

Pour un Design didactique du texte en classe de langues

For a didactic design of text in language class

Yasmina KHAINNAR 

Université Frères Mentouri, Constantine 1 /Algérie
yasmina.khainnar@umc.edu.dz

Reçu: 30/04/2024,

Accepté: 03/06/2024,

Publié: 30/06/2024

Résumé

Notre réflexion propose un design didactique du texte en classe de langues à partir du Design Thinking et de la théorie de l'œuvre ouverte, afin d'installer chez l'apprenant une double compétence : acquérir la langue et développer un esprit d'entreprise de son apprentissage. Face à un monde en perpétuel changement, seul le développement de l'esprit d'entreprise permet aux apprenants de créer des réponses nouvelles. Pris dans son optique expansionniste qui signifie une méthodologie de conception et de réalisation de projets, le design présenté dans cet article, est susceptible de développer cette double compétence. A travers une réflexion didactique à trois niveaux ; épistémologique, méthodologique et pédagogique, cette étude offre une conception du design didactique où l'apprenant, à l'image d'un entrepreneur, détecte ses besoins, identifie ses ressources et procède par processus d'essais-réajustements afin de progresser dans l'entreprise de son apprentissage. L'expérimentation effectuée montre que les apprenants concernés ont commencé à intégrer des compétences douces en faveur de l'esprit d'entreprendre.

Mots- clés : design ; entreprendre ; didactique ; texte ; classe de langues, œuvre ouverte

Abstract

Our reflection proposes a didactic design of the text in language class based on Design Thinking and open work theory, in order to install in the learner a double competence: acquire the language and develop an entrepreneurial spirit of his learning. Faced with a constantly changing world, only the development of entrepreneurship allows learners to create new answers. Taken in its expansionist perspective which means a methodology of design and realization of projects, the design presented in this article, is likely to develop this dual competence. Through a didactic reflection at three levels; epistemological, methodological and pedagogical, this study offers a conception of didactic design where the learner, in the image of an entrepreneur, detects his needs, identifies his resources and proceeds by process of testsadjustments in order to progress in the company of his learning. The experiment carried out shows that the learners concerned have begun to integrate soft skills in favor of entrepreneurship.

Keywords: design; undertaking; didactic; text; language class, open work

Introduction

L'étude d'un texte est abordée selon plusieurs points d'ancrage, donnant lieu à des analyses différenciées. Certaines de ces analyses se penchent sur l'objet texte et son essence. D'autres réflexions prennent comme point d'examen la relation entre l'auteur et le lecteur ; il s'agit du rapport de l'objet au sujet. Une troisième tendance s'intéresse au rapport de l'objet texte aux diverses réalités ; sociale, économique, politique, idéologique, etc. La dernière optique relève de la corrélation entre l'objet texte et la langue, c'est l'analyse de l'univers discursif et textuel. Ce dernier point d'ancrage constitue le cœur des études du texte en classe de langues ; une interface d'interaction entre la littérature et l'étude de la langue.

Le texte, dans cette optique, est incontournable en classe de langues. Cette manière d'appréhender le texte est censée être en adéquation avec les orientations et les attentes des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues par lesquelles est passée cette classe. Sachant que ces méthodologies sont différentes et témoignent d'une évolution de l'humain et des enjeux auxquels il doit répondre, il serait indispensable aujourd'hui de repenser la manière d'exploiter le texte dans cette classe de langues qui ne cesse de changer. En effet, des premières méthodologies ; notamment directe et audio-orale, jusqu'à l'approche par compétences, il existe tout un monde aussi bien en termes d'objectifs qu'en termes de procédés. Alors que les premières méthodologies (directe, audio-orales) qui marquent le seuil de la didactique, favorisent une certaine manipulation de la langue cible, en saisissant quelques formules et expressions figées, les approches plus tardives comme l'approche communicative mais aussi et surtout l'approche par compétences ou fonctionnelle, mettent en place tout un esprit d'action et d'entreprise de son propre apprentissage.

