

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université des Lettres et des Sciences Humaines - Alger 2 - Bouzaréah



Département de langue française

**POLYCOPIÉ DU COURS MAGISTRAL EN
PÉDAGOGIE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR**

Présenté par
Dr. Nassima ABERKANE
Maître de Conférences en Didactique du FLE
ENS de Bouzaréah-Alger
aberkane.nassima@ensb.dz

Polycopié destiné aux étudiants de Master II-S3
Didactique des Langues Étrangères

2025-2026

Présentation du module

Présentation du module

Il s'agit d'un polycopié du cours magistral intitulé : « *Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* », dispensé pour les étudiants de deuxième année master, option : Didactique des langues étrangères. Ce module représente un cours magistral de 01H30 hebdomadaire avec un coefficient de 01. Le cours proposé est programmé durant le semestre 03 et l'évaluation se fera à travers un examen sur table.

Nous pouvons décrire le module de « Pédagogie de l'enseignement supérieur » en se référant au tableau synoptique suivant :

Intitulé	Pédagogie de l'enseignement supérieur
Spécialité	Didactique des langues étrangères
Grade	Master
Niveau	2 ^{ème} année
Semestre	3
Masse horaire	22H30 Cours : 01H30
Nombre de crédits	1

Présentation du module

Coefficient	1
-------------	---

Objectifs généraux

- Initier les étudiants à la pédagogie de l'enseignement supérieur.
- Connaître les principes de la planification d'un cours.
- Analyser les pratiques d'enseignement à l'université.
- Adapter les contenus aux besoins et aux particularités des étudiants.
- Comprendre les modes d'évaluation de manière optimale.

Prérequis

- Connaissances sommaires relatives aux méthodes d'enseignement à l'université.
- Informations en psychopédagogie permettant l'assimilation des concepts de didactique.

Méthode d'évaluation

Examen.

Matériel pédagogique

Les moyens pédagogiques exploités pour la conception du cours magistral en question sont :

- Supports de cours,

Présentation du module

-Documents audio-visuels,

-Corpus des documents officiels de l'enseignement supérieur et la charte universitaire.

Programme du module selon la maquette

Intitulé du master : Didactique des langues étrangères

Semestre 3

Intitulé de l'UE Découverte

Intitulé de la matière : Pédagogie de l'enseignement supérieur

Crédits1

Coefficient 1

Objectifs de l'enseignement :

Initier les étudiants à la pédagogie de l'enseignement supérieur : les former à analyser les pratiques d'enseignement à l'université, à planifier leurs cours, à les adapter aux besoins et aux caractéristiques des apprenants et à évaluer de manière optimale. L

Connaissances préalables recommandées : prérequis de la licence.

Contenu de la matière :

Introduction :

1. Didactique et relation au savoir :

Les savoirs à enseigner.

Les savoirs pour enseigner.

2. Pédagogie et relation à l'enseignement/apprentissage

Caractéristiques des apprenants et des situations
d'enseignement/apprentissage.

Rapports intersubjectifs.

Pédagogie de groupe/Gestion des groupes.

3. Les pratiques d'enseignement :

Préparation/planification des cours.

Traitement du savoir et de l'information :

Programme du module selon la maquette

Contraintes liées à la didactisation du savoir.

Contraintes liées à la gestion des interactions.

La gestion de la classe.

Contrôle, évaluation des acquisitions.

4. Les pratiques d'apprentissage :

Sensibilisation aux styles et aux stratégies d'apprentissage.

Relation entre activités pédagogiques et efforts et stratégies d'apprentissage.

5. Contrôle, éthique et problématique de l'évaluation :

6. Enseignement/apprentissage et TIC :

Intégrer les TIC dans la planification de l'enseignement,

Élaborer du matériel multimédia.

7. Taches et rôles assignés à l'enseignement supérieur :

Participation à la recherche.

Calendrier et contraintes administratives.

Devoirs, droits et obligations.

Mode d'évaluation : Examen .

Références :

- Actes du 4e Colloque « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur ». Louvain, Belgique : Presses.
- Annoot, E., & Fave-Bonnet, M.-F. (2004). Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre,
- Baudrit, A., (2007). L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ? Bruxelles/ De Boeck.

Programme du module selon la maquette

- Berthiaume, D., Rege Colet, N., (2013) La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications.
- Francisco A. Loiola, Maurice Tardif (2001). « Formation pédagogique des professeurs d'université et conceptions de l'enseignement », dans Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXVII, no 2, 2001, p. 305 à 326.
- LardjaneDahmane (2013), Problématiques de l'acte d'enseigner en contexte d'enseignement supérieur en Algérie. La revue de pédagogie universitaire de l'USTHB, numéro 1, 2013, p. 58-63.
- Lison, C., et Jutras, F., (2014) « [Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage](#) ».
- Loiola, F., et Romainville, M., (dir), (2008) [La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ?](#)
- Marchand, L. (2004). Où va l'éducation. In L. Marchand & J. Loiser (Eds.), les apprentissages en ligne. Montréal : Charnelière éducation.
- Prégent, R., Bernard, H., &Kozanitis, A., (2009) Enseigner à l'université dans une approche-programme, Montréal : Presse recherche et l'innovation dans l'enseignement, OECD Publishing.
- Revue des sciences de l'éducation, Vol. 34, n° 3, 2008, 529-535.
- Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 29-1.
- Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 30-1.
- Romainville, M. (1999). Enseigner à l'université : un métier qui s'apprend ? **Actes du colloque des centres d'initiation à l'enseignement supérieur**, juin 1999, Toulouse.
- Romainville, M. (2006). La pratique enseignante en mutation à l'université. De Boeck.
- Romainville, M. (2007). [Ignorante du passé, la pédagogie universitaire est-elle condamnée à le revivre ?](#) Dans M. Frenay.
- Romainville, M., & Noel, B. (2003). [Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université](#), Arob@se, savoirs 4.

Programme du module selon la maquette

- St Pierre, L., Bedard, D., Lefebvre, N. (2011) [7 gestes pour centrer davantage son enseignement sur l'apprentissage des étudiants](#), Univ de Sherbrooke,. Atelier de formation, Lyon, Grenoble, Dijon.
- Tardif, M. (1993). « Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement : remarques et note critiques ». Revue des sciences de l'éducation, vol. 19, n° 1, 1993, p. 173-185.

Table des matières

Présentation du module.....	02
Programme du module selon la maquette	05
Table des matières	09
1. Didactique et relation au savoir	14
1.1. Les savoirs à enseigner.....	15
1.1.1. Qu'est-ce que la transposition didactique ?	17
1.1.1.2. Les phases de la transposition didactique	18
1.1.1.2.1. Une première phase	18
1.1.1.2.2. Une seconde phase	19
1.1.2. Activité de réflexion	20
1.1.3. Correction de l'activité de réflexion	21
1.2. Les savoirs pour enseigner.....	23
1.2.1 Les différents types de savoir	28
1.2.1.1. Le savoir.....	28
1.2.1.2 Le savoir-faire.....	28
1.2.1.3. Le savoir-être.....	28
1.2.2 Le contrat didactique.....	24
1.2.2.3 Le rôle des acteurs pédagogiques.....	29
1.2.2.3.1 Le rôle de l'enseignant universitaire.....	29
1.2.2.3.2 Le rôle de l'étudiant.....	30
1.2.2. Activité de réflexion.....	30
1.2.3. Correction de l'activité de réflexion.....	31

2. Pédagogie et relation à l'enseignement/apprentissage	32
2.1. Caractéristiques des apprenants et des situations d'enseignement/ apprentissage.....	33
2.1.1 Le constructivisme.....	35
2.1.2 L'approche par les compétences.....	36
2.1.3. Activité de réflexion.....	38
2.1.4. Correction de l'activité de réflexion.....	39
2.2. Rapports intersubjectifs.....	41
2.3. Pédagogie de groupe/Gestion des groupes.....	43
2.3.1. Activité de réflexion	45
2.3.2. Correction de l'activité de réflexion	45
 3. Les pratiques d'enseignement	 47
3.1. Préparation/planification des cours.....	49
3.2. Traitement du savoir et de l'information	50
3.2.1. Le cognitivisme	53
3.2.2. Activité de réflexion	54
3.2.3. Correction de l'activité de réflexion	55
3.3. Contraintes liées à la didactisation du savoir.....	58
3.4. Contraintes liées à la gestion des interactions.....	59
3.5. La gestion de la classe.....	60
3.6. Contrôle, évaluation des acquisitions.....	61
3.6.1. Activité de réflexion	62
3.6.2. Correction de l'activité de réflexion	63
 4. Les pratiques d'apprentissage	 66
4.1. Sensibilisation aux styles et aux stratégies d'apprentissage.....	66
4.2. Relation entre activités pédagogiques et efforts et stratégies d'apprentissage	67
4.2.1. Les stratégies directes	68

4.2.1.1. Les stratégies de rappel	68
4.2.1.2. Les stratégies cognitives	68
4.2.1.3. Les stratégies de compensation	68
4.2.2. Les stratégies indirectes	69
4.2.2.1. Les stratégies métacognitives	69
4.2.2.2. Les stratégies affectives	69
4.2.2.3. Les stratégies sociales	69
4.2.2.4. Activité de réflexion	70
4.2.2.5. Correction de l'activité de réflexion	70
 5. Contrôle, éthique et problématique de l'évaluation	72
5.1. L'évaluation diagnostique	72
5.2. L'évaluation formative	73
5.3. L'évaluation sommative ou certificative	73
5.4. L'éthique au service de l'évaluation	73
5.4.1. Activité de réflexion	75
5.4.2. Correction de l'activité de réflexion	75
 6. Enseignement/apprentissage et TIC	77
6.1. Intégrer les TIC dans la planification de l'enseignement.....	79
6.1.1. Types de documents	79
6.1.1.1. Le document authentique	80
6.1.1.2. Le document didactique	80
6.1.2. Activité de réflexion	81
6.1.3. Correction de l'activité de réflexion	82
6.2. Importance des TICE dans l'activité pédagogique	85
6. 2.1. La motivation	85
6. 2.2. L'interaction entre étudiants	87

6. 2.3. L'autonomie de l'apprentissage	87
6.2.4. Activité de réflexion	89
6.2.5. Correction de l'activité de réflexion	91
6.3. Élaboration du matériel multimédia.....	92
6.3.1. Activité de réflexion	95
6.3.2. Correction de l'activité de réflexion	96
 7. Tâches et rôles assignés à l'enseignement supérieur	100
7.1. Participation à la recherche.....	100
7.2. Calendrier et contraintes administratives.....	101
7.3. Devoirs, droits et obligations.....	103
7.3.1. La charte d'éthique et de déontologie universitaire	103
7.3.1.1. L'intégrité et l'honnêteté	104
7.3.1.2. La liberté académique	104
7.3.1.3. La responsabilité et la compétence	104
7.3.1. 4. Le respect mutuel	104
7.3.1.5. L'exigence de vérité scientifique, d'objectivité et d'esprit critique	105
7..3.1.6. L'équité	105
7.3.2. Droits de l'enseignant-chercheur	105
7.3.3. Activité de réflexion.....	106
7.3.4. Correction de l'activité de réflexion.....	106
Examen	108
Correction de l'examen	110
 Références bibliographiques	114

SÉANCE n°01

Didactique et relation au savoir : Les savoirs à enseigner

Objectifs :

- Explorer comment les enseignants universitaires et les étudiants perçoivent et s'approprient les savoirs.
- Distinguer les savoirs savants (issus de la recherche) des savoirs à enseigner (transposés pour la classe).
- Identifier les processus de sélection, de simplification et d'adaptation des savoirs destinés aux étudiants.

Introduction

La pédagogie de l'enseignement supérieure demeure nécessaire dans la mesure où elle assure une meilleure orientation de l'étudiant. À ce propos, « *la réflexion sur la pédagogie du supérieur s'inscrit dans une longue tradition (anglosaxonne et germanique) tant dans ses concepts que dans sa diffusion. Pourtant, en France, elle est tellement récente (comme découverte dans les années 2000) qu'elle semble neuve, vierge de toute histoire et de tout passé idéologique* ». (Couturier, Goubet & Nzameyo, 2025, p. 12). Son rôle est crucial étant donné qu'elle permet de trouver des solutions concrètes et des remèdes aux problèmes rencontrés par les étudiants, tout en adoptant une approche multidisciplinaire. Mittelstraß postule que « *son objet, ce sont la forme et le contenu des processus d'enseignement et d'apprentissage à l'université ; la recherche en didactique du supérieur s'occupe de formuler des critères pour former des curricula et pour déterminer des présupposés de performance. En l'affaire échoient à la didactique du supérieur, dans les universités de masse, des problèmes qui devraient proprement être réglés du côté institutionnel* » (Mittelstraß, 1996, p. 40)

La didactique des langues étrangères attribue une grande importance aux paramètres linguistiques et extralinguistiques dans le but d'assurer l'installation de la compétence de communication de manière efficace. Cela permet à l'étudiant d'acquérir les stratégies d'apprentissages nécessaires visant la résolution des différentes situations-problèmes auxquelles il est confronté. Autrement dit, l'approche en question s'intéresse davantage au processus d'apprentissage en mettant l'accent sur les stratégies exploitées par l'étudiant dans la mesure où « *la progression dans un cours de type communicatif se caractérise par sa souplesse, sa non-linéarité et l'attention portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement* » (Bérard, 1991, p. 44).

1. Didactique et relation au savoir

Le Conseil de l'Europe (CECRL, 2001) propose une nouvelle conception permettant l'optimisation des méthodes pédagogiques. A titre illustratif, lors de l'activité de compréhension, il est nécessaire de tenir compte du niveau et des centres d'intérêts des étudiants afin d'atteindre les objectifs de lecture visés initialement, d'être « *à la hauteur des nouveaux besoins* » (Martinez, 1996, p. 69) et en fonction des finalités visées par l'enseignement supérieur en matière de compréhension. Martinez ajoute qu'il n'est plus question de considérer l'enseignant comme détenteur du savoir étant donné qu'il est relégué à son rôle de médiateur des savoirs. Cependant, il y a lieu de mettre l'étudiant au centre du processus d'enseignement/apprentissage dans la mesure où il est sensé agir et interagir avec son maître et ses camarades de classe en étant « *acteur autonome de son apprentissage* » (Martinez, 1996, p. 76). Ainsi, l'étudiant, tout en assurant sa fonction d'acteur actif, arrive à planifier seul son apprentissage en mobilisant les stratégies d'apprentissage adéquates à la situation problème proposée par l'enseignant. Ce dernier se contente de l'orienter et de lui indiquer les solutions

pédagogiques nécessaires lorsqu'il est incapable de prendre une décision ou de mettre en œuvre une méthode appropriée.

Ainsi, l'enseignement du FLE a désormais pour objectifs de « *faire acquérir un savoir, un savoir-être et un savoir-devenir dans le cadre d'une préparation des générations futures à la maîtrise du progrès scientifique et technique* ». (Martinez, 1996, p. 80). L'importance est donnée à l'apprentissage systématique de la langue afin d' « *instaurer une compétence syntaxique et lexicale, c'est-à-dire l'aptitude à utiliser l'ensemble des règles grammaticales dont l'application engendre toutes les séquences grammaticalement correctes du français et elles seules* » (Ibib, p. 80).

1.1. Les savoirs à enseigner

L'enseignement universitaire favorise l'intégration des savoirs, savoir-faire et savoir être en s'appuyant sur des démarches qui font de l'étudiant un partenaire actif dans le processus de l'apprentissage pour l'acquisition des compétences réceptives et productives visées à ce niveau. En effet, l'acquisition d'une compétence lectorale, par exemple, signifie « *comprendre un énoncé (...) il consiste essentiellement à anticiper la signification et à vérifier à partir de quelques indices cette anticipation* » (Lentin, 1978, p. 18).

La didactique de l'écrit a été favorablement influencée par l'approche communicative ainsi que par l'approche par les compétences, toutes deux se rapportant aux divers domaines dans lesquels s'exercent la recherche, à savoir la grammaire textuelle, la psychologie cognitive, la linguistique textuelle et la sociolinguistique. En effet, les éléments relatifs à la mise en œuvre de la textualité et au contexte qui caractérisent une situation de communication, les données apportées concernant le fonctionnement des aptitudes et la mise en place des stratégies d'enseignement /apprentissage ont facilité l'installation de la compétence de compréhension de l'écrit.

L'activité de lecture est ainsi réalisée à partir des interactions effectuées entre les informations véhiculées par le texte et ses propres connaissances en rapport avec le thème. L'ensemble de ces connaissances permet d'émettre des hypothèses de sens, que l'étudiant confirme ou infirme après la lecture, selon les informations rencontrées dans le texte et celles stockées en mémoire. À ce propos, Cuq & Gruca expliquent que la compréhension d'un texte est considérée comme *«un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle) et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère ; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel »* (Cuq & Gruca, 2005, p. 166).

Ainsi, afin de mettre en place les contenus pédagogiques, l'enseignant universitaire détermine les supports, les stratégies, la progression ainsi que les techniques adéquates. Il doit agir comme médiateur et non comme dispensateur du savoir ; c'est pourquoi il lui est recommandé de négocier avec les étudiants les thèmes traités, les objectifs visés et les moyens utilisés. Ce choix est réalisé en se référant aux résultats obtenus à l'évaluation diagnostique qui doivent permettre au professeur d'effectuer les régulations nécessaires relatives au plan de formation initialement élaboré.

Le choix, des supports textuels et numériques, est aussi opéré en tenant compte des besoins avancés par les étudiants lors de la réalisation de la séance, dans la mesure où l'évaluation formative permet de déterminer les lacunes des étudiants, constatés tout au long du projet, afin d'y remédier et d'identifier leurs capacités pour les développer et les améliorer. En effet, il est nécessaire de *« clarifier les objectifs d'apprentissage visés par l'enseignement ; adopter des stratégies d'enseignement qui permettent aux étudiants d'atteindre les objectifs*

et d'exercer les compétences visées ; et, non des moindres, évaluer avec pertinence les apprentissages réalisés par les étudiants au terme de l'enseignement » (Berthiaume & Rege-Colet, 2013, p. 02).

L'enseignant doit également tenir compte de l'ensemble des connaissances antérieures de l'étudiant afin de l'amener à mieux mobiliser ces acquis et les investir dans une situation problème. Ainsi, « *la plupart des auteurs s'accordent désormais sur des conceptions interactives où des traitements ascendants, nécessaires au moins à l'amorce de l'activité, subissent l'influence des connaissances préalables du sujet* » (Houde, Kayser, Koenig, Proust & Rastier, 1998, p. 239).

Une séance de lecture est entreprise, dans l'approche skinnerienne, selon les étapes suivantes :

- la compréhension est la mise en œuvre de réponses possibles dans la résolution de la tâche ;
- l'efficacité de ces réponses est déterminée par leurs résultats ;
- la prise de conscience de ces résultats doit s'effectuer immédiatement afin que le savoir puisse se transmettre.

1.1.1. Qu'est-ce que la transposition didactique ?

Cette pratique pédagogique se rapporte à l'activité de l'enseignant de transformer un savoir savant vers un savoir assimilable par l'étudiant. La transposition didactique s'appuie sur les principes des savoirs mentionnés dans les directives officielles qui régissent l'enseignement universitaire pour planifier efficacement le processus d'enseignement/apprentissage à l'université. A ce propos, Benhouhou N. postule que « *cette notion a été proposée par Michel Verret (1975) dans le domaine de la sociologie, puis reprise par plusieurs*

auteurs dont Yves Chevallard (1985) dans le champ de la didactique ». (2009, p. 14).

En effet, ce mécanisme dépend de la progression des modules en respectant les contenus proposés. A ce propos, Perrenoud (1998, p. 488) avance que « *La notion de transposition didactique est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation, notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevallard (1991) : Du savoir savant au savoir enseigné.* » (Perrenoud, 1998, p. 488).

