réaliser individuellement, à deux ou en groupes avec l'assistance du professeur qui amène progressivement les apprenants à l'activité d'expression écrite à partir

d'un questionnement et d'un réemploi des actes de parole en demandant toutes les réalisations possibles. Dans cette étape, les apprenants réemploient les différentes formules apprises lors des séances de communication et de grammaire et se servent de la matrice dégagée du document.

La majorité des linguistes suit l'avis de Ferdinand de Saussure⁶ qui a défini le langage comme " une forme parlée et réduit l'écriture à un mode d'enregistrement de la parole".

L'acte d'écrire se manifeste surtout avec une intention pour demander, refuser, accepter, réclamer, se renseigner,...etc., mais de façon moins forte. Certes, le besoin d'écrire en langue étrangère existe, mais il vient en seconde place après la compréhension écrite. Comme nous l'avons déjà cité avant, ce « quelque chose à dire » nous pousse à communiquer, ce n'est pas pour ne rien dire ou ne rien transmettre.

V Traits distinctifs de l'oral et de l'écrit

Avant de citer quelques distinctions entre les deux codes oral et écrit, on a jugé qu'il est utile de commencer par donner une définition du concept " code " qui signifie l'ensemble des conventions permettant de produire des messages, il est une forme de communication qui n'est pas forcément linguistique.

- Le message oral concrétise un échange entre un émetteur et un récepteur dans le cas d'une conversation de manière immédiate. L'émetteur peut devenir récepteur et vice-versa.
- Le message oral fait appel à ses propres éléments informateurs ; intonations, rythmes, pauses, sons...etc. qui sont primordiaux pour la compréhension, par contre, le code écrit utilise la ponctuation.
- Le message oral est court par rapport au message écrit car ce dernier n'utilise pas les gestes mais les mots.
- Lors d'un message oral, le récepteur et l'émetteur sont placés dans le même contexte situationnel, par contre le message écrit peut décrire le contexte situationnel comme il le veut.

Sous un autre angle, nous pouvons résumer ces distinctions comme suit :

- L'expression est spontanée face à une autre dite différée dont l'émetteur dispose d'une marge temporelle suffisante de réflexion avant de produire son message.

- Le sens peut passer par les gestes (le paraverbal) ce qui remplace la parole (le paratexte).
- La forme est moins stable morphologiquement et les règles qui ne sont pas respectées ne seront pas considérées comme erreurs face à une autre organisation qui présente un respect parfait des règles où l'erreur n'est pas admise.
- Les répétitions ne présentent pas une gêne et ne sont pas considérées comme obstacle (réorientation du discours, insistance,...) tandis qu'à l'écrit, les répétitions ne sont pas tolérées.

Type indissociable de l'acquisition de l'oral, l'installation de la compétence de l'oral mène l'apprenant à apprendre, à acquérir l'écrit. C'est là, que l'apprenant développe les quatre compétences : compréhension orale/écrite et expression orale/écrite. Cette compétence par le biais de l'écoute de supports authentiques permet à l'apprenant de se situer dans de différentes situations d'échange et l'aide à surmonter ses peurs, à dépasser ses obstacles et par conséquent, être prêt à s'exprimer devant son public. Les différents moyens pédagogiques et la multitude des supports didactiques que l'enseignant dispose lui permet d'assurer son enseignement et de satisfaire les besoins des apprenants.

VI La transposition didactique : une intervention complexe

Dans notre schéma adapté de celui de Le Bas A. (2009)⁷ qui présente " la situation de pratique scolaire ", nous avons essayé d'explicitier un peu la situation d'enseignement/apprentissage avec les nouvelles approches que l'enseignement du français langue étrangère en l'Algérie a adoptées depuis quelques années.

L'institution représente la seule habilité à proposer, voire exiger des programmes à partir d'une politique éducative bien déterminée à partir de laquelle les établissements proposent des projets pédagogiques à long terme.

Le projet pédagogique est l'instrument qui permet de développer les compétences définies dans les programmes. C'est la réalisation concrète des acquis (mettre un groupe d'apprenant dans une situation d'action). Ce même groupe d'apprenants choisit un projet qui permettra d'investir tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être appris en classe. En effet, le recours au projet éviterait la juxtaposition des savoirs en plaçant les

élèves dans des situations d'apprentissage réelles et non artificielles ; il faut lier les apprentissages pour construire des connaissances solides.

