

Extrait du DEFILANGUES

<http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article24>

De la situation d'activité langagière à la situation didactique

- ANALYSER - Les situations didactiques et leurs fonctions -

Date de mise en ligne : mardi 10 janvier 2017

Copyright © DEFILANGUES - Tous droits réservés

Résumé



Une situation d'apprentissage est composée de deux types de situations : une situation d'activité langagière et une situation didactique. Comment ces deux situations s'articulent-elles, s'imbriquent-elles, pour aboutir à une situation d'apprentissage cohérente ? Ce tableau permet de comprendre le passage de l'une à l'autre.

Comment passer de l'analyse des compétences et des connaissances requises par une tâche langagière à la conception de la situation didactique qui va conduire les élèves à la réaliser ? Comment ces deux composantes d'une [situation d'apprentissage](#) s'articulent-elles ? L'outil d'aide à la conception présenté dans cet article a été proposé initialement par Valérie Péan. C'est une façon de répondre à la question : il permet d'articuler ces deux situations de manière cohérente.

Il est présenté ci-dessous sous deux formes : un tableau vierge en format .docx, qui peut être utilisé pour la conception de situations d'apprentissage et un exemple d'utilisation réalisé à partir d'une proposition de séquence de Terminale (tâche de synthèse de la partie 2, p. 4) sur le thème du [machisme dans les pays hispanophones](#) [<https://drive.google.com/open?id=1SZyKnrd2ObFmVMCr6IhxQw9xutWJc6C6o04RmBJ9zg>] (N. Fourthon).

Documents de référence

Tableau de correspondance entre situation langagière et situation didactique

Version Word (langagière)	Version pdf (didactique)
	

Exemple d'utilisation du tableau de correspondance à la séquence



L'utilisation de l'outil est explicitée à partir de l'exemple dans les trois onglets suivants.

Cliquer sur l'onglet correspondant à l'ordre de lecture choisi

++++

L'activité langagière

Elle est analysée et décrite dans la colonne à fond gris du tableau.

Les principes d'analyse d'une situation d'activité langagière sont exposés dans les articles suivants :

- [Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?](#)
- [Les compétences langagières](#)

Une situation langagière est analogue à toute autre situation de communication observable dans les divers contextes de la vie quotidienne, professionnelle, culturelle, de loisirs etc. Seule la complexité de la tâche est adaptée au niveau de compétences des élèves.

Validité de la tâche

Son analyse a pour objet l'explicitation des compétences, langagières ou extra-langagières, requises par la réalisation de la tâche. Elle prend appui sur la référence à des textes existants (dans un manuel, sur internet, dans les medias etc.) qui permettent de contrôler *a priori* la **validité** de la tâche (est-elle plausible, cohérente ? quels en sont l'intérêt, le sens ?) et la **pertinence** de sa définition dans la consigne ou fiche de tâche communiquées aux élèves.

A défaut de *texte de référence* il est conseillé

- soit de se référer à des textes d'élèves réalisés dans d'autres classes ou une précédente année, la tâche ayant alors été éprouvée par la pratique
- soit de réaliser soi-même la tâche ou de la faire réaliser par un/e assistant/e, à titre de prototype, en quelque sorte.

Le contrôle de validité *a priori* est destiné à éviter l'utilisation de tâches présentant des imprécisions ou des incohérences ou partiellement irréalisables en raison du fait que certains savoirs nécessaires à leur réalisation n'ont pas été enseignées.

Hiérarchisation des objectifs

Parmi tous les savoirs requis, seuls ceux que les élèves n'ont pas encore acquis au stade de l'apprentissage (ou au degré de compétence sur l'échelle *CECRL*) qu'ils ont atteint constituent les **objectifs** d'apprentissage dans cette situation : "ce que les élèves doivent être capables de faire" pour réaliser la tâche... mais qu'ils ne savent pas encore faire.

Toutes les compétences et connaissances identifiables par l'analyse ne requièrent donc pas d'apprentissage spécifique. Il y a d'autres raisons à cette sélection :

- certaines ne sont pas considérées comme à la portée des élèves, au degré de compétence où ils sont parvenus, et peuvent être laissées de côté provisoirement, jusqu'à une situation ultérieure ;
- l'organisation pédagogique contraint l'enseignant à établir des priorités dans le temps imparti.

L'exhaustivité est rarement souhaitable dans les situations pédagogiques : il est inutile, chronophage, voire impossible à partir d'un certain niveau de complexité des textes à produire, d'établir une liste exhaustive des capacités et des

connaissances élémentaires requises. Une alternative plus intelligible consiste à adopter un point de vue hiérarchisé sur les objectifs : par exemple, si le texte à réaliser est un conte, la capacité à utiliser le discours narratif implique en général des objectifs plus élémentaires comme l'utilisation du passé simple, de connecteurs de cohésion du texte, de phrases déclaratives, d'un certain schéma textuel etc. Seules seront indiquées explicitement parmi les capacités de niveau inférieur dans cette hiérarchie celles dont on fait l'hypothèse que les élèves ne les possèdent pas encore.