1.1.1.2. Les phases de la transposition didactique

La transposition didactique est constituée de deux phases. Chacune a pour fonction de modifier le contenu destiné à la transmission des savoirs aux étudiants. En effet, « *une évolution des pratiques d'enseignement à l'université qui mettrait à profit les potentialités offertes par les technologies représente une mutation profonde. Comprendre les conditions de réalisation de cette mutation, et ses conséquences, nécessite l'éclairage de la recherche* ». (Gueudet, Lameul & Trouche, 2011, p. 07).

1.1.1.2.1. Une première phase

La première phase permet la transformation du « *savoir savant* » en « *savoir à enseigner* ». Elle tient compte des lois institutionnelles recommandées par les directives de l'enseignement supérieur. La transposition a pour fonction de simplifier le savoir savant de manière à le rendre accessible à la compréhension par l'étudiant. Ces savoirs s'inspirent particulièrement de la linguistique et de la littérature. À ce propos, les auteurs définissent le savoir savant comme un « *savoir universel, c'est-à-dire d'un savoir valable en tout lieu et en tout temps ; ce savoir est incorporé dans des œuvres, des théories, des réalisations scientifiques, et est ordonné par la philosophie et la théologie ; la*

formation visera donc à ce que l'étudiant entrevoie les grandes lignes du savoir universel, ses principes de base, l'ordonnance de l'ensemble avec ses points majeurs et mineurs » (Lessard et Boudoncle, 2002, p 136).

1.1.1.2.2. Une seconde phase

La seconde phase implique la transposition du « *savoir à enseigner* » en « *savoir enseignable* ». L'objectif de cette phase est d'assurer le passage des contenus d'enseignement à des savoirs réellement enseignés par l'enseignant qui les transmettent aux étudiants. Cette transformation tient compte du niveau pédagogique et des centres d'intérêts des enseignants.

La transposition didactique implique également le choix des documents didactiques mobilisés, qu'ils soient textuels ou numériques. Pourtant, ces derniers assurent un meilleur rendement en matière de compréhension et de production. En effet, l'évolution de ces documents a souvent inspiré les didacticiens pour bénéficier de ses avantages en l'adaptant aux différentes formes de situations d'apprentissage, assurant un accompagnement bénéfique et rentable. Partant des deux types de supports existants, l'usage du document authentique dans une classe de langue permet d'offrir d'éventuelles perspectives et son fonctionnement a largement évolué, que ce soit pour transmettre des savoirs langagiers ou pour faire acquérir des savoir-faire socioculturels, car « *nous partons du principe que l'objectif des documents authentiques n'est pas l'apprentissage de la langue, leur construction est faite selon les normes de signaux sociaux (et non pas seulement linguistiques) et selon une écriture propre au média* » (Compte, 1993, p.21). De plus, la difficulté du document audio-visuel authentique n'est pas due au langage relatif aux médias mais réside dans son contenu et le niveau de langue employé. Ainsi, « *le langage vidéo est familier aux téléspectateurs que sont aussi les apprenants de langue* » (Compte, 1993, p.22).

Concernant le document didactique, Jacquinet (Jacquinet, 1977, p. 42) postule qu'il est préférable de faire usage de documents audio-visuels (film) qui,

tout en gardant les spécificités propres au mode d'expression cinématographique, offrent la possibilité de favoriser une unité didactique. Ces documents sont destinés aux différents niveaux du public. Sans pour autant traiter un contenu particulier, ils peuvent servir dans plusieurs domaines : les sciences, l'histoire, la géographie, etc.

Jacquinet ajoute que ce qui qualifie le film didactique, c'est la mise en œuvre des différents codes non spécifiques qui, autant que les autres documents, représentent un échantillon pour accéder à la culture (code gestuel, code vestimentaire...).

Par ailleurs, cela implique l'intervention des codes spécifiques au cinéma, comme le code de fréquence et d'agencement des séquences, le code des mouvements, etc. Enfin, faire usage des codes relatifs à la communication didactique peut être considéré en tant qu'échantillon de didaxie.

Malgré ses insuffisances, il est important de souligner l'importance du document didactique dans la construction du sens en méthodologie du FLE et les changements qui y ont été apportés afin d'optimiser les pratiques pédagogiques.

1.1.2 Activité de réflexion

➤ Mise en situations

1. Un linguiste rédige un article scientifique sur la formation du passé composé en français et ses structures syntaxiques, dans lequel il emploie un langage technique pour expliquer les règles de concordance des temps et les exceptions.
2. Un enseignant de FLE, quant à lui, doit préparer une leçon pour des étudiants de 1ère année universitaire afin de leur faire acquérir la capacité à utiliser correctement le passé composé dans une narration au passé.

➤ **Consignes** : À partir de la mise en situation :

- 1.1. Identifiez le savoir savant ;
 - 1.2. Transformez-le en savoir à enseigner ;
 - 1.3. Puis montrez comment il devient un savoir enseigné en classe ?
2. Expliquez à quelle phase de la transposition didactique correspond chacune des transformations (savoir savant → savoir à enseigner → savoir enseigné) ?
 3. Montrez en quoi cette activité illustre que l'enseignant universitaire est médiateur du savoir et non simple transmetteur ?

1.1.3. Correction de l'activité de réflexion

1. Identification des types de savoirs

Type de savoir	Description	Exemple concret
Savoir savant	Connaissance élaborée par les chercheurs ou spécialistes du domaine.	Étude linguistique du passé composé : structure "avoir/être + participe passé", valeurs aspectuelles et temporelles, exceptions, etc.
Savoir à enseigner	Savoir savant simplifié et adapté aux objectifs pédagogiques et au niveau des étudiants.	Leçon sur le passé composé : règles d'accord, emploi de "avoir" et "être", distinction avec l'imparfait, exercices simples de conjugaison et de narration.
Savoir enseigné	Savoir réellement transmis et compris dans la classe, à travers les	Activités en classe : raconter un souvenir personnel au passé

	activités et les interactions.	composé, corriger collectivement les erreurs, jeu de rôle ou rédaction courte.
--	--------------------------------	--

2. Phases de la transposition didactique

Phase	Description	Exemple
Phase 1 : De savoir savant à savoir à enseigner	L'enseignant simplifie et sélectionne les éléments essentiels du savoir scientifique pour les adapter aux programmes et aux niveaux.	Réduction du discours scientifique sur les valeurs temporelles → présentation claire et accessible du passé composé.
Phase 2 : De savoir à enseigner à savoir enseigné	Le professeur transforme la théorie en pratique en classe. Cette phase dépend de sa pédagogie et des interactions avec les étudiants.	Activités orales/écrites pour réinvestir les connaissances — le savoir devient vivant et contextualisé.

3. Le rôle médiateur de l'enseignant universitaire

- ✓ L'enseignant au supérieur fait le lien entre le savoir savant et les besoins réels des étudiants.
- ✓ Il oriente, guide, simplifie et négocie les contenus pour les rendre accessibles.
- ✓ Il met l'étudiant au centre du processus d'apprentissage, rendant le savoir signifiant et réutilisable.

SÉANCE n°02

Didactique et relation au savoir : Les savoirs pour enseigner

Objectifs : À l'issue de la séance, les étudiants devraient être capables d' (e) :

- Identifier les enjeux didactiques dans la transmission des connaissances.
- Analyser la relation au savoir chez l'enseignant universitaire et son impact sur les apprentissages des étudiants.
- Distinguer les différents types de savoirs (savoir théorique, savoir-faire et savoir-être).

1.2. Les savoirs pour enseigner

L'approche actionnelle, comme son nom l'indique, est une approche qui met l'accent sur l'action réalisée par l'étudiant lui-même en exploitant ses habiletés qui lui permettent de résoudre une situation problème. Elle

[...] considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier [...]. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé (Conseil de l'Europe, 2000, p.15).

L'étudiant est mis au centre du processus d'enseignement étant donné qu'il est amené à exploiter ses stratégies métacognitives, nécessaires dans l'activité pédagogique. D'ailleurs, les établissements de l'enseignement supérieur garantissent une meilleure formation permettant de perfectionner l'étudiant en pédagogie universitaire. De Ketele le confirme lorsqu'il avance que « *La pédagogie universitaire interroge largement les établissements d'enseignement supérieur* ». (De Ketele, 2010, p. 176).

A ce propos, Puren postule que « *la perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70 ; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. "L'apprentissage fondé sur la tâche" est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative* » (Puren, C., 2006, pp. 80-81).

Il est confronté à des situations d'apprentissage où il est question de réaliser des tâches afin d'acquérir un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Parallèlement, Girardet définit la tâche comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » (Girardet, 2011).

En effet, l'approche actionnelle (AA) s'intéresse aux besoins réels des étudiants en adoptant des démarches pertinentes visant à faciliter le développement des différentes compétences réceptives et productives. Elle choisit des théories relatives à l'optimisation des échanges entre étudiants en encourageant la coopération et l'activité interactive au sein du groupe. Ainsi, l'approche en question a pour objectif de

former un acteur social»; (...) de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de «co-actions» dans le sens d'actions communes à finalité collective. C'est cette dimension d'enjeu social authentique qui différencie la co-action de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer artificiellement en classe des situations de simple interaction langagière entre apprenants (Puren, 2002, pp.55-71).

Cette politique d'innovation est mise en place à partir de 1990 avec l'installation d'ateliers qui se fixent pour objectif le réaménagement des programmes (Attatfa, 1996, p. 16) en vue de la cohérence. Ainsi, cette période a connu une refonte des programmes d'enseignement, avec une évolution des méthodologies et des rénovations graduelles réalisées à partir de 1995, dont la plus importante se traduit par la mise en œuvre du « projet didactique ».

Ce dernier s'inscrit dans une optique visant à optimiser les pratiques de classe en allégeant les contenus, en motivant les étudiants et en planifiant un enseignement dont les objectifs tiennent compte des besoins de la séance d'apprentissage afin de se délivrer du formalisme du modèle imposé. Ainsi, « *Le processus d'enseignement/apprentissage à l'université se déroule dans une situation d'éducation où la qualité et l'efficacité de la formation sont étroitement liées aussi bien à la relation fonctionnelle enseignant-étudiants, à la structuration du savoir et son appropriation par l'apprenant, qu'à tant d'autres dimensions déterminantes de la qualité de la formation* ». (Bouزيد, 2006 p. 01).

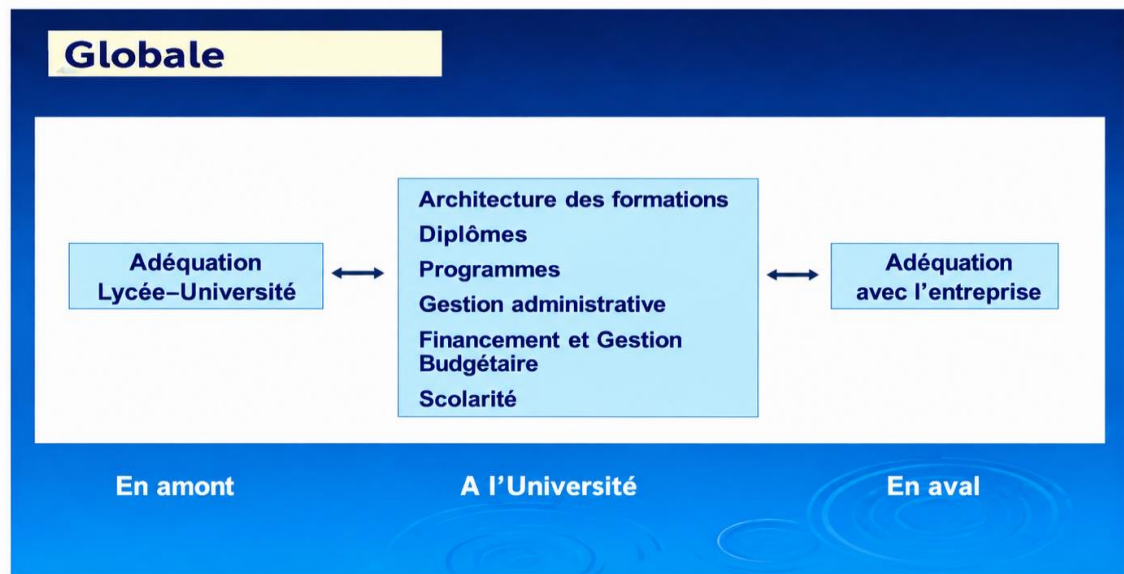
Cette nouvelle orientation de l'enseignement supérieur a rénové la méthodologie de manière à atteindre les différents objectifs visés lors du réaménagement. Ainsi, le ministère de l'enseignement supérieur s'est fixé pour but le développement d'un savoir-faire chez les étudiants, tout en établissant une

nouvelle vision de la formation universitaire et en mettant l'accent sur trois éléments essentiels, à savoir : la pédagogie, le projet, et l'offre de formation. Il insiste sur l'importance de « *l'élaboration d'un projet d'université intégrant les préoccupations locales, régionales et nationales sur les plans aussi bien économique et scientifique que social et culturel* » (MESRS, 2003, p 19).

Le ministère de l'enseignement supérieur ajoute que la mise en œuvre des programmes de formation à l'université doit tenir compte des exigences économiques régissant le pays. En effet, les « *offres de formation diversifiées, (sont) organisées en concertation avec le secteur économique* » (Ibid., p 19). De plus, le Ministre ajoute qu'il s'agit de « *réaliser une véritable osmose avec l'environnement socio-économique en développant toutes les interactions possibles entre l'université et le monde du travail* » (MESRS, 2007, p 11). Le Ministère annonce, à travers le guide du LMD, que professionnaliser le métier dans l'enseignement supérieur revient à « *mettre en place des filières à finalité professionnalisante* » (MESRS, 2011, p. 56).

De son côté, Djekoun (2007) postule que la réforme des programmes universitaire doit s'appuyer sur les orientations proposées par le ministère de l'enseignement supérieur dans la mesure où elle « *se veut globale dans sa conception, participative dans sa démarche, progressive et intégrative dans sa mise en application* » (MESRS, 2003).

C'est dans cette optique que Djekoun (2007) propose une stratégie, en l'occurrence théorique, qui se rapporte à la nécessité de tenir compte des aspects pédagogiques, à savoir : les profils d'entrée et de sortie du système de l'enseignement supérieur, du programme, des diplômes, de l'architecture et de la gouvernance, ainsi que des aspects économiques en veillant à leur adéquation avec les exigences du travail. Autrement dit, la réforme selon la vision de Djekoun se traduit dans la figure suivante :



Source : Djekoun (2007).

Figure 1 : La stratégie de Djekoun visant la mise en œuvre de la réforme en fonction des exigences professionnelles.

Il s'agit d'une approche qui place l'étudiant au centre du processus d'enseignement/apprentissage. Cette « méthode active » favorise l'interaction pédagogique et l'exercice actif de l'étudiant au sein de la classe. Elle est également associée à l'amélioration des contenus selon les objectifs attribués à la langue cible.

De plus, ces orientations pédagogiques universitaires mettent en place « une pédagogie active où l'étudiant est un acteur de sa formation et l'équipe pédagogique un soutien, un guide et un conseil qui l'accompagne tout au long de sa formation » (Ibid., p 19). Elles visent l'installation des compétences linguistiques et communicatives chez l'étudiant en le confrontant à des situations concrètes, sous différentes formes, en langue française. Cette méthodologie est introduite à travers l'étude des règles du fonctionnement de la langue cible, tout en ayant en vue le contexte des pratiques sociolinguistiques et socioculturelles de l'étudiant.

En somme, l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université s'organise autour de quatre compétences : deux réceptives (la compréhension de l'oral/la compréhension de l'écrit) et deux productives (la production de l'oral/la production de l'écrit).

1.2.1 Les différents types de savoir :

Le processus d'enseignement/apprentissage dans l'enseignement supérieur se rapporte à la transmission des différents types de savoir, de savoir-faire et de savoir-être.

1.2.1.1. Le savoir

Il s'agit des savoirs linguistiques qui permettent l'apprentissage d'une langue. Ces savoirs se rapportent aux règles d'usage régissant la manipulation d'un code linguistique. Ils sont puisés de la grammaire, du lexique, de la phonétique et du lexique.

1.2.1.2 Le savoir-faire

Ce type de savoir se rapporte au développement d'une compétence communicative chez les étudiants. En effet, le savoir-faire constitue la mise en application d'un savoir dans une situation de communication concrète.

1.2.1.3. Le savoir-être

Le savoir-être représente la posture d'un étudiant ou d'un enseignant universitaire. Ce sont l'ensemble des qualités morales que les acteurs

pédagogiques doivent posséder pour réaliser la tâche pédagogique de manière efficace.

1.2.2 Le contrat didactique

Le contrat didactique désigne un ensemble de clauses réalisées par l'enseignant et l'étudiant de manière explicite ou implicite. Il s'agit d'un pacte échangé par les partenaires pédagogiques pour garantir la transmission des savoirs dans des conditions pacifiques.

Ainsi, l'accord commun est établi pour éviter les conflits qui peuvent déclencher pendant les interactions produites lors d'une séance de cours. Selon Brousseau, le contrat didactique repose sur « *l'ensemble des comportements attendus réciproquement* » (Brousseau, 1986, p. 51).

Ce contrat rassemble plusieurs paramètres qui assurent l'articulation des deux pôles pédagogiques. Il permet la gestion des interactions lors d'une situation didactique et l'adaptation aux changements relatifs au savoir. Son rôle est de déterminer les droits et les devoirs des deux partenaires afin de répondre aux attentes et d'effectuer les ajustements nécessaires à une bonne atmosphère de travail.

1.2.2.3 Le rôle des acteurs pédagogiques

Les deux acteurs pédagogiques sont amenés à appliquer les recommandations mentionnées ci-après.

1.2.2.3.1 Le rôle de l'enseignant universitaire

- Le respect mutuel.
- La présence (l'assiduité).

- La ponctualité.
- La préparation des cours.
- La préparation des sujets d'examens.
- La correction des copies.

1.2.2.3.2 Le rôle de l'étudiant

- Le respect mutuel.
- La présence (l'assiduité).
- La ponctualité.
- La préparation des cours.
- La réalisation des activités demandées par l'enseignant.
- La participation en classe.

1.2.2. Activité de réflexion

➤ Situation-problème

Un enseignant de FLE en première année universitaire propose à ses étudiants une tâche consistant à préparer et à présenter oralement un mini-projet intitulé :

« Présenter une problématique sociale de votre environnement ».

➤ Consignes

Lisez attentivement la situation suivante, puis répondez aux questions.

Travail en groupes de 3 à 4 étudiants, puis mise en commun.

1. Identifiez les types de savoirs mobilisés dans cette situation (savoir, savoir-faire, savoir-être). Justifiez votre réponse.
2. Montrez en quoi cette activité s'inscrit dans l'approche actionnelle.

1.2.3. Correction de l'activité de réflexion

1. Les types de savoirs mobilisés

- **Le savoir**

- ✓ Connaissances linguistiques (lexique, grammaire, structures syntaxiques).
- ✓ Connaissances thématiques liées à la problématique sociale choisie.

- **Le savoir-faire**

- ✓ Rédiger un texte en français.
- ✓ Présenter oralement un projet.
- ✓ Travailler en groupe et organiser un travail collectif.
- ✓ Rechercher et sélectionner des informations pertinentes.

- **Le savoir-être**

- ✓ Respect des autres membres du groupe.
- ✓ Écoute, coopération et responsabilité.
- ✓ Respect des consignes et des délais.
- ✓ Attitude positive face au travail collaboratif.

2. L'approche actionnelle

Cette activité relève de l'approche actionnelle car :

- L'étudiant est considéré comme un acteur social.
- Il réalise une tâche authentique, proche de situations réelles.
- La langue est utilisée comme outil d'action et non comme simple objet d'étude.
- L'activité favorise la co-action, la coopération et l'interaction.