Pour ce qui est de l'approche communicative qui a constitué une vraie rupture épistémologique dans l'histoire des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues, les contenus à enseigner sont, pour la première fois, déterminés à partir des besoins et des motivations des apprenants. L'on commence alors à percevoir l'apprenant comme un acteur dans la classe de langues. Cependant c'est l'approche par compétences qui va mettre de plus en plus en évidence l'esprit d'entreprise, en présentant à cette classe de langues des PROJETS avec tout ce que ce concept implique d'actions, d'entreprise et de créativité. Il convient ainsi de parler de CLASSES de langues au pluriel, non seulement parce qu'il y a autant de classes que d'enseignants et d'apprenants, mais aussi parce qu'il existe autant de classes que d'approches et de méthodologies.

Face à cette diversité, il convient aujourd'hui, plus que jamais, de tenter de trouver des dispositifs plus dynamiques qui vont de pair avec l'esprit d'entreprise exigé par ce monde en perpétuel changement dans lequel doivent évoluer dorénavant nos apprenants.

La question que se pose cet article relève d'une recherche d'éléments réflexifs et procéduraux en vue de mettre en place un dispositif qui permettrait de faire du texte une opportunité d'entreprendre son apprentissage ; une interface d'interaction entre l'apprenant et la langue. Afin de développer un esprit d'entreprendre, l'apprenant fait du texte un allié, en même temps qu'un matériau à façonner pour en extraire le maximum d'expériences linguistiques profitables à son apprentissage.

1. Un design didactique ?

Au-delà du savoir et du savoir-faire que l'apprenant doit acquérir, il convient prioritairement d'installer chez le sujet une capacité à « entreprendre son apprentissage », c'est le cheminement vers l'autonomie. Face à cette problématique soulevée supra, nous proposons le design didactique pour approcher le texte en classe de langues, afin de permettre à l'apprenant de développer une double compétence à la fois linguistique et comportementale. Cette double compétence permet d'effectuer son apprentissage linguistique tout en développant un esprit d'initiative et d'entreprise en vue de réaliser son propre projet. En effet, un projet, selon Gaetano Pesce, n'est jamais une répétition, c'est toujours relié au futur. Dans cette optique, l'auteur écrit : « *J'ai toujours été contrarié par l'aspect répétitif qui caractérise la production en série. Se répéter [...] est, selon moi, une perte de vie. La répétition est en somme un renoncement à une éventuelle expérience nouvelle.* ». (Pesce in Vial, 45 : 2017). De ce fait l'auteur lie le projet au design qui signifie la méthodologie de conception d'une œuvre, le processus de réalisation d'un projet.

Faire appel au design en classe de langues, permettrait ainsi de concevoir, dans la créativité permanente, un nouveau processus du projet d'apprentissage afin de lutter et d'échapper à la répétition obsessionnelle et stérile de procédés qui s'avèrent de plus en plus en inadéquation avec des contextes et des enjeux nouveaux. Il s'agit de proposer constamment de nouveaux procédés adaptés aux différents profils des apprenants, en même temps qu'aux multiples enjeux et défis soulevés par les changements continus que vit notre monde.

Pour ce faire, et en vue de concevoir un design didactique susceptible de mettre en œuvre une approche réflexive et procédurale, nous superposons, à travers cet article, le Design Thinking (Brown 2009) et la théorie de l'œuvre ouverte d'Iser et d'Eco (1985) qui travaillent sur la réception du texte en affirmant que le lecteur aide l'auteur à faire fonctionner *cette machine paresseuse* : le texte littéraire. Selon ces deux auteurs, les lecteurs interagissent avec le texte à travers l'interprétation qui n'est autre qu'un engagement actif de la part de ces lecteurs, afin de contribuer à la construction du sens de ce texte.

Ce présent article présente le design didactique comme nouveau paradigme d'intervention à propos du texte en classe de langues, sous forme d'une réflexion englobant les trois niveaux de la didactique ; épistémologique, méthodologique et pédagogique.

2. Le niveau épistémologique

A ce premier niveau de la réflexion didactique que conduit notre article nous faisons appel à deux théories contributives ; le Design Thinking (Brown 2009), et l'œuvre ouverte d'Iser et d'Eco (1985).

