

Extrait du DEFILANGUES

<http://www.defilangues.org/spip/spip.php?article8>

Qu'est-ce qu'une situation didactique ?

- ANALYSER - Les situations didactiques et leurs fonctions -

Date de mise en ligne : vendredi 16 septembre 2016

Copyright © DEFILANGUES - Tous droits réservés

Résumé

Une situation didactique se caractérise essentiellement par la création de circonstances favorables aux apprentissages : une organisation et un agencement des savoirs dans le temps, un milieu propice à l'activité des apprenants et un rapport social favorisant leur responsabilité croissante dans la prise en charge de l'activité.

Une situation se définit comme l'ensemble des circonstances matérielles et immatérielles dans lesquelles se trouve une personne (ou un groupe de personnes) et l'ensemble des relations qui les unissent à cet environnement. Mais, parmi l'ensemble potentiellement infini des paramètres envisageables, seule une partie est vraiment pertinente par rapport à ce qui se passe réellement dans cette situation : il faut donc opérer un resserrement, un recadrage autour de quelques types de paramètres. C'est exactement le cas avec les situations didactiques.

Une définition générale

Est définie comme "didactique" toute situation ayant pour fonction sociale l'enseignement d'un savoir par une personne à une autre personne ou à un groupe qui sont censés acquérir ce savoir. Une situation didactique se caractérise donc d'abord par un **projet d'enseignement et d'apprentissage**, qui conditionne un rapport social particulier, d'enseignant à apprenant(s), entre les protagonistes de cette situation. Autrement dit, une situation dans laquelle une personne acquiert une langue par le biais des seules interactions sociales avec des locuteurs natifs, sans qu'il y ait de leur part de projet d'enseignement, n'entre pas dans le cadre des situations didactiques. Il n'est pas question de nier, bien entendu, que de telles situations existent couramment et qu'elles puissent donner lieu à des apprentissages efficaces. Tous les apprentissages ne se produisent pas nécessairement dans des situations didactiques mais toutes les situations didactiques visent à réaliser un ou des apprentissages.

En quoi les situations didactiques consistent-elles plus concrètement ?

[En amont, le choix des savoirs à enseigner](#)

Le choix des savoirs à enseigner résulte d'un processus institutionnel dont l'enseignant est l'un des derniers maillons. C'est une question didactique qui se pose avant la conception de la situation didactique.

Pour concevoir des situations d'apprentissage un enseignant de langue doit d'abord déterminer à quelles [situations d'activité langagière](#) (cf. cette notion dans l'article lié) il a à préparer les apprenants dont il a la responsabilité et, avec elles, quels **savoirs** (connaissances et/ou compétences) il doit leur enseigner pour qu'ils puissent s'y comporter de manière suffisamment efficace.

La détermination des savoirs et des situations pour les enseigner est, bien entendu, une question qui fait partie du champ de la didactique, mais pas directement de celui des situations didactiques. En effet, ce choix résulte de processus qui ont lieu en amont.

Pour une large part, ces choix sont opérés par l'institution éducative dans laquelle exerce l'enseignant et, à travers elle, par le pouvoir politique de la communauté (pays, région...) où cette institution opère. Cette dernière lui délègue, par le biais de programmes ou de référentiels, la mission de mettre en oeuvre ces choix. Un enseignant, disons, d'anglais, n'enseigne pas tout l'anglais (si tant est que cela puisse se faire !), il enseigne peu ou prou la part de langue et de culture anglophones que l'institution lui demande d'enseigner. Les savoirs à enseigner ne sont pas intemporels, il sont toujours à resituer dans un processus de transmission sociale et culturelle, d'une génération aux suivantes, qui évolue dans le temps.

D'autres filtres que l'institution opèrent encore dans ce choix, par le biais du manuel qu'utilise éventuellement l'enseignant, en fonction des orientations de l'équipe pédagogique, des besoins et des capacités des élèves à qui il enseigne etc. La responsabilité directe de l'enseignant dans le choix des contenus d'enseignement est donc, de ce fait, relativement restreinte et contrainte, même s'il a l'illusion du contraire.

Les savoirs qui sont finalement choisis au terme de ce processus sont évidemment du même type que ceux décrits dans l'article sur les [compétences langagières](#). Ce sont ceux que les élèves devront mobiliser dans une [activité langagière](#), c'est à dire une tâche.

L'enseignant dispose alors des données qui lui permettent de concevoir le cheminement par lequel il va conduire les élèves à réaliser la tâche et s'appropriier les savoirs en question. Ce cheminement constitue la situation didactique. Sa conception débute donc, en quelque sorte, une fois que l'objectif à atteindre a été établi, ce qui est logique : ce n'est qu'une fois le but fixé qu'on peut vraiment choisir les moyens de l'atteindre et les étapes à franchir, c'est l'inverse qui serait illogique. En procédant de cette façon rétro-chronologique l'enseignant est en mesure de concevoir les *activités didactiques* par lesquelles ces apprentissages vont être réalisés et de les distribuer dans le temps, de manière aussi fonctionnelle et rationnelle que possible.

Ces activités didactiques sont conditionnées par les mêmes types de paramètres, temporel, spatial et social, qu'on trouve dans les autres types de situations.