SÉANCE n°03

Pédagogie et relation à l'enseignement/ apprentissage

Objectifs : L'étudiant devrait être en mesure de :

- Explorer les fondements de la pédagogie universitaire et son rôle dans la relation enseignement/ apprentissage.
- Identifier les grands courants pédagogiques (constructivisme, approche par les compétences, etc.).
- Analyser les différentes postures pédagogiques et leur impact sur les apprentissages à l'université.

2. Pédagogie et relation à l'enseignement/apprentissage

Pour indiquer l'importance de la pédagogie universitaire et la relation entreprise au processus d'enseignement/apprentissage, nous nous sommes appuyée sur l'approche de la psychologie cognitive qui prend en charge le fonctionnement mental de l'étudiant pendant la réalisation de ses tâches pédagogiques. Spanghero-Gaillard déclare que « *la psychologie, en tant qu'étude des activités mentales sous-tendant le comportement et les processus qui le produisent, est au cœur des sciences humaines. Interroger cette science quand on parle d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère semble donc évident.* » (Spanghero-Gaillard, 2008, p.21).

L'objectif de cette approche, menée dans un contexte plurilingue et pluriculturel, est d'amener les étudiants à développer leur compétence à l'écrit et à l'oral, ainsi que de les doter d'une maîtrise des mécanismes mentaux nécessaires à une bonne réception et à une meilleure production des différents

types de discours, à travers le rappel d'inférences générées grâce aux indices linguistiques véhiculés par le support abordé.

D'après Ruano-Borbalan qui reprend les propos de Le Ny, ces indices vont faire intervenir des connaissances antérieures, stockées en mémoire de l'étudiant étant donné que *« toute acquisition individuelle d'une connaissance se fait en fonction des structures cognitives préexistantes, par une interaction entre l'information entrante et l'information déjà présente »* (Ruano-Borbalan, 2008, p. 10).

2.1. Caractéristiques des apprenants et des situations d'enseignement/apprentissage

Afin de développer de façon efficace l'enseignement du français à l'université, la didactique des langues recourt à des approches et des pratiques qui s'inspirent essentiellement de la pédagogie, de la psychologie et de la linguistique appliquée. Ainsi, cette discipline met en œuvre des outils et des méthodes dans le but de faciliter la tâche des concepteurs et des enseignants au supérieur.

En effet, le processus d'enseignement se réfère à des approches dont les principes ont été revus avec la réforme pour prendre en charge les trois pôles du triangle didactique, qui constituent les éléments fondamentaux d'une situation d'apprentissage, à savoir :

- l'étudiant : actif et autonome, il joue un rôle essentiel dans la construction de son apprentissage ;
- les contenus : c'est l'ensemble des connaissances dispensées constituant le savoir à enseigner ;
- l'enseignant : jouant le rôle de médiateur, il arrive à trouver le lien entre les contenus et l'étudiant.

L'interaction entre ces trois éléments implique la mise en œuvre de théories qui résultent de l'évolution des méthodologies de l'enseignement universitaire.

L'approche cognitive met l'étudiant au centre du mécanisme d'enseignement/apprentissage qui lui permet de prendre conscience des stratégies métacognitives exploitées lors de la résolution d'une situation-problème. Autrement dit, elle tient compte « *des particularités de l'individu et de ses représentations ; favoriser des activités faisant appel à la mémoire à long terme ; mettre en place des stratégies faisant appel à la résolution de problème et qui développent le processus métacognitif des apprenants* » (Ibid.). En effet, l'étudiant construit des représentations à partir de ses expériences personnelles et de ses enseignements, c'est pourquoi il est nécessaire de déconstruire ses préjugés afin d'installer de nouvelles représentations positives visant à optimiser ses pratiques de classe étant donné que « *se former c'est en grande partie modifier ses représentations, et passer d'une cohérence à une autre : apprendre ne consiste pas à empiler des informations les unes sur les autres, mais à transformer ses structures cognitives* » (Ibid.).

La didactique des langues étrangères qui s'intéressait aux contenus et aux théories exploitées lors du processus d'apprentissage va s'orienter vers les mécanismes mentaux mis en œuvre dans la construction du sens et dans la production des textes.

Cette approche sous-entend un enseignant universitaire qui soit ouvert à la théorie cognitiviste et qui soit capable de l'appliquer au sein de la classe en incitant les étudiants à mobiliser leurs connaissances initiales dans la résolution de toute situation problème. Il doit également exploiter sa polyvalence et amener les étudiants à utiliser les informations acquises dans les différentes disciplines et contribuer au développement des compétences réceptives et productives.

Concernant le choix du support, les documents officiels recommandent des œuvres appropriées mais les enseignants sont également sollicités pour en proposer d'autres (Bouguerra, 1993, p. 83). Dans l'enseignement supérieur, il n'y a pas de manuels de référence, ni de programmes unifiés, ce qui fait que l'enseignant universitaire joue un rôle très important dans le choix des thèmes, des supports et dans les pratiques pédagogiques ainsi que dans la planification de l'apprentissage.

2.1.1 Le constructivisme

A travers cette approche, l'apprentissage est envisagé en tant que mécanisme à travers lequel l'étudiant construit ses connaissances en interaction avec l'environnement dans lequel il évolue. Le constructivisme pose comme principes que :

- la construction des connaissances se réalise à travers l'effort personnel de l'étudiant ;
- le mécanisme de l'apprentissage se développe de manière autonome ;
- ce processus s'exécute graduellement ;
- l'assimilation du savoir acquis par l'étudiant s'élabore à partir des structures mentales établies au préalable.

Il s'agit d'une démarche cognitive qui consiste à concevoir une approche de la construction des connaissances. Elle est basée sur deux courants :

- l'interactionnisme : il implique une interaction qui s'exerce de façon régulière entre le sujet et le milieu dans lequel il évolue, étant donné que ce dernier est en perpétuelle évolution ;
- le constructivisme : l'étudiant exploite des structures procédurales de l'intelligence par des méthodes de représentation dans la mise en

œuvre de la compréhension. Ces représentations sont révélées à travers les hypothèses et les procédures qui vont être adoptées par la suite.

À titre illustratif, Piaget postule que la construction du sens résulte des représentations de l'étudiant, de ses besoins, de sa motivation et de ses attentes. Il met en place des stratégies d'apprentissage rénovées en fonction des besoins de l'époque et qui sont :

- le repérage ou l'identification du nouveau ;
 - la comparaison qui consiste en le rapprochement avec la réalité ;
 - l'élaboration des hypothèses de sens ;
 - la vérification de ces hypothèses, qui va les confirmer ou les infirmer.
- Cela caractérise la spécificité du raisonnement expérimental, qui est constitué des étapes suivantes : l'observation, l'hypothèse, l'expérimentation, le résultat, l'interprétation et la conclusion.

2.1.2 L'approche par les compétences

Il s'agit d'une approche qui met l'accent sur l'étudiant et sur son processus d'apprentissage. Elle prend en charge :

- le statut du destinataire, qui concerne la fonction qu'il remplit dans la réception d'un discours ;
- le statut du destinataire, qui a un rapport étroit avec la personne à laquelle est destiné le message, dans la mesure où il adapte son produit langagier et linguistique selon le statut de la personne à qui il s'adresse ;
- le contexte dans lequel la communication est produite, qui implique le moment et le lieu relatifs à l'acte de communiquer. Il « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans

laquelle s'inscrivent les actes de communication » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15);

- la visée de la communication, qui détermine la finalité du message à communiquer à l'interlocuteur, en fonction de la tâche à accomplir qui est la « *visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.16).

En effet, l'approche par compétences vise à développer la capacité à remplir la fonction langagière à travers l'installation des quatre habiletés linguistiques requises dans toute situation d'apprentissage, à savoir la compréhension écrite, la compréhension orale, l'expression orale et l'expression écrite.

Son objectif est d'amener l'étudiant à interagir face aux différents actes communicatifs auxquels il est confronté, à travers le transfert des connaissances dont le sujet dispose dans sa langue maternelle, transfert accompli par les contenus et les démarches mis en œuvre. Ensuite, il doit rassembler les divers moyens linguistiques, sociolinguistiques, cognitifs, pragmatiques et stratégiques utilisés dans la langue cible.

Cette approche a pour fonction de mettre l'étudiant face à une situation problème dans le but de la résoudre à travers la mobilisation de ses ressources initiales. Cela lui permet de développer ses compétences réceptives et productives de manière efficace en organisant des situations de communications concrètes et en favorisant l'apprentissage collaboratif. L'étudiant arrive ainsi à réaliser les tâches assimilatrices complexes demandées par l'enseignant dans le but d'atteindre les objectifs visés antérieurement. En effet, ce dernier se rapporte aux interactions réalisées lors de la division des apprenants en groupes. Malgré la surcharge des classes, le travail en groupe garantit l'augmentation de la

motivation et il favorise l'autonomie des apprentissages. De son côté, l'enseignant universitaire élabore un projet d'apprentissage en respectant le programme proposé par les instances officielles. À titre illustratif, l'enseignant, qui assure le module de techniques d'expression écrite, organise son processus d'enseignement en proposant des activités qui garantissent le développement des différentes compétences : celles de la compréhension de l'écrit, les séances de la production de l'écrit ainsi que les séances de grammaire, de phonétique et de vocabulaire.

De plus, cette démarche s'intéresse aux moyens mis en œuvre par l'enseignant, qui devient médiateur, à travers l'utilisation des techniques audiovisuels afin de sensibiliser l'étudiant, l'amener à devenir autonome et l'inciter à prendre en charge son apprentissage.

2.1.3. Activité de réflexion

➤ Situation-problème proposée

Dans une classe universitaire de FLE, l'enseignant propose à ses étudiants un texte argumentatif portant sur un thème de société.

Avant la lecture, il invite les étudiants à exprimer leurs connaissances antérieures et leurs opinions sur le thème abordé.

Ensuite, les étudiants travaillent en groupes pour formuler des hypothèses sur le contenu du texte à partir du titre et des indices paratextuels.

Pendant l'activité, l'enseignant circule entre les groupes, guide les échanges, reformule les idées et encourage les étudiants à justifier leurs réponses.

À la fin, une mise en commun est organisée afin de confronter les interprétations et construire collectivement le sens du texte.

➤ **Consignes de l'activité**

Travail en binômes, suivi d'une mise en commun collective.

Lisez attentivement la situation ci-dessous, puis répondez aux questions suivantes

1. Relevez deux principes du constructivisme présents dans la situation.
2. Montrez en quoi cette activité relève de l'approche par les compétences.
3. Analysez la posture pédagogique de l'enseignant universitaire.

2.1.4. Correction de l'activité de réflexion

1. Les principes du constructivisme qui sont clairement mobilisés sont :

- La construction active des connaissances par l'étudiant.
- L'élaboration et la vérification d'hypothèses de sens à partir d'indices (titre, paratexte).

Nous observons également :

- Le rôle des représentations initiales.
- L'apprentissage progressif et collectif.

2. Cette activité relève de l'approche par compétences car :

- Elle mobilise la compréhension écrite.
- Elle développe des compétences cognitives (analyser, inférer, interpréter).
- Elle favorise la communication orale lors des échanges de groupe.
- Elle place l'étudiant dans une situation authentique de résolution de problème (construire le sens d'un texte).

3. Posture pédagogique de l'enseignant universitaire : il adopte une posture de :

- Médiateur : il facilite l'accès au savoir.
- Guide : il oriente les échanges sans imposer les réponses.
- Accompagnateur : il soutient les étudiants dans leur réflexion.
- Il ne se positionne pas comme un détenteur exclusif du savoir.

SÉANCE n°04

Pédagogie et relation à l'enseignement/ apprentissage

Objectifs :

- Reconnaître les dynamiques intersubjectives (relations enseignant/étudiant et entre étudiants eux-mêmes) en contexte universitaire.
- déterminer les outils pour faciliter le travail de groupe et de coopération.
- Analyser les enjeux de la gestion de groupe en pédagogie universitaire active.

2.2. Rapports intersubjectifs

La didactique des langues étrangères traite la notion de la pédagogie universitaire intersubjective-créative relative à la mise en œuvre des caractéristiques de la démarche de création collective. La construction des représentations sociales chez l'ensemble des étudiants favorisent le travail collectif et collaboratif effectué en classe de français langue étrangère. La réalité de la classe implique les relations des acteurs pédagogiques entre eux et les rapports existants avec leur environnement, notamment ceux entrepris avec la langue étrangère qu'ils manipulent.

Certaines tâches proposées par l'enseignant, comme l'activité dialogale engagent un partage des discours entre les deux interlocuteurs qui se caractérisent par des niveaux différents. La réalisation du dialogue nécessite le critère de la « réciprocité » entre les deux paires. Cette tâche énonciative est cultivée grâce à la créativité générale des interlocuteurs en présence étant donné leurs aspects similaires. D'ailleurs, les travaux de de Baerveldt et Cresswell (2015, pp. 93-108) réalisés en psychologie sociale le confirme lorsqu'ils abordent la notion de la créativité.

En effet, ils la considèrent comme un mécanisme social et culturel qui se rapporte à une relation intersubjective et à toutes les actions induites qui « *restent connectées aux tensions sociales et aux polarités qui les ont initialement provoqués* » (Ibid., p. 107). De son côté, Csikszentmihalyi (2014, p. 78), définit la créativité comme un processus interne à la personne qui se réalise dans l'interaction avec le contexte socioculturel. Autrement dit, la créativité est développée lorsqu'il existe un processus interactif entre les étudiants, comme le cas de la réalisation collective d'un travail en impliquant des connexions entre leurs connaissances et leurs représentations tout en acceptant leurs différences.

A ce propos, Glăveanu et Gillespie (2015, pp. 11-12) le confirment lorsqu'ils déclarent que « *la négociation des différences* » qui existe « *dans la relation entre soi-même, autrui, l'objet et le signe* » permet à chaque individu de partager tout type de représentation et de transformer « *des différences intériorisées en des tensions productives et créatives* ». Ce traitement de la différence permet de réduire « l'écart » des étudiants afin de produire une forme de compréhension partagée dans une atmosphère « *d'ouverture des différences* » qui « *encourage l'émergence de nouvelles perspectives dans un espace intersubjectif* ».

A titre illustratif, la présentation de cette notion semble expliciter le rôle de la pédagogie différenciée dans le développement de la compétence de compréhension orale. En effet, la prise en charge des particularités individuelles des étudiants permet l'amélioration du rendement de la tâche réceptive.

A ce propos, Burns avance qu'il n'y a pas deux élèves qui évoluent de la même manière, c'est pourquoi il signale les postulats suivants :

- « *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.*
- « *Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.*

- *Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.*
- *Il n'y a pas deux étudiants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.*
- *Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.*
- *Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.*
- *Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts » (Burns, 1971, pp. 55-56).*

Nous avons employé les outils méthodologiques adéquats afin d'assurer une différenciation pédagogique et de permettre à tous les étudiants de surmonter les problèmes rencontrés grâce au travail collectif, de coopération et collaboratif mis en œuvre entre les paires à l'université.

En effet, l'exploitation de cette méthode innovante a pour fonction de placer l'étudiant au centre du mécanisme d'enseignement/apprentissage.

A ce propos, Philippe Perrenoud avance qu' « *il ne suffit pas de pratiquer une pédagogie différenciée au sein d'un groupe-classe traditionnel. Les cheminements se construisent sur de longues périodes. La maîtrise de leur individualisation passe par la mise en place de dispositifs de suivi et de régulation portant sur plusieurs années consécutives* » (Perrenoud, 1997, pp. 50-51).

2.3. Pédagogie de groupe/Gestion des groupes

L'hétérogénéité des niveaux suppose une méthode qui prend appui sur la variation de la manière permettant la transmission des savoirs, la différenciation des supports numériques exploités en fonction des différents styles d'apprentissage adoptés par les étudiants, afin de résoudre la tâche de

compréhension orale proposée. De son côté, Przesmycki (1991) explique les axes de différenciation lorsqu'il poursuit la recherche effectuée par Meirieu (1986). Il avance que la pédagogie différenciée est constituée de trois étapes, à savoir : les contenus, les processus et les structures.

D'une part, la différenciation des contenus d'apprentissage porte sur le travail collectif des étudiants en les constituant en groupes afin de leur proposer des contenus différents en tenant compte des « *objectifs cognitifs et/ou méthodologiques et/ ou comportementaux* » (Przesmycki, 1991, p. 16). De plus, la différenciation des processus d'apprentissage permet à l'enseignant de diviser les étudiants en plusieurs groupes pour garantir leur autonomie et qu'ils « *travaillent chacun simultanément sur le(s) même(s) objectif(s) selon des processus différents* » (Ibid). D'autre part, la différenciation des structures a pour fonction de diversifier la nature de la formation destinée aux groupes d'étudiants.

La réalisation des interactions représente l'une des spécificités de l'approche communicative. Cette interaction se rapporte à l'influence mutuelle exercée par chaque locuteur et par son interlocuteur sur leurs actions partagées. A ce propos, Kerbrat-Orecchioni explique que

le sens d'un énoncé est le produit d'un "travail collaboratif", qu'il est construit en commun par les différentes parties en présence. L'interaction pouvant alors être définie comme le lieu d'une activité collective de production du sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites, qui peuvent aboutir ou échouer (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 23).

Autrement dit, la séance de compréhension de l'écrit implique ces interactions entre les acteurs pédagogiques au sein d'une classe de langue

étrangère dans la mesure où le travail coopératif permet d'optimiser les pratiques didactiques lors de l'installation des compétences réceptives.

2.3.1. Activité de réflexion

Quelle est la meilleure méthode qui permet la transmission des connaissances dans une classe hétérogène ?

2.3.2. Correction de l'activité de réflexion

La pédagogie différenciée est une rénovation didactique qui intervient pour aider les étudiants à mieux appréhender la construction du sens lors de la compréhension orale en tenant compte de leur disparité pédagogique, dans la mesure où ces différences constituent une richesse sur le plan éducatif. Ainsi, l'hétérogénéité des niveaux suppose une méthode qui prend appui sur la variation de la manière permettant la transmission des savoirs à l'université, la différenciation des supports numériques exploités en fonction des différents styles d'apprentissage adoptés par les étudiants, afin de résoudre la tâche de compréhension orale proposée. À ce propos, Przesmycki définit cette pédagogie comme une « *pédagogie des processus : elle met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves apprennent selon leur propre itinéraire d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire* » (Przesmycki, 1991, p. 10).

Il s'agit d'une pédagogie qui est centrée sur l'étudiant étant donné qu'elle lui permet de construire seul son savoir. En effet, « *Elle admet que l'enseignement a pour but la construction et l'appropriation par l'enfant de ses savoirs et de ses savoir-faire, c'est-à-dire que l'enseignement est conçu essentiellement comme une aide à l'apprentissage de l'élève par lui-même* » (Fresne, 1994, p.11).

Elle a pour objectif la construction du sens lors du développement de la compétence réceptive à l'oral en tenant compte de leur disparité pédagogique, dans la mesure où ces différences constituent une richesse sur le plan éducatif.

SÉANCE n°05

Les pratiques d'enseignement : Préparation /planification des cours.

Objectifs :

- Structurer une séance pédagogique de manière efficace et adaptée aux besoins des étudiants.
- Articuler les méthodes adaptées aux objectifs (tâche ciblée, pédagogie universitaire inversée).
- Anticiper les obstacles possibles pour une meilleure remédiation au supérieur.

3. Les pratiques d'enseignement

L'étudiant est sensé mobiliser ses connaissances antérieures, stockées en mémoire, en relation avec la thématique visée afin de pouvoir résoudre une situation-problème.