Avant que ce que nous avons avancé ne soit concrétisé, nous devons insister par ce que **Yves Chevallard** (1985)⁸ le qualifie de " transposition didactique ". Cette opération exige deux interventions essentielles :

la première est de transformer les savoirs savants en savoirs à enseigner en passant par ce que l'apprenant a comme représentations et ce qu'il possède comme connaissances acquises dans des situations autres que celles d'enseignement/apprentissage, tout en tenant compte des contenus.

L'élève a déjà des représentations sur tout acte qui va produire. Il possède des capacités, des savoirs et des savoir-faire. Il a déjà eu l'occasion de développer et d'exercer des stratégies pour essayer d'anticiper des contenus de situations. Ces stratégies sont soit tournées vers le sens (identification d'un support, anticipation par rapport au contenu, mise en regard de l'illustration), soit tournées vers le code (reconnaissance globale de mots, repérage de syllabes entières, de lettres, lecture de mots par analogie à des mots connus).

La seconde, est de rendre les savoirs à enseigner des savoirs effectivement enseignés. Nous devons passer par une étape non négligeable qu'exige l'APC⁹, celle de la -Situation Problème-. C'est l'une des tâches à laquelle l'enseignant accorde une importance très particulière. C'est une situation d'apprentissage qui se résume dans la préparation d'un terrain de réflexion. Cette étape, met l'apprenant face à différentes situations en relation avec l'environnement auquel il appartient et par conséquent, avec son vécu. Il devient l'apprenant " prisonnier " qui cherche à " s'évader " en essayant d'affronter les problèmes rencontrés et de trouver des solutions en mobilisant une variété de capacités et en manipulant des outils cognitifs et intellectuels. Cette tâche qui envisage des canaux de réalisation comme : les consignes, les objectifs, les tâches à réaliser et les conditions de réalisations, nous mène à rencontrer le même apprenant chez qui on a installé de nouvelles compétences.

Cet apprenant :

- a gagné la confiance en soi,
- a pu évoluer en s'appropriant des savoirs,
- deviendra un citoyen responsable et autonome.

VII Supports authentiques ou supports fabriqués

Les supports se multiplient et se diversifient selon ce qu'ils ajoutent comme valeur à ce que l'enseignant envisage enseigner. Leur diversité nous mènent à signaler que ce ne sont pas seulement les supports ou les textes authentiques qui sont privilégiés mais aussi les textes fabriqués.

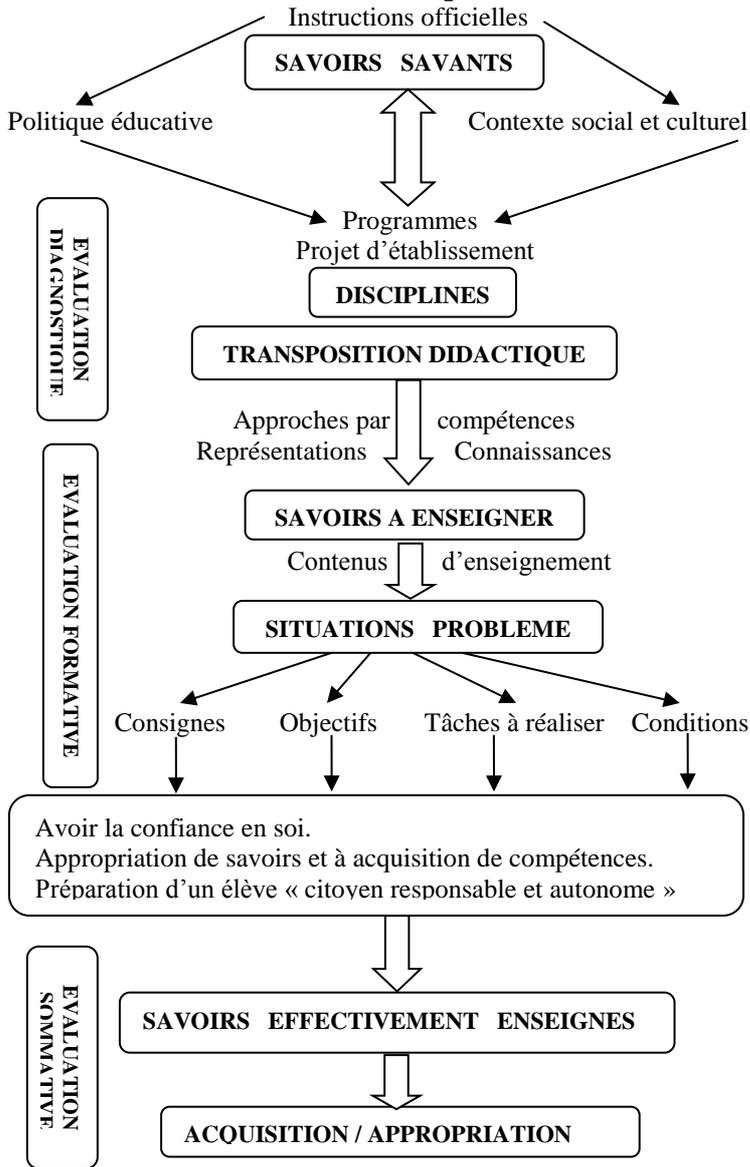
Charraudeau. P et Mangueneau D¹⁰, dans une définition de l'oral confirment que les textes qui conduisent l'apprenant à une production ne sont forcément pas authentiques " *le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores si possible authentiques* ".

