

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres et Langues
Département de Lettres et Langue Française



Mémoire présenté en vue de l'obtention du masteracadémique
Sciences du langage
Titre

LE CONTRAT DIDACTIQUE ET L'APPRENTISSAGE DU FLE
dans le premier cycle universitaire
-Cas des étudiants du département de Lettres et Langue Française-
Université Kasdi Merbah-Ouargla
(2018/2019)



Présenté et soutenu publiquement par

M. Adrien Sy G. F. **TRAORE**

Le 16/6/2019

Directeur de mémoire

Dr Halima BOUARI

Jury

Mme Sabrina MOUDIR

Dr Halima BOUARI

Dr Abderrahim HAMLAOUI

MAA, Université Kasdi Merbah Ouargla

MCA., Université Kasdi Merbah Ouargla

MCB, Université Kasdi Merbah Ouargla

Année universitaire : 2018-2019

Président

Rapporteur

Examinateur

Titre

LE CONTRAT DIDACTIQUE ET L'APPRENTISSAGE DU FLE
dans le premier cycle universitaire
-Cas des étudiants du département de Lettres et Langue Française-
Université Kasdi Merbah-Ouargla
(2018/2019)



Présenté et soutenu publiquement par
M. Adrien Sy G. F. **TRAORE**

Dédicace

Je dédie ce tout premier travail de recherche à mes feux-parents : **Fiet TRAORE** et **Marguerite TRAORE**. Que leurs âmes puissent reposer en paix ! Que, depuis les cieux, ils sachent qu'ils continuent de faire ma fierté !

Une dédicace spéciale à mes tuteurs **Sa Bernard TRAORE** et **Bintou TRAORE** pour leur encouragement, leurs conseils et leurs bienveillances à mon égard.

Une dédicace, aussi, à tous mes amis de ma seconde nation, l'Algérie.

Adrien

Remerciements

Au sommet du succès, l'ultime geste est la reconnaissance à faire part aux personnes, qui m'ont hissé vers la lumière, dirais-je pour commencer. À cet effet, j'adresse tout d'abord, mes plus sincères remerciements au Dr BOUARI Halima qui, très volontiers, a bien voulu assurer mon encadrement. Grâce à sa patience, à sa grande disponibilité, son apport méthodologique soutenue par de précieux et judicieux conseils, j'ai pu, d'une part, réaliser ce présent travail de recherche et d'autre part, j'ai pu me former à la rigueur scientifique avec tous ses corollaires de réflexions et de dynamisme.

Mes remerciements vont aussi à l'endroit du Pr. KHENNOUR Salah et du Pr. DAHOU Foudil, respectivement Directeur et chef d'équipe du Laboratoire Le Feu (Le Français des Écrits Universitaires), pour leurs conseils, leur écoute et leurs considérations pour ma petite personne.

Pour sa sollicitude, j'adresse également mes remerciements à Mme. HACHANI Louiza, chef du département de Lettres et Langue Française de l'Université Kasdi Merbah Ouargla, qui a bien voulu m'accorder son aide sur le plan administratif et pédagogique sans laquelle, l'aboutissement de ce travail serait compromis.

J'associe, très volontiers, l'ensemble des enseignants et des étudiants qui, par leur disponibilité ont bien voulu accepter de collaborer à ce travail de recherche en répondant aux questionnaires. À tous les niveaux, leur implication a été d'un grand atout pour l'aboutissement de ce travail de recherche.

Il serait malintentionné d'oublier d'adresser mes vifs remerciements à tous mes enseignants, qui de près ou de loin, ont contribué à ma formation, loin de mon pays natal, loin de ma famille. Je les remercie pour la bienveillance dont ils ont fait preuve à mon égard. Puissent-ils trouver dans mes mots, l'expression de ma plus grande reconnaissance.

Adrien

Table des matières

Introduction	1
Section I : Le cadre conceptuel de la pédagogie du contrat	5
I.1. Relation didactique	5
I.1.1. Rapports au(x) savoir(s) : asymétries entre enseignant/enseignés	6
I.1.2. Le contrat : un concept de l'institution à la didactique	8
I.1.3. Le contrat didactique et l'enseignement/apprentissage des langues	10
I.1.3.1. Le contrat didactique : un modèle d'approche	13
I.1.3.2. Un contrat didactique ou pédagogique ?	14
I.2. Le cadre spatio-temporel du contrat didactique	16
I.2.1. Le contrat didactique et la notion de milieu	17
I.2.1.1. Un aperçu micro social de l'enseignement/apprentissage	19
I.2.1.2. Rupture, dévolution vs contre-dévolution	20
Section II : Le contrat didactique: entre objet et partenaires	23
II.1. Le savoir : définition et types	23
II.2. L'agir de l'enseignant versus l'agir de l'enseigné	27
II.2.1. Le métier d'enseignant: 30 compétences à mettre en œuvre	30
II.2.2. Le métier d'étudiant : un profil « positif » à forger	33
II.2.3. Explicitation des attentes : effets sur l'apprentissage	35
II.3. Communication médiative : zones d'échanges francs	39
II.3.1. De « l'institution » des règles à la régularité	41
Section III : Le contrat didactique dans les pratiques enseignantes	
Universitaires	43
III-1- Méthode de la recherche	43

III-1-1- Échantillon et modules de la recherche	44
III-1-2- Présentation des questionnaires	45
III-2- Analyse des réponses des questionnés	47
III-2-1- Interprétation des réponses des enseignants	47
III-2-2- Interprétation des réponses des étudiants	57
III-3- Résultats de la recherche	65
Conclusion	68
Références bibliographiques.....	72
Annexes.....	77
A.1. Questionnaire adressé aux enseignants.....	77
A.2. Questionnaire adressé aux étudiants.....	80
A.3. Inventaire des figures.....	82
A.4. Inventaire des tableaux.....	82

Introduction

L'échec est à tous les niveaux, dans tous les domaines. Il est le déphasage entre les attentes et les objectifs atteints. Les élèves et les étudiants sont les plus touchés. Il est à la fois un problème de recherche insondable et insaisissable. Et ce, en termes d'objet de recherche manipulable et palpable. Les réflexions ont souvent tenté (elles continuent de le faire) de cerner la problématique de l'échec en milieu scolaire comme à l'université, depuis les années 50 dans la sphère anglo-saxonne. Les investigations y ont été essentiellement portées sur les interactions en classe de langue dans le cadre du *Second language Classroom Researches*¹. Dès les années quatre-vingt, les chercheurs francophones s'y sont intéressés aussi. Ils ont engagé des recherches centrées sur le rapport enseignant/enseignés avec les micro-analyses des événements langagiers entre enseignant/enseignés, des discours enseignants avec BOUACHA (1984) ; le dialogue entre ces deux partenaires (enseignant/enseigné) avec SPRENGER-CHAROLLES (1993) ; les études sur les verbalisations par BIGO (2002), les faits du cadrage théorique des échanges en classe entre enseignant/apprenants. De nouvelles perspectives de recherches ont été développées. Elles visaient à venir à bout du problème. La quête de nouvelles dimensions dans les recherches en didactique des langues dans le but de cerner et de réfléchir les insuccès « récursifs » dans la « transaction » didactique, constatés en classe de langue maternelle/étrangère, a poussé à accorder un intérêt particulier à la notion de relation didactique, avec son corolaire, le plus fondamental : le contrat didactique.

En milieu scolaire, une organisation s'effectue en termes de contrat dit « didactique », n'étant qu'une convention passée entre l'enseignant et les apprenants. Il peut être implicite, comme explicite. Cependant, le contrat didactique ne fait pas fréquemment l'objet d'une négociation explicite, sauf cas échéant. La négociation s'effectue lorsqu'il y a un manquement constaté dans le respect du contrat implicite. Ledit contrat repose sur un

¹Ce courant de recherche en didactique dans la sphère anglophone (BELLACK, 1966 ; MÉHAN, 1979 ; VAN LIER, 1988) a été cité par Francine CICUREL, « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », in *Pratiques*, juin 2011, pp.41-55.

ensemble de règles, souvent *implicites*. Nous constatons que les contrats didactiques que les enseignants négocient *implicitement* peuvent être à l'œuvre de certains insuccès rencontrés dans les procès d'apprentissage d'une part, et d'autre part, ils peuvent être à la base de leur manquement par les apprenants.

En milieu universitaire, il existe un contrat didactique. Cependant, l'échelle de sa mise en application diffère d'un enseignant à un autre, d'une matière à une autre et d'un niveau à un autre. Alors, **dans quelle mesure le contrat didactique s'applique-t-il à l'université Kasdi Merbah - Ouargla et quel est son rapport à l'insuccès ou à la réussite des étudiants du premier cycle universitaire du département de Lettres et Langue Française ?** Afin de répondre à cette grande interrogation, nous nous proposons de mener des réflexions sur les sous questions :

- *sous quelle forme s'applique ce contrat à l'université ?*
- *Quelles parts de responsabilités relatives aux savoirs partagées entre les partenaires ?*
- *Est-il à l'œuvre de l'accès au savoir par l'enseigné ?*

Ainsi, nous nous proposerons de le vérifier à travers les hypothèses suivantes :

- *Le contrat didactique est indispensable pour une conduite pédagogique efficiente et dans le processus de sécurisation de l'apprenant du français langue étrangère.*
- *Les asymétries entre les savoirs de l'enseignant et les savoirs des enseignés, non explicitées dans un contrat didactique différentiel, sont à l'œuvre de malentendus récurrents et qui peuvent être des facteurs de difficultés d'apprentissage que rencontre l'étudiant.*
- *Est efficace, un contrat didactique explicitant ouvertement les rôles de chacun des protagonistes, dans le jeu didactique. Ce qui peut favoriser la réussite de l'apprentissage de l'enseigné.*

—

- *Et, l'intention qu'affiche notre travail de recherche est de montrer qu'aux fins d'aménager des conditions favorisant l'apprentissage d'un savoir, un contrat didac-*

tique – conçu ouvertement, explicitement négocié et équilibré en classe de français langue étrangère (FLE) - permet la transmission efficiente du/des savoir (s) de l'enseignant vers les enseignés.

–

- *Comme toute recherche, la nôtre réfléchissant sur les conditions formelles pouvant concourir à l'enseignement/apprentissage du FLE, nous avons dû recourir à l'exercice de l'observation des rapports étudiants/enseignants, des rapports étudiants/savoirs et enseignants/savoirs linguistiques dispensés en classe. Mais, conscients de la subjectivité pouvant entacher notre rapport d'observation, nous avons aussi fait usage des questionnaires, non seulement dans le but d'une quantification des données, mais aussi dans l'optique de rendre qualitatif notre travail de recherche. Ces questionnaires ont été adressés aux enseignants ainsi qu'aux étudiants. Nous avons encore mené une réflexion critique sur les questionnaires adressés à nos questionnés via l'analyse de leurs réponses. En quelque sorte, ces questionnaires n'étaient qu'une partie des outils que nous voulions user dans cette recherche. En effet, il était convenu de procéder à des entretiens avec nos sondés en plus des questionnaires à leur adresser. Mais, faute de temps et ce, en raison de la situation sociopolitique qui a touché au bon fonctionnement de l'institution universitaire, nos prévisions n'ont pas abouti. Néanmoins, avec les questionnaires, nous avons été à rechercher l'exhaustivité dans les questions afin de sursoir aux entretiens antérieurement prévus.*

Notre travail se subdivisera en trois sections. La première sera consacrée au cadrage conceptuel de la pédagogie de contrat. Il sera question de définir la relation didactique et tous les concepts s'y attachants. Elle visera à situer le lecteur sur l'orientation de notre recherche et les concepts-outils de la présente étude.

La deuxième section s'intéressera essentiellement au contrat didactique, à son objet et aux partenaires dont la relation en dépend. Dans cette section, nous nous attarderons à la définition des rôles, des places et des responsabilités des deux partenaires liés par un contrat didactique. Une réflexion sera accordée aux tâches qui incombent et l'enseignant, et l'étudiant dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des savoirs linguistiques.

Dans la dernière section, nous nous concentrerons sur l'analyse des réponses fournies via les questionnaires que nous avons adressés aux enseignants et aux étudiants. L'objectif serait d'être à l'écoute des étudiants qui nous informeront des rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs dispensés en classe, notamment en grammaire, linguistique, expression écrite/orale, la culture et civilisation, des rapports qu'ils entretiennent avec leurs enseignants. En outre, un autre objectif est visé dans cette dernière section. C'est de mettre les étudiants et les enseignants en dialogue.

En guise d'avertissement, nous tenons à reconnaître que notre travail semble déborder les sciences du langage pour s'inscrire dans le champ de la didactique des langues, notamment du FLE. Néanmoins, dans le cadre d'une linguistique appliquée, notre travail semble se trouver une place et ce, à travers la psycholinguistique, car notre objectif est aussi de porter des réflexions sur les conditions de facilitation d'acquisition du langage ou d'une langue, notamment d'une langue étrangère comme le français.

Section I

Le cadre conceptuel de la pédagogie du contrat

L'élève reçoit une règle et des exemples, et le maître peut pour sa part dire qu'il veut quelque chose qui, bien que non énoncé, est transmis indirectement au moyen des exemples. Mais le maître lui aussi n'a que la règle et les exemples. (...) C'est une illusion de croire que l'on produirait la signification dans l'esprit de quelqu'un par des moyens indirects, à travers la règle et les exemples².

L'enseignant ne devrait pas [aussi] pouvoir imaginer, d'entrée de jeu, imposer à tous [les apprenants] un rapport unique à l'objet d'étude qu'il se propose d'envisager durant une séquence d'enseignement/apprentissage³.

I.1. Relation didactique

La relation didactique est ce qui oriente ou balise les fondements épistémologiques du contrat didactique et des rapports aux savoirs en contexte. Dans un sens large, il n'y aurait de relation didactique que s'il y avait une intention de la part de l'enseignant de transmettre un savoir à l'enseigné. En d'autres termes, la relation didactique est le rapport ternaire entre les composantes d'une situation didactiques, regroupant «*l'enseignant, les élèves et un objet précis d'enseignement⁴*» dans un milieu donné. Le triangle didactique en est la schématique métaphorique, qui «*est très certainement le modèle le plus ancien qui permet de mettre en relation l'enseignant, l'élève et la matière à enseigner⁵*». Une relation didactique est une dynamique systémique qui, s'établissant entre les trois éléments d'une situation didactique d'enseignement/apprentissage, fait confronter chacune des entités aux savoirs en pré-

²L. WITTGENSTEIN, *Les cours de Cambridge 1932-1935*. [Traduction française d'E. RIGAL] Mauvain : Trans-Europ-Repress, p. 61.

³P. JOANNERT, « Dévolution versus contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique », in C. RAISKY, M. CAILLOT, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fondamentaux*, Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A. 1996, p. 118.

⁴*Ibid.* p.121.

⁵BESURE & D'HOEST, in P. JOANNERT, *Ibid.*

sence. Il est noté dans cette dynamique, des rapports différentiels vis-à-vis des savoirs. Ces rapports divers à l'égard des savoirs en œuvre en classe sont aux faits d'un ensemble d'idéologies reconstruites via la relation au social avec leurs contingences de présupposés, de représentations et d'attitudes/comportements.

I.1.1. Rapports au(x) savoir(s) : asymétries entre enseignant/enseignés

Le rapport au(x) savoir(s) est avant tout la relation du sujet à son monde, à son environnement d'évolution. C'est un *«ensemble (organisé) de relation qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir : objet, contenu de pensée, activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir⁶»*. Ce rapport est, en d'autres termes, une relation personnelle (sous tendue par une sorte d'émotivité et d'intimité) qu'un sujet entretient avec le savoir⁷. Cette relation du soi apprenant au savoir doit être prise en compte par l'enseignant, puisqu'elle peut se vouloir en tant qu'outil d'évaluation du degré de signification qu'accorde le sujet à son apprentissage. Car *«le savoir n'acquiert réalité et efficacité que s'il est saisi par un sujet pour lequel il prend un sens⁸»*.

L'antagonisme est ce qui anime une relation didactique. Dans le mécanisme de cette relation en classe de langue, la tâche enseignante est rendue instable du fait de la confrontation permanente du savoir disciplinaire à d'autres savoirs. D'un œil d'observateur distant, on verrait que le seul savoir digne de ce nom est celui qui est censé être enseigné via le programme, les manuels scolaires ou les livres. Or, le savoir disciplinaire transmis tend à créer des réactions différentes dans son interaction avec les partenaires d'une relation didactique dans la mesure où *«ce savoir de référence, objet exogène, se répercute ainsi en une série de rapports que chaque [enseigné], chaque enseignant en-*

⁶B. CHARLOT, E. BAUTIER & J.-Y. « Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs », in Ch. BEAU-CHER, *Aspiration et projets professionnels des jeunes : la question du sens par l'entrée du rapport au savoir*, 2012, [en ligne], disponible sur : <<https://ceric.ca/fr/2012/11/aspirations-et-projets-professionnels-des-jeunes-la-question-du-sens-par-lentree-du-rapport-au-savoir/>>, consulté le 08/03/2019 à 02 : 47.

⁷A. JELLAB, *Scolarité et rapport au savoir en lycée professionnel*, Paris, PUF, 2001.

⁸M. DE LEONARDIS, C. LATERASSE & I. HERMET, « Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations », in C. LATERASSE (sous dir), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'Harmattan, 2002, p.42.

«...tient avec lui durant la relation didactique⁹». En situation d'enseignement/apprentissage, il ressort donc une pluralité des rapports au(x) savoir(s). Ces rapports sont partagés entre enseignant et enseignés¹⁰. Cette pluralité constatée dans les rapports, que chacun des protagonistes entretient avec le savoir, s'explique surtout par la multiplicité et l'inconstance des attitudes que les sujets ont vis-à-vis du savoir en présence. BAUCHER dénombre ainsi six rapports au savoir qui traduisent les degrés de motivation des sujets quant à l'apprentissage du savoir avec lequel ils sont en rapport. L'auteure fait en même temps constater que ces rapports au(x) savoir(s) fonctionnent en tant que levier pour l'apprentissage d'un savoir par l'enseigné. Le schéma ci-après tente de monter ces six rapports au(x) savoir(s) partagés entre l'enseignant et les enseignés.

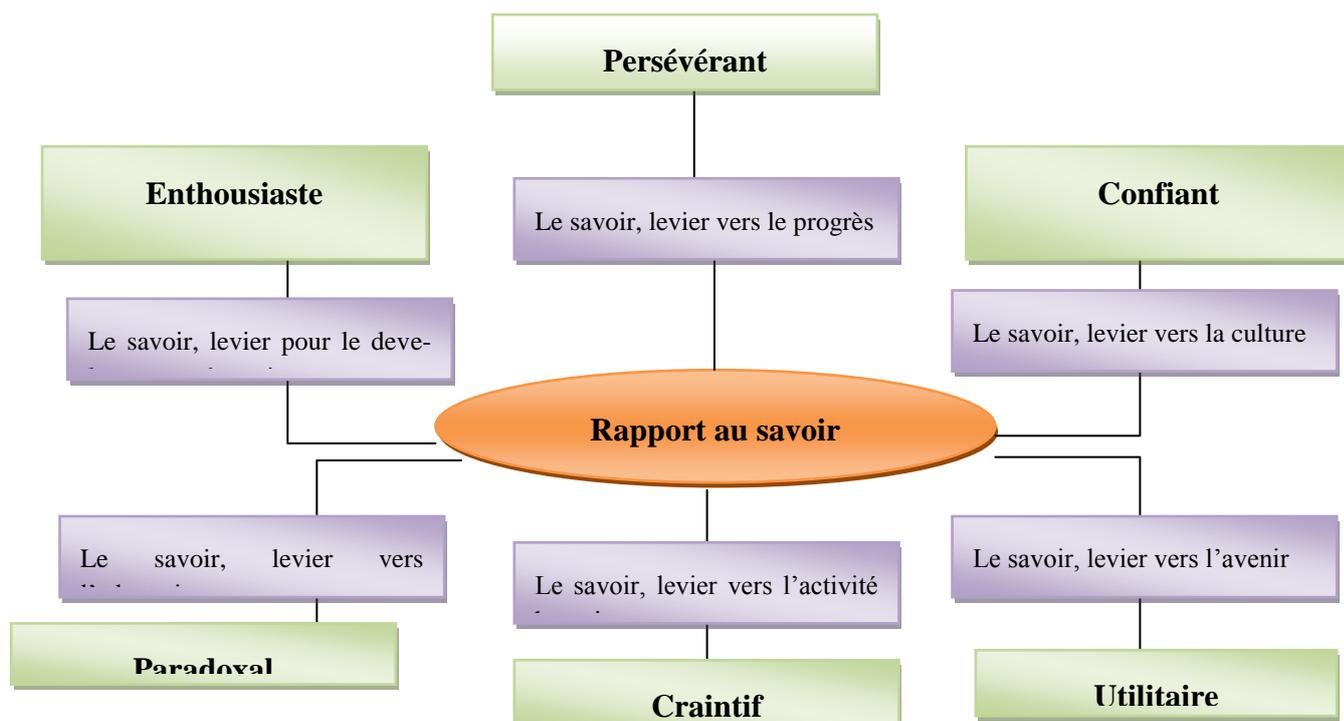


Figure n°1 : Les six rapports au savoir¹¹

⁹P. JOANNERT, *op. cit.*, p.117.

¹⁰Cf. V. VINCENT & M.-F. CARNUS, *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*, Bruxelles : De BOECK supérieur, 2015.

¹¹Schéma adapté à celui de Ch. BAUCHER, *Le rapport au savoir des élèves : une relation significative*, 4^{ème} congrès de l'AQIFGA, Avril 2010.

La prise de conscience par l'enseignant de cette pluralité des rapports au(x) savoir(s) en présence en classe doit primer sur son choix des modalités de transmission des connaissances envisagées dans une relation didactique. En effet,

le premier rapport au savoir auquel [l'enseigné] est nécessairement confronté, lorsqu'il entre dans la dynamique d'une relation didactique, c'est d'abord et avant tout le sien. L'enseignant ne devrait pas pouvoir s'imaginer d'entrée de jeu, imposer à tous les [enseignés] un rapport unique à l'objet d'étude qu'il se propose d'envisager durant une séquence d'enseignement et d'apprentissage¹².

La canalisation de cette diversité des rapports au(x) savoir(s) en classe nécessite un processus de mise au point où toutes les attentes convergeront afin que l'atteinte des objectifs visés soit effective. Cette mise au point se fait ainsi en classe au travers d'une sorte de commun accord passé entre les entités d'une relation didactique, balisant les échanges entre enseignant, enseignés et l'objet d'étude censé être transmis. Cette relation didactique «prend dans [s]es transformations, la part qui revient aux phénomènes de transmission culturelle, c'est-à-dire aux savoirs, par l'intermédiaire d'institution, en particulier, [l'université], porteuse de l'intention d'enseigner¹³».

Alors, l'on est vite conduit à constater que c'est de cette relation ternaire qu'émane le cadre de fonctionnement du contrat didactique.