En effet, l'acte d'apprendre se rapporte à la capacité de l'étudiant à faire face à une situation complexe tout en prenant conscience des mécanismes métacognitifs mobilisés lors de la réalisation de la tâche de lecture, c'est pourquoi *« l'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même »* (Tawil, 2005, p.47).

Il s'agit de développer, chez l'étudiant, les habiletés transversales et disciplinaires afin de favoriser les échanges entre les différentes matières pédagogiques et de garantir la coopération des acteurs assurant la transmission d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être.

L'approche par les compétences implique également l'optimisation des pratiques de l'enseignant universitaire en jouant le rôle de médiateur. Elle stimule, d'une part, la motivation de l'étudiant. D'autre part, l'enseignant devrait accompagner ce dernier de façon à construire lui-même son apprentissage en agissant en autonome et en interagissant avec ses camarades.

L'approche communicative met l'accent sur la nécessité d'exploiter les documents authentiques dans l'installation de l'habileté de lecture étant donné qu'ils représentent le matériel pédagogique adéquat au sein d'une classe de français langue étrangère. Ils ne sont pas créés précisément pour une exploitation ultérieure dans le processus d'enseignement/apprentissage à l'université. D'ailleurs, Cuq les considère comme un « *ensemble très divers de situations de communication, de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels qui se déroulent dans la vie quotidienne, administrative, culturelle, professionnelle...* » (Cuq, 2003, p. 29). Par ailleurs, le document fabriqué, qui est conçu à des fins pédagogiques, subit des modifications afin de correspondre aux objectifs visés au préalable étant donné qu'il représente « *tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère* » (Ibid.).

L'exploitation du document authentique par l'enseignant universitaire vise l'optimisation des procédures mises en œuvre dans la transmission des savoirs linguistiques ainsi que des savoir-faire culturels. Autrement dit,

depuis plusieurs années, plusieurs phénomènes ont favorisé en DLE la tendance à imaginer des activités de type "méta" en classe de langue, que certains méthodologues scolaires ont relié à l'objectif formatif qu'ils cherchaient par ailleurs à revaloriser : l'utilisation intensive des documents authentiques, qui confronte très tôt les apprenants à toute la complexité de la langue et de la culture étrangères (Puren, 1994, p.180).

Il est nécessaire de souligner l'importance de l'exploitation des techniques d'information et de communication dans l'enseignement universitaire, tel que préconisé par l'AC, étant donné que les TICE favorisent l'interaction entre les étudiants et permettent d'augmenter leurs motivations.

3.1. Préparation/planification des cours

L'activité pédagogique universitaire a connu plusieurs modifications visant à optimiser les pratiques de classe et d'améliorer le rendement du processus d'acquisition afin de combler les lacunes constatées chez les étudiants. Il est nécessaire de réfléchir à la possibilité de remédier à la baisse considérable du niveau, constatée ces dernières années et reflétée à travers les résultats obtenus suite aux évaluations semestrielles et annuelles.

Afin de prévoir des solutions aux insuffisances mentionnées préalablement, un programme a été élaboré par le ministère de l'enseignement supérieur. Celui-ci insiste sur l'importance de la formation des formateurs pour garantir la pertinence de l'activité pédagogique universitaire. Ce programme vise à formuler « *les missions des enseignants chercheurs (qui) ont été élargies au tutorat, à l'orientation des étudiants, l'expertise et la consultance et enfin la formation continue* » (Ghouati, 2013, p. 06).

L'amélioration des contenus ne se limite pas au développement des compétences linguistiques mais se rapporte également à la mise en place des stratégies permettant le renforcement de la culture source ainsi que l'acquisition de la composante interculturelle. Autrement dit

l'action décisive de l'Algérie en faveur de l'UNESCO, en particulier à travers son soutien actif à la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel, ne fait que confirmer cet engagement. Premier Etat membre à ratifier la

Convention en 2003, l'Algérie se positionne ainsi avec détermination en faveur du rapprochement des peuples et du dialogue entre les civilisations (Tawil, 2005, p.08).

En adoptant cette approche notionnelle-fonctionnelle, le ministère de l'enseignement supérieur a pour objectif de faire acquérir à l'étudiant un savoir-faire fonctionnel dans le but d'optimiser ses connaissances acquises en cette langue. Autrement dit, on cherche à faire de l'étudiant un être autonome, capable d'interagir en produisant et/ou en interprétant des messages divers, adaptés en fonction des situations de communication concrètes auxquelles il est confronté. En effet, « *on voudrait qu'il soit apte à recueillir, exploiter et communiquer des informations* » (Tawil, 2005, p.16).

Constatant des insuffisances méthodologiques, il est nécessaire de renouveler les pratiques pédagogiques à travers la réforme des programmes à l'université et l'élaboration des dispositifs qui conviennent aux besoins des étudiants. Ces dispositions permettent de constater une continuité, une homogénéité et une complémentarité dans la planification et la mise en œuvre des outils (Tawil, 2005, p.16).

3.2. Traitement du savoir et de l'information

Nos recherches s'inscrivent dans une perspective cognitive s'inspirant principalement de la didactique des langues, de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle privilégiant l'analyse des processus mis en œuvre dans les activités pédagogiques, de traitement et de construction des connaissances. Elles traitent de l'influence de l'attention, du décodage et des connaissances initiales de l'étudiant sur le fonctionnement de sa mémoire et son mécanisme cognitif.

Il s'agit de « *l'approche psychologique qui tend à identifier ce qui se produit au cours des différentes étapes (attention, perception, mémoire à court*

terme) du traitement de l'information » (Reed, 1999, p. 13). Ces informations traitées peuvent être de nature cognitive, affective, sociale ou sensorielle, qui englobe les acquisitions mnémoniques visuelles et auditives.

La figure suivante (Reed, 1999, p. 13) (Les étapes d'un modèle du traitement de l'information) nous permet de déterminer les différents processus mis en œuvre dans le traitement de l'information.

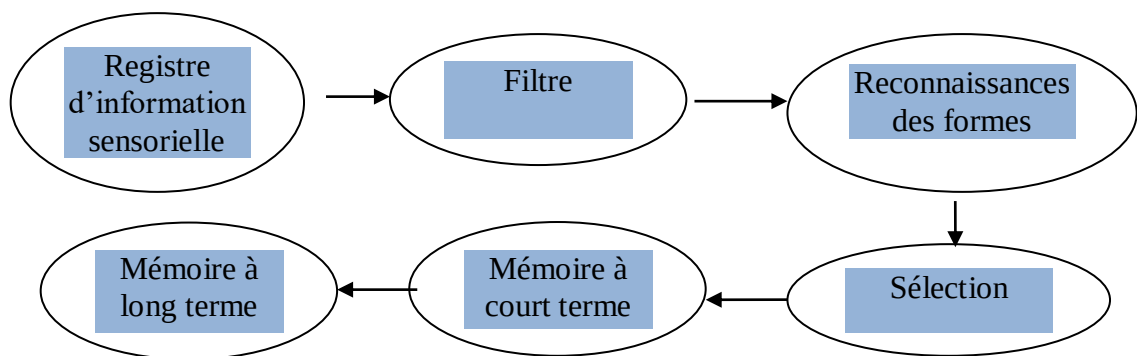


Figure 2 : Les étapes d'un modèle du traitement de l'information.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, la didactique cognitive qualifie le processus d'apprentissage à l'université d'activité de traitement de l'information qui exige de l'étudiant l'investissement de ses connaissances et insiste sur le rôle de ces dernières dans la lecture d'un texte. En effet, étant axées sur « *l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain*

(...), les données issues de la psychologie cognitive prennent une signification fort importante pour l'enseignant dans la compréhension des mécanismes qui permettent à l'élève d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances » (Tardif, 1992, p. 104).

Ainsi, la didactique puise sa démarche dans les normes de la psychologie en s'intéressant à la manière avec laquelle les étudiants appréhendent, assimilent et exploitent l'ensemble des informations auxquelles ils sont confrontés, en

tenant compte de leur expériences antérieures et des divers types d'apprentissage initial. La psychologie, comme tous les autres domaines d'investigation scientifique, « *a tout d'abord pour fonction de donner à voir des phénomènes empiriques dans des conditions de contrôle et de reproduction optimale. De telles conditions sont garanties, en principe, par la mise en œuvre des critères de la méthodologie expérimentale* ». (Caverni et al., 1991, p. 13), C'est pourquoi la psychologie cognitive prend en charge l'étude des mécanismes mentaux exploités dans l'acquisition des connaissances à l'université et le traitement des informations ainsi que dans l'utilisation des connaissances personnelles. Elle envisage l'étude des fonctions cognitives en se basant sur le rôle du système nerveux central dans le traitement de l'information permettant la lecture d'un texte. Par contre, la psycholinguistique s'intéresse à l'étude des processus mis en œuvre dans les échanges de la communication verbale.

La didactique s'inspire également des sciences cognitives en adoptant ses paramètres dans le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, nous pouvons définir la cognition comme « *l'ensemble des activités qui découlent du fonctionnement cérébral chez l'homme et chez l'animal : sensori-motricité, perception, langage, apprentissage, mémoire, représentation des connaissances, décision et raisonnement* » (Tiberghien, 2002). Il s'agit d'une approche qui désigne la conjonction de structures fonctionnelles et représentationnelles impliquant l'existence d'états mentaux dont chacun est identique à un état physique. Néanmoins, tout élément appartenant à un état mental se caractérise par son rôle fonctionnel. Autrement dit, cet élément entretient des rapports causaux avec les autres états mentaux, les stimuli et les comportements.

Le cognitivisme se base sur l'existence de représentations mentales symboliques, élaborées en fonction des énoncés d'un langage formel interne. Il postule que les processus cognitifs impliqués pendant l'apprentissage, et qualifiés de complexes, tiennent compte d'un système de règles formelles. Il procède au traitement de l'information en établissant des relations entre les informations

issues du texte et les connaissances initiales conservées en mémoire. D'ailleurs, « *la cognition est le courant de pensée, défini par une option théorique et par un objet d'étude, qui considère le cerveau humain comme un système de traitement et d'interprétation de l'information nouvelle en fonction de l'information antérieurement stockée en mémoire, et qui vise à rendre compte des fonctions complexes de l'acquisition des connaissances. Ce paradigme postule l'existence de représentations mentales, objets de processus cognitifs* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 45).

3.2.1. Le cognitivisme

Il est apparu vers la fin des années 90. La méthodologie cognitive renvoie à l'ensemble des activités permettant d'élaborer les connaissances. Elle se focalise sur la démarche cognitive qui prend en charge le mécanisme mental de l'étudiant, impliquant le rôle de la mémoire dans le traitement des informations dans la mesure où ces dernières sont activées à partir des exercices de rappel permettent l'installation des compétences visées selon le contexte dans lesquelles elles progressent, et les facteurs qui y contribuent comme son âge et sa culture. Ainsi, l'étudiant traite les connaissances en tenant compte de son mécanisme cognitif car « *lorsque nous apprenons une nouvelle information, nous l'incorporons aux structures sémantiques déjà établies dans notre système de mémoire. Tels sont les problèmes rencontrés par celui qui apprend : déterminer les conditions pertinentes à la situation, déterminer les actions appropriées, enregistrer adéquatement cette information* » (Lindsay & Norman (Eds.), 1980, p.492).

En effet, l'approche cognitiviste se fonde sur les processus internes de l'apprentissage à l'université. Celui-ci se réalise en tenant compte de deux situations : la première est implicite, lorsque l'étudiant s'expose au milieu quotidien ; par contre, la deuxième est explicite ; elle intervient dans le cas où le

sujet est amené à interagir avec l'enseignant et lors de son utilisation du dispositif didactique (documents pédagogiques, manuels scolaires, supports, etc.).

De plus, elle met l'accent sur l'étudiant dans la mesure où elle lui attribue comme tâche de prendre en charge son apprentissage en favorisant les stratégies métacognitives mises en place et tenant compte des circonstances du message. Elle s'intéresse aussi à ses représentations mentales étant donné que les structures cognitives demeurent individuelles puisqu'elles sont relatives aux expériences personnelles et affectives du sujet mais elles aident à optimiser l'acte d'enseignement/apprentissage.

C'est pourquoi la fonction de l'enseignant universitaire est reléguée au second plan ; il joue le rôle de médiateur du savoir qui consiste à faire apprendre à l'étudiant à prendre conscience de son processus d'apprentissage (apprentissage autodirigé), à faire évoluer ses représentations mentales et à favoriser son interaction au sein du groupe.

3.2.2. Activité de réflexion

➤ Mise en situation

- Vous êtes enseignant de FLE à l'université. Vous devez préparer une séance de compréhension écrite destinée à des étudiants de première année, à partir d'un document authentique (article de presse, extrait de blog, texte institutionnel).
- Travail en groupes de 3 à 4 étudiants, suivi d'une mise en commun.

➤ Consignes

1. Proposez un objectif général et deux objectifs spécifiques.
2. Présentez les étapes de la séance (avant / pendant / après la lecture).
3. Indiquez les méthodes pédagogiques adoptées (approche par compétences, pédagogie active, tâche ciblée, etc.).

4. Identifiez deux obstacles possibles chez les étudiants.
5. Proposez des solutions de remédiation.

3.2.3. Correction de l'activité de réflexion

Cette planification respecte les principes du cognitivisme, en tenant compte du traitement de l'information, du rôle de la mémoire et des représentations mentales. Elle s'inscrit également dans l'approche par compétences, en visant un savoir fonctionnel et transférable, tout en favorisant l'autonomie et la métacognition.

1. Objectifs de la séance

- **Objectif général**
 - ✓ Développer la compétence de compréhension écrite chez l'étudiant à travers l'exploitation d'un document authentique.
- **Objectifs spécifiques**
 - ✓ Repérer les idées principales d'un texte authentique.
 - ✓ Mobiliser les connaissances antérieures pour construire le sens du texte.

2. Étapes de la séance

- **Avant la lecture**
 - Activation des connaissances antérieures (discussion autour du thème, brainstorming).
 - Anticipation du contenu à partir du titre, des images ou des mots-clés.
 - Mobilisation de la mémoire à long terme et des représentations mentales.

➤ **Pendant la lecture**

- Lecture guidée avec des consignes précises (repérage, inférences, identification des informations).
- Travail en groupes pour favoriser l'interaction et la négociation du sens.

➤ **Après la lecture**

- Mise en commun des réponses.
- Synthèse collective.
- Réinvestissement des acquis à travers une tâche de production (résumé, débat, reformulation).

3. Méthodes pédagogiques adoptées

✓ **Approche par compétences**

L'étudiant est placé dans une situation-problème et mobilise ses ressources linguistiques et cognitives.

✓ **Approche cognitive**

La séance tient compte des mécanismes mentaux (attention, mémoire, inférences).

✓ **Pédagogie active**

L'étudiant est acteur de son apprentissage ; l'enseignant joue le rôle de médiateur.

4. Obstacles possibles

- Difficulté à comprendre le lexique du document authentique.
- Faible mobilisation des connaissances antérieures.
- Manque de stratégies de lecture (repérage, anticipation).

5. Stratégies de remédiation

- Pré-enseignement du lexique clé.
- Reformulation des consignes.
- Travail collaboratif pour favoriser l'entraide.
- Utilisation de supports complémentaires (images, schémas, supports numériques).
- Guidage progressif de l'enseignant universitaire.

SÉANCE n°06**Les pratiques d'enseignement : Contraintes liées à la didactisation du savoir****Objectifs :**

- Identifier les types d'interactions (entre enseignant/étudiant, entre étudiants eux-mêmes) et leur impact sur les apprentissages au cycle universitaire.
- Analyser les contraintes multidimensionnelles de la pratique enseignante (interactions, didactisation, gestion de classe, évaluation).
- Construire une vision systémique de l'acte d'enseigner au supérieur.
- Développer des stratégies pour concilier exigences didactiques et réalité du terrain à l'université.
- Proposer des solutions pour surmonter les contraintes (ex : situations-problèmes).

3.3. Contraintes liées à la didactisation du savoir

L'étude d'une situation d'enseignement est un objet de recherche complexe (Clanet, 2012) étant donné la relation interactive qui rassemble l'enseignant et les étudiants au sein d'un même espace de classe et pendant une durée déterminée par les progressions annuelles des contenus didactiques (Jonnaert et Vander Borght, 1999). Cette situation pédagogique implique la mise en œuvre des conditions favorables au mécanisme de transmission des connaissances. Pourtant, il existe des contraintes qui peuvent empêcher le bon fonctionnement de l'opération éducative malgré les efforts mobilisés par l'enseignant universitaire d'adopter l'approche la mieux adaptée aux étudiants. En effet, la didactique des langues s'est inspirée des différentes approches dans le but de favoriser l'installation des moyens didactiques adaptés au développement cognitif de l'étudiant.

D'ailleurs, l'approche par les compétences a montré ses limites vu le manque des moyens pédagogiques lorsqu'il s'agit, par exemple, du développement de l'habileté de l'oral. Cette dernière implique l'utilisation du data Chow afin de diffuser le document audio ou audio-visuel. Elle nécessite également la formation des enseignants universitaires quant à l'exploitation de l'outil informatique afin de manipuler correctement ce matériel.

De son côté, l'approche behavioriste a montré ses limites dans la mesure où elle néglige l'aspect novateur de la création langagière et où le processus d'apprentissage est réduit à l'imitation.

De plus, les directives véhiculées dans la réforme ne correspondent pas réellement aux critères d'élaboration des programmes à l'université ainsi qu'aux besoins des étudiants et à la réalité du terrain.

3.4. Contraintes liées à la gestion des interactions

Malgré ses avantages multiples, l'approche actionnelle a également des inconvénients, à savoir : la surcharge des classes, qui constituent un obstacle empêchant la réalisation du travail en groupes à l'université. Pourtant, ce dernier suppose des classes dont le nombre ne dépassant pas 25 étudiants pour atteindre les objectifs visés préalablement.

Ces mutations engendrent de nombreuses conséquences pour le processus pédagogique universitaire dans la mesure où les enseignants appliquent généralement la méthodologie de manière rigide. De plus, la politique universitaire s'intéresse plus à l'inculcation de l'idéologie de l'état qu'aux besoins réels des étudiants. Enfin, la qualité des réformes universitaires, réalisées par des concepteurs non qualifiés, et le manque des moyens pédagogiques font que l'université algérienne connaît une baisse de niveau importante.

3.5. La gestion de la classe

La classe est considérée comme un lieu de transmission des savoir et un espace d'interactions entre les acteurs pédagogiques universitaires. L'espace de la classe englobe des processus qui permettent l'appropriation des contenus. En effet, « *la gestion de la classe consiste à instaurer, à maintenir ou à restaurer dans la classe des conditions propices à l'enseignement et à l'apprentissage* » (Archambault & Chouinard, 2003).

Cuq précise que d', « *d'un point de vue didactique, on peut définir la classe comme un concept méthodologique marqué par la compression des paramètres d'appropriation :*

- *Une compression de l'espace.*
- *Une compression du temps.*
- *Une compression disciplinaire. »*

De leur côté, Archambault et Chouinard (2003) ajoutent qu'une situation de classe implique un "*Ensemble des pratiques éducatives auxquelles l'enseignant a recours afin d'établir, de maintenir et, au besoin, de restaurer dans la classe des conditions propices au développement des compétences des élèves.*"

La gestion de classe se rapporte au maintien d'un environnement pédagogique universitaire de qualité. Il s'agit de garantir les conditions favorables qui permettent le développement des compétences de manière efficace. Ainsi, « *la gestion de classe se transforme dans le temps au gré des valeurs et des structures sociales* » (Nault & Lacourse, 2008). Elle a pour fonction d'encourager les efforts réalisés par les étudiants et d'acquérir les théories d'apprentissage qui améliorent le rendement en matière de compréhension et de production.

