



Le BELC

50 ans d'expertise au
service de l'enseignement
du français dans le monde

FRANCE
ÉDUCATION
INTERNATIONAL

hachette
FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

L'UNITÉ DIDACTIQUE : ÉVOLUTIONS D'UN OUTIL CADRE POUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DES LANGUES

VALÉRIE LEMEUNIER

France Éducation internationale

VÉRONIQUE LAURENS

Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Introduction

L'unité didactique (UD), notion clé de la réflexion méthodologique en didactique du français langue étrangère (FLE) et plus largement des langues étrangères (LE), a connu une double évolution depuis une cinquantaine d'années : d'une part, sur le plan méthodologique, au gré de l'émergence des courants et approches (SGAV – structuro-global audio-visuel ; approche communicative, perspective actionnelle) ; d'autre part, sur le plan (inter-)disciplinaire, au carrefour du FLE, du français langue première (FL1) et de l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL). Cette double évolution va de pair avec les contenus de formation proposés au sein des stages BELC, toujours renouvelés et adaptés en fonction des besoins des enseignants.

Le cadre méthodologique proposé par l'unité didactique a vocation à évoluer. Dans les écrits récents à orientation méthodologique, il est nommé « séquence méthodologique » (Beacco, 2007, p. 144), ou encore « scénario d'apprentissage-action » (Bourguignon, 2009, p. 72). En 2013, V. Laurens propose de le nommer « trame méthodique repère » (TMR) afin de mettre en avant le fait que ce cadre est à la fois guidant et souple et que l'enseignant peut se l'approprier pour concevoir et animer des

unités didactiques dans une infinie diversité de contextes d'enseignement/apprentissage. Depuis sa première apparition, ce cadre a suscité de nombreuses controverses mais chacune de ses évolutions a également fait l'objet d'un certain engouement. De nombreux enseignants y voient un repère rassurant qui offre un éclairage sur leurs pratiques professionnelles et permet de les situer et les faire évoluer de manière contextualisée.

Depuis 2006, nous avons contribué à donner un nouvel élan à ce cadre dans les formations organisées au sein des stages BELC. Il nous a donc semblé opportun de nous interroger sur l'histoire de ce cadre, son évolution et le lien étroit qu'il entretient entre formation, recherche et publications au sein d'une institution comme le BELC.

Un cadre historique

La modélisation de l'UD a évolué d'un cadre rigide vers plus de souplesse, du courant SGAV à l'approche communicative.

Un cadre rigide : la codification de l'unité didactique au temps du courant SGAV

Dans les années 1960, un nouveau souffle conquiert le champ du français langue étrangère qui vient bousculer les pratiques pédagogiques et fait évoluer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (Puren, 1994). C'est à cette époque que le cadre méthodologique de l'unité didactique fait son apparition (cf. Laurens, 2013) dans les manuels qui mettent en œuvre la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Ce cadre s'articule alors en six étapes, comme le rappelle *Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq (coord.) et al., 2003, p. 242-243) :

Ce terme se répand dans la littérature didactique avec la diffusion des méthodes SGAV dans un sens sensiblement équivalent à celui de parcours. L'unité didactique se définit alors comme un ensemble d'activités pédagogiques articulées de façon cohérente en une succession de phases. La leçon audiovisuelle, dont toutes les activités sont intégrées autour du support dialogué, est en effet régie par un déroulement de classe programmé, codifié et explicité. C'est ce parcours de classe qui est mis en avant pour caractériser l'unité didactique audiovisuelle. Il se décompose en plusieurs phases ou « moments de la classe », chaque phase remplissant une ou plusieurs fonctions dans l'apprentissage.

- Présentation : approche globale des faits de langue à travers l'écoute du dialogue en situation ;
- Explication : compréhension du sens de la situation et des répliques ; appréhension des notions linguistiques et de la structuration des énoncés ;
- Exploitation : appropriation du code (réemploi en situation, manipulation...) ;
- Répétition : vérification de la perception de la prononciation, de la compréhension ;

- Fixation : mémorisation du dialogue, automatisation (exercices structuraux) ;
- Transposition : ouverture vers une expression plus libre.

Cette articulation a pour objectif un enseignement/apprentissage dans le respect des principes pédagogiques prônés par cette approche qui, comme le souligne V. Laurens, favorise un apprentissage en situation axé sur l'oral dès les premiers temps, à l'aide d'outils audiovisuels, afin de développer la perception auditive de l'apprenant (2013, p. 53-55).

Cette époque est marquée par l'influence de la linguistique en formation et en recherche dans le domaine de l'enseignement des langues :

[...] les spécialistes de l'enseignement des langues ont dû définir leur place par rapport à cette présence nouvelle et forte des linguistes, soit en allant dans le sens d'un partenariat sur le plan de la recherche et en se rangeant du côté de la linguistique appliquée (à l'instar de l'équipe du BELC, dirigée par G. Capelle), soit en se positionnant résolument comme pédagogues travaillant en réciprocité avec les linguistes, et également avec les psychologues (par exemple, l'équipe du CREDIF, représentée par P. Rivenc). (Laurens, 2013, p. 47-48)