I.1.2. Le contrat : un concept de l'institution à la didactique

La centration sur les normes régissant les rapports entre enseignant, enseignés et le savoir en présence se révèle être la symbolique des réflexions portées sur le contrat didactique dans une perspective anthropologique. Dans ses rapports au social, l'individu est libre de ses choix. Mais, cette liberté se limite là où celle des autres commence dicit PASCAL. Il intériorise l'organisation de son environnement régi selon ROUSSEAU, par le contrat tacite, que lui-même ne semble pas connaître l'origine. Il sait seulement que

¹²*Ibid.*, p. 118.

¹³J. BRUN, « Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques », in M. ARTIGUE, R. GRAS, C. LABORDE & P. TAVIGNOT, *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, Grenoble : La Pensée Sauvage, p.70.

«l'homme est né libre, et partout il est dans les fers. Tel se croit le maître des autres, qui ne laisse pas d'être plus esclave qu'eux. Comment ce changement s'est-il fait ? Je l'ignore¹⁴».

Pour ROUSSEAU, la société est organisée autour d'un contrat implicite. C'est ce qui a fait penser à CHEVALLARD que le « tout premier contrat » est celui du Contrat Social au sens de ROUSSEAU parce qu' « aucun homme n'a d'autorité naturelle sur son semblable, et puisque la force ne produit aucun droit, restent donc les conventions pour base de toutes autorités légitimes parmi les hommes¹⁵ ».

Le contrat didactique paraît aux yeux de CHEVALLARD comme un fait institutionnel sur la base de son projet social en déterminant les statuts, les rôles et les responsabilités partagées entre les enseignants et les enseignés vis-à-vis des savoirs à enseigner, en précisant leurs positions respectives dans la structure socioéducative. Ledit contrat «*définit les droits et les devoirs des [enseignés], les droits et les devoirs des enseignants et, par cette division des tâches, partage et limite les responsabilités¹⁶*».

Il est dès lors à l'œuvre dans le projet moteur de l'institution éducative chargée de former des citoyens qui, malgré leurs diversités naturelles et leurs multiples représentations eu égard du construit social, sont aptes à contracter, en toute connaissance de cause à effet, un contrat de vie en s'engageant au strict respect des règles régissant les rapports sociaux. Alors, le contrat didactique est la symbolique de la constance sociale en milieu d'enseignement/apprentissage. En outre, BLANCHARD-LAVILLE constate tout comme ROUSSEAU des « effets d'inconscient » régulant les rapports entre les partenaires d'une relation didactique qui, selon FILLOUX sont des artifices d'un autre type de contrat, masquant les rapports de domination-soumission et annihilant par la même voie, tout conflit de pouvoir. Tout compte fait, ces effets d'inconscient soulignés sont le miroitement d'un des principes majeurs du contrat didactique. Ce dernier est engagé dans la relation didactique de manière implicite. « *[Une] relation qui détermine explicitement pour une partie part, mais surtout pour implicitement, ce que chaque partenaire,*

¹⁴J.-J. ROUSSEAU, *Du Contrat social*, Tizi-Ouzou : L'Odyssee, 2009, p.11.

¹⁵*Ibid.*, p.15.

¹⁶Y. CHEVALLARD, « Sur l'analyse didactique : deux études sur les notions de contrat et de situation, Aix Marseille », in *Irem*, n°14, p.19.

l'enseignant et l'enseigné a la responsabilité de gérer et dont il sera responsable d'une manière ou d'une autre devant l'autre¹⁷».

Mais CHEVALLARD constate l'implication dans le fonctionnement du contrat didactique comme à l'œuvre des ruptures récursives et des disconvenues générant les échecs dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ainsi, il en vient à proposer la notion de méta-contrat, considéré comme l'épicentre du fonctionnement de tout contrat didactique. C'est un ensemble d'invariant du contrat en vigueur en classe qui situera les contractants sur les changements de normes dans différentes situations. Il nous l'explique ainsi : « *l'ensemble des clauses qui gèrent dans un champ, toute adhésion à un contrat et qui en assure [l'efficacité], quels qu'en soient les contenus particuliers¹⁸».*

Le méta-contrat, de notre point de vue, ne peut être mis en place qu'une fois, au préalable, les règles générales du contrat didactique en vigueur dans la classe sont explicitées aux enseignés. Alors, s'ils constatent des inadéquations entre la posture habituelle de l'enseignant vis-à-vis du savoir en cours d'enseignement, ils concevront que le contrat a bougé et qu'il faut tenter soit une négociation nouvelle, soit une adaptation. Mais, cela ne se fera que s'ils ont un modèle type de contrat sur la base duquel, ils fonderont leur comparaison du comportement nouveau de l'enseignant afin de constater le changement. Nous posons qu'à cela, même si intrinsèquement, BROUSSEAU revendique l'implicite dans le fonctionnement du contrat didactique, tout doit partir d'une explicitation pour en venir à une explicitation du respect des normes. En ayant pour base des règles explicitées, dans le changement de l'acquisition du savoir, les enseignés sauront implicitement détecter les modifications des termes du contrat.

¹⁷G. BROUSSEAU, « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherche En Didactique Des Mathématiques*, [en ligne], disponible sur : <<https://rdm.penseesauvage.com/Fondements-et-methodes-de-la.html>>, 1986, consulté le 25/4/2019 à 12 : 52.

¹⁸Y. CHEVALLARD, *op. cit.*, p.58.

I.1.3. Le contrat didactique et l'enseignement/apprentissage des langues

À priori, la notion de contrat didactique est intervenue dans les débats et les recherches sur les solutions de résolution de la question des échecs scolaires, notamment, les échecs électifs en mathématiques ; problématique première de la didactique des mathématiques naissant courant les années soixante-dix. Cette notion se définit comme un ensemble d'attentes conjointes entre enseignant et enseignés. Elle renvoie à « *l'ensemble des comportements des élèves qui sont attendus du maître, et l'ensemble des comportement du maître qui sont attendus des élèves*¹⁹ ».

Dans une situation d'enseignement/apprentissage des langues, surtout étrangères comme c'est le cas du français dans notre contexte, les réflexions sur ce qui se passe dans les classes sont surtout portées sur la question des interactions entre enseignant/enseigné. Les études sur les interactions et leurs promotions en tant que facteur d'apprentissage de la langue dominant en didactique du français langue étrangère (désormais FLE). C'est ainsi, qu'il

*est possible de considérer qu'en FLE, une tendance domine, (...) la classe étant un lieu d'interaction parmi tant d'autres, l'objet enseigné s'inscrit dans la complexité de l'interaction et c'est seulement par des phénomènes de bifocalisation, se produisant de manière imprévisible au cours des échanges que sont mises en évidence des dimensions langagières spécifiques*²⁰.

En classe de langue, les échanges ont été de tout temps à l'œuvre dans les procès d'apprentissage. Or, on s'aperçoit qu'à l'université, dans un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, le niveau des étudiants est hétérogène. Les interactions entre ces hétérogénéités y devront être coalisées, contrôlées et coordonnées afin que le processus d'enseignement/apprentissage puisse atteindre les objectifs escomptés. Ainsi, sera mis en évidence, un système de règles qui régira les normes d'échanges, de prise de parole, de postures. Ces différences entre les apprenants se traduisent sur un plan psychosocial par les asymétries culturelles, représentationnelles et comportement-

¹⁹G. BROUSSEAU, « Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire », in *Revue De Laryngologie, Otologie, Rhinologie*, 1980, vol 101, p. 127.

²⁰T. TREVENES-CHRISTENS, & S. CANELAS-TREVIS, « L'étude des interactions en classe de Français langue étrangère et langue maternelle : deux "didactique" au banc d'essai ? », in *Revue Française de Pédagogie*, vol 141, 2002, p. 20.

tales au sein du type de relation didactique en vigueur à l'université. L'enseignant est donc conduit, dans une perspective constructiviste, à tenir compte de ces « déséquilibre » entre les apprenants eux-mêmes et entre lui et les apprenants afin de baliser leur cheminement vers l'acquisition de la connaissance envisagée par le processus d'enseignement. Mais, dans le quotidien, nous constatons avec LAROCHELLE, que la pratique enseignante semble occulter cette perspective et se borne dans ses échanges à découvrir les lacunes des apprenants plus que la prise de conscience sur la multiplicité des personnalités dans l'amphithéâtre ou dans les salles de travaux dirigés (TD). En effet,

de façon plus générale, considérer le savoir des étudiants et des étudiantes comme le promoteur la thèse constructiviste, ne semble guère avoir modifié le protocole d'enseignement habituel, quel que soit l'ordre d'enseignement en cause. Certes, le point de vue de l'étudiant ou de l'étudiante sera davantage sollicité (...) Mais, tout se passe comme si cette sollicitation n'avait d'autre finalité que de repérer « ce qui ne va pas » de ce point de vue, et ce, bien sûr en référence au savoir [enseigné], sans égard pour la nature et la portée, éventuellement fort distinctes, qui caractérisent celui-ci en regard du savoir développé par [l'étudiant].²¹

Ainsi, nous postulons qu'en classe de langue, surtout dans le contexte universitaire d'enseignement/apprentissage du FLE, les échanges prévalant les interactions entre les partenaires de la relation didactique puissent considérer l'aspect explicite du contrat didactique. Les normes de ce contrat doivent être négociées de façon explicite, claire, de manière à ce que tous les partenaires puissent les appréhender. Ou, pour faire court, les normes du contrat didactique doivent faire la «vedette» dans les sujets d'échanges en classe de FLE, d'où notre choix d'approche de la notion. Car, la transmission du savoir en FLE tient lieu de l'acceptation quasi exclusive du contrat didactique par les interactants en situation d'enseignement/apprentissage. C'est en embrasant aussi notre position que PALLOTI, définissant la notion de contrat didactique dans le volet didactique des langues, suppose que ce contrat sert à formaliser les événements communicationnels qui favorisent l'apprentissage à bon escient de la L2, comme le FLE pour notre cas. Pour lui,

²¹M. LAROCHELLE & N. BERNAZ, « À propos du constructivisme et de l'éducation », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol 20, 1994, p.5.

une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établies entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés. Ce qui veut dire qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants²².

I.1.3.1. Le contrat didactique : un modèle d'approche

Les difficultés que connaissent les étudiants entrant nouvellement à l'université ont été interprétées de différentes manières comme le constatent ARTIGUE (2004) et GUEUDET (2008). Certaines investigations, comme celles de PRASLON (2000) et celles d'ARTIGUE (2006), se concentrent exclusivement sur le changement de milieu institutionnel se caractérisant par le passage du secondaire à l'université comme le fondement des difficultés que rencontrent les étudiants. Ainsi, nous postulons que dans notre contexte, les difficultés d'adaptation des étudiants de FLE, en plus d'être liées aux changements d'institution, comme nous signale CHEVALLARD (2007), sont aussi liées aux faits qu'ils font face à de nouveaux savoirs de type universitaires, comme c'est le cas du module de « Introduction à la linguistique général » avec ses corollaires de nouveaux concepts qui ne font souvent pas partie de leurs lexiques quotidiens. Ou, qu'ils retrouvent les mêmes savoirs acquis au secondaire, mais qui sont différemment abordés dans le cadre universitaire, comme c'est le cas du module de « Grammaire », de « Phonétique » etc. On peut aussi faire remarquer la problématique de la dissertation en français en deuxième et troisième années licence. Dans ce sens, ces apprenants s'en trouvent confrontés à de nouvelles praxéologies dans l'appréhension du savoir à l'université. Les nouveaux étudiants constatent les différenciations contractuelles entre les deux institutions : à l'université, la prise de notes est dévolue à la tâche de l'étudiant. Or, au secondaire, il s'agit des leçons proprement écrites ou dictées aux bons soins de l'enseignant qui amalgame répétitions et repérages de concepts difficiles. Ce qui fait dire à CHEVALLARD, qu'il y a un contrat didactique en vigueur au secondaire et un autre contrat en vigueur à

²²G. PALLOTI, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », in *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, AILE, n°16, [en ligne], disponible sur : <<https://journals.openedition.org/aile/1395> 2002>, consulté le 25/04/2019 à 13:06.

l'université. Face à cette problématique de changement de cadre d'apprentissage de l'étudiant comme susceptible d'être le socle des difficultés rencontrées, nous soulignons le fait qu'il y a lieu de promouvoir les principes de l'explicitation du contrat en vigueur à l'université. Pour expliquer notre perception, nous nous focalisons sur l'approche par prescription. Nous concevons, en effet, que la tâche ultime du contrat didactique, c'est

[d'] expliciter les règles construites par la classe et pour la classe, acceptées par tous car respectueuses de chacun. Dans le contrat de classe, doivent donc être négociés les rôles, les modes d'interactions, les limites de la liberté individuelle, les buts communs, les valeurs et les moyens de les exprimer²³.

Notre approche est à propos. Les modèles prescriptifs ont de tout temps pensé le milieu servant de cadre d'évolution de la relation didactique, comme une réalité pouvant être stabilisée sur la base de normes déduites à partir de convention directes suite à des échanges ouverts et explicites entre les partenaires intervenant dans l'acte procédural de la transmission de savoir²⁴. Ils fixent entre eux des conduites appropriées dans le but d'atteindre les objectifs visés. Ces derniers émanant d'accords conjoints passés entre les acteurs de la relation didactique. Cependant, cette conception nous contraint à nuancer sur les définitions. En effet, il peut être reproché à notre approche du contrat didactique, une sorte de transposition définitionnelle de la quintessence du contrat dit pédagogique, comme le signale SARRAZY (1995).

I.1.3.2. Un contrat didactique ou pédagogique ?

Toutes les activités d'enseignement/apprentissage en vigueur dans une classe s'organisent autour d'un contrat. Une situation didactique, se manifestant à travers l'intention de l'enseignant de transmettre un savoir à un sujet apprenant, nécessite une certaine coopération entre les partenaires en interaction. Ainsi, en classe, il existe trois types de contrats, dont deux font appel au(x) savoir(s) en présence que nous englobons au travers de la notion de contrat didactique. Ce contrat se tisse entre l'enseignant et les enseignés en relation d'avec le savoir en présence. Il est le produit d'une négocia-

²³J.-P. CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International, S.E.J.R, 2003, p.55.

²⁴B. SARRAZY, « Note de synthèse [Le contrat didactique] », in *Revue Française de Pédagogie*, vol 112, 1995, col. Didactique des sciences économiques et sociales, pp.88-118.

tion établie explicitement pour une petite part et implicitement dans la plupart des cas. Il vise une sorte d'équilibration entre les trois pôles formant le triangle didactique : l'enseignant, l'enseigné et le savoir. La relation entre l'enseignant et le savoir est au fait d'un contrat didactique puisque sa tâche est de transmettre ce savoir qu'il détient aux enseignés entretenant un lien praxéologique avec le savoir appelé « contrat d'apprentissage ». Or, ces deux types de contrat font intervenir dans leur fonctionnement le savoir qui se trouve être la pierre angulaire de la relation enseignant/enseignés, d'où notre choix d'enchâsser le contrat d'apprentissage dans le contrat didactique. Il présuppose un ensemble de devoirs moraux, spécifiques à chacun des partenaires en fonction de leur position respective dans la « cellule » didactique. L'enseignant ayant le devoir d'enseigner le savoir s'attend à ce que les enseignés se donnent le devoir d'apprendre. Si l'un est accompli au mieux, l'autre ne peut que l'être ! Toute cette résolution de l'enseignant et des enseignés d'accomplir réciproquement leurs devoirs respectifs ne se fait qu'implicitement, en fonction d'une prédisposition psychologique et personnelle à entretenir un rapport quelconque avec le savoir. De ce fait, le passage d'un contrat didactique à un contrat d'apprentissage (l'enseignant doit enseigner avant que l'enseigné apprenne) relève du champ du contrat pédagogique. Il est de l'ordre organisationnel de la classe, des habitudes et attitudes à adopter au profit du « bon » déroulement du procès didactique. Il est constitué de l'ensemble des règles et des systèmes de règles mises en œuvre dans une classe. C'est-à-dire, l'ensemble des méthodes de travail. Le contrat didactique se pose comme une balise facilitant les rapports partenariaux entre enseignant et enseigné. C'est ce que nous résumons à travers le schéma suivant :

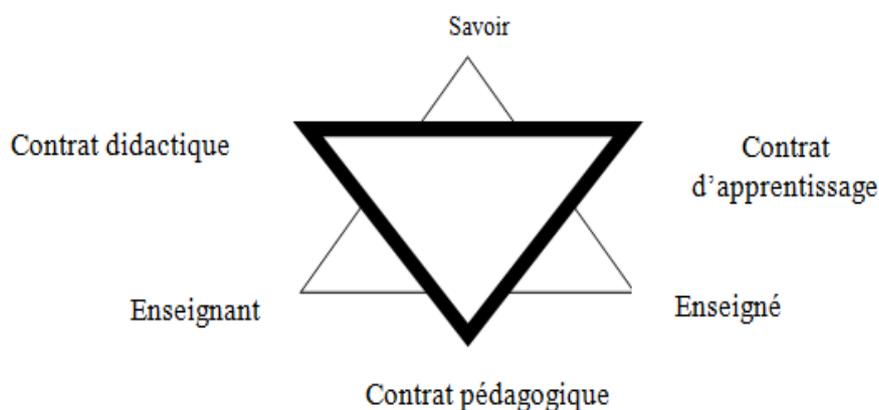


Figure n°2 : De la pédagogie du contrat

Le contrat didactique est alors un dispositif interactionnel capable de réduire les incertitudes (doutes de l'enseignant liés, d'un côté, à l'aboutissement ou non de l'enseignement dispensé et de l'autre, liés à l'attente de l'enseignant) entre les partenaires d'une relation didactique. Ces incertitudes interviennent souvent puisque le contrat didactique prime l'implicite par rapport à l'explicite. Ce qui nous fait penser, que les déphasages constatés dans les contrats didactiques négociés implicitement par les enseignants sont aussi à l'œuvre de certains insuccès que (peut rencontrer) rencontrent les processus d'enseignement/apprentissage à l'université d'une part. Et, d'autre part, à l'origine des malentendus entre enseignants et étudiants et ce, en raison de manquements relevés/remarqués, liés au respect dudit contrat négocié implicitement. C'est pourquoi, nous rejoignons ici MEIRIEU, lorsqu'il souligne qu'il est «*indispensable de substituer (...) au contrat tacite et unique qui liait [l'enseignant] à toute la classe, des contrats individuels et diversifiés qui engagent chaque [enseigné], précisent exactement ce que l'on attend [de lui]*²⁵».

Les règles qui émaneront des échanges ouvertes et explicites sur le choix des postures à adopter dans l'instant didactique entre enseignant et enseignés, par le biais du contrat pédagogique, seraient en mesure d'optimiser et de permettre à ceux-ci, dans leur apprentissage de FLE, de maîtriser leur environnement et de savoir prédire et anticiper les actions enseignantes sur la base d'un méta-contrat conclu au préalable.

I.2. Le cadre spatio-temporel du contrat didactique

Les travaux de BROUSSEAU font émerger, au centre des intérêts portés sur la didactique disciplinaire, la théorie des situations didactiques. La situation ainsi faite, prise dans son état brut est comprise comme un ensemble de circonstances ou d'occurrences dans lesquelles, un individu se trouve et forge une relation qu'il s'évertuera d'entretenir avec l'espace qui l'entoure. Le rapport au(x) savoir(s), partagé entre l'enseignement d'une part et l'apprentissage d'autre part fait constater trois typologies de situations que BROUSSEAU nous délivre par les notions de situations didactique, de situation a-didactique et de situation non didactique. L'échelonnement de ces situations tend à des

²⁵Ph. MEIRIEU, *L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, 2^{ème} éd. Paris : ESF, 1985, p.156.

siner le produit visé par l'enseignement du savoir qu'est l'apprentissage défini par BROUSSEAU comme le fait « *que [l'enseigné] puisse faire fonctionner ce savoir dans des situations où l'enseignant aura disparu*²⁶ ».

Une situation d'enseignement/apprentissage est dynamique et évolue vers une autre situation qui exprimera l'autonomisation de l'enseigné au sortir de la classe. Il évolue d'une situation didactique, mû d'une intention d'enseigner un savoir de la part de l'enseignant, vers une situation a-didactique, dépourvue d'intention d'enseigner mais où la résolution par l'enseigné, selon la consigne, du problème posé dépend des connaissances recueillies courant la situation précédente, pour être apte à réutiliser ce savoir hors de l'institution éducative dans une situation non didactique. C'est ce passage d'une situation à l'autre que nous schématisons à travers la figure ci-dessous :

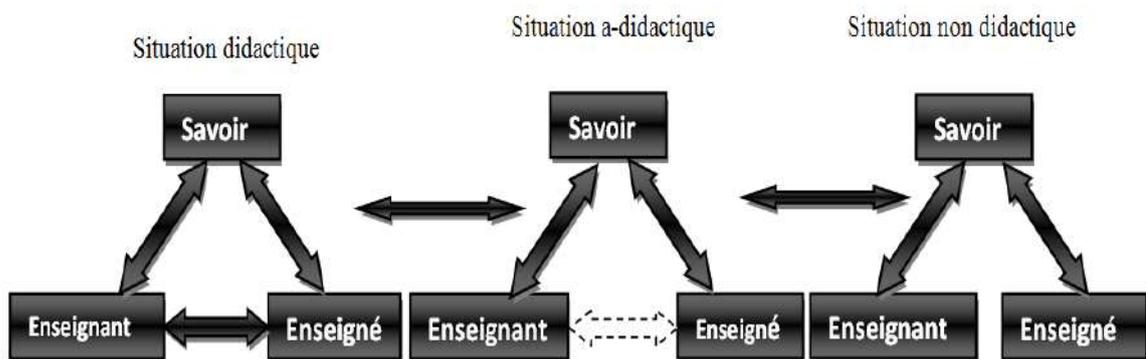


Figure n°3 : Passage d'une situation didactique à une situation non didactique

Ainsi, au fur et à mesure que le savoir évolue dans le temps, le milieu de son appréhension change. Ce qui souligne d'ores et déjà, le souci que porte l'intérêt majeur de la théorie des actions conjointes en didactique (TACD) sur l'appropriation du savoir dépendant fortement de la relation entre le contrat et le milieu didactique. CROSSE et GRANTGEAT nous expliquent :

²⁶Note de lecture.

Le milieu didactique est en évolution permanente, d'une part parce que l'évolution de celui-ci est nécessaire à l'apprentissage de nouveaux objets de savoir, d'autre part, parce que les objets de savoir [qui sont] appris, sont susceptibles de venir enrichir le milieu s'accompagnent donc d'un changement de contrat didactique. Le milieu et le contrat sont ainsi en interaction²⁷.