En effet, un enseignant universitaire a pour fonction de faciliter la gestion de la classe en assurant un environnement pédagogique équilibré. La mise en œuvre d'une gestion de la classe se rapporte à la planification de la classe comme la précision des attentes, l'élaboration des règles comportementales. De plus, l'enseignant assure la qualité du processus de transmission des connaissances à travers la préparation des cours, l'organisation des activités et des interventions pédagogiques ainsi que de garantir un enseignement supérieur de qualité lors de l'élaboration des activités d'apprentissage.

3.6. Contrôle, évaluation des acquisitions

L'autonomie de l'étudiant est reflétée à travers sa capacité à élaborer son propre contenu d'apprentissage, selon la préparation de ses cours avant qu'ils soient dispensés par l'enseignant, et de se fixer les objectifs adéquats permettant de les réaliser à la fin de la séance. Elle implique également le choix des stratégies mises en œuvre dans le mécanisme d'apprentissage ainsi que la possibilité de s'autoévaluer suivant les critères d'une grille lui permettant de remettre en question les erreurs commises lors de l'installation des compétences afin d'y remédier. De ce fait, « *l'autonomie n'est pas un processus simple, partagé par tous. Elle est une capacité mentale à prendre de la distance par rapport à ses propres démarches, à analyser et formaliser ses propres stratégies afin de les optimiser et les gérer de façon indépendante* » (Hircshsprung, 2005, p. 56).

Cette réforme de l'enseignement supérieur implique l'amélioration des programmes d'enseignement et la mise en œuvre de moyens pédagogiques et numériques qui constituent des outils indispensables à l'évolution des pratiques de classe.

Le développement de ce nouveau programme repose sur l'approche par les compétences et s'inscrit dans la pédagogie du projet universitaire. En effet, de nombreuses modifications sont opérées quant aux stratégies d'apprentissage et aux méthodes d'évaluation, d'où l'intégration des moyens incontournables, à savoir : la co-évaluation, l'auto-évaluation, l'élaboration collective de la grille d'auto-évaluation, ainsi que le recours à l'utilisation des techniques audiovisuelles permettant d'optimiser le fonctionnement pédagogique et de prévoir une évaluation à distance à l'aide des plateformes numériques innovantes.

3.6.1. Activité de réflexion

Texte :

La gestion de classe

1- Qu'est-ce que la gestion de classe? C'est l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre pour « établir », « maintenir » et « restaurer » un climat de classe favorable à l'apprentissage (Archambault et Chouinard, 2003). Trois étapes sont à prévoir : la préparation, la conduite et l'ajustement du cours.

2- Pourquoi la gestion de classe? Parmi les facteurs essentiels à l'apprentissage, la gestion de classe vient en premier puisqu'elle place les étudiants dans des conditions favorables à l'apprentissage, limitant leur comportement perturbateur et favorisant une utilisation optimale du temps.

Cette question fait partie des préoccupations des enseignants du premier cycle universitaire.

3- Comment gérer sa classe? L'enseignant distingue trois temps : les actions à prévoir avant le cours, celles qui sont à mettre en œuvre durant le cours et celles qui sont à ajuster après le cours.

4. Démarche de préparation avant le cours : Avant d'entrer en classe, l'enseignant élabore son plan de cours et prépare la logistique de la classe.

Au niveau de la préparation du plan de cours, l'enseignant veille à :

- Faire des choix au niveau du contenu en distinguant «l'essentiel» du «secondaire»
- Prévoir une cohérence entre le résultat d'apprentissage attendu, le contenu, l'évaluation et la méthode d'enseignement
- Assurer l'équilibre des séances en estimant le temps requis et en tenant compte du nombre de séances allouées à la matière
- Tenir compte des caractéristiques du public visé dans la planification pédagogique (projet l des étudiants, constitution, effectif...)

Au niveau de la préparation de la logistique, l'enseignant veille à :

- Aménager l'organisation physique de la salle
- Préparer le matériel nécessaire et s'assurer de son bon fonctionnement.

Démarche de conduite de la classe pendant le cours

Par sa manière d'être et par ce qu'il fait et dit, l'enseignant confirme son leadership auprès des étudiants en gérant l'espace pédagogique et en adoptant une posture professionnelle empreinte de bienveillance.

Manuel de pédagogie universitaire, (2014), mpu.usj.edu.lb/manuel, Chapitres supplémentaires 2016 – 2017. Beyrouth : Université Saint-Joseph.

Consigne : Lisez attentivement le texte ci-dessus, puis répondez aux questions suivantes :

1. Identifiez les types d'interactions présents ou attendus dans cette situation.
2. Relevez au moins trois contraintes liées à la didactisation du savoir.
3. Analysez les difficultés de gestion de classe rencontrées par l'enseignant.
4. Proposez des solutions pédagogiques concrètes pour surmonter ces contraintes.

Répondez aux questions

5. Indiquez la manière qui permet à l'enseignant universitaire de maintenir la gestion de sa classe.

3.6.2. Correction de l'activité de réflexion

- 1. Identifiez les types d'interactions présents ou attendus dans cette situation.**

- **Interaction enseignant–étudiants** : l'enseignant transmet les connaissances, donne des consignes et accompagne les étudiants.
- **Interaction étudiants–enseignant** : les étudiants posent des questions, répondent et participent au cours.
- **Interaction entre étudiants** : échanges, discussions et travail en groupe pour favoriser l'apprentissage.

2. Relevez au moins trois contraintes liées à la didactisation du savoir.

- Sélectionner les contenus essentiels et distinguer l'essentiel du secondaire.
- Adapter le contenu et les méthodes aux caractéristiques des étudiants (niveau, effectif, besoins).
- Assurer la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, le contenu, les méthodes d'enseignement et l'évaluation.
- Gérer le temps afin de respecter le programme.

3. Analysez les difficultés de gestion de classe rencontrées par l'enseignant.

- Difficulté à maintenir un climat de classe favorable à l'apprentissage.
- Gestion des comportements perturbateurs des étudiants.
- Organisation du temps et de l'espace pédagogique.
- Maintien de l'attention et de la participation des étudiants.

4. Proposez des solutions pédagogiques concrètes pour surmonter ces contraintes.

- Préparer un plan de cours clair avec des objectifs précis et une bonne gestion du temps.
- Adapter les activités au niveau et aux besoins des étudiants.
- Établir des règles de fonctionnement dès le début du cours et les faire respecter.
- Utiliser des méthodes actives (travail en groupe, discussions, études de cas) pour favoriser la participation.

- Préparer le matériel à l'avance et vérifier son bon fonctionnement.
- Faire un bilan à la fin du cours afin d'ajuster les séances suivantes.

5. L'enseignant universitaire peut maintenir une bonne gestion de sa classe en :

- Instaurant un climat de respect, de confiance et de bienveillance.
- Planifiant soigneusement son cours et en fixant des objectifs clairs.
- Établissant des règles de fonctionnement dès le début du semestre.
- Gérant efficacement le temps et l'espace pédagogique.
- Utilisant des méthodes d'enseignement variées et interactives pour maintenir l'attention des étudiants.
- Communiquant clairement les consignes et les attentes.
- Intervenant rapidement et avec calme face aux comportements perturbateurs.
- Évaluant régulièrement les apprentissages et en ajustant son enseignement selon les besoins des étudiants.

L'enseignant a pour fonction de maintenir la gestion de sa classe en conservant des conditions favorables à l'apprentissage. Ce dernier implique des procédures qui garantissent l'obtention d'un meilleur rendement, comme le fait de réduire les interruptions lors de la transmission du savoir ou d'attirer l'attention des étudiants afin de maintenir leur mécanisme de rétention.

SÉANCE n°07**Les pratiques d'apprentissage****Objectifs :**

- Explorer la diversité des styles et stratégies d'apprentissage chez les étudiants.
- Évaluer l'impact des activités pédagogiques sur l'engagement et l'efficacité des apprentissages dans l'enseignement supérieur.
- Adapter ses pratiques pour favoriser des stratégies d'apprentissage conscientes et planifiées.

4. Les pratiques d'apprentissage

Les pratiques d'apprentissage impliquent le choix des stratégies mobilisées afin de garantir l'optimisation des gestes professionnels et d'assurer l'amélioration du rendement didactique. Mais, comment est réalisée la planification de ces pratiques ?

4.1. Sensibilisation aux styles et aux stratégies d'apprentissage

En somme, le champ de recherches exploré par la psychologie cognitive s'inspire essentiellement de deux disciplines, à savoir la psychologie et la cognition. Ces deux approches se sont fixé pour objectif d'explicitier les opérations cognitives nécessaires à la planification d'un texte en langue étrangère, dans une situation d'apprentissage. Celle-ci implique la mobilisation des stratégies à exploiter afin de faciliter l'exécution de cette tâche pédagogique.

4.2. Relation entre activités pédagogiques et efforts et stratégies d'apprentissage

Il s'agit d'opérations mises en œuvre afin d'effectuer une tâche donnée. À ce propos, Tardif (1992) postule que les stratégies renvoient aux différents types de connaissances qui peuvent être apprises ou stockées en mémoire à long terme. Ces connaissances sont d'ordre déclaratif (savoirs), procédural (savoir-faire) et conditionnel (quand, pourquoi...). Ainsi, contrairement aux méthodes traditionnelles qui accordent de l'importance seulement à la transmission des savoirs, les approches modernes exploitées à l'université tendent à mobiliser ces matériaux déclaratifs dans le but de les exploiter dans des situations concrètes de communication.

En effet, nous pouvons définir la notion de « stratégie », en nous référant à Legendre, comme « *une manière de procéder pour atteindre un but spécifique. (...) (C'est) un plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus* » (Legendre, 1993).

En somme, dans le domaine de l'acquisition des langues étrangères, les stratégies d'apprentissages se rapportent aux plans, aux techniques, aux comportements ainsi qu'aux opérations mentales conscientes et mêmes inconscientes, adoptés par l'étudiant, afin de simplifier ses recherches, de planifier et de favoriser son processus d'apprentissage.

Il existe deux types de stratégies :

- les stratégies directes ;
- les stratégies indirectes.

4.2.1. Les stratégies directes

Ces stratégies impliquent une manipulation directe de la langue utilisée et font intervenir des mécanismes mentaux. Leur objectif principal est d'améliorer le rendement du processus d'acquisition chez les étudiants. Elles se subdivisent en trois types :

4.2.1.1. Les stratégies de rappel

Elles interviennent à travers le recours aux images mentales, par exemple, afin de faciliter la tâche de rappel.

4.2.1.2. Les stratégies cognitives

Elles consistent à mettre en interaction l'étudiant et le savoir à enseigner, mais impliquent aussi « *une manipulation physique ou mentale de la langue cible* » (Cyr, p. 63). Elle exige l'application de procédés spécifiques afin de parvenir à la résolution d'une situation problème ou de réaliser une tâche pédagogique universitaire à travers la répétition, l'utilisation des ressources, l'inférence, etc.

4.2.1.3. Les stratégies de compensation

Elles jouent un rôle primordial dans le but de faire face aux difficultés rencontrées pendant l'apprentissage et de remédier aux lacunes constatées dans les connaissances ainsi que dans les performances de l'étudiant. A titre illustratif, elles interviennent pour deviner le sens des mots, trouver des concepts, etc.

4.2.2. Les stratégies indirectes

Il s'agit de stratégies qui ne se rapportent pas à une manipulation directe de la matière linguistique. Toutefois, elles favorisent les opérations qui se produisent lors du mécanisme d'apprentissage. Il en existe trois catégories :

4.2.2.1. Les stratégies métacognitives

Elles impliquent une réflexion sur le processus d'apprentissage. Il est nécessaire de concevoir les circonstances qui le favorisent, d'élaborer des activités afin de mettre en œuvre des apprentissages par l'anticipation, la planification, l'autorégulation, etc.

4.2.2.2. Les stratégies affectives

Elles supposent une interaction avec les autres locuteurs, qu'ils soient natifs ou pairs, dans le but d'optimiser l'appropriation de la langue cible et de susciter la motivation en se basant sur la clarification, la vérification, le contrôle des émotions, etc.

4.2.2.3. Les stratégies sociales

Elles impliquent une certaine collaboration entre les étudiants et l'enseignant, ainsi qu'entre les étudiants eux-mêmes, dans la réalisation d'une tâche pédagogique universitaire. Ainsi, le processus d'apprentissage résulte du contact réalisé avec les autres. Par exemple, l'étudiant demande de l'aide aux autres, il souhaite être corrigé, il espère être orienté, etc.

4.2.2.4. Activité de réflexion

Selon Legendre (1993), les stratégies cognitives impliquent «une manipulation physique ou mentale de la langue cible».

- Commentez la citation en identifiant au moins deux exemples de stratégies cognitives que vous pouvez utiliser pour comprendre et mémoriser le texte.
- Expliquez :
 - Comment elle vous aide dans votre apprentissage ?
 - Dans quelle situation vous l'utiliseriez ?

4.2.2.5. Correction de l'activité de réflexion

Selon Renald Legendre (1993), les stratégies cognitives sont des techniques qui permettent à l'apprenant de manipuler la langue, mentalement ou physiquement, afin de mieux comprendre, apprendre et mémoriser les informations.

L'auteur tente d'expliquer l'importance des stratégies cognitives dans l'activité pédagogiques. En effet, l'étudiant exploite ses processus cognitifs mentaux lors du traitement de l'information. Il mobilise ses ressources personnelles afin de résoudre une situation problème grâce au rappel d'inférences.

1. La prise de notes (résumé)

- ✓ **Comment elle m'aide** : Elle me permet de retenir les idées essentielles du texte et de mieux les mémoriser.
- ✓ **Situation d'utilisation** : Je l'utilise pendant ou après un cours pour résumer les informations importantes avant de réviser.

2. Le surlignage et le repérage des mots-clés

- ✓ **Comment elle m'aide :** Cette stratégie facilite la compréhension du texte en mettant en évidence les idées principales et les notions importantes.
- ✓ **Situation d'utilisation :** Je l'utilise lors de la première lecture d'un texte ou d'un chapitre afin de préparer un examen ou un devoir.

Ces deux stratégies cognitives améliorent la compréhension, facilitent la mémorisation et rendent les révisions plus efficaces.

SÉANCE n°08

Contrôle, éthique et problématique de l'évaluation

Objectifs :

- Interroger les biais et les limites des pratiques évaluatives traditionnelles dans l'enseignement supérieur.
- Concevoir une fiche d'évaluation respectant des principes éthiques définis en groupe.
- Transformer une évaluation sommative traditionnelle en une évaluation formative innovante.
- Proposer des alternatives évaluatives plus justes et formatrices.

5. Contrôle, éthique et problématique de l'évaluation

L'évaluation des acquis des étudiants est effectuée durant le contrôle du dossier pédagogique ainsi que les corrections qui sont réalisées lors de la remise des devoirs.

Le processus d'évaluation est un mécanisme complexe qui permet à l'enseignant d'attribuer une valeur au travail réalisé par les étudiants.

Il existe trois types d'évaluation, chaque phase intervient en respectant un ordre chronologique :

5.1. L'évaluation diagnostique

Elle intervient au début de l'apprentissage. Son rôle est de déterminer les prérequis des étudiants. Ainsi, l'enseignant universitaire s'appuie sur les obstacles constatés chez les enseignés afin d'élaborer son plan de formation. Généralement, le test proposé lors de cette évaluation consiste en la rédaction

d'un court passage qui traite un thème en relation avec l'intitulé de l'unité pédagogique abordée.

5.2. L'évaluation formative

Ce type d'évaluation est appliqué pendant l'apprentissage. L'objectif de l'évaluation formative, comme son nom l'indique, est de former les étudiants durant le mécanisme pédagogique. En effet, l'évaluation a pour fonction de consolider les compétences acquises et de remédier aux insuffisances des étudiants tout en proposant des activités de remédiation pour combler les lacunes enregistrées.

5.3. L'évaluation sommative ou certificative

Il existe deux terminologies de ce type d'évaluation. En effet, l'évaluation sommative permet d'établir un état des lieux sur la somme des apprentissages dispensées par l'enseignant universitaire et assimilées par les étudiants. Elle intervient à la fin de l'année universitaire.

Par ailleurs, la seconde terminologie, à savoir : l'évaluation certificative est adoptée lorsqu'il s'agit d'un niveau universitaire qui permet à l'étudiant d'obtenir un certificat ou un diplôme, comme : celui de fin d'études de licence, le diplôme de master ou de doctorat.

5.4. L'éthique au service de l'évaluation

L'évaluation des copies, des travaux et des mémoires de fin d'études nécessite de l'enseignant universitaire le suivi des paramètres de l'éthique et de la déontologie universitaire. En effet, la rédaction du mémoire de master suggère

l'importance des paramètres relatifs à l'éthique qui permettent l'amélioration de la qualité rédactionnelle des étudiants.

Il faudrait également penser à :

- Augmenter la sensibilisation des étudiants aux principes éthiques.
- Les initier aux règles qui régissent la vie à l'université
- Connaître leurs droits et obligations vis-à-vis de la communauté universitaire et dans le cadre de la rédaction du mémoire de master.
- Les sensibiliser au respect et à la valorisation de la propriété intellectuelle.
- Leur expliquer les risques des maux moraux telle que la fraude et à la manière de les combattre.
- Les inciter au respect des règles de l'éthique afin de les appliquer dans la rédaction du mémoire de master
- Faire preuve de civisme : s'éloigner de la fraude et ne pas recourir au plagiat.
- Respecter les résultats après l'évaluation des jurys de délibération lors de la soutenance du mémoire de master.

5.4.1. Activité de réflexion

➤ **Mise en situation**

❖ Lisez l'exemple de sujet traditionnel suivant :

"Rédigez un texte de 150 mots sur l'impact des nouvelles technologies sur la société."

➤ **Consignes**

1. Identifiez les limites et biais de cette évaluation (par exemple : l'enseignant favorise les étudiants déjà bons en rédaction, pas de prise en compte de la collaboration, pas de feedback immédiat).
2. Précisez quel type d'évaluation il représente (diagnostique, formative ou sommative).
3. Transformez ce sujet en évaluation formative : proposez une activité permettant de corriger les insuffisances en cours d'apprentissage.
4. Ajoutez des éléments respectant l'éthique (respect de la propriété intellectuelle, feedback constructif, transparence).
5. Déterminez les outils d'évaluation qui permettent à l'enseignant universitaire de réaliser sa tâche de manière efficace.

5.4.2. Correction de l'activité de réflexion

1. Biais et limites

- L'enseignant ne prend pas en compte les étudiants moins à l'aise à l'écrit ;

- Pas de possibilité de correction ou de feedback immédiat ;
- L'enseignant favorise les étudiants ayant déjà des connaissances en rédaction et culture générale ;
- Aucun critère d'éthique explicite (plagiat possible, droits d'auteur non mentionnés).

2. Type d'évaluation : Sommative.

3. Transformation en évaluation formative : Activité proposée

- ✓ Rédigez un brouillon de 150 mots sur le même thème.
- ✓ Échangez votre texte avec un camarade pour auto-correction et feedback mutuel.
- ✓ Réalisez une version finale après discussion avec l'enseignant, intégrant les corrections et suggestions.

4. Éléments éthiques intégrés

- ❖ Attribution du travail à l'auteur original, éviter le plagiat ;
- ❖ Respect du droit de chacun et feedback constructif ;
- ❖ Transparence sur les critères d'évaluation.

5. Les outils d'évaluation qui permettent à l'enseignant universitaire de réaliser sa tâche de manière efficace sont :

- ✓ L'élaboration d'une grille d'évaluation « critériée » qui oriente l'enseignant dans l'activité évaluative.
- ✓ La répartition d'un corrigé-type du sujet d'examen et d'un barème afin d'évaluer les apprentissages des étudiants de manière objective.