J.P.Cuq¹¹ signale de sa part, que les documents authentiques présentent des avantages comme ils présentent des inconvénients. Il se pose deux questions qui laissent à réfléchir surtout avec l'avènement de la technologie. La première concernant la longévité des documents " supports " et la seconde, celle des stratégies employées pour les mettre en place et de les exploiter dans leur véritable authenticité. Il ajoute que les activités ludiques considérées comme support d'apprentissage interviennent dans toutes les résolutions de problèmes de situation enseignement / apprentissage.

VIII Conclusion

Le schéma que nous avons réalisé reflète toute un effort consenti de la part de l'institution, de l'enseignant et de l'apprenant afin qu'une variété de compétences soient acquises. C'est à l'apprenant de les mettre en œuvre afin de résoudre ses problèmes cognitifs et intellectuels.

Schéma expliquant la réalisation de la transposition didactique.



" Du savoir savant au savoir enseigné "

OUVRAGES BIBLIOGRAPHIQUES

- CHARRAUDEAU P et MAIGNENEAU D, Dictionnaire d'analyse du discours, Edition Seuil, Paris, 2002.
- CHEVALLARD Y. (1985), La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble (126 p.)
- CUQ J.P.et GRUCA I., (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, p 440.
- DE SAUSSURE, F. Cours de linguistique générale, Edition Payot, Paris, 1983, p 23.
- FREDERIC B, Enseigner une langue étrangère à l'école. Edition Hachette, Paris, 2004, p71.
- GREGOIRE J, PIERART B, Evaluer les troubles de la lecture : les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques. De Boeck. Bruxelles, 1994(p272).
- HALTE J. F., Pourquoi faut-il oser l'oral ? dans Oser l'oral, Cahiers pédagogiques, N°400, France, 2002, p16.
- LE BAS A. La situation de pratique scolaire ; Actes du colloque international "recherche et formation des enseignants. IUFM Grenoble, (2009)
- ROEGIRES, X. L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Bruxelles: De Boeck Université. (2006)
- TREMBLAY R, Savoir-faire. Précis de méthodologie pratique pour le collègue et l'université, Montréal, Mc Graw-Hill, coll. « Savoir plus », 1989, p226.

IX REFERENCES

-
- 1 GREGOIRE J, PIERART B, Evaluer les troubles de la lecture: les nouveaux modèles théoriques et leurs implications diagnostiques. De Boeck. Bruxelles, 1994(p272).
 - 2 TREMBLAY R, Savoir-faire. Précis de méthodologie pratique pour le collègue et l'université, Montréal, Mc Graw-Hill, coll. « Savoir plus », 1989, p226.
 - 3 HALTE J. F., Pourquoi faut-il oser l'oral ? dans Oser l'oral, Cahiers pédagogiques, N°400, France, 2002, p16.
 - 4 FREDERIC B, Enseigner une langue étrangère à l'école. Edition Hachette, Paris, 2004, p71.
 - 5 DE SAUSSURE, F. Cours de linguistique générale, Edition Payot, Paris, 1983, p 23.
 - 6 DE SAUSSURE, F. Cours de linguistique générale, Edition Payot, Paris, 1983, p 23.
 - 7 LE BAS A. La situation de pratique scolaire ; Actes du colloque international "recherche et formation des enseignants. IUFM Grenoble, (2009)

8 CHEVALLARD Y. (1985), La transposition didactique - Du savoir savant au savoir enseigné, La Pensée sauvage, Grenoble (126 p.)

9 ROEGIRES, X. L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Bruxelles: De Boeck Université. (2006)

10 (1)- CHARRAUDEAU P et MAIGNENEAU D, Dictionnaire d'analyse du discours, Edition Seuil, Paris, 2002.

11 CUQ J.P.et GRUCA I., (2005) Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse universitaire de Grenoble, p 440.