I.2.1. Le contrat didactique et la notion de milieu

Le milieu, nous l'avons signalé, entretient une étroite liaison d'avec le contrat didactique. Leurs rapports relèvent de la complémentarité des actions qu'ils entretiennent à l'égard de l'acquisition du savoir par l'enseigné, d'où la notion « action conjointe » de SENSEVY. L'auteur constate l'influence du milieu sur le contrat didactique et vice-versa. Cette influence réciproque de ces notions lui paraît comme un « jeu ». Il parle de jeu sur le milieu et de jeu sur le contrat didactique. Il introduit, dans sa théorie des actions conjointes, la notion de jeu didactique qu'il met en rapport avec les concepts du jeu de savoir. Le contrat didactique faisant la répartition des tâches et des responsabilités, soumettra des règles de jeu à l'enseigné qui se résignera à mettre en œuvre les connaissances que l'enseignant attend de lui et les règles auxquelles l'enseignant se soumettra, l'astreindront à aménager un milieu favorable qui interagira avec l'enseigné, en tant qu'antagoniste. Ce qui fait comprendre que le jeu didactique, à travers sa composante spécifique, qu'est le jeu du savoir se déploie sur les deux hémisphères. En effet, le jeu didactique est la rencontre entre *«le système stratégique cristallisé dans le contrat comme potentiel d'action disponible et le système stratégique cristallisé dans le milieu didactique comme potentiel d'action virtuelle²⁸»* ;

Le milieu est alors un système, selon SENSEVY, qui balise et oriente les actions conjointes entre enseignant et enseignés. Il le souligne plus loin : *« On pourrait dire que le système contrat, c'est-à-dire le système stratégique disponible, assimile le milieu, alors*

²⁷D. CROSS & M. GRANDGEAT, « Démarche d'investigation : analyse des relations entre contrat et milieu didactique », in *R DST* n°10, 2014, [En ligne], disponible sur : <<https://journals.openedition.org/rdst/946>>, consulté le 08/03/2019 à 04 : 53.

²⁸G. SENSEVY, *Sens du savoir*, Bruxelles : De Boeck, 2011, p. 29.

*que le système milieu, c'est-à-dire stratégique virtuel dans le milieu, obligera dans le cas d'une situation a-didactique, à une accommodation du système contrat».*²⁹

Le milieu s'avère être un indicateur de la qualité des connaissances acquises. Il s'impose comme l'incitateur du déploiement des savoirs aux termes de l'enseignement. Cependant, il serait juste de souligner que le milieu n'est pas seulement l'espace ou l'environnement qui entoure le sujet apprenant, mais en plus, il concerne aussi bien les objets matériels et immatériels qui œuvrent dans la transaction didactique. Le contrat didactique témoigne d'une organisation du milieu didactique, faite sur la base de la répartition des tâches, des rôles et des responsabilités partagées entre les partenaires liés aux objets de savoirs, sans quoi, il n'y aurait point d'enseignement. Cette structuration des rapports est régie autour de trois indicateurs qui nous sont fournis par CHEVALLARD à travers le triplet des genèses³⁰.

I.2.1.1. Un aperçu micro social de l'enseignement/apprentissage

Un contrat est en général conçu comme une sorte de convention passée entre une ou plusieurs partenaires, ayant des objectifs communs, des aptitudes complémentaires dans l'accomplissement d'une tâche ou d'une activité. Les contrats ne diffèrent l'un de l'autre que par leur milieu d'application. Le contrat devient didactique aussitôt qu'il lie les deux partenaires d'une relation didactique autour d'un système d'attentes réciproques dans un milieu didactique donné. Celui-ci se définit ainsi comme un ensemble d'objets de savoirs (matériels et symboliques) capable de générer des ressources et des contraintes. L'organisation proposée dans la classe par le contrat didactique à travers la répartition des rôles et des tâches dans le « jeu didactique » fait penser à l'anthropologue, DOUGLAS, que l'espace classe est une institution miniaturisée caractérisée par un groupement social avec pour autorité légitimée et légitimante : l'enseignant. Dans le social, l'action de chaque membre est en étroite liaison d'avec son positionnement institutionnel. Cet angle de vue théorique a conduit à opérer un dépas-

²⁹*Ibid.*, p. 13.

³⁰Y.CHEVALLARD, « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », in *Recherche en didactique des Mathématiques*, Vol 12, n°1, 1991, pp.73-111, [en ligne], disponible sur : < http://www.numdam.org/item/PSMIR_1991__S6_160_0/>, consulté le 26/04/2019 à 07 : 32.

sement de la notion de rapport au(x) savoir(s) pour adopter celle du rapport institutionnel aux objets de savoir. La tâche institutionnelle de l'enseignant sera ainsi d'assurer la bonne marche de l'espace commun pour que les enseignés puissent acquérir le savoir qui leur est dû. Ce qui fait dire à SENSEVY, que

la dynamique des transactions didactiques sera en particulier constituée par le quadruplet lié au jeu didactique (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et par le triplet des genèses (mésogenèse [partition des activités entre l'enseignant et les enseignés], topogenèse [milieu où se déroule le procès d'enseignement/apprentissage], chronogenèse [correspond au savoir-temps, durant lequel, l'enseignant décide de la durée de telle ou telle activité ; de la durée d'exposition de tel ou tel objet d'enseignement/apprentissage]³¹).

Pour d'autres auteurs, l'accomplissement de l'ensemble des tâches peut se faire par partage des autorités entre enseignant et enseignés, qui jaugent de la légitimité de chaque contribution pour l'évolution du savoir en classe comme c'est le cas de COBB qui nous dit :

Authority concerns the degree to which are given opportunities to be involved in decision making about the interpretation of tasks, the reasonableness of solution methods, and the legitimacy of solutions. Authority is therefore about « who's in charge³² »

Ainsi, nous nous proposons de traduire ces propos comme suit :

L'autorité concerne le degré auquel les enseignés ont la responsabilité de participer à la prise de décision concernant l'interprétation des tâches, le caractère raisonnable des méthodes de résolution et la légitimité des solutions. L'autorité porte donc sur « qui est responsable de ? »

³¹G. SENSEVY, & A. MERCIER, *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presse Universitaire de Rennes, 2007, p.34.

³²M. SOMMERFELD & P. COBB, "Cultivating student' discipline-specific dispositions as a critical goal for pedagogy and equity", in *Pédagogie*, 2006, p.8.

I.2.1.2. Rupture, dévolution vs contre-dévolution

Le respect des règles régissant le fonctionnement du contrat en vigueur dans un contexte d'enseignement/apprentissage s'impose comme la pierre angulaire de la bonne marche de la relation didactique. Cependant, la plupart du temps, courant le processus d'enseignement/apprentissage, dans notre contexte universitaire surtout, ces règles sont implicites. Des malentendus surviennent durant les moments d'instabilité et d'incohérence entre les comportements des deux partenaires de la relation didactique. Ce qui implique souvent des ruptures du contrat, donc de non atteinte des objectifs visés. La rupture didactique survient, lorsqu'il y a un déséquilibre entre les attentes vis-à-vis du savoir. D'un côté, l'attente de la restitution, comme évaluatrice de l'apprentissage, de l'autre, l'attente de la réponse de la part de l'enseignant, comme moyen de déblocage à l'égard du problème qui lui est soumis. L'enseigné perd en conséquence toute confiance en la capacité de l'enseignant d'assurer la bonne marche de son apprentissage. Parmi les phénomènes aux origines des ruptures didactiques du contrat, on note celui de la dévolution défini par BROUSSEAU à travers ce principe : « *c'est vous qui devez vouloir, mais je vous donne ce droit parce que vous ne pouvez pas le prendre tout seul*³³ ».

La dévolution implique une réciprocité des volontés partagées entre l'enseignant et l'enseigné. Par cet acte, l'enseignant se détache de sa responsabilité et la fait endosser par l'enseigné. Cependant, la dévolution n'est possible que s'il y a une volonté de la part de l'enseigné d'endosser la responsabilité que lui donne l'enseignant. Dans la plupart des situations, l'aspect implicite du contrat didactique fait que l'enseigné n'est pas au préalable averti de ce principe de dévolution dans son cheminement vers son apprentissage. Ainsi, dans une situation à problème, l'enseigné à qui l'enseignant a dévolu sa tâche, peut être bloqué, donc l'aboutissement de l'apprentissage n'est pas atteint et l'attente de l'enseignant est avortée. Cela vient en plus soutenir notre position que le contrat didactique doit être fait de manière à expliquer ce principe de dévolution à l'enseigné qui le mettra dans son programme d'apprentissage. Si le contrat en vient à

³³G. BROUSSEAU, « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherche en Didactique des Mathématiques*, op. cit., p.43.

être implicite et qu'il y a blocage puisque l'enseigné n'a pas été averti de la présence de ce principe, l'enseignant peut accorder à l'enseigné le principe de la contre-dévolution. C'est-à-dire, le droit de refuser la dévolution qui lui est soumis en renonçant à ce transfert de responsabilité, pour lui en soumettre explicitement une autre. Et le contrat didactique s'en trouvera hors d'atteinte de toute rupture didactique.

Section II

Le contrat didactique : entre objet et partenaires

[Le maître devrait penser] *des situations d'apprentissage où existe un accord négocié lors d'un dialogue entre des partenaires qui se reconnaissent comme tels, afin de réaliser un objectif, qu'il soit cognitif, méthodologique ou comportemental*³⁴.

II.1. Le savoir : définition et types

La notion de «savoir» est complexe à définir dans un seul sens, nous signale FONTANILLE car « *[il] ne comporte pas (...) une définition, mais plusieurs, qui se complètent en un certain sens, mais ne sont pas encore suffisamment articulées*³⁵ ». En didactique, il est considéré avant tout comme un ensemble de connaissances acquises par un sujet social au terme d'une étude, d'une expérience, d'une observation et/ou d'un apprentissage (Littré, 1887). Il est également posé comme une notion à valeur collective et individuelle. En effet, la somme des connaissances qui fondent le savoir doit être objectivée et approuvée via un commun accord au terme d'un « contrôle social ». Dans ce sens, le savoir devient verbalisable et communicable. En d'autres termes, le savoir est généralisable, d'où la valeur collective que lui porte la didactique. En classe de FLE, le savoir à valeur collective correspond à toutes les connaissances partagées entre l'enseignant et les enseignés sur les classes de mots, les règles d'accord du verbe au participe passé,...etc. Et, à contrario, le savoir perçu comme la somme des connaissances que chaque sujet social met en œuvre pour produire du sens et agir sur son environnement, fait montre de l'aspect individuel du savoir.

³⁴H. PRZESMYCKI, in E. DAVY & J.-M. BRESLAW (sous dir), *Essai de pédagogie différenciée : la pédagogie de contrat* (Mémoire Professionnel), La Réunion : IUFM , 2000, p.4.

³⁵J. FONTANILLE, *Le savoir partagé. Sémiologie et théorie de la connaissance chez Marcel Proust*, Paris-Amsterdam : Hades-Benjamin, 1987, p.19.

En effet, un savoir est dit collectif lorsqu'il est stabilisé, objectivé et approuvé par l'ensemble social. Or, le savoir individuel est l'ensemble des connaissances propre au sujet social. Il est instable et modifiable. En classe de FLE, le savoir individuel correspond au fait que, par exemple, l'enseigné transpose ses connaissances du pluriel des noms terminés par « al », dont la règle est de changer la terminaison « al » en « aux ». Et qu'avec « bancal », il écrit « bancaux ». Dans ce cas, nous avons affaire à un savoir individualisé qui n'est pas partagé entre l'enseignant et l'enseigné. Et par nécessité de remédier à cette asymétrie des savoirs dans le cas du pluriel des mots en « al », l'enseignant fera comprendre à l'enseigné l'existence de quelques exceptions dans ce point de grammaire. En conséquence, le savoir individualisé de l'apprenant serait modifié. Tout compte fait, le savoir est à considérer comme un objet en constante évolution. Cependant, même s'il existe un « *lien didactique et complexe entre savoir et connaissance*³⁶ », MARGOLINAS aborde la distinction entre le savoir à caractère collectif et celui à caractère individuel par une distinction faite entre le savoir et la connaissance. Selon l'auteure, il ressort que le savoir à valeur individuelle relève du champ de la connaissance qui se déploie en situation alors que celui à valeur collective relève du champ du savoir strict, produit par l'institution. En effet, elle postule que

la connaissance est ce qui réalise l'équilibre entre le sujet et le milieu, ce que le sujet met en jeu quand il investit une situation. Il s'agit d'un concept très large, qui inclut à la fois des connaissances du corps, des connaissances dans l'action, des connaissances de l'interaction, des connaissances mémorisées, etc.

[Le] savoir est d'une autre nature, il s'agit d'une construction sociale et culturelle, qui vit dans une situation (Douglas, 2004) et qui est par nature un texte (ce qui ne veut pas dire qu'il soit toujours matériellement écrit). Le savoir est dépersonnalisé, décontextionnalisé, détemporalisé. Il est formulé, formalisé, validé et mémorisé. Il peut être linéarisé, ce qui correspond à sa nature textuelle³⁷.

À travers cette distinction succincte faite entre les notions « connaissance et savoir », deux processus sont mis en jeu. À cet effet, il est posé d'une part, un processus d'institutionnalisation. Celui-ci tend à légitimer toute connaissance rencontrée en situa-

³⁶C. MARGOLINAS, « Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ? », in Ph. LOSEGO, *Sociologie et didactique : vers une transgression des frontières*, Lausanne, Suisse : Hautes Écoles pédagogiques de Vaud, p.24.

³⁷*Ibid.*, p.23.

tion, par sa transformation en savoir via la reconnaissance que lui octroie l'institution quant à son utilité et sa validité aux termes d'une formulation, d'une formalisation et d'une mémorisation (mise en texte du savoir). Et d'autre part, un processus de dévolution, qui est le fait de « *déconstruire les savoir pour retrouver les connaissances et situations qui permettent de lui donner un sens*³⁸ ».

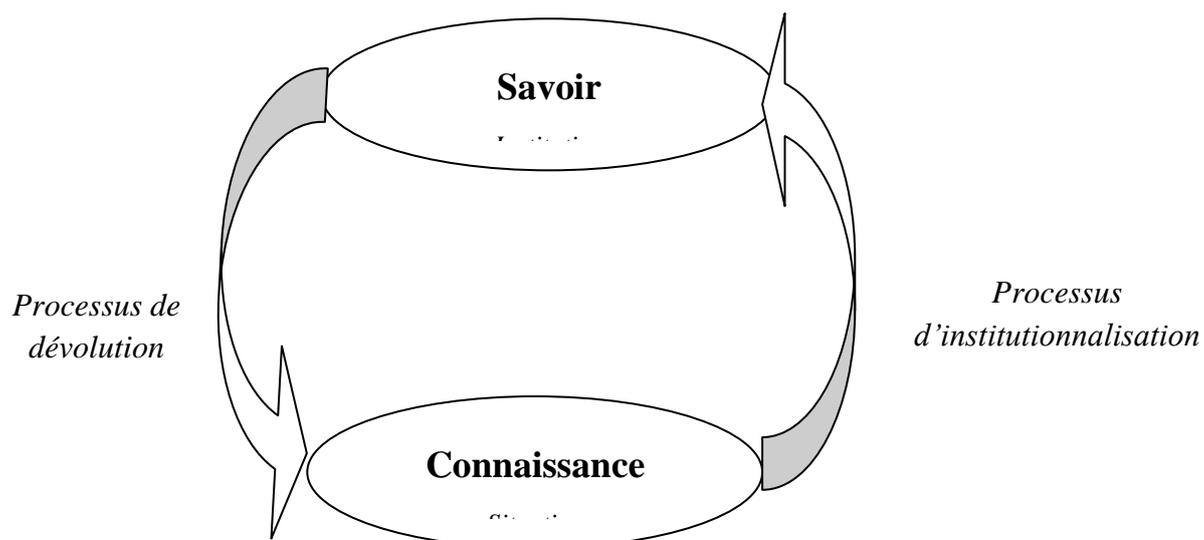


Figure n°4 : Savoir et connaissance³⁹

Mais, dans une classe de FLE, comme déjà signalé, le savoir est défini sous l'angle du rapport étroit qu'il entretient avec la notion de connaissance. Et en conséquence, il est objecté à cette appréhension du savoir en didactique, une tendance à néantiser la situation propre à chaque connaissance. Il est formalisé en curriculum/contenu d'enseignement/apprentissage, décontextualisé, détemporalisé. Or, l'apprentissage, pris comme produit de tout enseignement dépend de la capacité à terme du sujet apprenant à contextualiser et recontextualiser le savoir qui lui a été transmis. Il est ici une ambition de déconstruire via le processus de dévolution le savoir et assigné à chaque connaissance une situation propre et repérable par l'enseigné confronté à d'autres situations où il doit redéployer la somme des connaissances acquises. Dans ce sens, la transmission

³⁸ *Ibid.*, p.24.

³⁹ *Ibid.*

du savoir, doit être faite en fonction des types de savoirs qui construisent chacune des connaissances formant le savoir global.

Dans la praxis de l'enseignant, chacune des connaissances est transmise en fonction d'un objectif type. Cet objectif visé par le processus d'enseignement/apprentissage est reflété par le choix qu'opère l'enseignant du/des type(s) de savoir(s) qu'il aspire inculquer aux enseignés. Les connaissances, construisant un savoir spécifique de l'enseigné, se veulent toutes bifaciales avec d'une part la théorie et d'autre part la pratique. À cet effet, il ressort important que l'enseignant identifie le savoir à enseigner car cela lui « *permet de mieux ajuster sa posture de formateur et d'identifier les méthodes pédagogiques à mettre en place*⁴⁰ ». Il est ainsi dénombré en didactique du FLE deux types de savoirs :

- *Les savoirs théoriques ou déclaratifs*
- *Les savoirs procéduraux*

Les travaux d'ANDERSON sur la distinction classique en psychologie cognitive font définir le savoir théorique/déclaratif comme une compilation d'informations latentes nécessaire pour créer une action via le savoir procédural défini comme un ensemble de procédures pour la mise en œuvre de l'action. C'est d'ailleurs ce qu'il supporte en postulant que

*notre système de savoir déclaratif a la capacité d'emmagasiner (...) nos expériences dans n'importe quel domaine, y compris les enseignements, un modèle de comportement correct, succès et échecs de nos propres tentatives, etc. Une caractéristique de base du système déclaratif est qu'il ne requiert pas pour emmagasiner le savoir qu'on sache comment celui-ci sera utilisé. Cela signifie qu'on peut mettre aisément un savoir pertinent dans notre système, mais qu'un effort considérable doit être fait quand vient le moment de convertir ce savoir en comportement*⁴¹.

⁴⁰K. KHERBOUCHE, *Les types de savoirs*, [en ligne], disponible sur : <<http://francais.enseignement.over-blog.com/article-les-types-de-savoirs-111253851.html>>, consulté le 16/03/2019 à 03 : 42.

⁴¹J. R. ANDERSON, "Skill acquisition compilation of Weak-Method. Problem Solutions", in *Psychological Review*, 1987, Vol 2, p. 206.

C'est en didactique du FLE que le savoir théorique/déclaratif n'est qu'un assemblage de savoirs d'ordre général, c'est-à-dire des savoirs dits « scientifiques » car il y ait une « *tendance (...) à considérer [ce type du savoir] comme celui qui est donné par l'enseignement grammatical de la classe traditionnelle et destiné par la suite à être simplement automatisé, c'est-à-dire rendu implicite et inconscient*⁴² ».

Le savoir procédural se définit en didactique comme l'ensemble des stratégies ou des techniques qui formalisent les règles de fonctionnement de l'action mise en œuvre. Ce qui peut rappeler les stratégies mises en œuvre aussi dans le processus d'enseignement/apprentissage. Néanmoins, il est à considérer qu'en plus des deux types de savoirs privilégiés par la didactique des langues, interviennent aussi dans la formation de l'enseigné d'autres types de savoirs étant souvent imbriqués les uns sur les autres que nous schématisons comme suit :

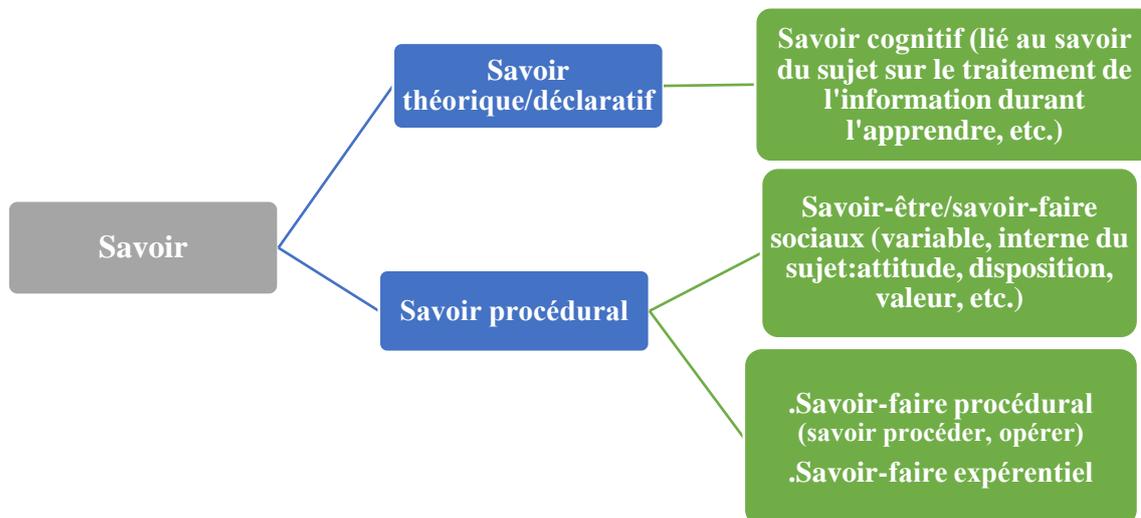


Figure n°5 : Les six types de savoirs

⁴²P. GRIGGS, R. CAROL & P. BANGE, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », in *Revue française de linguistique appliquée*, vol VII, 2002/2, p.18.

II.2. L'agir de l'enseignant versus l'agir de l'enseigné

BOURDIEU postule la notion d'habitus qui génère la pratique. Il le définit en tant que « *loi immanente déposée en chaque agent par la prime éducation, qui est la condition non seulement de la concertation des pratiques, mais aussi des pratiques de concertation* »⁴³. L'habitus enseignant dans une classe de FLE est, en effet, le résultat d'un ensemble de connaissances accumulées en amont par l'enseignant, et qui se placent en arrière-plan de ses pratiques en vue de transformer une réalité latente en une réalité active chez les enseignés. ACCARDO parle d'une « *pédagogie multiforme ayant pour effet de (...) faire acquérir [des] savoirs indispensables à une insertion correcte dans les rapports sociaux* »⁴⁴. Ces savoirs inculqués par les enseignants de FLE peuvent provenir de leur « *propre expérience d'apprenants, des savoirs disciplinaires qu'ils enseignent, des modèles pédagogiques qui les ont formés.* »⁴⁵. Donc, une explicitation de l'habitus enseignant aux enseignés pourrait aboutir à une synergie des actions en vue d'atteindre les objectifs visés par le processus d'enseignement/apprentissage. Chacun des acteurs intervenant dans ce processus saurait coordonner son agir en fonction de l'autre.

L'intérêt que les recherches portent sur l'agir de l'enseignant n'est pas nouveau. Il est constamment d'actualité depuis plus de 50 ans en se constituant en un centre d'intérêt dans diverses démarches scientifiques. Lesquelles démarches, passent en des approches dites univoques, avec pour corolaires, l'ambition d'une sorte de dogmatisation de l'activité enseignante vers des approches plurielles.⁴⁶ Ce qui s'explique par l'intérêt qu'accordent plusieurs courants disciplinaires (l'anthropologie et l'histoire avec GEBAUER & WULF (2004), la sociologie de l'agir avec JOAS (1999), la phénoménologie de PONTY (1996), la théorie de l'action avec RICŒUR,...etc.) à la notion de l'agir enseignant. Ce foisonnement disciplinaire a fait concevoir l'agir enseignant « *comme une inscription corporelle, perspective, réfléchissante en interaction avec un milieu qui vise*

⁴³P. BOURDIEU, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris : Seuil, , 2000, p. 272.