Le lien entre la recherche et les formations proposées dans les stages organisés par le BELC ou le CREDIF était particulièrement étroit dans la mesure où les équipes d'organisation et de formateurs étaient principalement constituées par des chercheurs (tels que H. Besse, D. Coste, M. Dabène, L. Porcher au CREDIF ; F. Debyser, R. Galisson, A. Reboullet au BELC), qui pouvaient ainsi aisément s'appuyer sur les résultats de leurs travaux pour faire évoluer les formations proposées ainsi que sur les retours des formés et des acteurs de terrain pour alimenter et orienter leurs travaux de recherche. Cette émulation est évoquée par S. Moirand :

Une activité intense semble donc s'emparer des spécialistes de l'enseignement des langues, qui fabriquent des méthodes mais théorisent leurs pratiques, qui repensent une méthodologie générale mais en pédagogisent les principes sur des terrains particuliers, diffusant alors l'ensemble de leurs réflexions et recommandations au travers de stages qu'ils organisent, des publications qu'ils produisent à destination des enseignants de langue et des articles qu'ils écrivent pour [*Le français dans le monde*]. (1988, p. 48)

De 1961 à 1964, G. Capelle, spécialiste de méthodologie des langues vivantes, auteur de nombreuses méthodes, est directeur du BEL (Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde), qui deviendra le BELC en 1966. À cette époque, les formations au BEL sont orientées vers la linguistique et plus particulièrement vers la phonétique, qui offre un terrain favorable pour des mises en application concrètes des premières méthodes audiovisuelles. Dès 1966, cependant, A. Reboullet, alors directeur adjoint du BELC, invite les lecteurs du magazine *Le français dans le monde* à donner une place modérée aux exercices structuraux (1966, p. 6).

De 1967 à 1969, « C'est l'époque où le BELC, moins lié à la méthode audiovisuelle que le CREDIF, développe des études linguistiques contrastives et participe à l'élaboration d'ensembles méthodologiques sur des projets locaux. » (CIEP, 2007 – publication des 40 ans, p. 88). Les auteurs de manuels de langues mettant en application la méthodologie SGAV recommandent vivement la mise en place de formations pour les enseignants souhaitant adopter leur méthode. Pour J. Coureau, « si l'on ne voulait pas se contenter de professeurs appliquant mécaniquement une méthodologie, une formation très sérieuse et très poussée devait être donnée aux futurs utilisateurs de ces méthodes. » (1972, p. 364) Pourtant, en 1973, dans un article resté dans les annales, F. Debyser, alors directeur du BELC, prédit la mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique.

Un cadre assoupli avec l'approche communicative

Après 1968, un vent nouveau souffle sur la société et l'éducation sort du carcan autoritaire dans lequel elle était enfermée. Le cadrage méthodologique de l'unité didactique, perçu comme une contrainte, fait alors l'objet de nombreuses critiques. En opposition et comme en écho, on assiste à l'heure de gloire des techniques de créativité, de simulation globale et de dynamique de groupe (Caré & Debyser, 1978 ; Debyser, 1974 ; Debyser, 1980 ; Caré, 1980) qui laissent s'exprimer la liberté pédagogique de l'enseignant.

La fin des années 1970 est marquée par l'émergence de l'approche communicative. Mais, « en proposant des activités théâtrales, la pratique de la vidéo et les premiers ateliers de créativité, le BELC va bien au-delà d'un renouveau strictement méthodologique » (CIEP, 2007 – publication des 40 ans, p. 91) et les dispositifs de formation délaissent la méthodologie pour s'orienter progressivement vers des techniques plus créatives. « Des techniques d'épanouissement personnel, facilement reproductibles par les stagiaires, se révèlent aussi légitimes et formatrices que les dispositifs de formation mis en place dans les années 1970, avec parfois un peu de dogmatisme ou de religiosité. » (CIEP, 2007 – publication des 40 ans, p. 92)

Les années 1980 marquent une évolution du cadre de l'unité didactique, qui s'imprègne des principes retenus par l'approche communicative :

Bien que l'approche communicative rompe avec l'idée d'un déroulement de leçon codifié et unique, on peut cependant retrouver, sous la diversité des contenus des manuels communicatifs, la permanence d'une organisation en grandes phases d'apprentissage. [...] On note, derrière ces phases, la permanence d'une structure ternaire s'apparentant au schéma classique : exposition-analyse-synthèse. (Cuq, 2003, p. 242-243)

Vers la fin des années 1990, les enseignants soucieux d'une certaine cohérence pédagogique s'interrogent inévitablement sur l'étape de systématisation. À la suite de la mise au pilori des exercices structuraux, dans toutes les méthodes mettant en application l'approche communicative

apparaissent des exercices écrits contextualisés (cf., entre autres, de Salins, 1996). L'approche préconise vivement de donner la priorité à l'oral.

De fait, et paradoxalement, on demande à des apprenants de produire à l'oral des structures et du lexique systématisés à l'écrit. À partir de ces éléments de réflexion, V. Lemeunier (cf. tableau 1) conjugue les points forts des exercices structuraux et des exercices communicatifs avec des techniques de dynamique de groupe, pour proposer des activités de systématisation orale motivantes (2001).