SÉANCE n°09**Enseignement/apprentissage et TIC : Intégrer les TIC dans la planification de l'enseignement****Objectifs :**

- Explorer le rôle des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la planification et la mise en œuvre des séances d'enseignement à l'université.
- Évaluer l'impact des TIC sur les apprentissages et la motivation des étudiants.
- Identifier les modalités d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur.
- Concevoir des scénarios pédagogiques intégrant des outils numériques de manière pertinente et alignée sur les objectifs d'apprentissage.

6. Enseignement/apprentissage et TIC

La notion des aides à l'apprentissage en rapport avec les TIC(E) (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) constitue une problématique nécessaire dans la facilitation de l'acte pédagogique. A titre illustratif, afin de pouvoir résoudre les problèmes de la compréhension de l'écrit, nous avons envisagé utilisation du document audio-visuel en classe de français langue étrangère. Autrement dit, « *Les possibilités d'enseignement et de formation à distance apparaissent par ailleurs comme une dimension transversale de chacune de ces pratiques nouvelles, permettant une souplesse tant géographique que temporelle* » (Charlier & Peraya, 2003, p. 27).

Ce document intervient pour apporter des informations complémentaires permettant de simplifier l'activité de lecture afin d'activer les connaissances qui favorisent le rappel d'inférences, qui représentent l'ensemble des informations stockées en mémoire auxquelles l'étudiant se réfère afin de résoudre la tâche de lecture proposée.

Les modalités d'intégration des TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) dans le processus d'enseignement/apprentissage se rapporte aux différences manières d'exploiter les outils numérique dans l'opération pédagogique. En effet, nous pouvons les énumérer comme suit :

- Modalité d'intégration comme outils de présentation : il s'agit de l'exploitation des tableaux numériques interactifs (TN1), de l'utilisation des vidéoprojecteurs ou des différentes présentations multimédias.
- Modalité d'intégration comme outils d'apprentissage : elle se rapporte à l'exploitation des applications, des plateformes pédagogiques et des simulations. D'ailleurs, les étudiants utilisent également des logiciels éducatifs. Elle a pour fonction de favoriser l'apprentissage actif et de développer l'autonomie chez les étudiants.
- Modalité d'intégration comme outil de communication : Cette modalité s'appuie sur l'utilisation des messageries éducatives, des forums, des classes virtuelles et des visioconférences. Son rôle est de faciliter les échanges entre les acteurs pédagogiques, à savoir : les enseignants, les étudiants et l'administration.
- Modalité d'intégration comme outil de collaboration : Elle permet de mettre en place le travail en groupe à travers l'utilisation des plateformes, des documents partagés et des espaces numériques de travail. Le but de

cette modalité est de favoriser les moyens de résolution de problèmes et de développer les compétences de coopération et d'échanges constructifs.

- Modalité d'intégration comme outil d'évaluation : Elle exploite les portfolios numériques, les quiz interactifs, les évaluations automatisées et les tests en ligne. Cette modalité fournit une meilleure rétroaction et elle assure un suivi régulier des apprentissages.
- Modalité d'intégration dans l'enseignement hybride ou à distance : il s'agit d'un apprentissage entièrement à distance ou d'une combinaison de cours en présentiel et en distanciel. Cela offre à l'enseignant et à l'étudiant une accessibilité aux activités en ligne et une meilleure flexibilité.

6.1. Intégrer les TIC dans la planification de l'enseignement

Le choix du document audio-visuel s'effectue à partir des objectifs fixés par l'enseignant dans la mesure où ce dernier l'exploite en fonction de ses spécificités pour bénéficier de ses potentialités en tenant compte de la thématique choisie et du niveau des étudiants.

En effet, l'intégration de la vidéo dans le processus d'apprentissage permet la construction des connaissances et facilite l'interaction entre étudiants. Nous allons, d'abord, présenter les différents types de documents. Ensuite, nous insisterons sur l'apport de leur utilisation dans le rappel d'inférence permettant de différer la contribution des outils didactiques et d'enrichir les pratiques de la classe.

6.1.1. Types de documents

L'introduction de l'image audiovisuelle dans le système de l'enseignement universitaire occupe une place très importante permettant de

faciliter l'accès au sens. Ainsi, nous pouvons déterminer deux catégories de documents vidéo : le document authentique et le document didactique.

6.1.1.1. Le document authentique

Il s'agit d'un support conçu pour le grand public, destiné particulièrement aux locuteurs natifs. Ce document n'a pas été réalisé pour des raisons pédagogiques, néanmoins les concepteurs de manuel et les enseignants ont la possibilité de l'envisager comme moyen permettant d'aborder l'apprentissage dans la mesure où « *avec le document authentique, le quotidien, l'ordinaire et le banal deviennent objets légitimes d'enseignement et le document iconographique fait une entrée en force dans la classe* » (Zarate, 1995, p.101).

Négligeant les autres éléments significatifs tels que les unités non verbales et contextuelles, les documents authentiques réservent une place très importante au verbal. Ces documents sont généralement utilisés avec des étudiants dont le niveau est différent, mais pour ceux de niveau avancé, il est préférable d'utiliser des documents authentiques dans le processus d'enseignement.

6.1.1.2. Le document didactique

Il s'agit d'un moyen employé à des fins pédagogiques. Il est utilisé comme support par les enseignants pour faciliter l'apprentissage aux étudiants.

Le document didactique, relatif à une démarche appropriée, a pour fonction de permettre, à un public donné, d'accéder au sens en « *mettant l'image au service d'une démonstration qui se déroule sur le plan verbal (audio). La structure qui en découle est linéaire et l'image est mise au service du propos* » (Compte, 1993, p. 94).

Pourtant, le document pédagogique montre ses limites dans la mesure où il manque d'originalité dans sa mise en œuvre, par rapport au contenu, au débit et aux reprises effectuées de manière excessive dans le but de faire mémoriser les

informations de manière mécanique. Ainsi, Compte affirme que « *l'aspect didactique est souvent trop apparent dans la réalisation vidéo (lenteur des transitions, manque de rythme, lourdeur de la répétition des éléments pédagogique). Le contenu des leçons et le style des exercices révèlent bien souvent des hypothèses d'apprentissages imposées aux auteurs de la méthode. Il s'agit souvent de conceptions pédagogiques inspirées des théories psychologiques* » (Jacquinot, 1977, p. 16).

6.1.2. Activité de réflexion

- **Consigne :** Lisez attentivement le texte ci-dessous puis commentez-le en insistant sur l'importance de l'intégration des TIC dans la planification de l'enseignement universitaire.

- **Texte**

Qu'entend-on par "Introduire les TICE à l'université" ? Il s'agit bien sûr d'élaborer et de mettre en œuvre des plans d'équipement, c'est à dire équiper des salles de classes avec des ordinateurs, câbler les établissements, connecter les écoles à internet. C'est une nécessité première. L'université est en prise avec la société et la société devient de plus en plus technologique. Si l'un des objectifs fondamentaux de l'université algérienne est la formation du futur citoyen et la préparation de l'individu à l'emploi, celle-ci doit offrir en son sein une véritable éducation à ces environnements technologiques et communicationnels : savoir-faire face aux outils, langages de l'image, éducation aux médias, culture informationnelle.

Pour tirer pleinement parti des avantages qu'offrent les TICE, il est essentiel de doter les enseignants des compétences nécessaires pour les utiliser de manière pertinente et efficace dans leur pratique pédagogique, La formation des

enseignants aux TICE permet de développer leurs compétences technologiques, leur donnant ainsi les moyens de maîtriser les outils numériques et les ressources en ligne. En acquérant des compétences en matière d'utilisation des logiciels éducatifs, des plateformes en ligne et des outils de communication, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage interactifs et stimulants pour leurs élèves. La formation aux compétences technologiques permet également aux enseignants d'être plus à l'aise avec les nouvelles technologies, de les intégrer de manière créative et d'exploiter pleinement leur potentiel pour améliorer les résultats d'apprentissage des élèves.

La formation aux TICE offre également aux enseignants l'opportunité d'acquérir des compétences en matière de pédagogie numérique. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre à utiliser les outils technologiques, mais aussi de comprendre comment les intégrer de manière effective dans les méthodes d'enseignement traditionnelles. Les enseignants formés aux TICE peuvent concevoir des activités d'apprentissage innovantes et adaptées aux besoins des apprenants, en utilisant des approches pédagogiques basées sur l'usage des technologies. Ils peuvent également favoriser l'interaction, la collaboration et l'autonomie des élèves grâce à l'utilisation des TICE.

GOUASMIA L., (2025), *Intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques à l'université de Tébéssa : compte-rendu d'une enquête*, Ziglôbitha, *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, Côte d'Ivoire, pp. 387-388.

DOI : [10.60632/ziglobitha.n009.27.2024.vol3](https://doi.org/10.60632/ziglobitha.n009.27.2024.vol3)

6.1.3. Correction de l'activité de réflexion

➤ **Commentaire du texte**

Le texte met en évidence l'importance de l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) dans le système universitaire. Il souligne que l'introduction des TICE ne se limite pas à l'installation d'ordinateurs ou à la connexion des établissements à Internet, mais

qu'elle constitue un véritable levier de modernisation de l'enseignement supérieur et d'amélioration de la qualité des apprentissages.

En effet, l'université doit répondre aux évolutions de la société, de plus en plus marquée par le développement des technologies numériques. Pour préparer les étudiants à leur future vie professionnelle et à leur rôle de citoyens, elle doit leur permettre d'acquérir des compétences numériques, informationnelles et communicationnelles indispensables. Ainsi, l'intégration des TICE dans la planification de l'enseignement devient une nécessité afin de concevoir des activités pédagogiques adaptées aux exigences du monde actuel.

Le texte insiste également sur le rôle central de la formation des enseignants. Disposer d'équipements modernes ne suffit pas si les enseignants ne maîtrisent pas les outils numériques. Une formation adéquate leur permet de développer leurs compétences technologiques, d'utiliser efficacement les plateformes numériques, les logiciels éducatifs et les ressources en ligne, tout en enrichissant leurs pratiques pédagogiques. Ils sont alors capables de créer des environnements d'apprentissage interactifs, motivants et centrés sur les besoins des apprenants.

Par ailleurs, l'intégration des TICE dans la planification pédagogique favorise l'innovation. Elle permet aux enseignants de diversifier leurs méthodes d'enseignement, d'encourager la collaboration, l'autonomie et la participation active des étudiants. Les technologies facilitent également la différenciation pédagogique, l'évaluation continue et l'accès à une grande variété de ressources éducatives.

En conclusion, l'intégration des TICE dans la planification de l'enseignement constitue aujourd'hui un enjeu majeur pour l'université. Elle améliore la qualité de l'enseignement, renforce les compétences des enseignants et prépare efficacement les étudiants à évoluer dans une société numérique.

Toutefois, cette intégration doit s'accompagner d'investissements en infrastructures, d'une formation continue des enseignants et d'une réflexion pédagogique afin d'exploiter pleinement le potentiel des technologies éducatives.

SÉANCE n°10

Importance des TICE dans l'activité pédagogique

Objectifs :

- Identifier les stratégies pour optimiser l'usage des TICE (formation des enseignants, choix d'outils adaptés aux disciplines).
- Explorer leur contribution à la motivation des étudiants, particulièrement en contexte universitaire.
- Analyser leur impact sur la qualité du processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

6.2. L'importance des TICE dans l'activité pédagogique

L'intégration des TICE en tant qu'outils didactiques dans l'enseignement des langues étrangères permet aux étudiants d'accéder aux connaissances transmises par le matériel informatique. En effet, la réforme des programmes dans l'enseignement supérieur a fixé pour objectif d'introduire et de généraliser l'utilisation des nouvelles technologies dans le milieu universitaire dans le but d'améliorer le rendement du processus d'enseignement/apprentissage, de faciliter à l'étudiant l'acquisition du savoir, la construction de sa personnalité et l'installation des compétences productives et réceptives.

6. 2.1. La motivation

L'emploi des documents audio-visuels, en particulier ceux authentiques, joue un rôle primordial dans le déclenchement de la motivation, aussi bien pour l'enseignant que pour l'étudiant et représente un facteur permettant de favoriser et de maintenir la relation existant entre les deux acteurs de l'action pédagogique.

Il permet d'accéder aux différentes cultures, notamment de découvrir les ressources de chacune. Eriksen Terzian considère que *« c'est parce que la vidéo impose une nouvelle relation et organisation pédagogiques qu'elle arrive à déclencher un effet de motivation en servant de médiateur entre enseignés et enseignants, entre le monde extérieur et celui de l'école »* (Eriksen Terzian, 1998, p. 18).

Le recours à la vidéo incite également l'étudiant à construire de nouvelles connaissances à partir de celles déjà existantes, d'exercer son esprit critique et de faire appel à son imagination dans le but de rendre l'enseignement de la langue et de la culture française plus efficace.

Par le biais du document audio-visuel, l'étudiant arrive à surmonter la routine du cours classique, à changer les pratiques habituelles. Il devient ainsi un être actif et motivé, capable de profiter pleinement de son apprentissage. Eriksen Terzian ajoute qu' *« appréhender le processus d'apprentissage sous un angle inhabituel, n'est cependant pas nouveau et il rappelle les théories de Bachelard qui parlait de "déranger l'habitude" et "surprendre" les « étudiants, en les laissant participer à une activité ouvrant vers la connaissance par la découverte, la construction et le questionnement à partir d'une activité sur un objet »*. (Eriksen Terzian, 1998, p. 16).

En effet, la motivation est l'une des conditions essentielles de tout apprentissage dans la mesure où l'exploitation d'un document vidéo facilite l'accès au sens et rend la tâche de l'étudiant moins dure et ludique. La vidéo permet d'utiliser des documents capables de les intéresser, en harmonie avec leurs centres d'intérêts de même qu'elle sert à émouvoir leur sensibilité. Ainsi, El Korso confirme que *« ce sont des documents dont on pense que la charge affective qu'ils contiennent est susceptible de provoquer sur-le-champ une réaction verbale de l'étudiant grâce à l'impact psychologique de ces documents sur la motivation »*. (El Korso, 2001, p. 159).

6. 2.2. L'interaction entre étudiants

Les chercheurs affirment que l'intégration d'un document audio-visuel dans une classe de langue donne la possibilité de déclencher la communication entre enseignant et étudiants ainsi qu'entre étudiants eux-mêmes. L'enseignant universitaire a pour fonction de créer et de maintenir une atmosphère propre à ce genre de communication, en s'inspirant de méthodes diverses et en utilisant des supports captivants, dans le but d'attirer l'attention de l'étudiant et de provoquer ainsi une véritable interaction au sein de la classe.

En effet, la vidéo a pour fonction de stimuler des échanges d'informations et des discussions tels qu'exigés dans une communication réelle. El Korso déclare à ce sujet que *« (...) les élèves sont amenés à se rendre compte que l'apprentissage qu'ils font n'est pas seulement formel mais bien nécessaire à la communication »* (Ibid., p. 159).

6. 2.3. L'autonomie de l'apprentissage

Les techniques de l'information permettent de faciliter l'accès au sens à l'étudiant. Tout apprentissage a pour objectif de favoriser les stratégies qui mènent à l'autonomie. Cette dernière ne doit pas se manifester uniquement en sélectionnant les thèmes et les démarches acquises mais elle apparaît en développant les stratégies qui lui permettent de prendre en charge et d'améliorer l'apprentissage.

En effet, Ecalle J. & Magnan A. jugent que *« l'autonomie ne devrait pas être considérée simplement comme la liberté de choisir ses sujets, ses matériaux et ses techniques parmi ceux qui existent, mais plutôt comme la capacité à acquérir une certaine indépendance vis-à-vis de l'enseignant dans sa propre démarche d'apprentissage »*. (Ecale J. & Magnan, p. 156).

Les avantages offerts par la technologie donnent la possibilité à l'étudiant de maîtriser les techniques de décodage, d'acquérir les habiletés iconiques, d'analyser ce type de document et de réinvestir ses compétences dans des situations de communication concrètes, en dehors de la classe. De ce fait, Compte postule que *« la mise en valeur de techniques de décodage immédiatement applicables à d'autres documents télévisuels constitue une ouverture appréciée par l'apprenant dès qu'il se rend compte que la technique apprise est transférable aux autres émissions qu'il regarde en langue maternelle »*. (Compte, 1993, p. 95). Il est donc intéressant de familiariser les étudiants aux règles générales des diffusions médiatiques pour les inciter à une compréhension meilleure par le biais des documents audio-visuels. Ainsi, *« on doit préparer des exercices et des tâches de décodage dans la classe et par conséquent les points sur lesquels on doit tester la compréhension du document »* (Ibid., p. 95).

L'enseignant universitaire n'a plus pour mission de choisir ce qui correspond le mieux au mode pédagogique de l'enseigné dans la mesure où ce dernier apprend à apprendre. Cet enseigné est autonome et responsable de la détermination de ses propres stratégies métacognitives mises en œuvre dans la réalisation d'une tâche didactique et il a la capacité de gérer seul son apprentissage. Il poursuit sa formation même en dehors de la classe. Il arrive à exploiter ses ressources et à développer sa compétence communicative d'une manière personnelle. Compte affirme que *« c'est en effet en entraînant les apprenants (dans un contexte présentiel de groupe) à repérer puis analyser ces constantes informatives et discursives qu'on les rendra petit à petit capables de mettre en place des stratégies consistant, lorsqu'ils seront en réception autonome, à prévoir et mieux comprendre »* (Lancien, 1995, p. 18).

Nous avons constaté que le recours à un document audio-visuel en langue voisine contribue à la construction de la signification textuelle en favorisant le rappel d'inférences, lorsque l'étudiant procède à l'association de ses

connaissances antérieures et des informations issues du texte. Ce document permet également de varier les supports pédagogiques utilisés en classe de langue, de susciter la communication et l'interaction entre les différents acteurs pédagogiques en encourageant le travail collaboratif et de les motiver davantage à planifier seuls leur apprentissage dans le but de prendre conscience des stratégies mises en œuvre dans le mécanisme d'acquisition.

6.2.4. Activité de réflexion

➤ Support

Les TICE apportent de nombreux avantages dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, tels que « *l'accès à des ressources multimédias, la communication en ligne, l'individualisation de l'apprentissage et la simulation de situations réelles.* » (Vaillant, 2004). Ces apports contribuent à rendre l'apprentissage des langues plus motivant, interactif et adapté aux besoins des apprenants. L'intégration efficace des TICE dans les pratiques pédagogiques peut donc favoriser le développement des compétences linguistiques des apprenants et améliorer leur expérience d'apprentissage des langues.

Les TICE permettent aux enseignants et aux apprenants d'accéder à une vaste gamme de ressources multimédias, telles que des vidéos, des enregistrements audios, des images et des documents interactifs. « *Ces ressources peuvent être utilisées pour illustrer des concepts linguistiques, présenter des situations réelles de communication et enrichir le contenu des cours de langues.* » (Peraya, 2015). L'utilisation de ressources multimédias favorise l'engagement des apprenants et rend l'apprentissage des langues plus attrayant et interactif.

Les TICE offrent la possibilité de simuler des situations réelles de communication, ce qui permet aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques dans un contexte authentique. « *Les logiciels de simulation, les jeux de rôle virtuels et les environnements immersifs fournissent des scénarios*

interactifs où les apprenants peuvent pratiquer la langue cible dans des situations quotidiennes, telles que des conversations téléphoniques, des interactions en magasin ou des présentations professionnelles » (Nissen, 2019). Ces simulations offrent un environnement sans risque où les apprenants peuvent expérimenter et s'entraîner à utiliser la langue de manière effective, renforçant ainsi leur confiance et leur compétence communicative.