⁴⁴A. ACCARDO, *Introduction à une sociologie critique. Lire Bourdieu*, Le Mascaret, 1997, p.115.

⁴⁵M. PESCHEUX, *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, L'Harmattan, Paris, 2007 coll. Action &Savoir Clés, p. 27.

⁴⁶A. JORRO, « L'agir professionnel de l'enseignant », [en ligne] in *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*, Paris : CNAM, 2006, consulté le 25/12/2018 à 22 :15.

la construction de gestes d'étude chez les sujets apprenants»⁴⁷. En d'autres termes, l'agir d'un enseignant est sa posture particulière dans une situation didactique. Dans cette logique, nous postulons que l'agir de l'enseignant de FLE peut influencer sur l'apprentissage de la langue chez l'enseigné. Car, en se référant à GEBAUER & WULF, il ressort dans leurs travaux en anthropologie historique⁴⁸ que tout acte humain est le produit de pratiques héritées d'un habitus préexistant le sujet agissant, combinées et constamment transformées. Ce qui suppose une dynamique dans l'agir humain. Corrélativement, l'enseignant en tant que sujet social situé, sa posture procède d'un ensemble de pratiques mimétiques ou gestuelles qu'il aurait rencontré au cours de ses expériences personnelles dans un environnement donné. En effet,

*[sa] gestuelle possède un air de famille avec le genre propre de l'activité professionnelle. L'enseignant mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus et réajustés selon son propre rapport à l'activité professionnelle.*⁴⁹

À la lumière de ces propos, il est pour nous, l'ambition de faire constater l'intérêt particulier qu'il pourrait être, d'avoir un regard sur les effets du langage corporel, des postures et même les simples gestes inconscients de l'enseignant sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, en contexte universitaire, le silence soudain de l'enseignant en cours magistral devrait être considéré comme une tentative double : attirer l'attention des étudiants sur la rupture du contrat d'enseignement suite à des bourdonnements intempestifs, et vouloir rétablir l'ordre pour remédier à cette rupture. Les étudiants, prenant ainsi cet acte du geste de l'enseignant cesseront de «bavarder». Alors, l'agir de l'enseignant influe sur celui des enseignés. Dans cette logique, pouvons-nous postuler que l'agir de l'enseignant serait l'opposé de l'agir de l'enseigné ?

Avec l'exemple ci-dessus cité, il est à constater que l'agir de l'enseigné est le miroitement de l'agir de l'enseignant. En classe de FLE, nous posons que toute posture que l'enseigné adoptera vis-à-vis de l'enseignant, de l'objet d'apprentissage, du milieu d'apprentissage sera liée au type de posture de l'enseignant et à ses pratiques langa-

⁴⁷*Ibid.*

⁴⁸Cf. G. GEBAUER, C. WULF, *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris : Anthropos, 2004.

⁴⁹A. JORRO, *op. cit.*

gières. Mais, force nous enclin aussi à admettre que l'enseigné, lui aussi, étant un sujet social, son agir est le résultat d'un héritage social. Lequel héritage qui n'est forcément pas le même avec celui de l'enseignant. Ainsi, pour qu'il y ait réussite du processus d'enseignement/apprentissage malgré cette asymétrie des *agirs*, nous stipulons qu'une concertation ouverte et explicite puisse être menée afin de situer à la fois les positions de chaque acteur et les rôles qu'ils doivent jouer. C'est de la réunion de l'agir de l'enseignant et de celui de l'enseigné que s'instituera de solides bases pouvant façonner le processus d'enseignement/apprentissage, dans le cas précis, celui du FLE. Pour cela, sommes-nous tentés de préconiser des axes qui constitueront les négociations entre l'enseignant et les enseignés, concernant le partage des responsabilités. Et ce, en tenant compte de l'asymétrie des *agirs*. Il est ainsi là, question pour notre démarche, de postuler que ces négociations de clauses de conduite en classe de FLE doivent s'enrouler autour de compétences de chacun des acteurs impliqué dans le processus. Ainsi, les responsabilités assignées à l'enseignant doivent avoir trait avec ses compétences en tant qu'enseignant, de même que celles assignées aux enseignés.

II.2.1. Le métier d'enseignant: 30 compétences à mettre en œuvre

L'action enseignante ne se résume nullement à ne professer que des savoirs à des enseignés. Car, elle est multiforme et complexe. L'enseignant est souvent astreint à mobiliser en lui, certaines aptitudes qui lui permettront d'exercer son métier. Dans la pratique, enseigner suppose la mise en effervescence de certaines compétences. Lesquelles compétences, que nous pensons, tout en accord avec MULLER⁵⁰, être au nombre de trente. Elles sont ce qui fonde l'acte d'enseigner ainsi que sa professionnalisation. En se référant ainsi à la roue des compétences de l'enseignant, (voir figure 6, p.33), nous posons les trente aptitudes que peut et doit avoir l'enseignant de FLE.

En classe de FLE, la conduite de tout processus d'enseignement/apprentissage dépend, du type de relation que les sujets entretiennent, pas seulement avec l'objet d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi entre eux-mêmes. C'est-à-dire, la relation qui existe entre l'enseignant et les apprenants. Dans ce cas, c'est l'objet

⁵⁰F. MULLER, *Le manuel de survie à l'usage de l'enseignant (Même débutant)*, Paris : L'Étudiant, 5^{ème} éd., 2015.

d'enseignement/apprentissage qui le préconise. L'objectif visé par l'enseignant de FLE est d'apprendre à ses enseignés le (bon) usage de la langue, à travers quelques points de programmes qui, précisément dans notre cas, à l'université, donnent la primauté à l'expression écrite et orale. Il n'y a pas d'enseignement/apprentissage en FLE s'il n'y a pas d'échanges verbaux. Et par échanges, il est entendu une certaine relation particulière qui doit être entretenue entre les sujets en ce contexte. Ainsi, en plus de professer son savoir disciplinaire, il relève de l'enseignant de maintenir le climat de relations avec les enseignés. Cette responsabilité qui l'incombe se scinde en deux : il est organisateur et animateur. Il est organisateur par son aptitude à diriger une séquence sur un point de grammaire par exemple, à former des groupes d'échange entre les enseignés afin de performer leurs pratiques orales et veiller à coordonner les relations qui les lient entre eux. Il est animateur par son aptitude à guider et à éduquer les apprenants en plus de leur transmettre un savoir disciplinaire, de les faire travailler en équipe et de négocier avec eux des contrats d'études sur la base desquels, se fondera le processus d'enseignement/apprentissage. En outre, il est pour les enseignés un repère dans tout le processus d'enseignement/apprentissage où ils ont aussi pour quête de s'identifier à l'enseignant.

Par personne repère, nous posons que l'enseignant est un fin méthodologue, apte à définir des objectifs qui sous tendront sa méthode d'enseignement, à fournir aux enseignés des conseils et des méthodes d'apprentissage en se constituant en une veille documentaire. Également, enclin à rendre constamment compte de ses activités en classe et à questionner ses propres pratiques, l'enseignant de FLE est évaluateur. En effet, aux fins de répondre aux attentes des enseignés, il s'érige en un consultant, ayant pour tâche de prospector les besoins et auditer les attentes, individuelles et collectives. Il garde le contrôle sur ses objectifs en respectant le programme émis et en assurant la sécurité des enseignés.

Enfin, soumis à de multiples contingences environnementales qui ne rendent pas aisé le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, l'enseignant pensant sa tâche et évaluant ses propres pratiques et méthodes, s'érige aussitôt en un chercheur. Aux fins de créer des situations d'apprentissage qui favoriseront aux enseignés l'apprentissage de la

langue et d'observer ses étudiants pour connaître leurs attentes et leurs besoins, l'enseignant de FLE est un expérimentateur. Il teste différentes situations d'apprentissage et diverses méthodes didactiques afin d'élaborer des actions qui répondront aux objectifs fixés. Il s'assimile ainsi à un clinicien. En outre, cette aptitude s'ajoute une autre compétence qui permet de croître les adresses de l'enseignant dans ses pratiques pédagogiques. Cette dernière compétence est à la lumière de l'époque et du type de société dans laquelle se situe l'enseignant. En effet, dans l'ère des expansions des outils technologiques qui instruisent désormais les sociétés, le processus d'enseignement/apprentissage du FLE ne s'en privant pas, fait de l'enseignant de FLE un technicien. Ainsi, à défaut d'être un concepteur d'outils technologiques, il en est néanmoins un utilisateur. Il fait usage dans ses pratiques de l'audiovisuel afin de performer les capacités d'audition et de phonation des enseignés.

Toutes ces aptitudes sont loin d'être uniquement des compétences que l'enseignant moderne peut performer ou non dans ses pratiques pédagogiques. Elles sont aussi ce qui rend compte et justifie la position et les responsabilités que s'assigne l'enseignant de FLE dans un contrat d'étude négocié avec les enseignés. En outre, ces compétences sont un construit réel des comportements attendus de l'enseignant par les enseignés. Ainsi, posons-nous, que la survie de tout contrat didactique dépend de l'équilibre des attentes des deux parties. Et celle de tout contrat didactique dépend des connaissances réelles et explicites des attentes que chacune des parties impliquées dans ledit contrat ont, l'une de l'autre. Ce qui professionnalise davantage l'acte d'enseigner. Mais, quelles sont les compétences qui justifient le rôle de l'enseignant dans le contrat didactique ?

En effet, ces compétences se justifient par le fait que dans sa tâche, l'enseignant de FLE se meut en un stratège. Il devient alors stratégique. Il use de stratégies d'apprentissage qui lui permettent d'effectuer ses activités aux fins de faire acquérir du savoir à ses apprenants. Ces stratégies sont, entre autres, cognitives : l'enseignant s'intéresse à la cognition de ses apprenants par l'élaboration de données ou de contenus facilement assimilables par ses apprenants, par l'organisation (cas de la méthode constructiviste/socioconstructiviste), par la répétition à fin, soit d'une acquisition, soit d'un apprentissage en profondeur. Sont aussi distinguées des stratégies d'affectivité qui permet-

tent à l'enseignant de se montrer à l'écoute de l'apprenant, de prendre en compte ses besoins. Ce qui peut dès lors se manifester par les motivations par l'enseignant de l'apprenant, par sa sécurisation (cas de la sécurité linguistique). Les stratégies dites de gestions qui sont liées aux temps de dispense des contenus du programme via l'établissement d'un agenda, d'un horaire pour la tenue d'activités théoriques/pratiques et celles dites métacognitives qui permettent à l'enseignant d'évaluer sa tâche via l'évaluation de ses étudiants et prendre une distance vis-à-vis de sa méthode pour être capable d'employer une nouvelle autre s'il advient un échec dans l'apprendre. Toutes ces stratégies sont ce qui sous-tendent explicitement, les compétences pouvant définir l'enseignant et que le schéma ci-dessous résume exhaustivement.

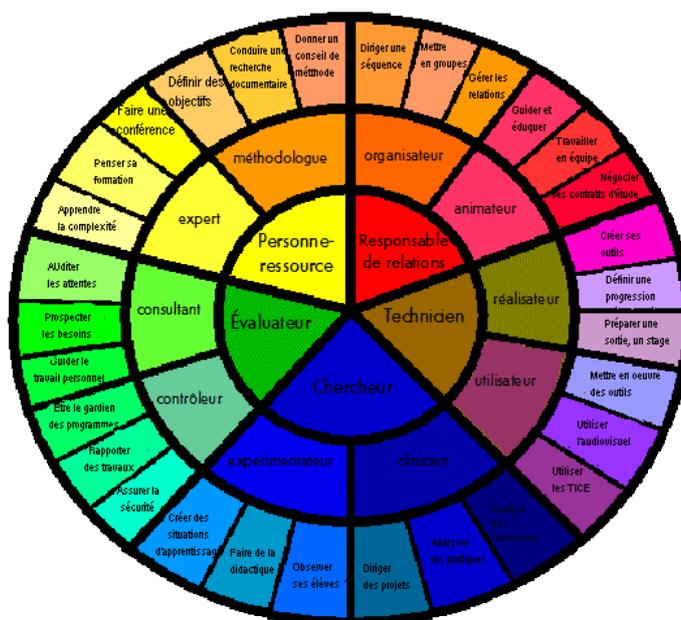


Figure n°6 : Roue des compétences de l'enseignant moderne⁵¹

II.2.2. Le métier d'étudiant : un profil «positif» à forger

Le fait d'être étudiant suppose-t-il « avoir du métier » ? Il s'agit d'une interrogation méritant qu'on s'y penche davantage, vu le choix de l'intitulé de cette sous-section.

⁵¹ *Ibid.*

Même s'il peut sembler envisageable de constater l'étudiant comme un sujet socialement actif, il n'en demeure pas moins qu'être étudiant ne soit simplement qu'un statut social et provisoire. En effet, la revendication de l'expression « métier d'étudiant » n'est qu'une expression métaphorique pour désigner là, les tâches qui incombent à l'étudiant dès son entrée à l'université. Car, pour être étudiant, l'inscription à l'université ne lui suffit nullement, mais en être un, suppose à la fois un certain nombre d'apprentissage préalable de connaissances et de savoir-faire qui orienteront les conduites de l'étudiant et ce, vis-à-vis de l'institution universitaire et dans ses relations avec les autres étudiants. COULON⁵², signalant la difficile transition entre le secondaire et l'université chez les étudiants débutants, fait constater l'une des causes majeures d'échec au premier cycle universitaire.

Dans notre cas précis, au département de FLE, cette rupture d'avec la culture scolaire se constate sur le plan linguistique. L'arabe étant à la fois langue nationale et officielle dans notre contexte, elle est exclusivement érigée aussitôt en langue de transmission du savoir scolaire. Ce qui fait, qu'aussitôt entré à l'université, orienté en FLE, l'étudiant est confronté à une nouvelle culture éducative marquée par l'usage quasi permanent du français. Or, nous le signale FERRAND-BACHAMAN, le milieu d'enseignement/apprentissage du FLE dans notre cas exige des « *compétences (...) difficiles à décrypter et à acquérir : expression orale et écrite, intelligence pratique, sérieux [dans] l'orthographe.* »⁵³ Mais, nous postulons, qu'ayant été confronté à la langue française à l'école, le nouvel étudiant prédispose, néanmoins de certaines compétences de base lui permettant d'entamer son processus d'affiliation. Lequel processus que nous pensons être un condensé d'apprentissage de savoir-faire et de savoir-être qui guideront sa conduite dans l'institution universitaire, d'où l'expression «métier d'étudiant».

L'étudiant-arrivant tente d'être membre de ce nouveau monde. Puisque, comme nous le rappelle COULON, «*être un membre, c'est connaître en détail toutes les subtilités des agencements sociaux, c'est partager les évidences du monde dans lequel on vit, c'est partager de façon active et maîtriser le langage naturel commun du groupe dans lequel*

⁵²Cf. A. COULON, *Le métier d'étudiant : l'entrée à l'université*, Paris : PUF, 1997.

⁵³D. FERRAND-BACHAMAN, « Coulon (Alain).- Le métier d'étudiant : l'entrée à l'université », in *Revue française de pédagogie*, vol 131, 2000, p. 138.

on vit»⁵⁴. Ainsi, le métier d'étudiant procède du respect indéfectible des subtilités qui régissent le fonctionnement de l'institution universitaire. Ces subtilités constituent la sève du contrat qui jalonne les relations enseignants-enseignés. Pour remédier à ses difficultés majeures auxquelles sont confrontés les étudiants, est attendu d'eux, qu'ils aient de l'estime pour l'enseignant en se pliant à ses principes et à ses attentes vis-à-vis de la transmission effective du savoir langagier. La recherche du bon profil pour « exercer » le métier d'étudiant passe nécessairement par la transformation des stratégies d'apprentissage. À l'université, l'apprentissage dépend du degré d'implication de l'étudiant. Et, pour ce faire, l'apprentissage doit être fait en profondeur. En effet, qu'entend-on par apprentissage en profondeur ? À cette interrogation, est déjà sous-entendu qu'il existe un apprentissage en surface. Ce dernier fait appel à la mémorisation du contenu assimilé. Mais, cette mémorisation s'avère problématique du fait de sa temporalité. L'apprenant tente d'intégrer l'information afin de résoudre un problème à court terme. Par exemple, le fait d'apprendre pour passer un examen, ou un concours. Mais, aussitôt la tâche achevée, que l'apprenant serait incapable de réutiliser ces connaissances apprises sans les avoir comprises. Le profil « positif » pour le métier d'étudiant est de favoriser un apprentissage en profondeur, qui se trouve être capable de permettre à l'étudiant d'intégrer des informations, de les synthétiser et les organiser par lui-même. C'est-à-dire en agissant sur les informations reçues. Ce qui favorisera leur compréhension par l'étudiant et leur possible réutilisation.

II.2.3. Explicitation des attentes : effets sur l'apprentissage

La classe est le milieu d'apprentissage par excellence. C'est un tout-élément fonctionnant sur la base d'interactions implicites et explicites, à travers des rapports intuitifs et physiques entre l'enseignant et les enseignés. Ces rapports sont aux fondements de tout processus d'enseignement/apprentissage, grâce à la fois, à une interactivité continue entre les sujets et les savoirs en présence et entre les diverses attentes (symétriques/asymétriques) des acteurs.

⁵⁴A. COULON, *op cit.*

À cet effet, nous postulons que ces attentes diverses sont un ensemble de croyances ou de conceptions d'un individu, construites sur la base d'un certain nombre de degré d'expériences vécues du sujet. Elles conduisent à une configuration comportementale de l'individu, vis-à-vis des autres en vue d'affiner son/ses attitude(s) par rapport aux attentes de son environnement. C'est ce que MERTON (1968) résume à travers « the self-fulfilling prophecies » ou la « prophétie autoréalisatrice », qu'il nous définit de la sorte : « [It's] a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true »⁵⁵. En d'autres termes, c'est le fait d'avoir une conception fautive d'une situation provoquant un comportement qui fera que cette conception, fautive au départ, devienne, par force d'y croire, une conception vraie. Il est donc fait cas du contrôle des attentes sur la configuration comportementale du sujet vis-à-vis d'une situation particulière. C'est ce qui a enclin ROSENTHAL & JACOBSON à conduire *Pygmalion à l'école*⁵⁶.

Ils ouvrent ainsi une sorte de remue-méninge scientifique par le déclenchement d'une vaste série d'investigations axées sur les effets des attentes de l'enseignant sur les performances académiques des enseignés. Corrélativement à la prophétie auto-réalisatrice de MERTON, les auteurs, concevant une relation entre les attentes de l'enseignant et la réussite académique de l'enseigné, postulent l'influence de l'une sur l'autre qu'ils qualifient « d'effet pygmalion ».

Cet effet se pose en tant qu'ensemble d'impressions, de croyances, de perceptions voire d'attentes de l'enseignant pouvant contenir des répercussions sur l'évolution académique de l'enseigné. À l'image des travaux de BECKER (1952)⁵⁷ posant des contrastes dans les types d'enseignement et les degrés d'attentes asymétriques des enseignants envers des enseignés de zones défavorisées et envers ceux des zones favorisées, l'effet pygmalion stipule que plus les attentes de l'enseignant sont positives envers l'enseigné, plus la performance de celui-ci va grandissante. Et plus, ses attentes sont négatives, plus l'enseigné a tendance à intérioriser la dépréciation que l'enseignant lui adresse. Donc, il

⁵⁵R. K. MERTON, *Social theory and social structure*, USA: Enlarged, Macmillan, 1968, p. 477.

⁵⁶R. ROSENTHAL, L. JACOBSON, *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

⁵⁷H. S. BECKER, "Social class variations in the teacher-pupil relationship", in *Journal of Educational Sociology*, 1952, pp. 451-465.

se recroqueville sur lui-même ! Ce qui se manifeste par un blocage à l'apprentissage. Les travaux de RIST en 1970⁵⁸ le démontrent amplement.

L'auteur constate un lien entre les attitudes et les attentes contrastées de l'enseignant envers les enseignés et leurs performances académiques. Il rapporte au fil d'une observation, des expériences de classe dans le ghetto américain où, l'enseignant aurait étiqueté certains apprenants comme « rapides » que d'autres, qu'il qualifie de « lents ». Il a fait montre que dans cette classe, l'enseignant aurait disposé les apprenants en fonction de l'étiquette qui leur fut collée. Ainsi, les apprenants « rapides » sont disposés de sorte à être bien en vue de l'enseignant. Le premier rang fut assigné aux « rapides » et les autres, considérés comme « lents » ont été placés derrière. L'observation signalait l'attention particulière qu'accordait l'enseignant à ceux du premier rang et ne s'intéressait aux autres qu'à des fins de réprimandes. Ce qui, en conclusion à l'observation faite par RIST, a conduit à un désintérêt total des apprenants « lents » des contenus d'enseignement/apprentissage et de la turbulence dans les rangs éloignés. Alors, inéluctablement, s'installe une disparité entre les apprenants.

Chez ceux des premiers rangs, est constaté un progrès significatif dans l'apprentissage, tandis que chez les autres, est constaté soit un léger progrès, soit aucun progrès. L'enseignant confirme là, sa propre attente sur l'infériorité des enseignés « lents » par rapport aux autres, vu leur faible performance. Il est ainsi donné de constater que *« quand une croyance ou attente d'un enseignant à l'égard d'un élève modifiait l'attitude du premier à l'égard du second, qui au bout du compte [tendrait] à se conformer à la croyance de l'enseignement »*⁵⁹, s'accomplit l'effet pygmalion. Cet effet, dans une classe de FLE, se manifeste à travers des évaluations contrastées que fait l'enseignant soit à partir des commentaires appréciatifs/dépréciatifs des productions langagières d'un seul sujet ou du groupe, soit à partir d'une impression stéréotypées des caractéristiques reflétées par l'enseigné. Nous posons que ces commentaires peuvent être le miroitement des attentes négatives/positives de l'enseignant envers un groupe ou

⁵⁸R. RIST, "Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy", in *Harvard Education Review*, n°40, 1970, pp. 411-451.

⁵⁹D. TROUILLOUD, P. SARRAZIN, « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », in *Revue Française de Pédagogie*, INRP/ENS, 2003, p. 93.

un individu du groupe. Et, aussitôt l'attente de l'enseignant appréhendée, l'enseigné aurait tendance à s'y conformer. Ce qui nous enclenche à nous interroger, de savoir par quelles voies et moyens, l'enseigné peut-il appréhender les attentes négatives/positives de l'enseignant?

Les conséquences de cet effet sont de deux types. Le premier est lié au comportement réel de l'enseignant et le second fait cas de la formation de sa perception envers les enseignés. En réalité, «*ce ne sont pas les attentes elles-mêmes qui influenceraient la performance des [enseignés] mais plutôt les comportements particuliers des enseignants engendrés par ces attentes*»⁶⁰. Ainsi, nous postulons qu'en classe de FLE, l'effet pygmalion est aux faits des «traitements différentiels» des enseignés par l'enseignant à travers, particulièrement, l'attention consacrée et plus accrue pour les enseignés jugés «plus performants» et moindre pour les autres. Cela se manifeste par les opportunités d'expression beaucoup plus octroyées aux enseignés les plus performants et moindre pour les autres ; par les réactions contrastées envers la prestation des enseignés ; le «*climat-émotionnel*»⁶¹ assez chaleureux entre l'enseignant et ses attentes les plus élevées, et inversement, assez tendu entre lui et ses attentes faibles. Mais, quelles conséquences réelles et directes ont ces attentes sur l'enseigné ?