Tableau 1. Mise en perspective des exercices structuraux, communicatifs et de systématisation

	EXERCICES STRUCTURAUX	EXERCICES COMMUNICATIFS	ACTIVITÉS DE SYSTÉMATISATION MOTIVANTES
ACTIVITÉS LANGAGIÈRES	Interaction orale	Réception et expression écrites	Interactions orale et écrite
CONTEXTUALISATION	Hors contexte	En contexte	En contexte
OBJECTIF	Fixer une structure langagière	Utiliser des structures, du lexique	Acquérir des outils et des réflexes langagiers
CARACTÉRISTIQUE DE L'EXERCICE	Répétitif	Itératif	Itératif et ludique
MÉMOIRE SOLlicitÉE PRINCIPALEMENT	Déclarative	Déclarative et procédurale	Déclarative et procédurale
CARACTÉRISTIQUE DES ÉCHANGES	Artificiels	Authentiques	Authentiques et naturels
MODALITÉ DE TRAVAIL	Individuelle	Individuelle	Collaborative

Force est de constater qu'entre 1960 et 1990, les formations sont essentiellement orientées sur la maîtrise de la « technique » du métier d'enseignant. Il est vrai, comme le rappelle M. Dabène (1994), qu'avant la création des filières universitaires de didactique du FLE, les futurs acteurs du champ du FLE suivaient une formation initiale de lettres ou de langues vivantes et une formation « continuée » complémentaire dans le cadre des formations proposées par le BELC ou le CREDIF. V. Laurens retrace ainsi les aspects principaux de cette période en termes de contenus de formation :

Il y a un lien intrinsèque entre formation et recherche dans le sens où la recherche didactique est centrée sur la méthodologie de l'enseignement du FLE et l'élaboration de nouvelles méthodes : les innovations didactiques et méthodologiques développées par les formateurs-chercheurs de ces centres pour l'élaboration de nouvelles méthodes sont diffusées par les stages

(cf. diffusion des méthodes SGAV), mais il n'y a pas de recherche à proprement parler sur la formation (Dabène, 1994, p. 194-195). Il faut attendre 1975 pour que la revue *Le français dans le monde* consacre un premier numéro à la question de la formation des enseignants, dans lequel les contributions se centrent sur les contenus de formation. Debyser (1975) et Coste (1975) y font le même constat de l'orientation par trop académique des filières universitaires de formation des enseignants de langue et Coste y propose une ébauche de programme de formation pour les enseignants de français hors de France axé sur les rapports entre pratiques et réflexions sur les pratiques à l'intérieur du triangle didactique « apprenant, langue et enseignant ». Au tournant des années 1980-1990, les écrits sur les formations font des propositions allant dans le sens d'un meilleur équilibre entre savoirs académiques et savoirs liés aux situations d'enseignement/apprentissage. (Laurens, 2013 : 217-218)

Un cadre renouvelé

À partir des années 2000, la modélisation de l'UD « s'actionnalise », avec toujours pour propos d'être à la fois cadrante et adaptable. Elle est aussi déclinée de manière spécifique pour l'enseignement bilingue et l'enseignement en français de disciplines dites non linguistiques (DdNL) à des apprenants allophones.

Un cadre adapté avec la mise en avant de la perspective actionnelle

À partir des années 2000, « recadrée par le Cadre » (*Cadre européen commun de référence pour les langues* – CECRL, 2001), l'unité didactique s'organise autour d'une action sociale ou d'une tâche à réaliser.

Dans un article paru en 2006, V. Lemeunier propose de construire l'unité didactique à partir des principes de la perspective actionnelle selon un cadre également inspiré des orientations méthodologiques précédentes (méthode audio-orale, méthode audiovisuelle, approche communicative, cf. notamment les travaux de J. Courtillon, 2003 ; de G.-D. de Salins, 1983, 1985, 1988, 1996 ; de S. Moirand, 1979, 1982). Cette unité didactique actualisée à l'aune de la perspective actionnelle se décline en cinq étapes : Sensibilisation – Exposition – Traitement de la langue – Systématisation – Production.

La description de chacune des étapes a évolué jusqu'en 2011, où elle s'est quelque peu stabilisée de la manière suivante :

■ Sensibilisation

Étape d'éveil qui a pour finalité de projeter progressivement les apprenants dans leurs apprentissages en stimulant leur curiosité et leur mémoire de manière à provoquer l'émergence de connaissances latentes et d'idées nouvelles et à susciter l'envie d'en savoir plus. Cette étape permet de sensibiliser les apprenants à l'univers dans lequel ils vont évoluer, de faire émerger leurs représentations et leurs connaissances concernant

la tâche visée ; de s'accorder avec eux sur un contrat d'apprentissage pour en faire un projet d'apprentissage.

■ Exposition

Étapes d'anticipation, de compréhension globale et de compréhension détaillée qui ont pour finalité de favoriser progressivement l'accès au sens des ressources auxquelles les apprenants sont exposés. Il s'agit de provoquer la mise en œuvre de stratégies de manière à faciliter la mobilisation de savoirs sur lesquels l'apprenant va pouvoir s'appuyer pour construire du sens. Cette étape permet d'amener les apprenants à faire des hypothèses sur le contexte de communication des ressources proposées (anticipation), à découvrir le contexte de communication dans lequel s'inscrivent ces ressources (compréhension globale) ; de les guider dans le relevé des informations nécessaires à la réalisation d'une activité de réception (compréhension détaillée).