Les TICE offrent des possibilités de communication en ligne, ce qui permet aux apprenants de pratiquer et d'améliorer leurs compétences linguistiques en dehors de la salle de classe traditionnelle. Les forums de discussion, les chats, les vidéoconférences et les réseaux sociaux peuvent faciliter les échanges entre les apprenants et les enseignants, ainsi que la collaboration entre pairs. *« La communication en ligne encourage également l'authenticité linguistique, car les apprenants peuvent interagir avec des locuteurs natifs et des personnes d'autres cultures, favorisant ainsi le développement de compétences communicatives réelles. » (Perriault, 1996).*

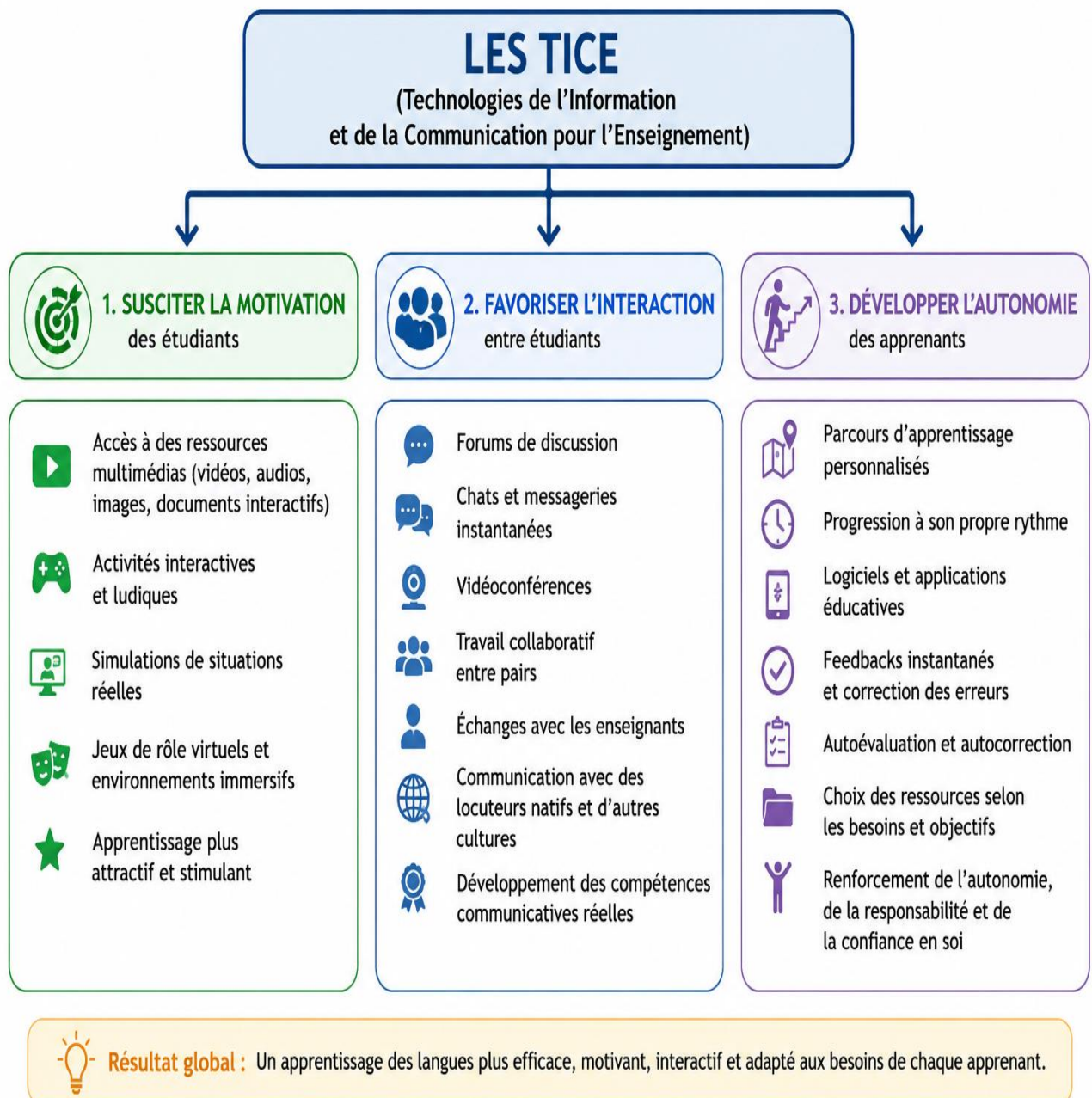
Les TICE offrent la possibilité d'individualiser l'apprentissage des langues, en permettant aux apprenants de progresser à leur propre rythme. *« Les logiciels et applications éducatives peuvent être utilisés pour créer des parcours personnalisés, adaptés aux besoins et aux niveaux des apprenants. » (Lebrun, 2015).* Ces outils fournissent également des feedbacks instantanés, permettant aux apprenants de corriger leurs erreurs et de consolider leurs acquis de manière autonome. L'individualisation de l'apprentissage grâce aux TICE favorise l'autonomie des apprenants et leur permet de se concentrer sur les aspects spécifiques de la langue qu'ils souhaitent améliorer.

GOUASMIA L., (2025), Intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques à l'université de Tébéssa : compte-rendu d'une enquête, Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations, Côte d'Ivoire, pp. 388-389.

DOI : [10.60632/ziglobitha.n009.27.2024.vol3](https://doi.org/10.60632/ziglobitha.n009.27.2024.vol3)

➤ **Consigne**

- ✓ À partir du texte, présentez dans un schéma les éléments qui peuvent constituer des apports des TICE dans la pédagogie universitaire.

6.2.5. Correction de l'activité de réflexion

SÉANCE n°11

Enseignement/apprentissage et TIC : Élaboration du matériel multimédia

Objectifs :

- Reconnaître les principes de conception des outils multimédias pédagogiques dans l'enseignement supérieur.
- Maîtriser les étapes d'élaboration d'un matériel multimédia.
- Évaluer la qualité des ressources multimédias.

6.3. Élaboration du matériel multimédia

L'avènement des nouvelles méthodes a placé l'étudiant au centre du processus pédagogique. D'abord, les approches communicatives font qu'il est devenu actif, capable d'acquérir une compétence de communication en mobilisant son habileté linguistique et en faisant intervenir plusieurs paramètres pour exploiter cette habileté en fonction du contexte dans lequel il évolue.

En effet, les évolutions technologiques favorisent l'utilisation didactique de l'audio-visuel dans l'enseignement des langues et contribuent à l'enrichissement des pratiques de classe. À ce propos, Karsenti avance que « *l'usage du numérique renouvelle cette interrogation. Cet usage semble ouvrir de nouvelles perspectives pour améliorer la qualité des enseignements et des apprentissages* ». (Karsenti, 2004, pp. 7-8).

Ainsi, l'emploi des outils technologiques et numériques à l'université semble ouvrir des perspectives prometteuses et permet de sensibiliser les étudiants aux bienfaits de l'exploitation des outils informatiques dans le processus d'acquisition du français langue étrangère et de les inciter à utiliser

ces techniques dans les tâches pédagogiques, dans la mesure où elles leur permettent de prendre en charge leur apprentissage tout en simplifiant l'interaction entre les différents actants de la situation pédagogique, à savoir : étudiant/étudiant et étudiant/enseignant.

De plus, au niveau méthodologique, les modalités d'application des programmes dans l'enseignement supérieur a évolué : le processus d'enseignement/apprentissage du français accorde de l'importance aux approches qui favorisent l'intégration de l'audio-visuel dans les pratiques pédagogiques.

En effet, l'utilisation du document audio-visuel lors des activités pédagogiques à l'université permet de mobiliser des informations complémentaires nécessaires à l'élaboration du contenu sémantique du texte et à la construction de la signification textuelle.

Ce document a pour fonction de mettre en œuvre les stratégies de rétention des informations développées par les étudiants en les adaptant aux différents supports proposés lors de la tâche de lecture.

Le document audio-visuel exploité a pour mission de proposer des informations supplémentaires par rapport aux connaissances issues du texte traité. Il s'agit de deux types d'informations mobilisées par les étudiants.

Le premier type concerne les informations linguistiques véhiculées par le document audio-visuel en français qui traite la même thématique abordée dans le texte. Ainsi, les étudiants procèdent à l'élaboration des connexions entre ces indices linguistiques et l'ensemble des connaissances issues du support écrit afin d'assurer une meilleure compréhension.

Le second type se rapporte aux informations extralinguistiques fournies par le document. Il s'agit des informations récoltées à partir de l'interprétation des images montrées lors de la diffusion du document audio-visuel. Ce type

d'information représente la catégorie la plus bénéfique pour les étudiants dans la mesure où elle permet de combler les insuffisances de lecture d'un texte en langue française à travers les illustrations visuelles qui ont pour fonction la représentation de la signification textuelle graphique.

En effet, l'élaboration du contenu sémantique réalisée par l'étudiant se rapporte à l'interprétation des indices linguistiques et extralinguistiques fournis par le support écrit.

Ces modalités se traduisent également par le passage d'une démarche traditionnelle qui s'appuie sur la division de l'horaire en plusieurs séances fragmentées (tel que mentionné plus haut) vers une approche qui procède à un découpage fonctionnel des moments de cours. En effet, cette démarche sera ainsi divisée en trois séquences :

- séquence globale : présentation du thème linguistique ;
- séquence analytique : manipulation des structures à l'aide d'exercices structuraux ;
- séquence de réemploi : investissement écrit du thème linguistique.

Par ailleurs, cette approche vise l'utilisation des moyens technologiques adéquats permettant l'atteinte des objectifs visés. Ces moyens relatifs aux techniques d'information et de communication impliquent, d'une part, la disponibilité de l'outil informatique au sein des établissements scolaires.

D'une autre part, l'exploitation des TIC au sein de la classe suppose une maîtrise du numérique de la part des enseignants universitaires afin de pouvoir les manipuler lors de la réalisation des tâches pédagogiques. En effet, il est

nécessaire de souligner l'importance de la formation des enseignants quant à l'utilisation de l'outil informatique et à l'exploitation des plateformes numériques.

Ce cours nous a permis de mettre l'accent sur l'importance de l'intégration des aides interactives dans le processus d'enseignement supérieur, tout en montrant l'apport de l'usage des TIC dans la pédagogie universitaire.

6.3.1. Activité de réflexion

➤ Consigne

1. Observation et analyse

- Visionnez ce court extrait vidéo en français intitulé :

Support : Interview avec une journaliste ; « UN JOB POUR UNE VIE ! »..

En ligne : <https://youtu.be/n2xtDuNjc70?si=Yn3ZHpOdkexMv20I>



- Notez le type de document : authentique ou didactique.
- Identifiez le niveau de langue, les codes non verbaux et la structure du document.

2. Compréhension et interaction

- En groupe, élaborer 10 questions de compréhension portant sur :
 - le contenu verbal (vocabulaire, idées principales),
 - les codes non verbaux (gestes, intonation, images).

3. Mise en commun

- Discussion collective sur l'impact des TIC sur la motivation et l'apprentissage dans le cycle universitaire.

6.3.2. Correction de l'activité de réflexion

1. Analyse du document vidéo

- **Type de document** : Authentique
- **Raisons** :
 - ✓ Conçu pour un public natif (interview réelle).
 - ✓ (s'il s'agit d'une vidéo réalisée pour communiquer avec un vrai public)
 - ✓ Contenu culturel et langage naturel, sans adaptation pédagogique.
 - ✓ Codes non verbaux présents : gestuelle, intonation, images contextuelles.

- **Points forts** : Motivation, immersion, authenticité culturelle.
- **Limites** : Difficulté pour les niveaux débutants, vocabulaire complexe, absence de support structuré.
- **Niveau de langue** : Courant (ou familier/soutenu selon la vidéo).
- **Codes non verbaux** :
 - ✓ Gestes des intervenants.
 - ✓ Expressions du visage.
 - ✓ Regard.
 - ✓ Posture.
 - ✓ Intonation et rythme de la voix.
 - ✓ Images, couleurs, musique ou bruitages.
- **Structure du document**
 - ✓ Introduction (présentation du sujet).
 - ✓ Développement (explications ou échanges).
 - ✓ Conclusion (résumé ou message final).

2. Exemple de 10 questions de compréhension

1. Quel est le thème principal de la vidéo ?
2. Quelles émotions les locuteurs expriment-ils à travers leurs voix et leurs gestes ?
3. À quoi consiste le métier de journaliste ?
4. Selon vous, quel est l'objectif du document audio-visuel (information, divertissement, sensibilisation) ?

5. Qui sont les personnages ou les intervenants ?
6. Quels éléments non verbaux (gestes) renforcent le discours ?
7. Que révèle l'expression du visage des intervenants ?
8. Comment l'intonation de la voix influence-t-elle le message ?
9. Quel rôle jouent les images ou le décor dans la compréhension ?
10. Les éléments non verbaux renforcent-ils le message ? Justifiez votre réponse

3. Justification pédagogique : l'impact des TIC sur la motivation et l'apprentissage.

- La vidéo stimule l'intérêt et la motivation par l'immersion dans la langue et la culture.
- L'utilisation de TIC favorise l'interaction entre étudiants et avec l'enseignant.
- Le quiz interactif permet de diagnostiquer rapidement la compréhension et de proposer un feedback.
- La discussion sur Padlet développe les compétences métacognitives et sociales.
- L'intégration des TIC facilite la compréhension grâce à la répétition et à l'activation des connaissances antérieures.
- L'exploitation des documents numériques encourage l'autonomie et la collaboration entre étudiants.
- La mise en œuvre des plateformes interactives permet d'adapter la difficulté en fonction du niveau des apprenants.

- L'évaluation à distance offre des outils pour évaluer en temps réel et ajuster la pédagogie.

SÉANCE n°12

Tâches et rôles assignés à l'enseignement supérieur

Objectifs :

- Identifier les missions fondamentales de l'enseignement supérieur.
- Étudier les responsabilités spécifiques des acteurs pédagogiques.
- Proposer des solutions pour renforcer l'équité sociale, l'insertion professionnelle.

7. Tâches et rôles assignés à l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est un cycle d'enseignement qui assure le développement des individus sur les plans individuel et collectif.

En effet, l'université est un lieu qui a pour mission la diffusion du savoir et la transmission des connaissances. Elle doit véhiculer des valeurs de tolérance et de respect mutuel ainsi que de garantir le travail dans un climat d'ouverture d'esprit et dans une bonne atmosphère de travail.

7.1. Participation à la recherche

L'enseignant universitaire a plusieurs fonctions à accomplir que ce soit sur le plan pédagogique, social ou économique. Il participe à la recherche en dispensant un cours en méthodologie de la recherche. Cette dernière se rapporte à la réalisation d'un travail en respectant les étapes exigées par sa spécialité.

En effet, l'étudiant commence par émettre des hypothèses à partir d'une problématique formulée minutieusement. Ensuite, il procède à l'expérimentation pour confirmer ou infirmer ses hypothèses de départ, pour enfin conclure son travail de recherche en proposant des solutions pratiques au questionnement émis antérieurement. Il contribue également à la promotion de la recherche à travers la rédaction des articles scientifiques, la production d'ouvrages pédagogiques, l'encadrement des étudiants lors de la rédaction du mémoire de fin d'études... etc.

Par ailleurs, l'enseignant universitaire a pour missions de :

- Garantir la transmission du savoir aux étudiants en tenant compte de leurs besoins et de leurs centres d'intérêts.
- Préparer les étudiants sur le plan psychologique afin de construire leur personnalité et d'agir activement sur les plans personnel et éducatif.
- Investir ses efforts pour lier positivement la masse estudiantine et l'administration.
- Participer à la révision des réformes et des contenus pédagogiques (LMD)
- Faire preuve d'une bonne gouvernance à travers l'évaluation objective des différentes épreuves semestrielles.
- Assurer une ouverture vers l'environnement économique.

7.2. Calendrier et contraintes administratives

Plusieurs contraintes administratives et humaines peuvent entraver la réalisation des fonctions assignées à l'enseignant universitaire.

C'est pourquoi, il est nécessaire de les connaître afin de pouvoir les surmonter de manière efficace. Ces contraintes peuvent se résumer dans les points suivants :

- Le grand danger qui touche les libertés universitaires qui est la bureaucratie ministérielle émanant du ministère de l'enseignement supérieur ;
- La domination excessive de l'administration dans laquelle il évolue l'enseignant universitaire ;
- Les rouages administratifs auxquels les enseignants sont confrontés lors de la réalisation de leurs activités pédagogiques et professionnelles ;
- La menace des libertés académiques exercées par l'administration pour accroître son pouvoir sur les enseignants ;
- Le sentiment d'abandon ressenti chez les enseignants par leurs responsables hiérarchiques lors des problèmes rencontrés dans l'activité pédagogique ;
- Les limites et les tensions, qui génèrent le processus d'enseignement en classe, affectent le travail quotidien du métier noble de l'enseignant universitaire ;
- Le manque des moyens pédagogiques et technologiques, ainsi que les conditions lamentables de travail affaiblissent le rendement du processus d'enseignement/apprentissage au supérieur.

7.3. Devoirs, droits et obligations

Le métier d'enseignant est qualifié de « difficile » étant donné qu'il implique des devoirs et des obligations importantes relatives à /au :

- la préparation des contenus pédagogiques dispensés aux étudiants ;
- la présentation des cours en les expliquant aux enseignés ;
- respect du calendrier permettant la gestion des activités pédagogiques et des différentes évaluations proposées ;
- la correction des copies des différentes évaluations proposées pendant l'année universitaire ;
- la gestion de la classe selon les particularités individuelles et les différenciations pédagogiques des étudiants ;
- l'adaptation des contenus en fonction du niveau et de la situation de transmission du savoir auxquels les acteurs pédagogiques sont confrontés.

7.3.1. La charte d'éthique et de déontologie universitaire

Selon la charte universitaire, qui est disponible sur le site de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique depuis Avril 2010, l'enseignant possède des devoirs à accomplir et des droits lui permettant de bénéficier des différentes options administratives et professionnelles.

Les principes fondamentaux de la charte d'éthique et de déontologie universitaire sont :

7.3.1.1. L'intégrité et l'honnêteté : La quête de la probité et de l'honnêteté signifie le refus de la corruption sous toutes ses formes. Cette quête doit commencer par soi avant d'être étendue aux autres. Le développement de l'éthique et de la déontologie doit ainsi refléter des pratiques exemplaires.

7.3.1.2. La liberté académique : Les activités universitaires d'enseignement et de recherche ne peuvent se concevoir sans la liberté académique qui en est le fondement.

Cette dernière garantit, dans le respect d'autrui et en toute conscience professionnelle, l'expression d'opinions critiques sans risque de censure ni contrainte.

7.3.1.3. La responsabilité et la compétence : Les notions de responsabilité et de compétence sont complémentaires. Elles se développent grâce à une gestion démocratique et éthique de l'institution universitaire.

En effet, elle garantit un bon équilibre entre le besoin d'une administration efficace et celui d'encourager la participation des membres de la communauté universitaire en associant l'ensemble des acteurs de l'université au processus de prise de décision.

Cependant, les questions scientifiques restent du ressort exclusif des enseignants-chercheurs.

7.3.1. 4. Le respect mutuel : Le respect de l'autre se fonde sur le respect de soi. Tous les membres de la communauté universitaire doivent s'interdire toute forme de violence symbolique, physique ou verbale.

Ils doivent être traités avec respect et équité et s'engager à se comporter de la même façon, quel que soit le niveau hiérarchique des partenaires.

7.3.1.5. L'exigence de vérité scientifique, d'objectivité et d'esprit critique : La quête et la possibilité de l'interrogation des savoirs que l'Université transmet et produit ont pour principes fondamentaux la recherche de la vérité scientifique et l'esprit critique.

L'exigence de vérité scientifique oblige à la compétence, à l'observation critique des faits, à l'expérimentation, à la confrontation des points de vue, à la pertinence des sources et à la rigueur intellectuelle. La recherche scientifique doit être fondée sur la probité académique.