L'espace (milieu), le temps (progression) et le rapport social (contrat) entre protagonistes

Les activités didactiques préparent les élèves à la réalisation d'une tâche, d'une activité langagière. Elles sont déterminées par trois catégories de paramètres.

L'enseignant conçoit des activités appropriées aux apprentissages visés et, pour cela, il lui faut organiser l'espace de travail, dans ou hors de la classe, par exemple en le disposant conformément aux besoins liés à ces activités. Il rassemble un certain nombre de documents ou de matériaux supports des activités (fiches d'exercice, textes à lire, écouter ou visionner, iconographie...), de ressources externes (manuels, documents ou ouvrages de référence linguistiques, historiques, culturels...) ou internes (formes de travail individuelle ou en interaction, entraide...), d'équipements technologiques (appareils d'enregistrement ou de diffusion, tablettes, vidéoprojecteur...) etc. Il compose ainsi un environnement spécifique, propice aux apprentissages : c'est le **milieu didactique** par rapport auquel l'activité des élèves peut se déployer.

Ce milieu ne reste pas figé, il se modifie selon les phases d'apprentissage. En dépit de la popularité de la métaphore du *bain de langue*, un enseignant ne "plonge" pas directement, sans préparation, les apprenants dans des situations

d'activité langagière auxquelles ils n'ont pas encore les moyens de faire face, il les y prépare progressivement. Cette préparation passe par diverses phases et étapes dont la progression, l'agencement les unes par rapport aux autres, sont conçus en fonction des possibilités des élèves et des processus d'apprentissage, du moins de la façon dont l'enseignant se les représente. Il organise cette progression selon une logique avant tout didactique, même s'il doit aussi tenir compte de l'organisation administrative du temps propre à l'établissement où il enseigne : il planifie le **temps didactique**, celui de la progression des apprentissages.

Enfin, il met en place une organisation sociale spécifique, avec une certaine répartition des rôles entre lui et les élèves. Mais ces rôles non plus ne sont pas figés, ils sont en constante évolution selon les phases de l'apprentissage. Pour résumer à grands traits cette évolution on peut dire que, en règle générale, l'enseignant porte seul, au départ, la responsabilité de concevoir la situation d'apprentissage dans laquelle il place les apprenants et d'en assurer une mise en oeuvre aussi efficace que possible. Le rôle des apprenants, quant à eux, est d'accepter les tâches et les formes de travail que leur propose l'enseignant. Peu à peu, cependant, ils endossent une part de responsabilité grandissante dans les activités, jusqu'à la réalisation de la tâche à laquelle ils ont été préparés et pour laquelle leur autonomie est la plus développée. Le rapport entre l'enseignant et les élèves s'organise autour de ce transfert progressif du contrôle de l'activité de l'enseignant vers les élèves. Cette répartition évolutive des rôles repose sur une sorte de "contrat social" propre aux situations d'enseignement, un **contrat didactique**, en général plutôt implicite mais qui gagnerait sans nul doute à être mieux explicité. Il repose en tout cas sur une confiance réciproque : d'une part, celle des élèves par rapport à l'intérêt des savoirs et à l'efficacité des tâches proposées par l'enseignant pour les acquérir, d'autre part, celle de l'enseignant par rapport à la volonté des élèves d'apprendre les premiers et à leur capacité à réaliser les secondes.

Chaque phase d'activité est déterminée par la conjonction de ces trois types de paramètres.

Les circonstances et leurs perturbations

Une situation didactique, au fond, ne diffère pas fondamentalement des autres types de situations puisqu'elle conjugue des circonstances analogues : un temps (durée, rythme, périodicité), un milieu matériel et intellectuel et des rapports sociaux entre des protagonistes. Elle n'est spécifique par rapport aux autres situations que par l'objet qui réunit les parties prenantes (ou est censé le faire) : les *savoirs* à acquérir. Sa fonction sociale est de créer les **circonstances** les plus favorables pour des apprentissages efficaces.

Ces circonstances changent de configuration à chaque phase et étape de l'apprentissage : leur évolution est dictée, en particulier, par le processus de transfert progressif de responsabilité entre l'enseignant et les apprenants. Mais ce transfert ne va pas toujours sans obstacles, soit parce que les attentes des uns et des autres ne sont pas suffisamment élucidées, soit parce que des circonstances extérieures interfèrent avec ce processus, ou encore pour d'autres raisons. C'est le propre de toute situation : les *perturbations* par rapport au processus initialement planifié et les malentendus qui le jalonnent font aussi partie de la situation. Ils requièrent des ajustements et des adaptations réciproques, qui passent souvent par des "négociations" implicites ou explicites entre les protagonistes. Comme ces derniers sont humains, les négociations en question prennent parfois la forme de compromis ou de renoncements, de rapports de force ou de manoeuvres de séduction... Mais les repères fondamentaux, les trois catégories de paramètres, demeurent les mêmes en dépit de mises en oeuvre plus ou moins abouties.

Article lié

[De la situation langagière à la situation didactique](#)

Référence

Qu'est-ce qu'une situation didactique ?

Ce cadre général est directement inspiré de la [Théorie des situations didactiques](http://rdm.penseesauvage.com/Theorie-des-situations-didactiques.html) [http://rdm.penseesauvage.com/Theorie-des-situations-didactiques.html], élaborée par le didacticien Guy Brousseau et ses équipes de recherche.