■ Traitement de la langue

Étapes de repérage et de conceptualisation qui ont pour finalité de faciliter la découverte et l'analyse d'outils langagiers. Il s'agit d'amener les apprenants à identifier des manières de dire et d'en comprendre le fonctionnement. Cette étape permet d'orienter la constitution d'un corpus (repérage) et de guider l'analyse de ce corpus de manière que les apprenants induisent le fonctionnement des outils langagiers (conceptualisation) qu'ils seront amenés à réutiliser lors de l'élaboration de la tâche finale.

■ Systématisation

Étape de fixation qui a pour finalité de faciliter l'appropriation des nouveaux outils langagiers. Il s'agit de proposer aux apprenants des activités guidées orales et/ou écrites permettant de réutiliser les outils langagiers découverts lors des étapes précédentes. Cette étape permet aux apprenants de fixer les outils langagiers nécessaires à la réalisation de la tâche, qui reste l'objectif général de l'unité didactique.

■ Production

Étape de production qui a pour finalité la réalisation de la tâche ou action sociale. Il s'agit de proposer aux apprenants de réemployer notamment les outils langagiers systématisés précédemment.

À partir de 2006, sous l'influence de V. Lemeunier, des modules méthodologiques consacrés précisément à l'organisation, l'animation, l'évaluation et la conception d'unités didactiques voient le jour dans le cadre du dispositif de formations des stages BELC et du dispositif de formation à distance PROFLE (PROFLE+ depuis sa refonte en 2017). Le terme d'unité didactique apparaît dans les intitulés et/ou les descriptifs des modules concernés. Le BELC devient un des laboratoires des travaux de recherche de V. Laurens, qui travaille sur le lien entre la formation à la méthodologie de l'enseignant de FLE et le développement de l'agir professoral (2012, 2014, 2015).

Ce cadre est également celui qu'on retrouve dans les ouvrages pédagogiques *En jeux* (Lemeunier et al., 2010) et *Ligne directe* (Lemeunier et al., 2011), dont plusieurs auteurs entretiennent des liens étroits avec le BELC.

Un cadre déclinable avec l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL)

À partir de 2013, le cadre de l'unité didactique, tel que décrit précédemment, sort des frontières du FLE pour s'adapter à l'enseignement des disciplines dites non linguistiques (DdNL). C'est également à partir de là que ce cadre s'immisce dans les formations pour les enseignants de DdNL proposées dans le cadre des stages BELC.

Afin de favoriser l'apprentissage d'une discipline en L2, l'articulation entre langues et disciplines reste un enjeu majeur à relever. Cette articulation ne peut se définir qu'en fonction du contexte éducatif. Sans formation spécifique et sans repères, la grande majorité des enseignants qui se lance dans l'aventure éprouve de grandes difficultés à traduire le discours pédagogique en pratiques de classe.

Devant un tel constat, V. Lemeunier, influencée par les travaux de A. Braz (2007), J.-M. Mangiante (2009) et J. Duverger (coord. *et al.*, 2011), propose de croiser la méthodologie du FLE, celle de l'enseignement bilingue et celle de la discipline enseignée en français. C'est ainsi que, dans le cadre, entre autres, des stages BELC, des enseignants de DdNL ont été formés à la construction d'unités didactiques intégrant l'interdisciplinarité ainsi que l'alternance codique et favorisant l'intégration langues et disciplines. Le tableau suivant décrit les principes, les objectifs et des activités envisageables au fil des étapes d'unités didactiques à concevoir en DdNL :

Tableau 2. Détails des étapes d'unités didactiques en DdNL

ÉTAPES	PRATIQUES DE CLASSE
SENSIBILISATION	<ol style="list-style-type: none"> 1. À partir d'indices non verbaux (sonores et/ou visuels), inviter les apprenants à émettre des hypothèses sur le contexte dans lequel ils vont évoluer et dans lequel s'inscrit la tâche à accomplir (en L1). 2. À partir d'indices complémentaires verbaux et non verbaux, inviter les apprenants à faire des hypothèses sur la tâche finale à accomplir et faire émerger leurs représentations (en L1). 3. Inviter les apprenants à échanger leurs hypothèses et leurs représentations, à s'accorder sur une proposition de réponse (en L1) et à mettre en regard leur proposition et l'intitulé de l'unité didactique correspondant à la tâche finale à accomplir (en L1 et L2). 4. Inviter les apprenants à lister les connaissances et les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche (en L1). 5. Inviter les apprenants à déterminer les connaissances et les compétences qu'ils maîtrisent déjà et celles qu'ils doivent encore acquérir (en L1). 6. S'accorder avec les apprenants sur un contrat pédagogique : les objectifs pédagogiques (en L2).

»»»