Par un intérêt accordé à l'étude pionnière menée sur les effets des attentes de l'enseignant sur l'enseigné, ROSENTHAL & JACOBSON (1968) et à celle de ALVIDREZ & WEINSTEIN (1999), il est laissé de constater l'impact de ces attentes sur le QI (Coefficient Intellectuel) de l'enseigné. Au-delà de leurs aptitudes à modifier l'intelligence de l'enseigné, il est fait de remarquer aussi, leurs influences sur le degré de motivation de l'enseigné de même que sur ses performances. L'enseigné serait motivé pour tel ou tel contenu d'enseignement en fonction du type d'attente que lui adresse l'enseignant. Plus elles sont positives, plus l'enseigné est motivé pour. Et plus elles sont négatives, moins l'enseigné est motivé pour. Cela a trait souvent avec l'évaluation que fait l'enseignant de la prestation de l'enseigné. C'est alors, constat faisant état d'attentes de l'enseignant susceptibles d'influer sur les performances des enseignés, qu'est postulé la nécessité

⁶⁰*Ibid.*, p. 97.

⁶¹*Ibid.*

d'une formulation explicite de ces attentes aux enseignés et dans un langage positif. Ce qui serait en mesure de guider l'enseigné dans les tâches inhérentes à son processus d'apprentissage. SPRAGUE & GOLLY exposent les raisons lorsqu'ils stipulent que des «attentes clairement formulées communiquent bien aux [enseignés] ce que les enseignants recherchent. De plus, elles ont tendance à guider les comportements des [enseignés] et à renforcer le suivi de l'enseignant»⁶².

II.3. Communication médiative : zones d'échanges francs

- *La communication est aux fondements de tout processus d'enseignement/apprentissage. C'est par un intérêt particulier accordé au discours didactique, que les travaux dans l'analyse du discours font montre de l'épicentrisme de la communication en classe de langue, notamment dans notre cas, en classe de FLE. Elle régit les fonctionnements du cadre interactif⁶³ dans lequel sont regroupés des sujets tendant vers un même but, avec d'un côté, l'enseignement de connaissances et l'accélération du processus acquisitionnel de l'enseigné, de l'autre, l'acquisition de savoirs et de savoir-faire langagiers.*
- *Il ne fait aucun doute que tout échange (verbal, oral, écrit) en classe de langue soit soumis à diverses contraintes. Celles-ci peuvent et doivent être explicitées par l'information par l'enseignant, qui communique les rôles et les tâches auxquels, dépendra toute activité d'enseignement/apprentissage. JACOBSON, à travers son schéma de la communication et ses six fonctions, pose l'enseignant en tant qu'agent émetteur adressant un message (métalinguistique, phatique, poétique) à l'enseigné conçu comme agent récepteur. Ces rôles peuvent néanmoins être inversés pour maintenir la communication à des fins de médiation active. Ainsi, nous postulons que la communication est informative, lorsqu'elle tendrait à spécifier les positions des participants en supposant des «textes de renfermement» à travers lesquels, le «participant a le pouvoir du contrôle sur les autres participants. Il peut sanctionner les actions non-conformes et il peut donner son accord pour des activités exceptionnelles. [Car] les participants connaissent les règles du jeu de l'institution, son code spécifique et le rôle de chacun»⁶⁴. Et la commu-*

⁶²J. SPRAGUE&A. GOLLY, *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, USA: Sopris West , 2004, p. 241.

⁶³R. VION, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette, 1992, p. 12.

⁶⁴T. VAN DJIK, *Les textes sur l'enfermement*, Colloque sur l'enfermement, Amsterdam, 1979.

nication dite médiative est celle qui vient aux fins de remédiation à un quelconque comportement non-conforme à la règle, au code et aux rôles régissant le fonctionnement de l'activité d'enseignement/apprentissage. Elle s'initie à des fins de renégociations en cas d'éventuelle rupture du contrat initial. Cette communication médiative a donc tendance à la résolution de conflits germés en cas de distorsion au contrat régissant le fonctionnement du processus d'enseignement/apprentissage. En effet, les rapports communicatifs en classe de langue étrangère sont un ensemble d'échanges verbaux entre l'enseignant et les enseignés, sur la base d'une préconstruction de relation dialoguale ayant pour but de faire enseigner et de faire apprendre le français par exemple. CHARAUDEAU⁶⁵, s'intéressant aux conditions d'échanges en classe de langue, fait remarquer le statut asymétrique des participants mis à nu lors de ces échanges interactifs. L'enseignant se pose comme plus compétent que l'enseigné, car détenteur de savoir, il le transmet à l'enseigné censé le recevoir. Il est alors constaté la dominance de l'enseignant sur l'enseigné. Le premier se pose en tant que décisionnaire du type d'échange qui doit être entretenu en classe.

- Lorsque l'enseignant suppose des productions langagières comme plus-values que d'autres, il fait montre à l'enseigné le type d'échange qu'il favorise. Il astreint l'enseigné à s'en accommoder. Et, implicitement, s'institue un contrat de la communication ou celui de l'ensemble des règles régissant les conditions de prises et de production de la parole en classe par l'enseigné et par l'enseignant. Ce type de contrat s'instituant tacitement est souvent enfreint, soit par un manque d'attention de la part de l'enseigné (prise subite de parole sans la permission de l'enseignant, insulte soudaine en classe, bavardage, ..., etc.) soit intentionnellement. Face à ces infractions, nous postulons la nécessité d'une communication dite médiative qui n'est ni tacite, ni implicite. Elle explicite l'intention de l'enseignant à résorber la difficulté qui endigue le processus d'enseignement/apprentissage.
- Dans les faits, la communication informative émet implicitement et explicitement les règles générales qui régiront le fonctionnement des rapports entre les interactants, et les échanges qui constitueront leurs discours, et la communication médiative, vient en

⁶⁵P. CHARAUDEAU, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette, 1992.

(re)médiation par son caractère à vouloir résoudre la difficulté à laquelle se heurte le contrat et active par son côté purement expressif de l'intention formelle de l'enseignant.

II.3.1. De «l'institution» des règles à la régularité

Toute structure fonctionnant sur la base de rapports interactifs entre ses membres dépend du respect et de l'application d'un certain nombre de règles. N'étant pas exempte, la classe en tant que structure d'enseignement/apprentissage, est régie par des normes dont le respect est imposé à chaque apprenants participant au processus de transmission de savoir. En effet, l'apprenant faisant partie d'un groupe, il « *est (...) tenu d'en respecter les normes car le groupe [classe] met en place une sorte de contrôle (...) avec des recommandations, des obligations et des interdictions, et obtient par un jeu de punition et de gratification* »⁶⁶.

Les règles de toutes les institutions d'enseignement/apprentissage, notamment celles de l'université comme c'est notre cas, ne sont pas arbitraires. Elles sont le reflet d'un ensemble de valeurs auxquelles se réfère l'institution d'enseignement/apprentissage. Cependant, souvent implicites en classe, notamment en classe de langue, ces règles fonctionnant comme soubassement de tout processus d'enseignement/apprentissage, font l'objet de transgressions (volontaires et involontaires) pouvant interrompre la transmission de savoir de l'enseignant à l'enseigné. C'est sur cette base, que nous prenons parti pour ROBO⁶⁷, lorsqu'il rapporte une expérience de classe où les règles de fonctionnement sont explicitées aux apprenants. Il fournit en outre des stratégies de leurs institutions en classe. Il propose de les formuler à partir d'une base tripartite, à savoir, le respect de la personne, du matériel d'apprentissage et l'obligation à la solidarité entre apprenants. À cet effet, nous postulons qu'en contexte universitaire, en classe de FLE, les enseignés doivent être renseignés explicitement des règles qui canaliseront leurs actions individuelles et communes afin que tout processus d'enseignement/apprentissage du français puisse aboutir aux objectifs escomptés. Prenant acte après mise en examen de

⁶⁶H. SOREZ, *Pour conduire une réunion*, Paris, HATIER, 1983, in P. ROBO [en ligne], disponible sur : < http://probo.free.fr/pedagogie_freinet/ecrits_pf.htm >, consulté 14/02/2019 à 14 :30.

⁶⁷*Ibid.*

la réglementation active proposée par l'enseignant lors des négociations, l'apprenant adhérent serait enclin à en faire de leur respect, une régularité.

La notion de régularité renvoie à un ensemble de dispositions en conformité avec la norme établie. Expliciter les règles aux apprenants, qui dans un processus d'affiliation, d'adaptation, seront à même de réguler leurs actions et leurs caractères en fonction, afin de rompre avec les inconstances qui pourront entraver leur apprentissage. Et, au constat d'une irrégularité dans le fonctionnement de l'organisme classe, les enseignés et l'enseignant pourront intervenir conjointement, en fonction du contrat initial adopté, afin de conformer la nouvelle situation aux règles en vigueur. L'enseignant aura une base éclairée pour l'application de sanctions (punition et récompense) et la participation de l'enseigné au processus d'enseignement/apprentissage. Mais, toute émission/proposition de règles par l'enseignant doit être organisée autour d'un système de règles⁶⁸.

⁶⁸Cf. P. JOANNERT « Dévolution *versus* contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique », in C. RAISKY, M. CAILLOT, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fondamentaux*, Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A. 1996.

Section III

Le contrat didactique dans les pratiques enseignantes universitaires

Dès que les professeurs commencent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement : pour que les gens méritent notre confiance, il faut commencer à la leur donner⁶⁹.

III-1- Méthode de la recherche

Dans cette section, il sera question d'étudier le contrat didactique à travers les pratiques d'enseignement/apprentissage du FLE, dans un contexte universitaire. Nous nous sommes intéressés aux enseignants et aux étudiants du premier cycle universitaire du département de Lettres et Langue Française de l'Université Kasdi Merbah Ouargla. Notre approche sera tentée de mettre en évidence le degré d'applicabilité du contrat didactique dans le cycle de licence (2018-2019) et de constater à quel point, se situe son rapport à la réussite ou à l'échec de tout processus d'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire en question.

À l'instar de toute activité de recherche scientifique, la nôtre est aussi conditionnée par un choix méthodologique défini dans le but d'approcher les interactions existant entre les partenaires d'un contrat didactique. De ce fait, au vu de notre engagement à l'analyse du degré de son applicabilité à l'université, notre recherche suppose un travail sur le terrain nécessitant diverses procédures et différents moyens d'investigation basés sur l'observation. Ce qui nous en contraint est lié à notre problématique que nous ne

⁶⁹ M. PAGNOL, *Le temps des amours. Souvenirs d'enfance*, De Fallois, Paris, 1988, p.76.

pourrions saisir qu'à travers des questionnaires adressés à des informateurs expressément choisis.

III-1-1- Échantillon et corpus de la recherche

Notre travail nous a conduits à privilégier l'aspect humain durant la période couvrant notre recherche. Nous avons, en effet, été à collaborer avec un groupe d'enseignants et d'étudiants. Et ce privilège est aussi lié au fait que le succès ou l'échec de ce travail de recherche repose dans sa quasi-totalité sur cette collaboration. Le choix du groupe d'informateurs a été fait, non seulement à l'issue d'une série d'observations de séances de cours et de TD (une séance par niveau, c-à-d 3 séances) auxquelles nous avons pris part, mais aussi, au regard de notre problématique s'attachant à étudier le(s) rapport(s) qu'il peut y avoir entre le contrat didactique et l'échec ou la réussite de l'apprentissage du FLE en milieu universitaire. Le choix des enseignants, des étudiants et du niveau retenus pour l'étude, a été fait en fonction des modules d'enseignement ayant attiré notre attention à l'issue d'une enquête préalable que nous avons menée à la fois au travers des délibérations de notes/moyennes de l'année 2017-2018 ainsi que des 3 séances d'observations, afin de cibler les modules ayant un faible taux de réussite par rapport à d'autres modules. C'est en cela que notre choix s'est opéré en retenant pour notre recherche, les modules : la Grammaire, la Culture et civilisation, la linguistique et l'expression écrite et orale (y compris la phonétique corrective). Car, il est ressorti de notre constat sur les délibérations que, en guise d'exemple, le taux de réussite en culture et civilisation en première année de licence avoisine à peine les 20% contre la grammaire et la linguistique, qui ont atteint les 60% de réussite. Nous avons fait le même constat en deuxième et troisième années avec la compréhension et l'expression orale/écrite ainsi que la phonétique corrective avec des taux de réussite compris entre 30 à 50%. Mais, pour une vue d'ensemble, nous les regrouperons (voir tableau 1 ci-après) en des unités d'enseignement fondamental 1 et 2 (UEF). En effet, l'UEF1 comprendra la grammaire, la linguistique, la culture et la civilisation et l'UEF2 comportera la compréhension et expression écrite et orale (y compris la phonétique corrective). Mais, nous signalons qu'en deuxième année de licence, tous les modules faisant objet de notre corpus sont regroupés en une seule unité d'enseignement fondamental (l'UEF1).

Tableau 1 : Tableau récapitulatif du taux de réussite dans les matières fondamentales en 2017/2018

Niveau Universitaire	UEF1	UEF2
1 ^{ère} année	53,23%	49,43%
2 ^{ème} année	77,14%	//
3 ^{ème} année	34,38%	32,03%

En outre, le choix de ces modules a été aussi motivé par le fait qu'ils assurent à la fois l'accès de l'étudiant aux connaissances linguistiques de base, pour non seulement la poursuite de son parcours universitaire en langue française, mais aussi de promouvoir son autonomisation linguistique au sortir de l'université. Et faire usage de ces modules dans notre travail vise à déceler les difficultés que peuvent y rencontrer les étudiants en FLE pour proposer plus tard des solutions envisageables au vu de notre hypothèse principale qui postule que l'explicitation du contrat didactique en classe de FLE peut être un soubassement de la réussite de leur processus d'enseignement/apprentissage.

III-1-2- Présentation des questionnaires

Les hypothèses émises dans l'introduction, faisant l'objet de vérification, nous ont poussés à l'élaboration et à l'exploitation de questionnaires adressés aux enseignants ayant en charge les modules choisis ainsi qu'à leurs étudiants. Ces questionnaires ont été élaborés par nos soins au respect des étapes *sine qua non* que leur confèrent le statut d'outil méthodologique fiable pour la quantification et la qualification (de par la pertinence des questions vis-à-vis de notre problématique) des données.

Nous avons, par la suite, mené une enquête auprès de nos groupes d'informateurs en lisant, comme on peut le constater sur les questionnaires, un texte introductif explicitant le cadre et les objectifs ainsi que les consignes attenantes à leurs utilisations heuristiques. Les enseignants, tout comme les étudiants n'ont point manifesté de gênes à l'égard des questions posées ; ils nous ont manifesté leur enthousiasme à y répondre, car et les enseignants et les étudiants ont été ravis de coucher sur ces feuilles leurs regards quant aux types de relations qu'ils entretiennent entre eux, aux sens qu'ils donnent chacun aux savoirs qu'ils enseignent d'un côté et qu'ils apprennent de l'autre. Nous avons

constaté cet état de fait via nos questionnaires en fonction de leur rôle dans le partenariat enseignant-étudiant. En effet, il a été élaboré deux questionnaires, dont l'un est adressé aux enseignants et l'autre aux étudiants. Le tableau suivant rend compte succinctement de l'ensemble des éléments constituant notre échantillon :

Tableau 2: Tableau représentatif du nombre des questionnés

Niveaux d'étude	Nombres d'enseignants collaborateurs	Nombres d'étudiants collaborateurs
1 ^{ère} année	6	48
2 ^{ème} année	6	48
3 ^{ème} année	4	75

Le questionnaire adressé aux enseignants collaborateurs comporte dix-neuf questions dont treize sont ouvertes et dix sont fermées. Il se subdivise en trois niveaux d'analyse par variables que sont :

- *Variables liées au statut socioprofessionnel des questionnés.*
- *Variables liées aux connaissances théoriques des questionnés concernant la thématique de notre recherche.*
- *Variables liées à la pratique enseignante.*

Le temps imparti aux enseignants pour répondre au questionnaire a été compris entre trois jours et une semaine. En effet, en raison de la prédominance des questions ouvertes dans le questionnaire, les enseignants collaborateurs, lors d'une pré-enquête, nous ont fait constater leur intérêt et leur enthousiasme à répondre objectivement en fonction de leurs temps. Ainsi, en tenant compte du temps personnel de chaque enseignant, nous avons constaté que la plupart d'entre eux n'avait que les fins de semaines pour se concentrer sur leurs activités personnelles. C'est en fonction de cela, que nous leur avons donné, à chacun, un temps imparti compris entre trois jours et une semaine.

Pour le questionnaire adressé aux étudiants, nous avons opté pour la méthode en présentiel. En effet, contrairement aux enseignants, les étudiants ont répondu à nos questions sur place, et nous avons été avec eux pour répondre aux questions qu'ils nous ont po-

sées en vue de les éclairer sur certains aspects qu'ils n'auraient pas compris ou ceux qui se sont prêtées à confusion. Et le questionnaire qui leur a été adressé est constitué de seize questions dont quatorze sont fermées et deux sont ouvertes. Comme celui des enseignants, ce questionnaire comporte des variables :

- *Variables liées au parcours/niveau universitaire.*
- *Variables liées au(x) rapport(s) au savoir dispensés en classe.*
- *Variables liées au(x) rapport(s) avec les enseignants.*

III-2- Analyse des réponses des questionnés

Il sera, ici, question de mener des analyses et des réflexions sur les réponses que nos questionnés nous ont formulées.

III-2-1- Interprétation des réponses des enseignants

En fonction des modules choisis, au gré des objectifs visés par le présent travail de recherche, nous avons été à collaborer avec un groupe d'enseignants du département de Lettres et Langue Française de l'université Kasdi Merbah-Ouargla. Cette collaboration s'est effectuée sur la base d'un certain nombre de questions que nous leur avons soumis via un questionnaire afin de recueillir de pertinentes informations, non seulement, les concernant, mais aussi, de connaître les regards qu'ils ont de leur tâche. De leurs réponses, il y est ressorti une forte dominance de femmes dans le corps enseignant comme représenté dans la figure ci-dessous.

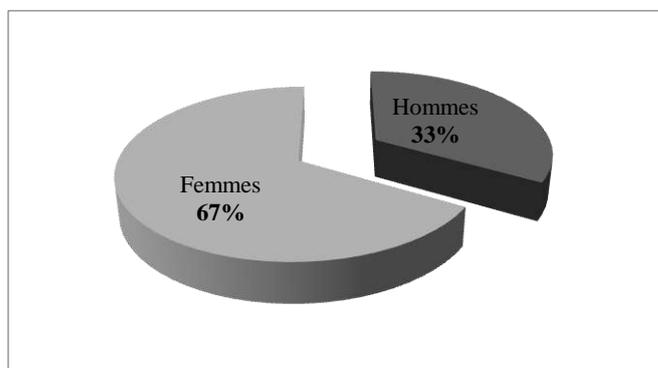


Figure 7 : Sexe des enseignants questionnés

Cet échantillon prouve la tendance actuelle, postulant que, non seulement, l'enseignement des langues est du ressort de la femme, mais aussi, qu'elles sont très souvent et beaucoup plus attirées vers les filières langues que les hommes.

Notre enquête, via les questionnaires, s'est intéressée également au nombre d'années passées par chaque enseignant dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE. Et nous nous sommes aperçus que la plupart d'entre eux ont un nombre conséquent d'années passées dans le monde de l'enseignement comme représenté dans la figure ci-après :

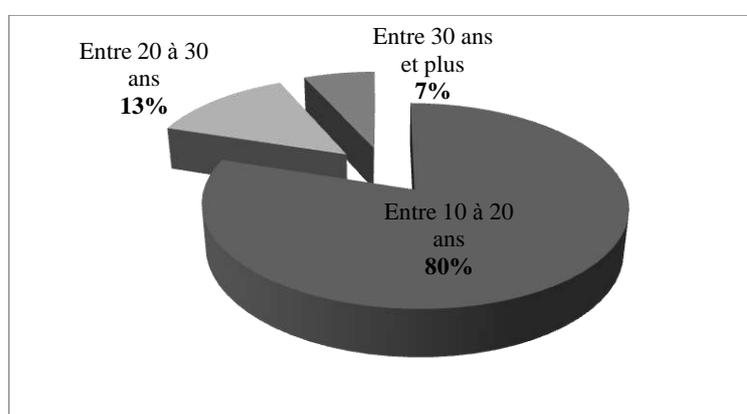


Figure 8: Ancienneté des enseignants collaborateurs

Dans un premier ensemble de questions, nous nous sommes intéressés à leur approche de la notion de contrat didactique, aux représentations qu'ils ont à la fois des apprenants à leur charge et des savoirs qu'ils leur dispensent.

L'analyse de leurs réponses a fait montre qu'il y a un accord unanime entre les questionnés sur le contrat didactique comme une « *relation tripartite : enseignant/enseigné/savoir* ». Mais, il ressort aussi que certains d'entre eux attachent une importance aux rôles que doivent jouer chacun des partenaires dans cette relation. Ainsi, l'enseignant est, soit un transpositeur du savoir à enseigner, soit une « *partie guidant, manipulant et façonnant le savoir pour qu'il soit accessible, assimilable à l'apprenant* », comme le soutient un de nos questionnés. D'autres, quant à eux, ils

s'intéressent à la conséquence qui pourra découler de cette relation, comme c'est le cas d'un autre questionné pour qui, le contrat didactique peut « *déboucher sur des représentations que chacun des partenaires peut avoir sur l'autre et même sur le contenu* ». Il ressort de cette analyse, que tous nos questionnés ont une parfaite approche étymologique du concept de contrat didactique. Ils se le représentent en tant que système tripartite prenant effet dans une dynamique de relation didactique dans laquelle, le savoir se veut être le nœud ou le point de contact entre enseignants et étudiants.

Nous nous sommes aussi intéressés aux représentations que l'enseignant peut avoir de ses étudiants. À cette question, les points de vue sont divergents. L'étudiant paraît être, d'une part, comme « *une pâte qu'il faut savoir modeler pour en faire des apprenants capables d'assimiler tout ce qu'on leur inculque* » d'autre part, ils se révèlent être « *à des niveaux hétérogènes* » avec des compétences appropriées et spécifiques à chacun d'entre eux. Et enfin, certains de nos questionnés sont restés plus ambigus pour qui les « *étudiants font partie d'un tout, d'une totalité* ». Cette analyse des données montre la présence de représentations d'un certain degré, partagées entre l'enseignant et l'étudiant, que ce soit à l'égard d'un des partenaires ou à l'égard même du savoir dispensé, elles peuvent être générées par le contrat didactique. C'est ainsi que portant un intérêt particulier à ces représentations qu'il nous a été donné de constater l'image quasi positive que les enseignants ont de leurs étudiants. Ils se les représentent en effet comme des sujets hétérogènes en quête de savoirs qu'ils peuvent s'approprier par encouragement. L'étudiant n'est plus vu comme un « *sac vide* » qu'il faut forcément remplir de connaissances, mais un sujet doté d'une connaissance de base émanant de ses expériences personnelles et sociales. Ce qui nous conduit alors à postuler que l'ensemble de nos questionnés sont d'une nouvelle génération d'enseignants formés à de nouvelles méthodes pédagogiques (pédagogie différenciée, pédagogie de l'intégration, pédagogie inversée, le mind-mapping,...etc.) qui regroupent les différences pour former l'ensemble.