7.3.1.6. L'équité : L'objectivité et l'impartialité sont les exigences essentielles lors des évaluations, des promotions, des recrutements et des nominations.

7.3.2. Droits de l'enseignant-chercheur

Selon la charte d'éthique et de déontologie universitaire, l'enseignant-chercheur a un rôle moteur à jouer dans la formation des cadres de la nation et dans la participation au développement socio-économique du pays par la recherche.

L'état contribue en lui permettant d'assumer ses missions, doit le mettre à l'abri du besoin. La sécurité de l'emploi pour l'enseignant-chercheur est garantie par l'Etat à travers les établissements publics d'enseignement supérieur.

Les établissements d'enseignement supérieur doivent garantir l'accès à la profession d'enseignant-chercheur sur la seule base des qualifications universitaires et de l'expérience requises. Ils doivent prendre toutes les dispositions à même de garantir à l'enseignant-chercheur le droit d'enseigner à l'abri de toute ingérence, dès lors qu'il respecte les principes de l'éthique et de la déontologie.

L'évaluation et l'appréciation du travail de l'enseignant-chercheur font partie intégrante du processus d'enseignement et de recherche. L'évaluation doit porter uniquement sur les critères académiques d'appréciation des activités d'enseignement et de recherche et des autres activités professionnelles en relation avec l'université.

7.3.3. Activité de réflexion

➤ Mise en situation (travail en petits groupes)

✓ Consigne

Imaginez que vous êtes enseignant-chercheur et qu'un étudiant se plaint de ne pas recevoir un encadrement suffisant pour son mémoire. Comment appliqueriez-vous les principes de la charte pour gérer la situation ?

7.3.4. Correction de l'activité de réflexion

L'explication des principes de la charte pour gérer une situation pédagogique conflictuelle se fait de la manière suivante :

- ✓ Écouter l'étudiant avec respect et impartialité (respect mutuel).
- ✓ Analyser objectivement la situation et proposer un plan d'encadrement clair (responsabilité et compétence).

- ✓ Garantir un accompagnement équitable et adapté à ses besoins (équité).
- ✓ Encourager l'autonomie et l'esprit critique de l'étudiant tout en restant disponible pour le guider (liberté académique et exigence de vérité scientifique).

Cette activité permet de lier théorie et pratique, en aidant les étudiants à comprendre le rôle global de l'enseignant universitaire et les principes éthiques qui guident sa mission. Elle favorise également l'analyse critique et la réflexion sur des solutions concrètes aux problématiques de l'enseignement supérieur.

EXAMEN

Examen de S3.

Année universitaire : 2025/2026.

Module : Pédagogie de l'enseignement supérieur.

Niveau : M2-DLE.

Nom :

Prénom :

Répondez aux deux questions.

Question n°1 :

Soit l'extrait suivant : « *L'étude d'une situation d'enseignement-apprentissage en classe est un objet de recherche complexe (Clanet, 2012). Cette complexité est liée à la nature de la situation d'enseignement/apprentissage, qui met ensemble enseignant(e) et élèves en activité, dans un même espace et pendant une certaine durée (Jonnaert et Vander Borgh, 1999).*

Hérolf J.-F., (2019), *Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre l'activité en classe*, Vol. 45, n°1, Revue des sciences de l'éducation, pp. 82–107.

1. Quelle est la définition d'une situation d'enseignement/apprentissage à l'université ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Déterminez ses caractéristiques mises en œuvre par la pédagogie de l'enseignement supérieur.

.....
.....
.....

EXAMEN

.....
.....

Question n°2 :

Soit l'extrait suivant : « *La notion de transposition didactique est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation, notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevallard (1991) : Du savoir savant au savoir enseigné.*»

Perrenoud P., (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIV, n° 3, Genève, p. 488.

1. Qu'est-ce que la transposition didactique ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Expliquez ses deux types en quelques lignes.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bonne chance ☺

CORRECTION DE L'EXAMEN

Correction de l'examen de S3.

Année universitaire : 2025/2026.

Module : Pédagogie de l'enseignement supérieur.

Niveau : M2-DLE.

Nom :

Prénom :

Répondez aux deux questions.

Corrigé de la question n°1 : (10 pts)

Soit l'extrait suivant : « *L'étude d'une situation d'enseignement-apprentissage en classe est un objet de recherche complexe (Clanet, 2012). Cette complexité est liée à la nature de la situation d'enseignement/apprentissage, qui met ensemble enseignant(e) et élèves en activité, dans un même espace et pendant une certaine durée (Jonnaert et Vander Borgh, 1999).*

Hérolf J.-F., (2019), *Un modèle de la situation d'enseignement-apprentissage pour mieux comprendre l'activité en classe*, Vol. 45, n°1, Revue des sciences de l'éducation, pp. 82–107.

1. Quelle est la définition d'une situation d'enseignement/apprentissage à l'université ? (4 pts)

Une situation d'enseignement/apprentissage à l'université peut être définie comme un contexte interactif et dynamique où un enseignant (ou un formateur) et des étudiants sont engagés conjointement dans un processus de transmission et de construction de connaissances, de compétences ou de savoir-faire. Cette situation se déroule dans un cadre spatio-temporel spécifique (amphithéâtre, salle de cours, laboratoire, etc.) et implique des interactions multiples (enseignant-étudiants, étudiants-étudiants) ainsi que des ressources pédagogiques (supports de cours, outils numériques, etc.).

Cette définition s'appuie sur les éléments clés mentionnés dans l'extrait :

- La mise en relation de l'enseignant et des apprenants (ici, étudiants).

CORRECTION DE L'EXAMEN

- L'ancrage dans un espace et une durée déterminés.
- La complexité liée aux dimensions interactives et contextuelles (Clanet, 2012 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999).

2. Déterminez ses caractéristiques mises en œuvre par la pédagogie de l'enseignement supérieur. (6 pts)

Les caractéristiques principales de ces situations dans l'enseignement supérieur, telles que promues par les approches pédagogiques contemporaines, incluent :

- L'approche centrée sur l'apprenant : Les étudiants sont actifs dans leur apprentissage (pédagogies actives, projets, travaux collaboratifs) ;
- La diversification des méthodes : Usage de cours magistraux, travaux dirigés, apprentissage par problèmes (APP), classes inversées, etc ;
- L'intégration des technologies : Utilisation de plateformes numériques (LMS comme Moodle), ressources en ligne, ou outils d'évaluation formative ;
- L'interdisciplinarité : Encouragement des croisements entre disciplines pour répondre à des problématiques complexes ;
- L'évaluation formative et sommative : Combinaison de feedbacks réguliers et d'évaluations certificatives ;
- La recherche comme levier d'apprentissage : Implication des étudiants dans des démarches de recherche (apprentissage par enquête, mémoires, etc.).

CORRECTION DE L'EXAMEN

Ces caractéristiques s'inspirent des tendances actuelles en pédagogie universitaire (Hérolde, 2019), qui mettent l'accent sur l'adaptabilité, l'interaction et l'innovation pour répondre aux besoins diversifiés des étudiants.

Corrigé de la question n°2 : (10 pts)

Soit l'extrait suivant : « *La notion de transposition didactique est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation, notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevallard (1991) : Du savoir savant au savoir enseigné.* »

Perrenoud P., (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, Revue des sciences de l'éducation, Vol. XXIV, n° 3, Genève, p. 488.

1. Qu'est-ce que la transposition didactique ? (4 pts)

Cette pratique pédagogique se rapporte à l'activité de l'enseignant de transformer un savoir savant vers un savoir assimilable par l'étudiant. La transposition didactique s'appuie sur les principes des savoirs mentionnés dans les directives officielles qui régissent l'enseignement universitaire pour planifier efficacement le processus d'enseignement/apprentissage à l'université.

En effet, ce mécanisme dépend de la progression des modules en respectant les contenus proposés. A ce propos, Perrenoud (1998 p. 488) avance que ,« *La notion de transposition didactique est devenue d'usage courant en sciences de l'éducation, notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevallard (1991) : Du savoir savant au savoir enseigné.* » (Perrenoud, 1998, p. 488).

CORRECTION DE L'EXAMEN

2. Expliquez ses deux types en quelques lignes.

La transposition didactique est constituée de deux phases. Chacune a pour fonction de modifier le contenu destiné à la transmission des savoirs aux étudiants.

1. Une première phase (3 pts : 1X3)

La première phase permet la transformation du « *savoir savant* » en « *savoir à enseigner* ». Elle tient compte des lois institutionnelles recommandées par les directives de l'enseignement supérieur. La transposition a pour fonction de simplifier le savoir savant de manière à le rendre accessible à la compréhension par l'étudiant. Ces savoirs s'inspirent particulièrement de la linguistique et de la littérature.

2. Une seconde phase (3 pts : 1X3)

La seconde phase implique la transposition du « *savoir à enseigner* » en « *savoir enseignable* ». L'objectif de cette phase est d'assurer le passage des contenus d'enseignement à des savoirs réellement enseignés par l'enseignant qui les transmettent aux étudiants. Cette transformation tient compte du niveau pédagogique et des centres d'intérêts des enseignés.

Bonne chance ☺

Références bibliographiques

1- Ouvrages théoriques

BERARD E. (1991), *L'approche communicative : théorie et pratique*, Coll. Techniques de classe, Paris : Clé International.

BERTHIAUME D & REGE-COLET N. (Ed.), (2013), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Tome 1 : *Enseigner au supérieur*, Bruxelles : Collections VIII.

CAVERNI J., BASTIEN C., MENDELSON P. & TIBERGHIE G. (1991), *Psychologie cognitive : Modèles et Méthodes*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

CHARLIER B. & PERAYA D., (dir.). (2003), *Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement supérieur, allier technologie et innovation ?* Bruxelles, Belgique : De.Boeck.

CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.

COUTURIER C, GOUBET J.-F. et NZAMEYO R.-A.-R., (2025/2), *Changer la pédagogie dans l'enseignement supérieur ?* In, *Carrefours de l'éducation*, n° 60, pp. 11-21, Paris : Armand Colin.

CUQ J.-P et GRUCA I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : P.U.G.

ERIKSEN TERZIAN A. (1998), *Vidéo et pédagogie interculturelle*, Ed. ECONOMIA.

GAONAC'H. D. (1990), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : L'approche cognitive*, Paris : Hachette.

GAONAC'H D. (1991), *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier.

GIRARDET J., (2011). « Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : quelques propositions méthodologiques. In Acte du XIIe colloque pédagogique de l'alliance française de Sao Paulo : CLE international.

JACQUINOT G. (1977), *Image et pédagogie, Analyse sémiologique du film à intention didactique*, Paris : PUF.

KERBRAT-ORECCHIONI C., (1990), *Les Interactions verbales*, Tome 1, Paris: Armand Colin.

KINTSH W & VAN DIJK T. -A. (1983), *Strategies of discoursecomprehension*, New York: Academic Press.

KINTSCH W. (1998), *Comprehension: A paradigm for cognition*, New York : Cambridge University Press.

LEGROS D. & MECHERBET A. (dir.), (2009), *Cognition et didactique de la compréhension et de la production d'écrit en FLE /S en contexte plurilingue et diglossique*, Alger : Kounouz.

LINDSAY P.H. & NORMAN D.A. (Eds.). (1980), *Traitement de l'information et comportement humain*, Montréal: Editions Etudes vivantes.

LENTIN L. (1978), « Du parler au lire », ESF, Paris : Coll. Sciences de l'éducation, tome III.

MARTINEZ P., (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF, Collection « Que sais-je ? ».

MOIRAND S.(1979), *Situations d'écrit : compréhension /production en langue étrangère*, Paris : Clé International.

NAULT T. & LACOURSE F., (2008), *La gestion de classe : une compétence à développer*, Anjou : Les Éditions CEC.

PUREN C., (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier.

REED S.K. (1999), *Cognition : Théories et applications*, Paris : De Boeck.

TAWIL S., (2005), *Introduction aux enjeux et aux défis de la réforme pédagogique en Algérie*, La refonte de la pédagogie en Algérie, Programme d'appui à la réforme du système éducatif. PARE, Rabat : Bureau de l'UNESCO pour le Maghreb.

VARELA F.-J. (1989), *Connaître les sciences cognitives : tendances et perspectives*, Paris : Seuil.

ZARATE G. (1995), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Les Editions Didier.

2- Dictionnaires

HOUDE O., KAYSER D., KOENIG O., PROUST J. & RASTIER F. (1998), *Vocabulaire des sciences cognitives*, Paris : P.U.F.

REUTER Y. (éd.), (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, Belgique : De Boeck.

TIBERGHIE G., (2002), *Dictionnaire des sciences cognitives*, Paris : Armand Colin.

3- Documents pédagogiques

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, *Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD*, MESRS 2011, Alger. En ligne :

https://www.univboumerdes.dz/arrete/guide_pratique_systeme_LMD_en_francais.pdf

(Consulté le : 14-03-2026).

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, *Réforme des enseignements supérieurs en Algérie*, MESRS 2007, Alger.

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, *Réforme des enseignements supérieurs en Algérie*, MESRS 2003, Alger.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE (2005), *Programme de français de 1^{ère} année secondaire*, Alger : CNP.

4- Articles

ATTATFA D. (1996), « Repères pour une histoire des méthodologies de l'enseignement secondaire », in *El-Moubarriz*, n°07.

BENHOUHOU N. (2009), « Cours DIDACTIQUE GENERALE », destiné aux étudiants de 2^{ème} année PEP. ENS de Bouzaréah.

En ligne : https://drive.google.com/file/d/16uQexCMAKyhn_rnBZ-H7VNxjF4vk2QIY/view?fbclid=IwY2xjawKlVthleHRuA2FlbQIxMABicmlkETFId2RSMVdVNlF0cmlBdjVKAR7pnblnEHBsDCiIzGuSC4gdv6-UcfZ5GpB7_pkxtYjivvCBLVcLNfeMveSmVw_aem_UUgd_nBNwsiwZVIGE3bCdA

(Consulté le : 26-03-2025).

BOUDECHICHE N. & LEGROS D. (2007a), *La prise en compte de la dynamiqueinterculturelle et plurilingue dans le traitement cognitif des*

connaissances scientifiques en langue seconde en contexte plurilingue : Implications pour une didactique cognitive interculturelle du texte en FLE. Université de l'Ouest de Timisoara (Roumanie). 3-7 septembre 2007.

BOUZID N., (2006), *Le Processus Enseignement-Apprentissage à L'université : Quelques Stratégies Pour Dépasser Les Difficultés Et Améliorer La Qualité*, *Revue de développement des ressources humaines*, Volume 2, Numéro 1, Pages 05-14, ASJP.
En ligne : <https://asjp.cerist.dz/en/article/24180> (Consulté le : 14-03-2025).

BROUSSEAU G., (1986), *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), pp. 33–115.

CAILLIES S., DENHIÈRE G. & JHEAN-LAROSE S. (1999), *The intermediate effect: Interaction between prior knowledge and text structure*. In H. van Oostendorp & S.R. Goldman (Eds.). *The construction of mental representations during reading* (pp. 151-168), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

CARRELL P.L. (1990), « *Rôle des schémas de contenu et des schémas formels* » (traduit par Lahmiti-Riou), « *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive* », *Le Français dans Le Monde*, Numéro spécial, Fév. –Mars.

COMPTE C. (1993), *L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère*, in *Langue étrangère*, volume 83, numéro 1.

DE KETELE, J.-M. (2010), *La pédagogie universitaire : un courant en plein développement*. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.

En ligne : <http://www.inrp.fr/editions/revues/revue-francaise-de-pedagogie> (Consulté le : 15-04-2026).

DJEKOUN A., (2007), « *La réforme LMD en Algérie. État des lieux et perspectives* », in *Colloque International LMD*, Alger : CERIST.

El Korso K. (2001), « *Multimédia et didactique des langues* », in Actes du Premier Colloque International, Enseignement des langues et multimédia ; Revue spécialisée éditée par le Département d'Enseignement Intensif des Langues, Université d'Alger.

GHOUATI A., (2013), « Conception de la « compétence » et de la « professionnalisation » dans la réforme LMD en Algérie ». Communication au séminaire *EXIFORMAM-Expertises internationales et réformes de la formation professionnelle au Maghreb*, LEST-CNRS, Apr 2013, Aix-en-Provence, France

GOUASMIA L., (2025), Intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques à l'université de Tébessa : compte-rendu d'une enquête, *Ziglobitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, Côte d'Ivoire.

DOI : [10.60632/ziglobitha.n009.27.2024.vol3](https://doi.org/10.60632/ziglobitha.n009.27.2024.vol3) (Consulté le : 10-03-2026).

GUEUDET Gh., LAMEUL G & TROUCHE L., (2011), Questions relatives à la « pédagogie universitaire numérique », regard et rôle de la recherche, In *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 7–10.

En ligne : <https://doi.org/10.7202/1005778ar> (Consulté le : 03-05-2026).

KARSENTIN, T., (2004), Pourquoi une revue scientifique internationale portant sur l'intégration des TIC en pédagogie universitaire? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1(1) ,7-8.

En ligne : <http://www.ritpu.org> (Consulté le : 26-05-2026).

KINTSCH W. & VAN DIJK T.A. (1975), *Comment on se rappelle et on résume des histoires*, *Langages*, 40, 98-116.

KINTSCH W. & VAN DIJK T.A. (1978), *Towards a model of text comprehension and production*, *Psychological Review*, 85, (pp. 363-394).

KINTSCH W.(1988), *The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model*. *Psychological Review*, 95, 163-182.

LANCIEN T. (1995), « *A média authentique, réception authentique* », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, Paris : EDICEF.

LE FRANCAIS DANS LE MONDE – Recherches et applications, (1997) et Etudes de Linguistique Appliquée Oct. Déc. 1996 – n°104. In Ecalle J. & Magnan A. (2000), *L'apprentissage de la lecture ; Fonctionnement et développement cognitifs*, Bruxelles : Editions De Boeck.

LEGROS D. (1988), *Rôle d'un procédé de dramatisation sur la mémorisation d'un récit*, l'Année Psychologique, 88 (2).

LEGROS D. (1997), *Hypermedia et construction des connaissances*. In J. Crinon, & C. Gautellier (Eds.), *Apprendre avec le multimédia* (pp. 181-191). Paris:Retz.

LEGROS, D., HOAREAU, Y., BOUDECHICHE, N., MAKHLOUF, M., & GABSI, A. (2006), *TIC et aides à la compréhension et à la production de textes explicatifs en Langue seconde*, ALSIC, 10, 2007.[En ligne], <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/frameder.htm> (consulté le 13 Mars2012).

LEGROS D. (2006), *Psychologie cognitive de la compréhension, de la production de texte et de la construction des concepts scientifiques. Rôle des facteurs de variabilité dans la construction des invariants cognitifs*, Laboratoire de psychologie cognitive, Université AboubekrBelkaid, Tlemcen, 26-28 juin 2006.

LESSARD C. et BOURDONCLE R., (2002), « Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin 2002, pp. 131-154.

MITTELSTRAB J. (1996). *Reparature mit Regelungswut*. *Süddeutsche Zeitung*, 40. En ligne : <https://www.sueddeutsche.de/> (Consulté le : 21-04-2026).

MOIRAND S. (1978), *Les textes sont aussi des images*, in *Le Français dans le monde*, n°137, Hachette-Edicef.

PERRENOUD P. (1998), *La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences*, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXIV, n° 3, Genève.

PIOLAT A. (2004), *Approche cognitive de l'activité rédactionnelle et de son acquisition, Le rôle de la mémoire de travail*. *LINX (Linguistique Institut Nanterre Paris X)*, 51, (pp. 55-74).

TARDIF J. (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Editions Logiques, p. 15, in Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : Clé International.

VAN DIJK T.A. (1999), *Context models in discourse processing*. In H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The Construction of Mental Representations During Reading* (pp. 123-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.