ÉTAPES	PRATIQUES DE CLASSE
EXPOSITION	<ol style="list-style-type: none"> 1. À partir d'éléments paralinguistiques, inviter les apprenants à émettre des hypothèses sur le contexte dans lequel s'inscrivent les ressources retenues pour les exposer aux différents savoirs et à faire des recherches pour déterminer la fiabilité des sources d'information (en L1 et L2). 2. Demander aux apprenants de consulter, d'écouter ou de lire les ressources une première fois et de vérifier les hypothèses émises précédemment (en L1 et L2). 3. Indiquer l'activité (tâche de réception) à réaliser à partir des ressources et inviter les apprenants à les écouter ou à les lire pour relever les informations nécessaires à la réalisation de la tâche (en L1 et L2). 4. Inviter les apprenants à confronter les éléments relevés (en L1 et L2). 5. Proposer une troisième écoute ou lecture pour infirmer, confirmer ou compléter les éléments relevés (en L1 et L2). 6. Faire finaliser l'activité (tâche de réception) par sous-groupes (en L1 et L2).
DÉCOUVERTE / ANALYSE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prendre appui sur les ressources utilisées pour l'exposition et faire rappeler par les apprenants les objectifs pédagogiques visés (en L2). 2. Inviter les apprenants à constituer un corpus d'analyse en relevant les contenus des ressources qui illustrent les objectifs pédagogiques visés, faire identifier et classer les concepts et outils disciplinaires ainsi que les structures langagières spécifiques de la discipline (en L1 et L2). 3. Faire analyser les éléments d'information et induire par les apprenants la nature, le rôle et/ou le fonctionnement de ces éléments (en L1 et L2). 4. Inviter les apprenants à mutualiser les résultats obtenus en sous-groupes pour confronter leurs découvertes (en L1 et L2). 5. Fournir des exemples supplémentaires et des contre-exemples destinés à réorienter leur raisonnement, si nécessaire (en L1 et L2). 6. Faire formuler ou compléter par les apprenants en sous-groupes une synthèse des découvertes et la faire valider en grand groupe (en L1 et L2).
FIXATION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proposer des exercices guidés permettant l'appropriation des concepts/outils/démarches disciplinaires découverts et favorisant la fixation du lexique et des structures langagières spécifiques du discours de la discipline (en L1 et L2). 2. Proposer des activités semi-guidées en lien avec la thématique des supports de départ afin de limiter les inconnues (en L1 et L2). 3. Formuler et/ou contextualiser les exercices et activités proposé(e)s dans une langue accessible aux apprenants (en L1 et L2). 4. Donner un caractère ludique et/ou interactif aux exercices et activités proposé(e)s (en L1 et L2). 5. Préciser dans la consigne le « quoi faire », le « comment faire » et le « pourquoi faire » (en L1 et L2). 6. Préparer le corrigé des exercices et les éléments de correction des activités (en L1 et L2)

>>>

ÉTAPES	PRATIQUES DE CLASSE
ACTION	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faire rappeler la tâche finale visée (en L1 et L2). 2. Donner des consignes claires et précises pour orienter le travail de l'apprenant (en L1 et L2). 3. Favoriser la mise en œuvre de stratégies pour aider les apprenants à respecter les consignes et à gérer leur temps de travail (en L1 et L2). 4. Dans le cadre d'un travail collaboratif, attribuer des rôles aux apprenants, par exemple : contrôleur de l'interprétation et du respect des consignes, gardien du temps et des décibels, modérateur, secrétaire, porte-parole (en L2). 5. Faire un bilan d'évaluation du travail réalisé en insistant sur les réussites et proposer un travail de remédiation collectif et individuel (en L1 et en L2). 6. Adapter la progression d'enseignement en tenant compte de la progression d'apprentissage (en L1 et en L2).

Nous développons ci-après la description des phases de travail à articuler au sein d'unités didactiques dédiées aux DdNL :

■ Sensibilisation

Cette étape a pour finalité de faire émerger les représentations des apprenants sur la tâche finale visée et l'état de leurs connaissances sur le sujet, de manière à les confronter aux savoirs disciplinaires et langagiers nécessaires à la réalisation de la tâche, afin de s'accorder avec eux sur la formulation d'un contrat pédagogique. Il est pertinent, comme le souligne J. Duverger, que ces activités aient lieu dans la langue qui a véhiculé les premières représentations et dans laquelle elles se sont construites.

Toutefois, l'enjeu majeur d'un enseignement bilingue est de confronter les apprenants à une double vision du monde tout en valorisant les aspects communs comme les spécificités des deux cultures, en vue de favoriser la compréhension mutuelle entre les deux pays. Formuler l'intitulé de l'unité didactique correspondant à la tâche finale à accomplir dans les deux langues est, comme le souligne là encore J. Duverger, un :

[...] signe fort et symbolique qui indique que le cours va se dérouler dans les deux langues ; il permet aussi de montrer que très souvent les deux intitulés sont assez éloignés d'une traduction littérale, renvoyant par conséquent à des interprétations et manières d'aborder les notions et concepts visés de manière culturellement différente ; c'est déjà la base d'une double réflexion, linguistique d'une part, mais aussi épistémologique en ce qui concerne la discipline. (2011 : 64).

La formulation du contrat pédagogique en L2 à partir de l'état des connaissances des apprenants en L1 permettra aux apprenants d'établir des correspondances entre les deux langues.

■ Exposition

Cette étape a pour finalité de favoriser l'accès au sens et la construction du sens des supports comprenant les nouveaux apprentissages. Pour que les

apprenants acquièrent une vision intégrée de l'histoire/la culture de la France et de leur pays, il est impératif que la sélection des supports se fasse dans cette perspective. Idéalement, l'apprenant doit être exposé à des supports représentatifs de la ou des perception(s) de locuteurs de la L1 et de celle(s) de locuteurs de la L2 sur le sujet traité. La recherche d'informations dans les supports nécessaires à la réalisation de la tâche de réception implique de fait l'utilisation des deux langues, dans la mesure où l'ensemble des supports est mixte. La langue ou les langues utilisée(s) pour accomplir la tâche à partir des informations relevées dépend alors des instructions fournies par la consigne.