Les enseignants collaborateurs nous ont fait aussi montre à travers leurs réponses qu'ils se représentent pour la plupart le savoir à enseigner comme adaptable en fonction de la situation et des besoins. C'est d'ailleurs la remarque que nous a fait un des questionnés

pour qui « *le savoir à enseigner doit être adapté aux besoins cognitifs et langagiers des étudiants* ». En effet, il s'avère que pour les enseignants questionnés, le savoir à enseigner n'est pas indépendant ni à la situation d'enseignement/apprentissage, ni aux objectifs et aux besoins des étudiants. Le savoir à enseigner ressort ainsi à la fois comme l'expression, dans l'institution universitaire, d'une politique éducative par une instance gouvernementale, et comme un ensemble de connaissances (savoir savant) regroupées et dépouillées de leurs aspect brut (savoir à enseigner) pour être mis en situation d'enseignement/apprentissage (savoir enseigné). Car, il ressort de notre analyse que pour certains, l'adaptation du savoir ne doit pas aller au-delà du « *programme préconisé par la tutelle et par la suite faire en sorte que le contenu doit répondre aux aspirations des étudiants afin de concrétiser les finalités arrêtées par la tutelle* ». Ce qui nous conduit ainsi à postuler que le savoir est représenté comme du ressort de l'institution et aussitôt qu'il est mis en situation, il devient une connaissance parmi tant d'autres. Car le savoir, en tant qu'hyper-structure tend à être le couvert qui regroupe tout un ensemble de connaissance dans un vaste domaine comme c'est le cas du FLE avec des connaissances en linguistique, en grammaire, en civilisation ou encore en expression écrite et orale (traduction, transposition etc.), qui regroupées donnent lieu à un savoir général et institutionnel sur les sciences humaines et sociales. Cependant, même si pour tous les enseignants questionnés, le savoir doit répondre aux contingences situationnelles par une adaptation afin d'être enseignable, nous notons divers modes d'organisation que chaque enseignant peut adopter pour rendre le savoir enseignable. D'autres soutiennent qu'organiser le savoir pour qu'il soit enseignable doit passer par une diversification des méthodes d'enseignement, par une anticipation des problèmes que peuvent rencontrer les étudiants et enfin par une simplification de la matière en plus de l'établissement d'un plan progressif. Ce qui laisse comprendre que les représentations des enseignants à l'égard de leurs étudiants et du savoir qu'ils leur dispensent, tendent à définir le mode d'organisation de ces savoirs afin qu'ils soient enseignables. En fonction de l'hétérogénéité des étudiants, la plupart des questionnés configurent leurs pédagogies et leurs matières afin qu'elles puissent répondre convenablement et équitablement aux besoins de tous les étudiants. Il nous est revenu de remarquer des propositions stratégiques émanant des enseignants questionnés sur les diverses méthodes existantes, telles que la diversification des méthodes, l'anticipation et la mise des apprenant en contexte

d'apprentissage par la création de situation problématique qui les conduiront à redéployer les compétences acquises lors de l'enseignement.

Dans cette première phase, il nous revient ainsi de comprendre que les enseignants ont une maîtrise des connaissances théoriques de base nécessaires à la tâche d'enseignement. Les regards quant aux représentations qu'ils ont des étudiants et des savoirs à leur dispenser prouvent que les pédagogies exploitées par nos questionnés sont à la lumière des évolutions dans le domaine de la didactique des langues, notamment du FLE. Cependant, qu'en est-il de leurs pratiques du contrat didactique sur le terrain ?

Dans un second ensemble de questions adressées aux enseignants, nous avons porté un intérêt particulier à leur pratique enseignante réelle. Nous avons souhaité savoir s'il y a émission explicite, par eux, des règles de classe aux étudiants. Nous nous sommes aperçus que la plupart d'entre eux admettent ne pas très souvent prononcer des règles de classes à leurs étudiants comme démontré dans la figure suivante :

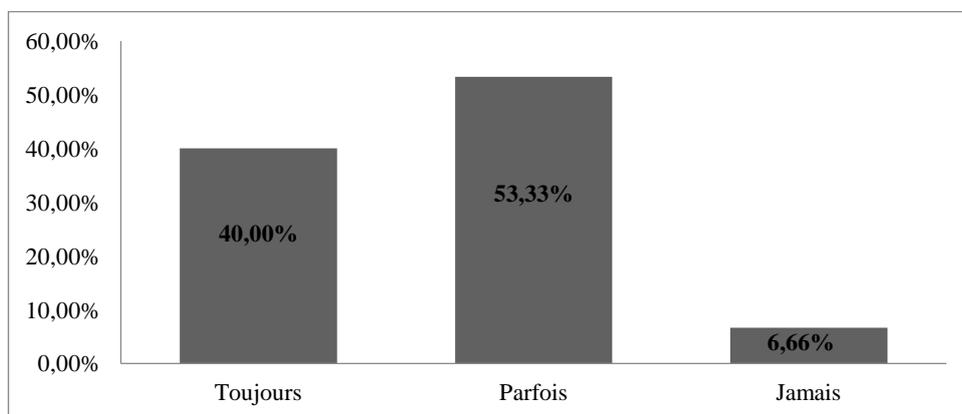


Figure 9: Explicitation des règles de classe par les enseignants

On constate que 53,33% de nos questionnés ne prononcent que parfois explicitement des règles de classe à leurs étudiants. Selon eux, le soin est laissé « *aux étudiants de déduire eux-mêmes la règle à la suite de la permutation de corpus soumis à leur analyse* » et la prononciation explicite n'intervient qu'en cas de non respect des règles préalablement déduites par les étudiants. Ensuite, 40,00% des questionnés nous ont fait savoir qu'ils prononcent régulièrement les règles de classe à leurs étudiants car cela per-

met, soit de « *se mettre d'accord avec eux sur le mécanisme des prestations/règlement intérieur/sur le système d'évaluation (grille utilisée)* » soit « *pour être juste équitable et faciliter la tâche d'évaluation* » ou encore, « *pour que chacun (enseignant/étudiants) connaisse et respecte ses responsabilités* ». Et enfin, nous notons que 6,66% des questionnés postulent ne jamais avoir besoin de prononcer ces règles de classe puisque cela relève, selon eux, d'une évidence déjà préétablie dans l'institution. Il nous vient alors de constater au préalable que les règles de classe ne sont pas régulièrement prononcées par les enseignants à leurs étudiants. Ce qui, il nous semble, peut avoir des incidences négatives sur les relations enseignant/étudiants. En effet, ne doutant aucunement de la capacité des étudiants à déduire les règles de classe, force est de constater que la déduction est subjective et tant à se prêter très souvent à des interprétations. En déduisant d'une règle de classe, ou en accordant au fait que ces règles sont évidentes, les étudiants restent toujours dans une méconnaissance de ces règles et en conséquence, des malentendus peuvent survenir dans les rapports et rompre le processus d'enseignement/apprentissage amorcé.

Quant aux objectifs d'apprentissage, les questionnés sont unanimes. Ils nous ont fait montre, à travers leurs réponses, qu'ils en fixent soit à la séance et au mois, soit au semestre et à l'année. Il est ressorti de notre analyse des réponses fournies par nos enseignants collaborateurs que l'apprentissage de leurs étudiants fait souvent/ permanemment l'objet d'évaluations. Ainsi, pour la plupart des questionnés, l'évaluation des acquis de l'étudiant se fait à la séance (rappel du cours ou les exercices de contrôle), au semestre (les examens) au début de l'année (évaluation diagnostique). À noter aussi que ces évaluations sont faites sur la base des travaux qu'ils leur demandent soit individuellement, soit en équipe ou encore les deux à la fois.

Le constat que nous avons fait lors de nos séances d'observation nous a montré que les enseignants ont tous à leur charge un ou plusieurs groupes d'étudiants ayant des personnalités, des compétences et des acquis hétérogènes. C'est ainsi qu'il nous est venu, à travers le questionnaire, de souhaiter connaître le type de système qu'ils adoptent afin d'asseoir leur autorité en classe. Il nous est revenu, après l'analyse des réponses, qu'ils usent de divers systèmes afin d'asseoir leur autorité en classe. Nous avons relevé des

systèmes d'autorité qui sont entre autre liés à la rugosité personnelle de l'enseignant. C'est d'ailleurs ce qui ressort du commentaire d'une de nos questionnés : « *être sérieux et respectueux* ». Il s'agit, selon eux, du respect mutuel enseignant/étudiants, du respect de l'éthique et de la déontologie, de la distance et de la réserve des enseignants à l'égard des étudiants et enfin de la négociation et le partage des responsabilités. Cependant, lors de notre analyse, nous avons constaté une certaine réticence d'une enseignante, soit 7% des questionnés, quant au concept même « d'autorité », pour qui, « *il n'y a pas d'autorité, c'est ce respect échangé entre les deux partenaires enseignant/étudiants* » qui pose les bases d'un bon rapport en classe. Il revient dans cette étape de remarquer que la plupart des systèmes adoptés par les enseignants pour faire valoir leur autorité semblent tous faire écho à l'adage postulant que « *la charité bien ordonnée commence par soi-même* ». En outre, il est constaté que parmi les actions qu'engagent les enseignant afin d'asseoir leur autorité en classe, il y a celles qui ont trait à la négociation. Mais que négocient-ils avec eux ?

Il est à noter que tous ces systèmes adoptés par les enseignants pour assoir leur autorité en classe tournent autour d'un seul concept : la négociation. Pour ce faire, une de nos questions tentait de connaître le contenu des négociations entre enseignant et étudiants. Il est ressorti de notre analyse que les négociations sont dans leur majeure partie axées vers le contenu des cours ou des savoirs à enseigner, les méthodes d'apprentissage, quelques éléments du programme, le calendrier des évaluations et la grille des évaluations. Nous avons aussi remarqué que certaines négociations, minoritaires surtout, sont tournées vers les modes de comportements en classe : assiduité, modes d'expression (écrite/orale), mobilité en classe,...etc. À la fin, cela peut donner lieu à des partages de responsabilités. Ce qui laisse alors comprendre que ces négociations ne portent aucunement sur les règles de fonctionnement de la classe et des relations entre enseignants et étudiants. Or, nous postulons qu'il serait envisageable que les règles régissant le fonctionnement de la classe soit prononcées lors des négociations que les enseignants engageront avec leurs étudiants afin d'estomper les récurrents malentendus.

Dans le dernier volet de notre premier questionnaire, nous avons souhaité connaître les responsabilités que les enseignants s'engagent à faire à l'égard de leurs étudiants et celles que leurs étudiants s'engagent à faire en retour. Nos analyses ont fait ressortir les principales tâches que les enseignants s'assignent. Elles sont, entre autres, liées à la mission de « *la bonne transmission des savoirs* » ou à la prise de responsabilité d'accomplir comme il se doit la mission de former, d'impliquer les étudiants dans l'action d'enseignement, de les motiver à apprendre,...etc.

En ce qui concerne les responsabilités qu'ils souhaitent faire endosser aux étudiants, ce sont, entre autres : l'assiduité, l'écoute, l'effort par la recherche individuelle de connaissances, le respect du groupe et la discipline surtout. Cependant, nous avons été à nous demander si ces responsabilités sont négociées explicitement, implicitement ou interactivement dans le cadre d'un contrat didactique.

C'est ainsi, qu'après obtention des réponses, il nous est venu de constater que la plupart des questionnés font usage d'un contrat didactique avec leurs étudiants comme présenté dans la figure suivante :

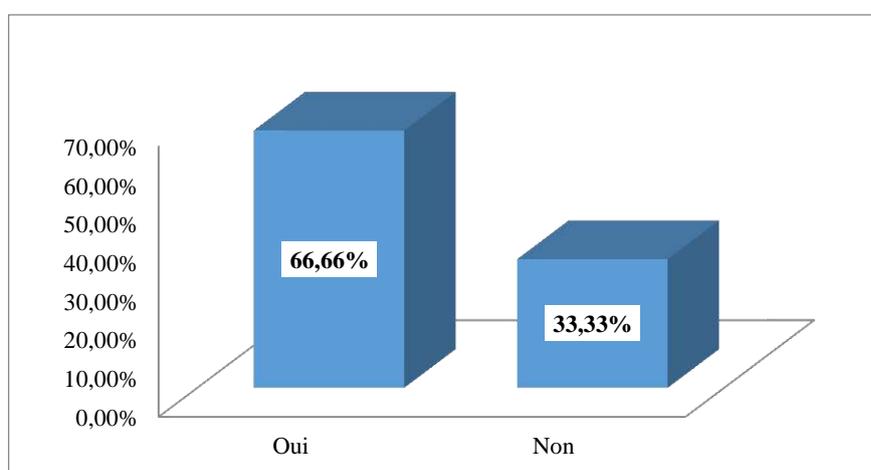


Figure 10: Le contrat didactique en classe de FLE

Il ressort de cette représentation que plus de 60% des questionnés font usage d'un contrat didactique contre plus de 30% qui postulent ne pas en faire usage.

Cependant, la mise en application des contrats didactiques dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE diffère d'un enseignant à un autre, comme l'illustre le graphe infra.

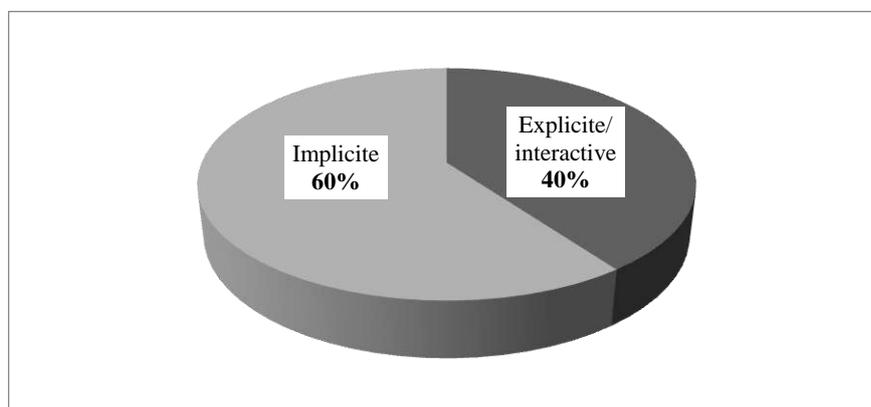


Figure 11: Forme d'application du contrat didactique en classe de FLE

Il nous ressort ainsi de cette représentation que 60% des enseignants postulent organiser implicitement leur contrat didactique avec leurs étudiants contre 40% qui le font explicitement et interactivement. Ce qui peut avoir des incidences sur la relation didactique.

En outre, notre intérêt a aussi été porté sur les stratégies auxquelles les enseignants ont souvent recours pour remédier à un problème survenu lors de l'apprentissage. Alors, dans notre questionnaire, nous avons souhaité savoir s'il y a souvent usage des indices par les enseignants afin d'aider les apprenant de FLE à surmonter une situation problématique. C'est alors, qu'il nous est revenu de constater que les questionnés usent à la fois, pour la majorité, d'indices pour guider les étudiants vers la bonne réponse et quelques fois par analogie ou par un indice relevé d'une autre réponse.

Pour clôturer cette phase d'analyse des données émanant du questionnaire adressé aux enseignants, nous nous sommes aussi intéressés aux modes de création par l'enseignant de conditions favorisant l'apprentissage d'une matière ou d'un point de langue en contexte de FLE. Nous nous sommes alors aperçus que les stratégies d'aménagement de situations favorisant cet apprentissage sont variées. Ainsi, il ressort des réponses qui nous ont été fournies, divers modes de créations axés sur « *le dialogue avec les étudiants* », la négociation du « *contenu de la matière avant de commencer le cours* », ainsi

que « la démarche » d'apprentissage appropriée qui convient aux étudiants. En outre, d'autres questionnés soutiennent l'usage des TIC (l'audio-visuel, l'ordinateur..., etc.), des travaux de groupe et les jeux de « *scènes et créer des situations problèmes pour les étudiants* » ou encore, faire usage de la motivation par la reconnaissance de l'effort des étudiants ainsi qu'une mise à disposition de l'enseignant aux différents besoins des étudiants.

En outre, nous avons souhaité connaître les bases sur lesquelles sont faits les choix de stratégies d'aménagement de conditions favorisant l'apprentissage et l'acquisition du FLE par les étudiants. Il nous est venu de constater que ces choix sont faits en fonction des types de rapports que les enseignants ont/observent dans leurs pratiques enseignantes. Ces rapports ne sont pas homogènes. Leur hétérogénéité entre les enseignants eux-mêmes prouve la multiplicité des conditions possibles pour permettre à l'étudiant d'apprendre une langue étrangère. Ils sont tantôt persévérants, intimes, paradoxaux, tantôt tolérants, enthousiastes, réticents ou souples. En d'autres termes, ces rapports peuvent être positifs comme négatifs d'un enseignant à l'autre et en fonction desquels, des conditions sont aménagées pour l'enseignement/apprentissage du FLE. En guise d'exemple, lorsqu'un de nos questionnés postule entretenir un rapport de « *reconstruction de sens* » à l'égard de l'apprendre, de « *nécessité* » à l'égard de la sanction, ou encore de « *partage* » à l'égard de la négociation, il nous fait montre du mode d'organisation de sa pratique et de ses projets d'enseignement/apprentissage du FLE, fondés sur le principe de l'accompagnement de l'étudiant vers le savoir, sur l'usage de la coercition si nécessaire, et enfin sur le partage des responsabilités dans le cadre d'un contrat. Plus encore, avec un second questionné qui postule entretenir des rapports « *évolutifs* » vis-à-vis du savoir, « *confiant* » à l'égard du pouvoir, « *enthousiaste* » quant à l'apprendre, un rapport de maintien avec le contrat, de persévérance avec les droits et les devoirs des étudiants, il nous fait également montre des rapports positifs qu'il entretient avec ces notions. Et en fonction de quoi, des situations ou des conditions seront aménagées afin de garantir la transmissibilité de ces rapports d'enthousiasme aux étudiants. C'est ainsi que nous postulons qu'en fonction du type de rapport que l'enseignant entretient avec les notions-outils indispensables à sa pratique d'enseignement/apprentissage de sa matière, des conditions favorisant l'apprentissage

du français langue étrangère par les étudiants. Mais, il nous est ressorti une remarque qui n'est pas des moindres. En effet, au vu des variations constatées entre les réponses des enseignants ainsi que la difficulté de certains à décrire en un seul mot leur rapport aux concepts-outils inhérents à leurs pratiques, il nous a été fait montre que la plupart des questionnés n'ont pas conscience du type de rapports qu'ils entretiennent, soit avec le savoir, soit avec la sanction ou la relation pédagogique et même avec leurs étudiants.

III-2-2- Interprétation des réponses des étudiants

Dans le second volet de notre phase de questionnaire, nous avons été auprès des étudiants du département de Lettres et Langue Française de l'Université Kasdi Merbah Ouargla. Et, l'échantillon pris dans le cadre de notre étude est constitué de 171 étudiants repartis dans les trois niveaux du cycle de licence : 159 filles et 12 garçons. Et c'est ce qui nous est révélé par la représentation graphique ci-après :

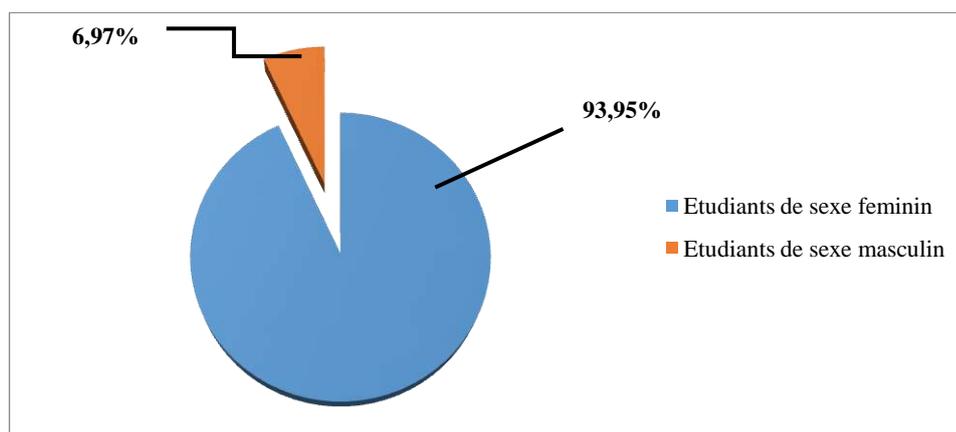


Figure 12: Échantillonnage par sexe des étudiants questionnés

Il est à remarquer que le taux de filles (93,95%) est très élevé par rapport à celui des garçons (6,97%). Cela peut être, d'une part, un évaluateur du degré d'intérêt que les filles ont pour les langues et d'autre part, un moyen pour cerner le degré de stigmatisation faite aux filières de lettres et langues. En effet, partant du principe que pour les étudiants en langue, et surtout pour ceux du français langue étrangère, qu'il n'y a qu'un seul débouché qui est l'enseignement, l'idée commune soutient que les formations en lettres et langues ne sont adressées qu'aux filles. Un rôle social leur est ainsi assigné : enseigner et éduquer. Alors, le domaine des lettres et des langues est beaucoup plus pris

d'assaut par les filles que les garçons qui préfèrent les filières scientifiques. C'est ce qui peut expliquer ce fort taux de filles dans les facultés de Lettres et Langues. L'enseignement est alors féminisé et ces étudiantes qui suivent ces formations sont dans la plupart des cas orientées vers le monde de l'éducation au sortir de la classe. Nous postulons alors, qu'au terme de leur formation, en plus du bagage linguistique consistant, ces étudiantes s'approprient passivement surtout, certaines pratiques enseignantes qu'elles reproduiront dans leurs activités professionnelles futures. Il faut noter que nos questionnés sont majoritairement jeunes (figure 13). Ce qui suppose donc un public parfaitement flexible et modelable dans son ensemble.

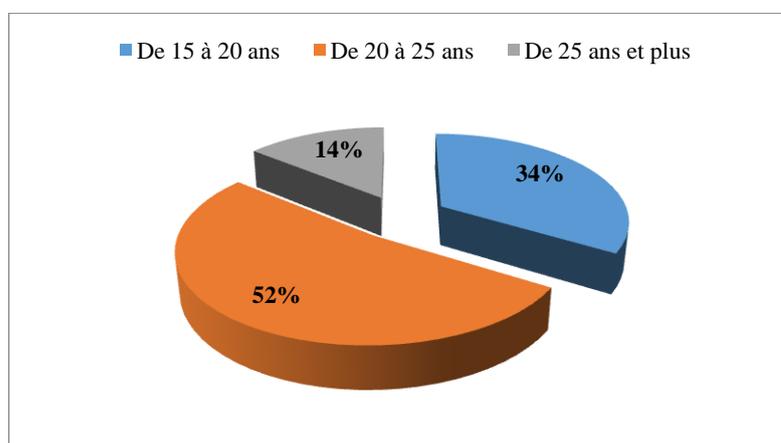


Figure 13 : Échantillonnage par âge des étudiants questionnés

Avant de connaître le type de rapport que les étudiants entretiennent avec leurs enseignants, nous avons souhaité, à travers notre questionnaire, connaître le type de leur rapport avec les savoirs qui leur sont dispensés.