Le même principe de hiérarchisation devrait permettre d'éviter la simple juxtaposition d'objectifs hétéroclites dans des sortes d'inventaires didactiques à la Prévert, qui masquent la cohérence des apprentissages.

++++

Les activités didactiques et leurs fonctions

Elles figurent dans les colonnes à fond blanc, 2.1 pour les fonctions et 2.2 pour les activités.

Une fois explicitées et déterminées les compétences requises par la tâche, elles sont transposées en *activités didactiques*. En quoi la tâche prise comme exemple (réalisation d'une affiche dans le cadre d'une campagne de sensibilisation aux comportements machistes) se distingue-t-elle des activités didactiques qui découlent de son analyse ?

Elles ont d'abord un point commun : l'une et les autres sont des *activités* mais...

- la tâche se suffit à elle-même, son sens est défini, entre autres, par son contexte (une campagne de sensibilisation, avec des destinataires et des destinataires) et son but (susciter des prises de conscience ou des discussions), qui sont de nature socioculturelle : c'est une activité langagière contextualisée et finalisée dont on trouve aisément des références dans les domaines extra-scolaires.
- les activités didactiques ne se suffisent pas à elles-mêmes, elles n'ont de sens, dans la situation sur le machisme, que par rapport à la réalisation des affiches. Par exemple, la lecture de témoignages de harcèlement inspirera le texte des affiches créées par les élèves : elle a une fonction d'*exposition* à des situations et des expériences de harcèlement vécues par des femmes. Quant à l'atelier de fabrication de slogans, il a pour fonction de faire découvrir aux élèves, à partir d'exemples, les caractéristiques linguistiques et pragmatiques de ce genre particulier qu'est un slogan (fonction de *conceptualisation*) et de les entraîner à sa fabrication (fonction d'*appropriation*) en vue de créer celui de leur propre affiche. Les activités didactiques sont définies principalement par leur fonction relativement à la tâche : déconnectées de cette dernière, elles ne perdraient sans doute pas tout intérêt mais leur finalité, limitée au seul contexte scolaire, les réduirait à de simples exercices ou entraînements, sans autre but qu'eux-mêmes.

L'*exposition*, l'*appropriation* ou la *conceptualisation* désignent, avec d'autres termes, les *fonctions* des activités didactiques : ces fonctions correspondent à des types d'opérations indispensables au cours du processus d'apprentissage, sans lesquelles il ne se déroulerait pas de manière satisfaisante. Par exemple, comment attendre des élèves qu'ils produisent des types d'énoncés ou des genres de textes auxquels ils n'auraient jamais été exposés auparavant ? L'exposition à des textes en langue cible, sous la forme d'activités de compréhension ou au moins d'état des lieux des savoirs de la classe, est un type d'activité didactique indispensable au bon déroulement des apprentissages. Ces activités ne se présentent pas sous la forme d'une simple accumulation ou juxtaposition aléatoires, elles sont planifiées en vue d'un but : l'une de ces activités a une fonction particulière, c'est la tâche de synthèse.

++++

La tâche de synthèse

La tâche de synthèse est en bleu dans le tableau.

Une situation didactique est efficace si, à son issue, les élèves sont capables de réaliser par eux-mêmes la tâche langagière initialement définie. Mais en quoi consiste exactement cette réalisation du point de vue du processus d'apprentissage ?

On se représente souvent la réalisation de cette tâche comme la simple (?) application de savoirs partiels acquis dans les phases précédentes. Cette représentation ne correspond pas à la réalité. Ce que les élèves ont à faire à l'occasion de cette tâche, c'est *coordonner*, mettre en cohérence l'ensemble des savoirs en jeu alors qu'auparavant, dans les phases précédentes, ils ont été traités séparément, dans des phases d'activité distinctes. Cette mise en cohérence est à la fois

- concrète, observable : le texte produit n'est pas l'addition de phrases ou de micro-actes de langage isolés, c'est une unité complète et cohérente, avec une ouverture, un développement, une clôture, une progression logique, une cohésion interne etc. qui correspondent (ou pas) aux caractéristiques préalablement définies par l'analyse ;

- et psychique, mentale : la coordination que doivent opérer les élèves est une opération de haut niveau cognitif dénommée "[synthèse](#)"

[http://images.google.fr/imgres?imgurl=http%3A%2F%2Fthesecondprinciple.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2013%2F11%2Fchanges-from-ppt.jpg&imgrefurl=http%3A%2F%2Fthesecondprinciple.com%2Fteaching-essentials%2Fbeyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised%2F&h=512&w=865&tbnid=CY_GinyFM4WBBM%3A&vet=1&docid=CmABPpwSex7tUM&hl=fr&ei=Oh5yWKuiMITda7bpnLAM&tbm=isch&iact=rc&uact=3&dur=15405&page=0&start=0&ndsp=25&ved=0ahUKEwirp5LutLLRAhWE7hoKHbY0B8YQMwgdKAAwAA&bih=890&biw=1243] dans la psychologie cognitive nord-américaine de [Bloom](#)

[<http://c2ip.insa-toulouse.fr/fr/pedagogies/concepts-de-base-en-pedagogie/la-taxonomie-de-bloom.html>], [Krathwohl et Anderson](#)

[<http://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>]. La psychologie cognitive piagétienne la décrit comme la constitution d'ensembles d'opérations appelés "[schèmes](#)"

[http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.priole_t_m&part=154530]. Sans entrer dans les arcanes de la psychologie cognitive, retenons que cette opération constitue un apprentissage spécifique, d'un niveau cognitif supérieur à chacun des apprentissages partiels réalisés auparavant. Le tout est plus que l'addition des parties.