■ Découverte / Analyse

Cette étape a pour finalité de faciliter la découverte des nouveaux apprentissages par la réalisation d'un corpus d'analyse constitué d'extraits de supports en L1 et en L2. Pour la raison évoquée précédemment, la langue de communication pourra alterner en fonction de la langue des extraits analysés. Il est, par ailleurs, primordial que la synthèse soit formulée dans les deux langues afin que les apprenants acquièrent une double culture dans la discipline concernée.

■ Fixation

Cette étape a pour finalité l'appropriation de savoirs langagiers et disciplinaires découverts précédemment en L1 et en L2. Elle s'effectue par la réalisation d'exercices et d'activités guidés ou semi-guidés à l'écrit et à l'oral. Elle facilite l'assimilation des savoirs langagiers et disciplinaires. Il est pertinent que cette étape se déroule alternativement en L1 et en L2 afin que les apprenants puissent maîtriser les savoirs dans les deux langues.

■ Action

Cette étape a pour finalité la réalisation de la tâche finale visée, pour laquelle les apprenants vont devoir notamment mobiliser les savoirs qu'ils viennent d'acquérir en L1 et en L2. Elle permet donc de déterminer si les apprenants ont réellement construit les connaissances et les compétences nécessaires à sa réalisation et s'ils sont en mesure de passer d'une langue à l'autre. Dans le cadre des différentes étapes qu'il est pertinent de mener en L1 et en L2, comme le souligne J. Duverger,

[il] n'est pas question naturellement de comptabiliser et/ou équilibrer en respectant des parités illusoire et artificielles entre les langues (chaque thématique est particulière, dans tel contexte) mais bien plutôt de chercher systématiquement à croiser et mettre en relation des sources de savoirs et de réflexions formulées dans les deux langues, afin de rechercher des complémentarités, des ajouts, des précisions, des ouvertures, des entrées différentes susceptibles de faciliter les apprentissages des élèves. (2011 : 65)

À partir de cette modélisation, depuis 2013, des fiches pédagogiques élaborées par ou en collaboration avec des acteurs du BELC sont mises en ligne (cf. fiches proposées sur les sites de IFprofs Espagne et TV5MONDE¹).

1. <https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/realiser-tableau-abstrait>
<https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/realiser-construction-geometrique>

Un outil pour la professionnalisation

L'organisation, l'animation, l'évaluation et la conception des apprentissages requièrent la mise en œuvre de compétences. L'identification de ces compétences et leur intégration dans un référentiel de compétences contribue à la définition du profil attendu d'un enseignant et permet de déterminer les contenus de formation en fonction des écarts entre le profil d'un enseignant et le profil attendu.

Dans le cadre de l'animation des modules de formation des stages BELC depuis 2006, plusieurs constats se sont imposés :

- Le public des stages BELC compte un nombre important de participants qui n'ont pas bénéficié de formation initiale et/ou continue en didactique du FLE.
- Les productions et les retours des formés tendent à prouver que :
 - l'écart entre les degrés de performances des participants est étroitement lié à la maîtrise de la trame de l'UD ;
 - l'impact de la formation est d'autant plus important que les formés sont disposés à faire évoluer leurs pratiques et sont en mesure de mener une analyse réflexive sur leurs propres pratiques ;
 - les capacités d'analyse réflexive se développent d'autant plus que le formé monte en compétences et gagne en autonomie ; l'analyse réflexive est un processus qui, pour être efficace, exige une capacité à la distanciation face à l'agir professoral ; pour favoriser cette distanciation, des outils de référence sont nécessaires pour objectiver le regard de l'enseignant sur ses propres pratiques ;
 - les formés ne sont pas toujours en mesure d'identifier les modules qui vont répondre le mieux à leurs besoins et à leurs attentes.

Afin que ces enseignants puissent profiter pleinement de leur formation, le BELC propose un dispositif de formation souple et modulaire qui permet à chaque participant de construire son parcours de formation. Un référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants de FLE permet d'orienter et d'accompagner les participants.

Ce référentiel (voir *Métier : enseignant de français*, p.163 du présent ouvrage) regroupe les compétences par palier :

- Palier « technicien » : regroupe les compétences nécessaires pour l'organisation des apprentissages. Pour organiser les apprentissages à partir d'un manuel dans une perspective actionnelle, l'enseignant doit maîtriser les principes pédagogiques à mettre en œuvre dans une perspective de type

<https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/realiser-oeuvre-collective>

<https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/representer-chambre-reves>

<https://es.ifprofs.org/ressource-pedagogique/faire-maquette-systeme-solaire>

<http://enseigner.tv5monde.com/collection/sciences-en-francais>

actionnel, les niveaux de compétences décrits dans les outils de référence (comme les instructions officielles et/ou le CECRL) et le cadre cohérent de l'unité didactique. Il doit notamment être capable d'identifier la fonction de chacune des étapes de l'UD, de vérifier la pertinence des supports et activités proposés, d'identifier l'objectif des activités proposées et de les classer dans un ordre cohérent.