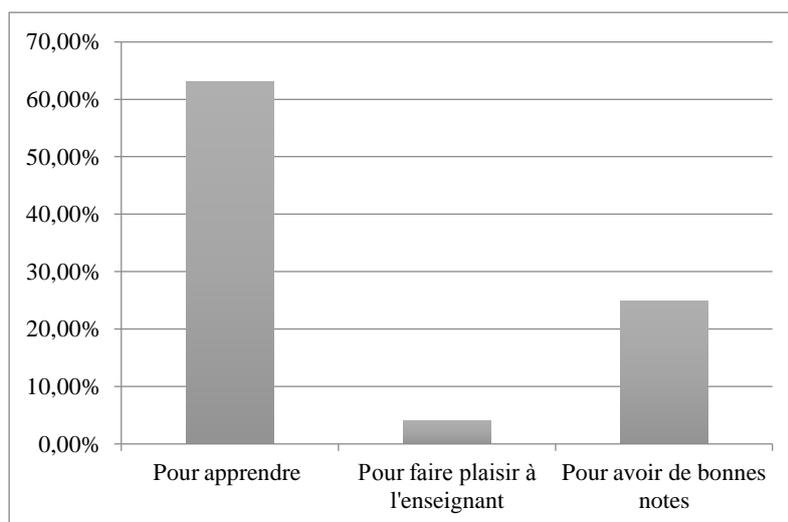


Figure 14: Le rapport des étudiants au(x) savoir(s)

Il est à constater que la plupart des étudiants, notamment 63,08% de notre échantillon, affirme assister au cours et au TD pour apprendre contre 4,02% affirmant être présents pour « faire plaisir à l'enseignant » et 24,83% dont la présence est motivée par la note dans les matières choisies pour l'étude. Cette disproportion se remarque aussi dans le sens que ces étudiants donnent à leur apprentissage. Pour le premier groupe, il nous revient de comprendre que l'enseignant est un modèle, un repère. Et que dans leur recherche d'estime de la part de l'enseignant, leur représentation à l'égard de l'apprendre soit positivement motivée. La même remarque est faite avec le second groupe qui a fait implicitement mention d'un vecteur de motivation pouvant modifier leur représentation quant à l'apprendre. Ainsi, par des attitudes d'encouragement, par un langage appréciatif de l'enseignant à leur égard, nous stipulons que leur regard vis-à-vis de l'apprendre sera positivement motivé. Et le constat général que nous avons fait est qu'en classe de FLE, notamment dans le cycle de la licence, les attentes et les objectifs des étudiants sont hétérogènes vis-à-vis des savoirs dispensés. Ainsi, il en tient à l'enseignant d'aménager des milieux où ces différents objectifs et attentes puissent cheminer vers la finalité voulue : autonomisation linguistique de l'étudiant dans une situation de communication particulière. L'enseignant et les étudiants peuvent expliciter en un premier

temps, leurs attentes et objectifs individuels, pour ensuite les mutualiser et atteindre la/les finalité(s) escomptée(s).

En plus, à travers notre questionnaire, nous avons aussi remarqué qu'ils tendent pour la plupart, comme représenté dans la figure 15, à constater un rapport entre les théories dispensées en classe par l'enseignant et la pratique. Ils affirment souvent avoir utilisé les connaissances et savoirs reçus en classe dans leur vie quotidienne, dans les examens et les exercices qui leur sont donnés pour parfaire leur apprentissage.

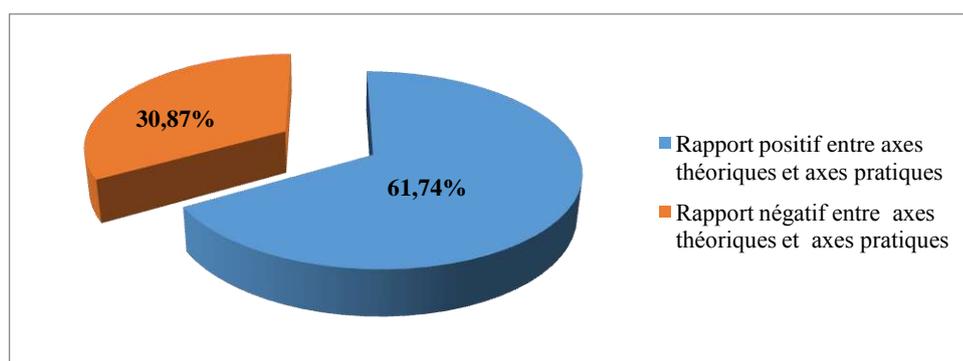


Figure 15 : La relation entre théories/ pratiques selon les étudiants

Cette figure montre la compréhension que les étudiants ont du lien entre les contenus d'enseignement de la grammaire, de la linguistique, de l'expression orale/écrite, etc. et leurs besoins réels quant à la quête d'une autonomisation linguistique en français. Il ressort que la plupart des questionnés entretiennent un rapport positif avec les savoirs linguistiques dispensés aux cours et aux TD. Cela peut être un indicateur de la représentation positivement motivée qu'ont les étudiants à l'égard du français, même s'il demeure qu'une minorité des questionnés entretiennent un rapport plus ou moins négatif avec ces savoirs. Mais, nous postulons à nouveau, que ces informations fournissent des indicateurs sur les divers vecteurs de motivation que les enseignants de FLE, notamment en grammaire, en linguistique, en expression écrite/orale et en culture et civilisation peuvent mettre en œuvre afin que tous les apprenants de FLE puissent entretenir des rapports positifs avec les savoirs dispensés. Ce qui se pose, à notre entendement, comme une preuve des représentations positivement motivées des étudiants quant à

l'usage ordinaire du français dans leur vécu quotidien. Cela peut s'expliquer à travers le troisième axe de notre questionnaire adressé aux étudiants où nous avons souhaité connaître les types de rapports qu'entretiennent les étudiants avec leurs enseignants. Il ressort de l'analyse de leurs réponses que la plupart d'entre eux admettent « parfois » négocier avec leurs enseignants. Ils ont fait savoir que ces négociations portaient essentiellement sur les cours. En cas d'incompréhension d'un des contenus d'enseignement/apprentissage, ils négocient des explications approfondies comme le témoigne la réponse d'un de nos informateurs en 2L : « *Quand j'ai pas compris, je pose des questions ou bien je demande de répéter l'explication de la leçon.* » ou encore, cette réponse d'un autre en 1L : « *Je négocie avec mes enseignants sur : l'explication facile du cours, la crédibilité scientifique des sites éducatifs et la méthode d'apprentissage* ». Donc, s'il y a négociation entre les étudiants et les enseignants, ce n'est nullement pour les notes ou la moyenne, mais sur les cours et les méthodes de facilitation de la compréhension. Donc, il y aurait un contrat qui lie ces deux partenaires dans le cadre d'une relation didactique. Ce contrat semble, tout de même, au regard du type de négociation, tourner essentiellement vers les modalités facilitant la compréhension par l'étudiant d'un des points de savoirs linguistiques dispensés. Nous nous sommes aperçus qu'à aucun moment, les questionnés ont stipulé négocier les règles de fonctionnement du partenariat avec leurs enseignants dans une relation didactique. Car, pour la plupart (voir figure 16) d'entre eux, leurs enseignants ne leur définissent pas leurs rôles et leurs pouvoirs, ni ne décident de ce qu'ils doivent apprendre. Cela est d'autant logique puisque nos questionnés ont fait savoir que leurs rôles voire leurs pouvoirs au sein de la relation didactique ne sont pas clairement définis. Ce qui peut tendre quelques fois vers des malentendus quant aux comportements, à la place et à la responsabilité qui incombent à chacun des deux partenaires.

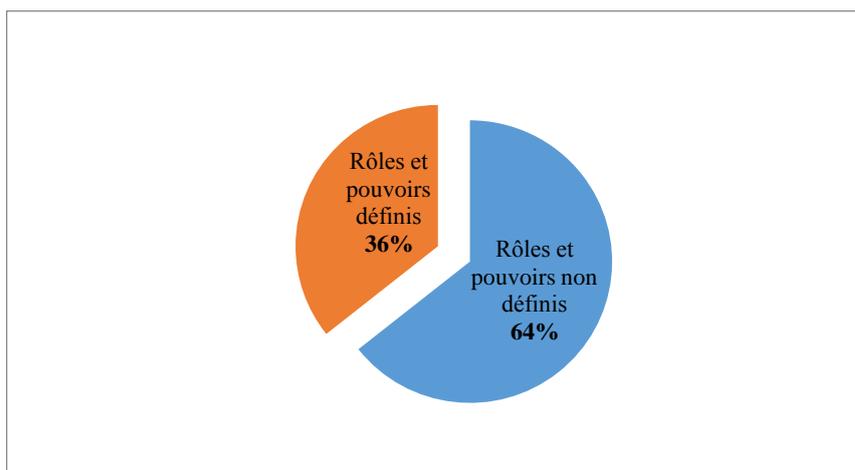


Figure 16: Définition des rôles et des pouvoirs des étudiants par les enseignants

Nous avons remarqué lors de notre analyse des réponses d'étudiants que la plupart d'entre eux savent ce qui leur est permis et ce qui leur est interdit par déduction, mais ils ne savent pas ce qui est attendu d'eux par l'enseignant, comme le témoigne la réponse d'un questionné en 3L pour qui, il est permis de « *parler avec lui [(l'enseignant)] et de poser des questions.* » et il est interdit de « *discuter avec les autres* ». Ou, pour cet autre questionné en 1L, il est permis de « *s'exprimer* » et il est interdit de « *s'absenter* ». Quelques uns supposent néanmoins qu'il est attendu d'eux « *de bonnes notes* », « *de préférer toutes les matières qui leur sont proposées* », mais pour la majeure partie des questionnés, les attentes de l'enseignant à leur égard sont méconnues. Ils nous l'ont manifesté en laissant vide le champ de la question des attentes de l'enseignant à leur égard. Cette méconnaissance des attentes des enseignants par les étudiants s'explique par le fait qu'elles ne sont pas régulièrement énoncées par les enseignants. Ce qui peut, selon notre entendement, être un facteur de démotivation quant à l'apprentissage du français langue étrangère. Pour la plupart des étudiants, elles sont parfois explicitées par les enseignants comme le démontre la figure 17 ci-après :

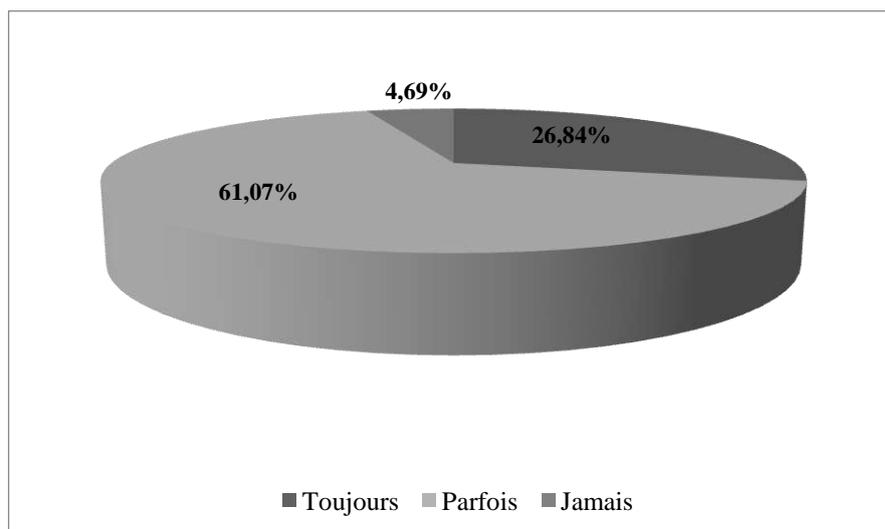


Figure 17: Explicitation des attentes par les enseignants

Conscients donc des permissions et des interdictions prévalant dans le fonctionnement de la relation didactique entre eux et leurs enseignants, nos questionnés sont unanimes quant à l'existence de règles régissant la communication en classe. Mais, on note comme conséquence que ces règles ne sont pas stables comme l'est démontré dans la figure 18 où nous remarquons que pour 38,92% des questionnés, ces règles de communication en classe sont souvent changeantes et pour les 30,87%, elles sont constamment renégociées et renouvelées, contre 26,84%, pour qui, elles sont définitivement établies et 3,35% pour qui, elles sont souvent rompues et renouées.

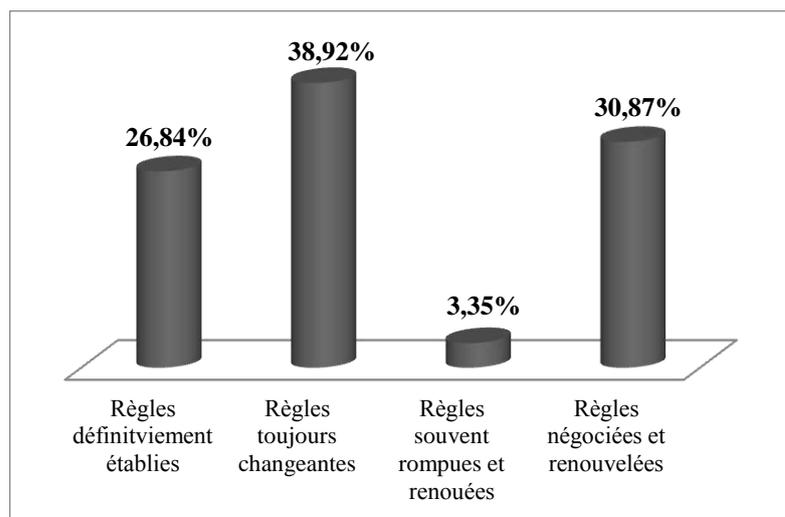


Figure 18 : Existence des règles de communication en classe de FLE

Cette instabilité des règles régissant la communication ou les comportements linguistiques des étudiants en classe, outre les méconnaissances des attentes de leurs enseignants, font que la plupart d'entre eux ont parfois besoins d'indices pour répondre correctement aux questions posées par leurs enseignants comme le démontre la figure suivante.

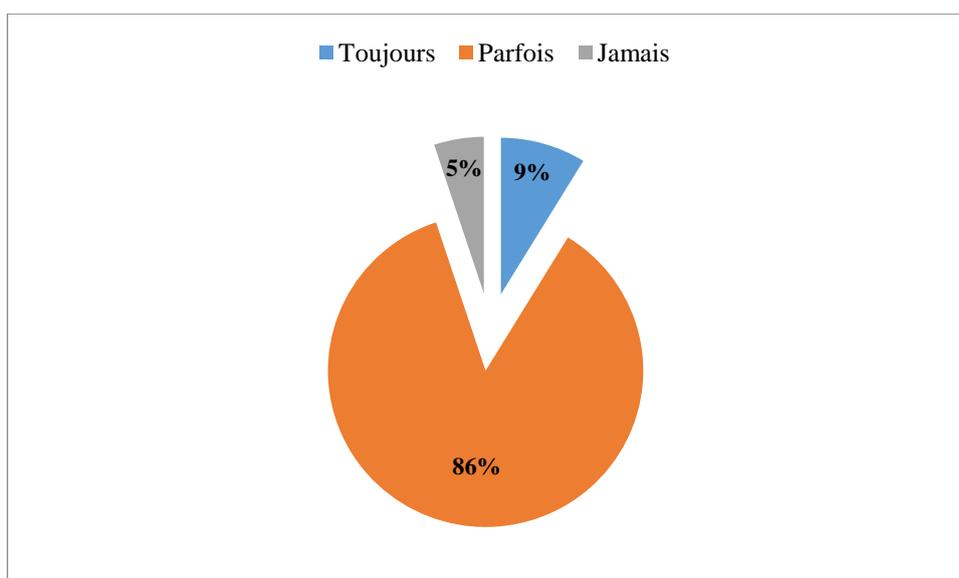


Figure 19 : Répondre à l'aide des indices

On y voit que la plupart des étudiants interrogés, soit 86% avouent parfois avoir besoin des indices que donne l'enseignant afin de répondre correctement aux questions posées lors des cours ou des TD contre 9% qui postulent en recourir toujours et 5% stipulant ne jamais en recourir pour pouvoir répondre aux questions.

Pour finir avec la phase du questionnaire adressé aux étudiants, nous avons souhaité connaître les représentations qu'ils ont d'eux-mêmes eu égard à l'attitude de leurs enseignants dans la relation didactique. Il ressort ainsi, après l'analyse de leurs réponses que si, pour la plupart des étudiants interrogés, l'image que leurs enseignants ont d'eux est beaucoup plus appréciative, il reste tout de même à noter qu'un nombre considérable d'étudiants se sentent dévalorisés par leurs enseignants (voir figure 20). C'est ce qui nous a d'ailleurs fait savoir un questionné de 3L, pour qui ce sentiment d'indifférence ou de dépréciation est, parce qu'il « *sent parfois qu'ils ne leur donnent pas d'importance.* »

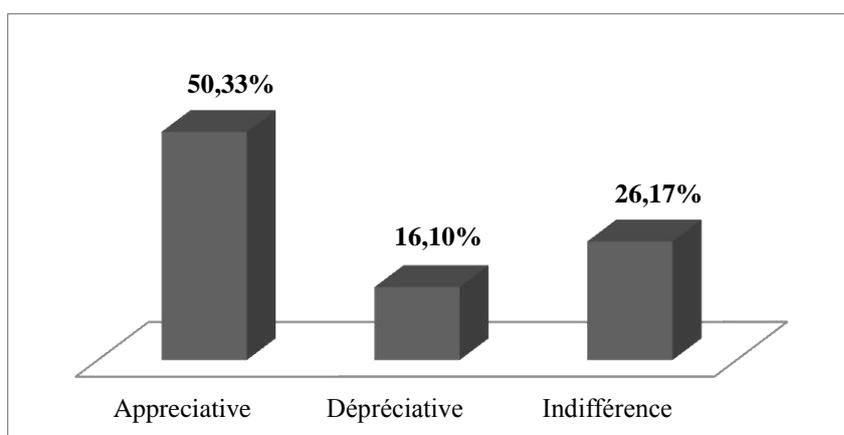


Figure 20: Image des étudiants aux yeux de leurs enseignants

III-3- Résultats de la recherche

Dans cette sous section, il nous incombe à présent d'apporter des éléments de réponse à notre question de départ, à partir de laquelle, quelques hypothèses ont été formulées dans l'introduction. Cela se fera au vu des résultats auxquels notre étude a abouti.

En effet, à travers le feedback de nos questionnés, nous avons été en mesure de porter un constat quant à l'effectivité d'application du contrat didactique en classe de langue étrangère ainsi que des asymétries entre les enseignants et leurs étudiants à l'égard des savoirs en présence. En d'autres termes, notre constat a été de savoir que les deux partenaires d'une relation didactique entretiennent chacun des représentations propres qui déterminent très souvent la nature de leur rapport au savoir à enseigner d'un côté et à apprendre de l'autre.

Il nous est en outre été permis, à travers les réponses qui nous ont été fournies, d'observer le degré d'applicabilité du contrat didactique ; sa forme d'application à l'université ainsi que son rapport à la réussite ou à l'échec des étudiants de FLE. En effet, le contrat didactique dans notre contexte d'étude s'applique comme initialement élaboré par BROUSSEAU. C'est-à-dire, qu'il est implicitement appliqué par les enseignants dans leurs pratiques de classe. Les étudiants postulent avoir couramment du mal à cerner les attentes, les rôles et les responsabilités qui les incombent car ceux-ci ne leur sont pas définis par leurs enseignants. Ce qui tend à rendre difficile la tâche des étudiants car ils postulent très souvent avoir du mal à répondre convenablement aux questions qui leur sont posées. Cela peut négativement impacter le processus d'enseignement/apprentissage en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est d'ailleurs ce qui ressort de notre constat fait à travers la comparaison (voir tableau 3 ci-après) entre les taux de réussite de l'année universitaire 2017/2018 et ceux du premier semestre de l'année universitaire 2018/2019 dans les modules des UEF1 et UEF2, notamment, la grammaire, la linguistique, la culture et civilisation, la compréhension et l'expression écrite/orale. Ce qui nous a montré de légers progrès d'un côté et de régression de l'autre.

Tableau 3 : Tableau récapitulatif des taux de réussite dans les matières fondamentales du premier semestre (2018/2019)

Niveau Universitaire	UEF1	UEF2
1 ^{ère} année	57,64%	41,67%
2 ^{ème} année	53,85%	//
3 ^{ème} année	52,45%	82,35%

Il ressort de cette comparaison qu'en 1^{re} année de licence, il y a eu un progrès de 4,41% dans les UEF1 contre une régression dans les UEF2 de 7,76%. En 2^{ème} année, nous constatons une large régression de 23,29% par rapport à l'année universitaire 2017/2018. Quant à la 3^{ème} année, des progrès sont enregistrés dans les deux unités fondamentales qui sont respectivement de 18,07% pour les UEF1 et de 50,32% pour les UEF2. Ce qui tend à corroborer les réponses de nos étudiants en première et en deuxième années. En effet, à l'issue de notre analyse, nous avons constaté que la plupart des interrogés en 1^{re} année sur leur sentiment à l'égard des matières des UEF2, notamment la compréhension et l'expression écrite/orale avec la phonétique corrective, postulent méconnaître les attentes de l'enseignant à leur égard. Et en 2^{ème} année, le même constat y est aussi en plus de la dominance de la pensée chez les étudiants que les enseignants les déprécient ou sont indifférents à leur besoins, d'où ce recul de plus de 20% par rapport à 2017/2018. Ce qui tend à nouveau à conforter notre position quant à la nécessité de formuler explicitement les règles du contrat didactique aux étudiants, de leur définir clairement d'une part leurs rôles, les responsabilités et les attentes des enseignants qui les incombent

Conclusion

Tout au long de notre étude, nous avons porté un intérêt particulier au contrat didactique dans le premier cycle universitaire afin de réfléchir sur les conditions pouvant y faciliter l'enseignement/apprentissage du FLE. Pour rappel, le contrat didactique désigne épistémologiquement un ensemble d'attentes et de comportements réciproques régissant les rapports entre l'enseignant et les enseignés à l'égard d'un savoir à enseigner. C'est au vu de son aspect déterminant dans tout processus d'enseignement/apprentissage, que nous avons postulé dans notre introduction, en guise d'hypothèse que l'aménagement explicite d'un contrat didactique en classe de langue est prépondérant à la réussite de l'apprentissage du français langue étrangère. Le plan qu'a suivi notre mémoire nous a permis de toucher du doigt quelques notions et concepts importants sur lesquels notre étude s'est fondée.