D'où l'appellation *tâche de synthèse* utilisée pour définir cette tâche : sa fonction didactique spécifique est de constituer l'occasion pour les élèves d'opérer une synthèse personnelle des savoirs abordés séparément dans les phases précédentes. Ce n'est en rien une "cerise sur le gâteau" à valeur décorative ou ludique, dont on pourrait aisément se dispenser pour "gagner du temps".

La **tâche de synthèse** n'est rien d'autre, en fait, que la tâche langagière dont les composantes ont été précédemment analysées (d'où le fait qu'elle seule couvre la colonne grise et la colonne blanche du tableau). Mais elle est envisagée ici du point de vue de sa fonction didactique et non plus seulement du point de vue langagier : c'est, en quelque sorte, le point culminant de la situation d'apprentissage, sa clé de voûte cognitive.

L'expression "tâche finale", couramment utilisée, reflète bien, elle aussi, le caractère particulier de cette tâche mais elle est inexacte car, dans les faits, d'autres activités la suivent presque toujours, et aussi moins pertinente car le

qualificatif "finale" ne rend pas compte des opérations d'apprentissage réalisées à cette occasion.

Intérêt du tableau de correspondance pour la conception et la mutualisation des situations d'apprentissage

En tant qu'outil d'aide à la conception des situations d'apprentissage, ce tableau facilite la mise en cohérence des compétences ou connaissances requises pour la réalisation de la tâche avec les activités didactiques qui vont permettre aux élèves de les acquérir :

- la colonne 1 (à fond gris) contient l'analyse de la situation d'activité langagière, des *connaissances* et des *compétences* nécessaires pour la réaliser
- les colonnes 2.1 et 2.2 (à fond blanc) contiennent la transposition des compétences langagières en *activités* d'apprentissage (2.2) correspondant aux *phases* de la situation didactique (2.1).

Pour concevoir une situation d'apprentissage cohérente, l'enseignant est donc amené à procéder de façon exactement **inverse** à ce que sera le déroulement chronologique des activités lors de leur mise en oeuvre dans la classe : il est nettement plus logique et efficace de commencer ce travail de conception par la "fin" de la situation d'apprentissage, par la tâche de synthèse, puis de procéder de façon "rétro-chronologique" (remonter le temps, en quelque sorte) pour concevoir et agencer les phases destinées à préparer les élèves à la tâche de synthèse.

Cette façon de procéder est, on peut aisément l'observer, *contre-intuitive* : très souvent, on commence à préparer une situation d'apprentissage par son début chronologique et on ne réfléchit à la "tâche finale"... qu'à la fin. Le risque évident, en procédant ainsi, c'est de ne pas savoir où on va, vers quoi on conduit les élèves et que, du coup, la cohérence entre les tâches finales et les apprentissages conduits auparavant soit très limitée.

Il en va de même dans les situations de mutualisation. La plupart du temps la mutualisation consiste à donner à lire le "déroulé" des séquences, dans l'ordre chronologique. Or, si l'auteur.e de la séquence sait à quoi elle va aboutir, le lecteur ou l'utilisateur potentiel, lui, ignore tout de la fonction des activités qu'il découvre par rapport à la tâche de synthèse : il parcourt donc la succession des phases sans boussole, en se sentant totalement désorienté. C'est une des principales raisons, mais pas la seule, pour lesquelles les situations d'apprentissage proposées sur les sites de mutualisation sont, la plupart du temps, si difficiles à comprendre. Pour mutualiser une situation d'apprentissage, il faut aussi commencer par la fin, par la tâche de synthèse.

En conclusion

Ce tableau constitue seulement la première étape dans la conception d'une situation d'apprentissage. Il faut définir plus précisément quelles sont les fonctions didactiques et en quoi elles consistent. Mais utiliser ce tableau, ou tout autre outil équivalent, présente un avantage fondamental : cela donne à l'analyse des savoirs en jeu dans une situation d'apprentissage la place centrale qui doit être la sienne.

L'activité pour l'activité (activisme), ou l'activité qui "plait aux élèves" (ludisme) n'ont aucun intérêt didactique. La seule question qui importe c'est : "en accomplissant telle activité, qu'est-ce que les élèves ont *appris* ou vont *apprendre* ?" On ne peut répondre à cette question, on ne peut enseigner une langue (ou autre chose) efficacement que si on a soi-même une représentation exacte de ce qu'on enseigne.

Articles reliés

[La notion de situation d'apprentissage](#)

[Qu'est-ce qu'une situation d'activité langagière ?](#)

[Les compétences langagières](#)

[Qu'est-ce qu'une situation didactique ?](#)