■ **Palier « pilote » :** regroupe les compétences nécessaires pour le pilotage des apprentissages. Pour piloter des séquences pédagogiques, l'enseignant doit maîtriser les connaissances et les compétences du palier précédent et les différents profils d'apprentissage. Il doit notamment être capable de gérer le temps et l'espace classe, d'identifier les caractéristiques du groupe classe, d'adopter et de varier les techniques d'animation, de diversifier les pratiques de classe en fonction des profils d'apprentissage du groupe classe, de développer la dynamique de groupe, de formuler des consignes claires et précises.

■ **Palier « auditeur » :** regroupe les compétences nécessaires pour l'évaluation des apprentissages. Pour évaluer les apprentissages dans une perspective actionnelle, l'enseignant doit maîtriser les connaissances et les compétences des paliers précédents et les principes évaluatifs dans une perspective actionnelle. Il doit notamment être capable d'identifier des pratiques évaluatives en adéquation avec les principes pédagogiques retenus et les pratiques de classe mises en œuvre.

■ **Palier « ingénieur » :** regroupe les compétences nécessaires pour la conception d'outils et de matériel pour les apprentissages. Pour concevoir des outils et du matériel pour les apprentissages, l'enseignant doit maîtriser les connaissances et les compétences des paliers précédents et les critères à retenir pour élaborer une banque de données de documents authentiques. Il doit notamment être capable de définir et de formuler des objectifs pédagogiques, de sélectionner des supports authentiques, de mener une analyse pré-pédagogique et de créer des activités variées pour chaque étape de l'unité didactique.

Dès lors, de notre point de vue, la maîtrise de l'organisation de l'UD peut s'apparenter à une sorte de « socle commun » de connaissances et de compétences constituant la base d'une culture professionnelle partagée et à partir de laquelle l'enseignant va pouvoir construire de nouvelles compétences.

Pour conclure

Le cadre de l'UD, souvent critiqué, n'en reste pas moins un outil incontournable qui, comme d'autres (CECRL par exemple), offre une référence commune qui facilite les échanges et les collaborations professionnels, fournit les fondations de nouveaux savoirs qui permettent à tout enseignant d'approprier ce cadre pour l'utiliser de manière située et ainsi le faire évoluer au gré des spécificités des contextes éducatifs.

Au fil de nos diverses expériences professionnelles, le cadre de l'UD nous a également été utile pour le recrutement d'enseignants/formateurs et le renforcement de la qualité pédagogique au sein d'institutions diverses. Les questions concernant la manière d'organiser, d'animer et d'évaluer les apprentissages fournissent en effet des éléments tangibles pour apprécier les pratiques professionnelles d'un candidat. L'identification des pratiques professionnelles des enseignants passées au crible de la cohérence du cadre de l'UD a permis d'orienter la formation continue de l'équipe en vue de l'harmonisation et de l'évolution des pratiques professionnelles. Dans les différentes structures, ce système de pilotage a permis d'inscrire progressivement l'institution dans une démarche qualité et les bénéfices pour les apprenants, pour les enseignants et pour l'institution ont pu être mesurés par les résultats des enquêtes de satisfaction, notamment. Il reste à déterminer plus précisément le rôle qu'a pu jouer le cadre de l'UD dans l'évolution pédagogique de ces différentes équipes.

Dans le débat récurrent sur les questions d'ordre méthodologique en didactique du FLE, il nous semble que la modélisation de l'UD, telle qu'elle se décline aujourd'hui pour l'enseignement du français, dans une infinie variété de contextes socio-éducatifs, permet de dépasser la dichotomie entre recours à une modélisation didactique transversale et prise en compte des particularités des situations éducatives (Coste, 2006, p. 25). Par ailleurs, l'écueil de la dimension prescriptive d'un tel outil utilisé en formation d'enseignants nous paraît également obsolète car, d'une part, il est illusoire de penser qu'une action de formation pourrait échapper à cette dimension prescriptive et, d'autre part, quel que soit le degré de prescription de la formation, celle-ci n'exerce pas de contrôle sur les formés, qui sont des personnes autonomes organisant leur propre activité et réflexion sur leur activité (Durand, 2006, p. 80-81). Un outillage comme la modélisation de l'UD sert en fait la capacité de l'enseignant à faire des choix et à construire son autonomie professionnelle (Besse, 1980 ; Meirieu, 1987 ; Laurens, 2013). C'est dans cette orientation que nous inscrivons nos travaux en didactique du FLE et que nous allons les poursuivre.