En effet, dans la première section de notre mémoire, il a été question de revisiter le champ conceptuel attaché à la notion de pédagogie de contrat où nous nous sommes appuyés sur la notion de relation didactique. Il y est ressorti de nos lectures que cette dernière tend à prendre « *en charge dans [ses] transformations la part qui revient aux phénomènes de transmission culturelle, c'est-à-dire aux savoirs, par l'intermédiaire d'institutions, en particulier [l'université], porteuse de l'intention d'enseigner*⁷⁰ ». Et, dans cette relation, il nous est aussi ressorti des asymétries dans les rapports qu'entretiennent les enseignants et les étudiants à l'égard des savoirs linguistiques en présence. Ce qui nous a conduits à penser que s'il y a une prise de conscience de ces asymétries par rapport aux savoirs par les enseignants et les étudiants avant et pendant tout processus d'enseignement/apprentissage du FLE, cela puisse à la fois installer des rapports équilibrés et positifs entre les deux partenaires (enseignant-étudiants) et de permettre d'un côté, de mieux cibler les besoins des étudiants pour répondre à leurs attentes, puis de l'autre, permettre aux étudiants de répondre aux attentes des enseignants.

⁷⁰J. BRUN, « Évolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques », in M. ARTIGUE, R. GRAS, CL. LABORDE et P. TAVIGNOT, *vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, Grenoble : La Pensée Sauvage, p.70.

C'est en cela que ces asymétries tendent à poser les bases premières du contrat didactique en classe de langue.

En outre, toujours dans la première section, nous nous sommes penchés davantage sur la notion de contrat didactique où nous avons pu tirer des enseignements quant à son origine institutionnelle, son rapport aux milieux et sa charge des responsabilités partagées au travers des notions de dévolution/contre-dévolution. En effet, il nous est venu de comprendre que le contrat didactique est une mise en contexte d'enseignement/apprentissage de la notion de *Contrat Social* élaboré par ROUSSEAU. Et, avec SENSEVY, au travers de sa conception du milieu comme système, il nous est ressorti de nos lectures que les actions conjointes des enseignants et de leurs étudiants sont conditionnées par le milieu dans lequel ils interagissent. Et qu'en plus, le milieu peut s'avérer être un évaluateur des connaissances linguistiques des étudiants de FLE. Car, au sortir de la classe, ils se devront de mettre en œuvre ou en alerte toutes les compétences acquises en contexte d'enseignement/apprentissage dans l'élaboration de tout acte de parole, formel ou informel les incombant. Enfin, avec JONNERT, nous avons appris le partage des pouvoirs qui peut régir le fonctionnement de toutes les relations enseignant/enseignés. Il est ressorti de notre lecture de JONNERT que la relation didactique n'est pas uniquement définie par l'intention d'enseigner de l'enseignant, mais aussi définissable par l'intention d'apprendre de l'apprenant. Car, « *un véritable contrat didactique (...) acceptera la dévolution (versus la "contre-dévolution") [il] fonctionnera (...) optimalement [lorsque] le projet d'apprendre d'enseigner rencontre un projet d'apprendre⁷¹* » de l'apprenant.

Dans la deuxième section, nous avons poursuivi notre recherche en nous attardant sur les composants d'un contrat didactique tels que le savoir et les partenaires enseignant/enseignés. C'est ainsi que nos lectures, riches en enseignement, nous ont conduits à découvrir le contenu sémantique du savoir par rapport à la notion de connaissance. En effet, nous y avons constaté que le savoir est de la sphère institutionnelle tandis que la connaissance est étroitement liée au milieu de son enseignement/apprentissage. En plus, nous avons pris connaissance des différents types d'agir propre à chaque partenaire. En

⁷¹Ph. JOANNERT, *op. cit.* p.141.

effet, il nous a été donné de constater que le type de relation entretenue avec le savoir est à l'origine de l'adoption d'un style particulier de comportement par chacun des partenaires de la relation didactique. C'est ainsi que dans nos lectures, il est ressorti les notions *d'agir enseignant et d'agir enseigné*. Il s'agissait de faire la part des rôles en fonction des comportements émanant des rapports particuliers que chacun des deux partenaires entretient avec les savoirs en présence. Ce qui nous a conduits à prendre connaissance des multiples compétences dont doit faire preuve l'enseignant dans sa pratique et de tenter de forger un profil « positif » de l'étudiant. C'est en cela que les différences entre l'enseignant et l'étudiant s'affichent quant aux responsabilités assignées à chacun d'eux. En conséquence, dans cette seconde section, il a été question de procéder à une grande proposition qui est la promotion d'une communication dite médiative en classe de langue qui devrait permettre, en guise d'exemple, d'asseoir explicitement des règles de base du fonctionnement de la relation entre enseignant et étudiant pour qu'à la longue, leur respect devienne une sorte de régularité routinière.

Enfin, dans la dernière section de notre mémoire, il a été question de procéder à l'analyse et à l'interprétation des réponses de nos questionnés fournies via les questionnaires. En effet, le but visé par le questionnaire a été d'évaluer la pratique du contrat didactique par les enseignants universitaires. En un nombre non négligeable, nous avons reçu des feedback de la part des étudiants et des enseignants qui ont bien voulu nous spécifier les types de rapports qu'ils entretiennent avec leurs étudiants. C'est en cela que notre constat a été de savoir que le contrat didactique existe bien en milieu universitaire, notamment en classe de langue étrangère. Cependant, dans les pratiques enseignantes, il s'avère être mis en application de manière implicite. Ce qui, nous l'avons remarqué dans les réponses des étudiants, semble souvent être à l'œuvre dans les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage en raison d'une méconnaissance de leur rôles et responsabilités non spécifiés. Ce qui tend à créer quelques fois des tensions entre les partenaires. En outre, il nous est revenu de remarquer des attentes non prononcées par l'enseignant à leur égard tendant à créer des ambiguïtés quant à ce qu'ils doivent/devraient faire pour apprendre convenablement le français langue étrangère.

C'est ainsi, qu'au regard de toute ces asymétries entre l'enseignant et les étudiants, et dans notre ambition affichée de réfléchir de meilleure condition d'apprentissage et

d'acquisition du français langue étrangère en tenant compte des principes de psychopédagogie et de la psycholinguistique, il nous est venu, à l'image de la Sourate d'*Al Kahf*, du verset 65 au verset 82 portant sur la conversation de Moïse et du Sage⁷². En effet, nous postulons que c'est cette Sourate qui pose les bases du tout premier contrat didactique qui se doit d'être explicite à l'image des conditions que le Sage a posé à l'égard de Moïse si celui-ci aspirait à le suivre. Et ces conditions se résumaient à la « patience ». Elles étaient explicites. Mais, Moïse a enfreint la condition posée. Le Sage la lui a rappelée. Et en conséquence, prenant acte de cette condition, Moïse dit alors « *si après cela, je t'interroge sur quoi que ce soit, alors ne m'accompagne plus. Tu seras alors excusé de te séparer de moi* » (Verset 76). Mais, il a refait la même erreur. Il s'est séparé alors du Sage. C'est à l'image d'un tel contrat qu'il nous est venu de supporter l'idée selon laquelle le contrat didactique se doit « *d'explicitier les règles construites par la classe et pour la classe, acceptées par tous car respectueuses de chacun. Dans le contrat de classe, doivent donc être négociés les rôles, les modes d'interactions, les limites de la liberté individuelle, les buts communs, les valeurs et les moyens de les* »⁷³.

⁷²Al-Khidr, un Personnage du Coran, évoqué dans la sourate d'Al-Kahf (la caverne) comme serviteur de Dieu grâce à son savoir, sa compréhension et sa compassion.

⁷³J.P. Cuq (sous dir), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, CLE International, S.E.J.R., Paris, 2003, p.55.

Références bibliographiques

Ouvrages

- 1- ACCARDO, A. *Introduction à une sociologie critique. Lire Bourdieu*, Le Mascaret, 1997.
- 2- ARTIGUE, M. GRAS, R. LABORDE, C. et TAVIGNOT, P. *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 1994.
- 3- BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris : Seuil, 2000.
- 4- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette, 1992.
- 5- CHARLOT, B. BAUTIER, E. et ROCHEIX, J.-Y., *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin Paris, 1993.
- 6- COULON, A. *Le métier d'étudiant : l'entrée à l'université*, Paris: PUF, 1997.
- 7- FONTANILLE, J. *Le savoir partagé. Sémiologie et théorie de la connaissance chez Marcel Proust*, Paris-Amsterdam : Hades-Benjamin, 1987.
- 8- GEBAUER, G. WULF, C. *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Paris : Anthropos, 2004.
- 9- JELLAB, A. *Scolarité et rapport au savoir en lycée professionnel*, Paris : PUF, 2001.
- 10- LATERASSE, C. *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'Harmattan, 2002.
- 11- MEIRIEU, Ph. *L'école mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, 2^{ème} éd. Paris : ESF, 1985.
- 12- MERTON, R. K. *Social theory and social structure*, USA: Enlarged ed. Macmillan, 1968.
- 13- MULLER, F. *Le manuel de survie à l'usage de l'enseignant (Même débutant)*, 5^{ème} éd, Paris : L'Étudiant, 2015.
- 14- PAGNOL, M. *Le temps des amours. Souvenirs d'enfance*, Paris : De Fallois, 1988.

- 15- PESCHEUX, M. *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*, Paris : L'Harmattan, coll. Action & Savoir Clés 2007.
- 16- RAISKY, C. et CAILLOT, M. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fondamentaux*, Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A. 1996.
- 17- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.
- 18- ROUSSEAU, J.-J. *Du Contrat social*, Tizi-Ouzou : L'Odysée, 2009.
- 19- SENSEVY, G. *Sens du savoir*, Bruxelles : De Boeck, 2011.
- 20- SENSEVY, G. et MERCIER, A. *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Presse Universitaire de Rennes, 2007.
- 21- SOREZ, H. *Pour conduire une réunion*, Paris : HATIER, , 1983.
- 22- SPRAGUE, J. et GOLLY, A. *Best Behavior: Building Positive Behavior Support in Schools*, USA: Sopris West, 2004.
- 23- VINCENT, V. et CARNUS, M.-F. *Le rapport au(x) savoir(s) au cœur de l'enseignement. Enjeux, richesse et pluralité*, Bruxelles : De BOECK supérieur, 2015.
- 24- VION, R. *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette, 1992.

Articles

- 25- ANDERSON, J.-R. « Skill acquisition compilation of Weak-Method. Problem Solutions », in *Psychological Review*, Vol 2, 1987.
- 26- BEAUCHER, C. « Aspiration et projets professionnels des jeunes : la question du sens par l'entrée du rapport au savoir », 2012, [en ligne], <https://ceric.ca/fr/2012/11/aspirations-et-projets-professionnels-des-jeunes-la-question-du-sens-par-lentree-du-rapport-au-savoir/>.
- 27- BECKER, H. S. « Social class variations in the teacher-pupil relationship. » In *Journal of Educational Sociology*, 1952, pp. 451-465.

- 28- BESURE, J. et HOEST, V. « Model d'analyse didactique de Van Gelder », *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, n°3, 1989, pp. 294-312.
- 29- BROUSSEAU, G. « Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire », in *Revue De Laryngologie, Otologie, Rhinologie*, vol 101, 1980.
- 30- BROUSSEAU, G. « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », in *Recherche En Didactique Des Mathématiques*, [en ligne], <https://rdm.penseesauvage.com/Fondements-et-methodes-de-la.html>, 1986.
- 31- BRUN, J. « Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques », in M. ARTIGUE, R. GRAS, C. LABORDE & P. TAVIGNOT, *Vingt ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 1994.
- 32- CHEVALLARD, Y « Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique », in *Recherche en didactique des Mathématiques*, [en ligne], http://www.numdam.org/item/PSMIR_1991__S6_160_0/ vol. 12, n°1, 1991, pp. 73-111.
- 33- CICUREL, F., « De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », in *Pratiques*, juin 2011, pp.41-55.
- 34- CROSS, D. et GRANDGEAT, M. « Démarche d'investigation : analyse des relations entre contrat et milieu didactique », in *RDST* [En ligne], <https://journals.openedition.org/rdst/946> n°10, 2014.
- 35- DE LEONARDIS, M. LATERASSE, C. et HERMET, I. « Le rapport au savoir : concepts et opérationnalisations », in LATERASSE Colette (sous dir), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris : L'Harmattan, 2002.
- 36- FERRAND-BACHAMAN, D. « Coulon (Alain).- Le métier d'étudiant : l'entrée à l'université. » In *Revue française de pédagogie*, vol. 131, 2000.
- 37- GRIGGS, P. CAROL, R. et BANGE, P. « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », in *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII, 2002.

- 38- JOANNERT, P. « Dévolution versus contre-dévolution ! Un tandem incontournable pour le contrat didactique », in C. RAISKY, M. CAILLOT, *Au-delà des didactiques, le didactique. Débat autour de concepts fondamentaux*, Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A. 1996.
- 39- KHERBOUCHE, K. « Les types de savoirs », [en ligne], <http://francais.enseignement.over-blog.com/article-les-types-de-savoirs-111253851.html>.
- 40- LAROCHELLE, M. et BERNAZ, N. « À propos du constructivisme et de l'éducation », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol 20, 1994.
- 41- MARGOLINAS, C. « Connaissance et savoir. Des distinctions frontalières ? », in *Revue Française de Pédagogie*, 2014, pp. 13-22.
- 42- PALLOTI, G. « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », in *Acquisition et Interaction en langue étrangère*, AILE, n°16, [en ligne], https://journals.openedition.org/aile/1395_2002.
- 43- RIST, R. « Student social class and teacher expectations: the self-fulfilling prophecy. », in *Harvard Education Review*, n°40, 1970, pp. 411-451.
- 44- SARRAZY, B. « Note de synthèse [Le contrat didactique] », in *Revue Française de Pédagogie*, vol. 112, 1995, col. Didactique des sciences économiques et sociales, pp.88-118.
- 45- SOMMERFELD, M. et COBB, P. « Cultivating student' discipline-specific dispositions as a critical goal for pedagogy and equity », in *Pédagogie*, 2006.
- 46- TREVENES-CHRISTENS, T. et CANELAS-TREVIS, S. « L'étude des interactions en classe de Français langue étrangère et langue maternelle : deux "didactiques" au banc d'essai ? », in *Revue Française de Pédagogie*, vol. 141, 2002.
- 47- TROUILLOUD, D. SARRAZIN, P. « Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : processus, poids et modulateurs », in *Revue Française de Pédagogie*, éd. INRP/ENS, 2003.

Mémoires et actes de colloques

- 48- DAVY, E. et BRESLAW, J.-M. (sous dir), *Essai de pédagogie différenciée : la pédagogie de contrat* (Mémoire Professionnel), La Réunion : IUFM, 2000.
- 49- JORRO, A. « L'agir professionnel de l'enseignant », in *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation*, Paris : CNAM, 2006.
- 50- VAN DJIK, T. *Les textes sur l'enfermement*, Colloque sur l'enfermement, Amsterdam, 1979.

Dictionnaires

- 51- CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé International, S.E.J.R, 2003.

Annexes

A.1. Questionnaire adressé aux enseignants

Questionnaire adressé aux enseignants du département de Lettres et Langue Française de l'Université Kasdi Merbah - Ouargla

Dans le cadre de notre recherche en vue de l'obtention d'un Master en sciences du langage, nous adressons ce questionnaire aux étudiants du département de Lettres et Langue Française afin d'évaluer à la fois leurs rapports avec leurs enseignants et leurs rapports aux savoirs qui leur sont enseignés. Et ce, dans le but d'appuyer notre recherche intitulée « *Le contrat didactique et l'apprentissage du FLE dans le premier cycle universitaire - cas des étudiants du département de Lettres et Langue Française Université Kasdi Merbah Ouargla- (2018/2019)* ».

Pour répondre à nos questions, vous mettez une croix dans la case convenable à votre réponse et vous formulerez, par écrit, votre réponse en respectant la consigne.

Merci pour votre aimable collaboration!

Le questionnaire

Sexe : Masculin Féminin

Âge : ----- ans

Ancienneté : -----ans

Grade : -----

Matières enseignées :

En 2017-2018-----

En 2018-2019-----

1- Quelle définition donneriez-vous au concept de « contrat didactique » ?

2- Quelles représentations construisez-vous de vos étudiants ?

3- Quelles représentations construisez-vous du savoir à enseigner ?

4- Comment organisez-vous le savoir pour qu'il soit enseignable ?

5- Prononcez-vous des règles de classe à vos étudiants ?

Toujours

Parfois

Jamais

Dites pourquoi ?

6- Fixez-vous des objectifs d'apprentissage ?

Toujours

Parfois

Jamais

- Si oui, ces objectifs sont-ils fixés

À la séance

Au mois

Au semestre

À l'année ?

7- Quand évaluez-vous les acquis de vos étudiants ?

8- Leur demandez-vous des travaux,

Individuels ?

En équipe ?

9- Quels systèmes adoptez-vous pour asseoir votre autorité en classe ?

10- Que négociez-vous avec vos étudiants ?

11- Définissez-vous au préalable votre contrat didactique avec vos étudiants ?

Oui

Non

- Si oui, vous le faites :

Explicitement

Implicitement

Interactivement

12- Par quoi les comportements et les réponses de vos étudiants sont-ils conditionnés ?

13- Au cas où un de vos étudiants n'arriverait pas à répondre correctement à une question du cours, procéderiez-vous à :

- Le guider vers la bonne réponse via des indices ?
- Relever l'indice dans sa réponse ou celle de son camarade ?
- Le guider par analogie ?

14- Vous préoccupez-vous de la bonne réception de votre cours ?

- Toujours
- Parfois
- Jamais

15- Vos cours sont-ils sous forme de :

- Conférences
- Cours magistraux
- Exposés oraux

16- Quelles responsabilités vous engagez-vous à faire à l'égard de vos étudiants ?

17- Quelles responsabilités vos étudiants s'engagent-ils à faire ?

18- Comment créez-vous des conditions favorisant l'apprentissage de votre matière ?

19- Comment qualifieriez-vous en un mot votre rapport :

Au savoir	Au pouvoir	À l'apprendre	À la question
.....
À l'erreur	À la sanction	À la négociation	À la relation pédagogique
.....
À votre prise de conscience	À la notion de contrat	Aux contenus enseignés	À l'énergie investie
.....
Aux systèmes de règles	Aux droits des apprenants	Aux devoirs des apprenants	
.....	

A.2. Questionnaire adressé aux étudiants

Questionnaire adressé aux étudiants du département de Lettres et Langue Française de l'Université Kasdi Merbah - Ouargla

Dans le cadre de notre recherche en vue de l'obtention d'un Master en sciences du langage, nous adressons ce questionnaire aux étudiants du département de Lettres et Langue Française afin d'évaluer à la fois leurs rapports avec leurs enseignants et leurs rapports aux savoirs qui leur sont enseignés. Et ce, dans le but d'appuyer notre recherche intitulée « *Le contrat didactique et l'apprentissage du FLE dans le premier cycle universitaire : cas des étudiants du département de Lettres et Langue Française Université Kasdi Merbah Ouargla- (2018/2019)* ».

Pour répondre à nos questions, vous mettrez une croix dans la case convenable à votre réponse et vous formulerez, par écrit, votre réponse en respectant la consigne.

Merci pour votre aimable collaboration!

Le questionnaire

Sexe : Masculin

Féminin

Âge : -----ans

Niveau : 1L

2L

3L

Situation : Redoublant (e)

Non redoublant (e)

1- Comment classez-vous ces matières selon votre préférence?

Grammaire

Culture et civilisation

Linguistique

Expression
orale/écrite

2- Votre présence aux cours et aux TD de ces matières, c'est :

Pour apprendre

Pour faire plaisir à votre enseignant

Pour avoir de bonnes notes

3- Constatez-vous un rapport entre les axes théoriques et les axes pratiques dans cette matière ?

Oui

Non

4- Les exercices proposés par les enseignants de ces matières ont pour but de :

Maîtriser un savoir-faire

Faire de la recherche

Les deux à la fois ?

5- Pensez-vous que ces cours et ces exercices sont utiles dans votre vie courante ?

Oui

Non

Je ne sais pas

A.3. Inventaire des figures

Figures	Titres	Pages
1	Les six rapports au savoir	7
2	De la pédagogie du contrat	15
3	Passage d'une situation didactique à une situation non didactique	17
4	Savoir et connaissance	25
5	Les six types de savoirs	27
6	Roue des compétences de l'enseignant moderne	33
7	Sexe des enseignants questionnés	47
8	Ancienneté des enseignants collaborateurs	48
9	Explicitation des règles de classe par les enseignants	51
10	Le contrat didactique en classe de FLE	54
11	Forme d'application du contrat didactique en classe de FLE	55
12	Échantillonnage par sexe des étudiants questionnés	57
13	Échantillonnage par âge des étudiants questionnés	58
14	Le rapport des étudiants au(x) savoir(s)	59
15	Relation entre théories/pratiques selon les étudiants	60
16	Définition des rôles et des pouvoirs des étudiants par les enseignants	62
17	Explicitation des attentes par les enseignants	63
18	Existence des règles de communication en classe	64
19	Répondre à l'aide des indices	64
20	Image des étudiants aux yeux de leurs enseignants	65

A.4. Inventaire des tableaux

Tableaux	Titres	Pages
1	Tableau récapitulatif du taux de réussite dans les matières fondamentales de l'année 2017/2018	45
2	Tableau représentatif du nombre des questionnés	46
3	Tableau récapitulatif du taux de réussite dans les matières fondamentales du premier semestre (2018/2019)	67

Résumé

Reconnaissant le rôle déterminant que peut jouer le contrat didactique dans l'enseignement/ l'apprentissage du FLE pour les étudiants de première, deuxième et troisième années de Licence, l'objet de notre mémoire est de jeter un autre regard sur la mise en application de ce contrat dans les pratiques enseignantes pour voir si son explicitation en classe de FLE peut s'avérer un atout pour la réussite de tout processus d'enseignement/apprentissage du FLE à l'université.

Mots-clés : contrat didactique, enseignement/apprentissage, français, pratiques enseignantes, négociation, université.

المخلص

بمعرفة الدور الذي يلعبه العقد الـديداكتيكي في عملية تعليم/ تعلم الفرنسية كلغة أجنبية بالنسبة لطلبة السنوات الأولى والثانية والثالثة ليسانس، فإن موضوع هذه المذكرة يعطي رؤية أخرى حول تطبيق هذا العقد في الممارسات التدريسية لمعرفة ما إذا كان التصريح بقواعده في قسم الفرنسية كلغة أجنبية يكون ورقة رابحة لضمان نجاح سيرورة تعليم/ تعلم هذه اللغة في الوسط الجامعي.

الكلمات المفتاحية : العقد الـديداكتيكي، التعليم/التعلم، الفرنسية، ممارسات تدريسية، التفاوض، الجامعة.

Abstract

Recognizing the decisive role that the didactic contract can play in teaching/learning the FLE for undergraduate, graduate and third year students, the aim of our dissertation is to take another look at the application of this contract in teaching practices to see if its explicitation in FLE class can prove to be an asset for the success of any teaching/learning process of the FLE at the University.

Keywords: didactic contract, teaching/learning, French, teachers' practices, negotiation, university.

UNIVERSITÉ KASDI MERBAH-OUARGLA

BP.511, 30 000, Ouargla- Algérie