BIBLIOGRAPHIE

- BEACCO, J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.
- BESSE, H., « Enseigner la compétence de communication ? », *Le français dans le monde*, 1980, n° 153, p. 41-47.
- BOURGUIGNON, C., « L'apprentissage des langues par l'action », in LIONS-OLIVIERI, M.-L., LIRIA, P. (dir.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone/Paris, Difusión/Maison des langues, 2009, p. 49-77.
- BRAZ, A., « Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue – Méthodologie, repères, exemples », Santander : Consejería de Educación de Cantabria, 2007. (consulté le 4 septembre 2017) http://bloqs.xtec.cat/jornada-frances/files/2007/11/lybro_embajada_final.pdf
- CARÉ, J.-M., DEBYSER, F., *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris, Hachette/Larousse, 1978.
- CARÉ, J.-M., DEBYSER, F., ESTRADE, C., *Îles*, Paris, BELC, 1980.
- CIEP, « Le stage BELC de 1960 à nos jours », *Le BELC a 40 ans*, Paris, CIEP, 2007. (consulté le 4 septembre 2017) www.ciep.fr/sources/memoire-du-belc/docs/le-belc-a-40-ans/
- CAUSA, M., *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère*, Bern, P. Lang, 2002.
- CAUSA, M., « L'indispensable alternance codique », *Le français dans le monde*, 2007, n° 351, p. 18-19.
- CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2001.
- COSTE, D., « Vers une redéfinition de la formation initiale des professeurs de français », *Le français dans le monde*, 1975, n° 113, p. 13-24.
- COSTE, D., « Pluralité des langues, diversité des contextes : quels enjeux pour le français ? », in CASTELLOTTI V. & CHALABI H. (dir.), *Le Français langue étrangère et seconde. Des paysages didactiques en contexte*, Paris, L'Harmattan, 2006, p. 11-25.
- COURTILLON, J., *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette FLE, 2003.
- CUQ, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International/ASDIFLE, 2003.
- CUREAU, J., « Défense et illustration », *Les Langues Modernes*, 1972, n° 4, p. 363-370.
- DABÈNE, M., « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues – Éléments pour une théorie de la formation », in COSTE, D. (coord), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, 1994, p. 193-206.
- DEBYSER, F., « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le français dans le monde*, 1973, n° 100, p. 63-68.
- DEBYSER, F., « Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes », *Le français dans le monde*, 1974, n° 104, p. 6-10 et n° 106, p. 16-19.

- DEBYSER, F., « Les nouvelles voies de la formation des professeurs de langue vivante », *Le français dans le monde*, 1975, n° 113, p. 6-9.
- DEBYSER, F., *L'Immeuble, roman simulation en 66 exercices*, Paris, BELC, 1980. Réédition : DEBYSER, F., YAICHE, F., *L'Immeuble*, Paris, Hachette, 1986.
- DE SALINS, G.-D., DUPRÉ LA TOUR, S., *Premiers exercices de grammaire*, Paris, Hatier-Didier, 1983.
- DE SALINS, G.-D., DUPRÉ LA TOUR S., *Nouveaux exercices de grammaire*, Paris, Hatier-Didier, 1985.
- DE SALINS, G.-D., DUPRÉ LA TOUR, S., *Exercices de grammaire, Perfectionnement*, Paris, Hatier-Didier, 1988.
- DE SALINS, G.-D., SANTOMAURO A., *Cours de grammaire française, Activités niveaux 1 et 2*, Paris, Hatier-Didier, 1997.
- DURAND, M., *Activité(s) et formation*, Genève, Université de Genève, Coll. Carnets des sciences de l'éducation, 2006.
- DUVERGER, J. (coord) et al., *Enseignement bilingue – Le professeur de « Discipline Non Linguistique » – Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris, ADEB, 2011. (Consulté le 4 septembre 2017). http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2014/02/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf
- LAURENS, V., « La formation à la méthodologie au crible des interactions didactiques : traces d'appropriation et marques de résistance », in RIVIÈRE, V. (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris, Riveneuve éditions, 2012, p. 249-265.
- LAURENS, V., « Formation à l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant », thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, université de la Sorbonne Nouvelle-Paris 3, 2013. (Consulté le 4 septembre 2017) <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01419749>
- LAURENS, V., « Des techniques travaillées en formation aux pratiques et procédés utilisés par des enseignants novices », in CAUSA, M., GALLIGANI, S. & VLAD, M. (dir.), *Les enseignants de langue face au changement : besoins en formation et dispositifs en contexte*, Paris, Riveneuve éditions, 2014, p. 65-90.
- LAURENS, V., « L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices », *Les Cahiers de l'Acedle*, 2015, vol. 12, n° 2, p. 357-383. (Consulté le 4 septembre 2017) <http://acedle.org/old/spip.php?article4429>
- LEMEUNIER, V., « Acquérir des automatismes linguistiques pour développer une réelle compétence de communication », in DE SALINS, G.-D. (dir.), *L'enseignement des langues aux adultes aujourd'hui*, Saint-Étienne, Publications de l'université de Saint-Étienne, 2001, p. 179-184.
- LEMEUNIER, V., « Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique », 2006. Consulté le 4 septembre 2017, www.franccparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm
- LEMEUNIER, V. (dir.), CARDON, J., GRACIA, M., *En jeux – activités orales pour favoriser l'apprentissage du français*, Guyane, SCEREN, 2010.
- LEMEUNIER, V. (dir.) et al., *Ligne directe niveaux 1, 2, 3*, Paris, Didier, 2011.

- MANGIANTE, J.-M., « L'articulation FOS-DNL dans les filières bilingues : pour une méthodologie de l'exploitation du discours pédagogique de l'enseignant bilingue », *Mélanges CRAPEL*, Nancy, 2009, n° 31. Consulté le 4 septembre 2017, www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/o4_Mangiante.pdf
- MEIRIEU, P., *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF éditeur, 1987.
- MOIRAND, S., *Situations d'écrit : compréhension, production en français, langue étrangère*, Paris, CLE International, 1979.
- MOIRAND, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, « Recherches-applications », 1982.
- MOIRAND, S., *Une histoire de discours – Une analyse des discours de la revue Le français dans le monde*, Paris, Hachette, 1988.
- PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 1994.
- REBOULLET, A., « Préambule », *Le français dans le monde*, 1966, n° 41, p. 6.