2.1. Le design et la classe de langues

Selon Gaetano Pesce (Pesce in Vial, 45 : 2017), le design c'est le fait d'inventer des systèmes dont les composantes produisent des choses à forte énergie conduisant aux inventions qui servent la société. Le design est ainsi une discipline très importante qui nous aide à entreprendre notre vie car les systèmes inventés par le design ne sont plus une fin en soi, des produits utilisables, mais ce sont des systèmes qui inspirent, de par l'énergie créative qu'ils dégagent, à inventer des réponses, de plus en plus adéquates face aux enjeux et contraintes de la vie. Le design didactique se propose d'inventer des dispositifs qui inspirent l'apprenant à entreprendre son apprentissage. Le design dans cet article est pris dans son optique expansionniste. En effet, il existe deux types d'approches du design (Vial, 2017 : 9): les

approches réductionnistes et les approches expansionnistes. Les réductionnistes réduisent le design à l'embellissement, aux formes, à la consommation, à l'industrie, aux techniques, etc. Les expansionnistes, eux, voient du design partout : « *tout est aujourd'hui affaire de design* » (Flusser in Vial, 2017 :9) ; on vit dans un « *univers de design total* » (Foster in Vial, 2017 :9).

Avant d'être pris dans les griffes de l'industrie et des productions en séries des années 1900 aux années 1960, la notion de design a toujours été liée à l'art. Cette relation remonte à la Renaissance. Il s'agit d'une discipline de projet qui est née avec l'art architectural. Le design signifiait une méthodologie de conception. Selon Krippendorff (Krippendorff, 2006), les œuvres réalisées font partie des beaux-arts, le processus de leurs réalisations, lui, relève du design ou l'art appliqué.

Dans les années 1900, l'industrie va s'accaparer du design ; du vaste monde de l'art il va être réduit à un moyen au service de la création en série. Ce n'est qu'à partir de 1969 que le design, étouffé, vit une crise morale, et se laisse nourrir de préoccupations plus sociales, politiques et culturelles telles que la durabilité écologique et l'identité culturelle contemporaine, donnant naissance à un design contemporain tourné vers l'humain et concentré sur les sujets. Le design devient une « *fabrique du sens des choses* » (Vial, 49 : 2017) ; l'être humain agit, non pas en fonction de l'aspect physique et fonctionnel des objets mais en fonction de ce que ces objets signifient pour lui.

Le design redevient donc cette capacité de s'inspirer, de se vitaliser, de se nourrir de ce qui existe déjà pour créer et proposer d'autres réponses plus intelligentes ayant un plus grand pouvoir adaptatif et explicatif des défis lancés par la vie. Le design met en relation, les problématiques, les réponses qui existent déjà et l'esprit créatif, afin d'inventer constamment d'autres réponses de plus en plus adéquates. Ce qui compte en design ce n'est pas le produit, mais bien ce que cet objet éveille et stimule chez la personne pour la pousser à créer d'autres produits qui favorisent la créativité.

Transposé sur le plan didactique, le design est à même de proposer des dispositifs susceptibles de stimuler constamment l'esprit d'entreprendre chez l'apprenant avec tout ce que cela implique de capacité à se fixer des objectifs, à prendre conscience de ses lacunes, à détecter ses ressources potentielles et à procéder par essais-réajustements.

Les extensions du domaine du design ont donné lieu à l'éco-design ou design durable (un design fondé sur le bio- mimétisme ; imitation de la nature, sur le recyclage.), au design centré sur l'utilisateur (en favorisant l'utilisabilité des objets), au design d'interaction et numérique (qui vise à développer l'interaction entre l'homme et la machine.), au design de service (par opposition au design des produits ; travaille sur la rencontre entre le client et le fournisseur du service.) ou encore au design social (un design qui sert la société et agit sur elle).

Cependant le Design Thinking¹ va être le nouveau paradigme, apparu au milieu des années 2000 comme une nouvelle méthodologie en faveur de l'innovation avec une philosophie centrée sur l'humain. Vial avance que le Design Thinking croit, non pas au génie créateur, mais au travail augmenté par un processus créatif de découverte et suivi par des cycles de prototypage, de tests et d'affinements (Vial, 2017 : 101), d'où son intérêt pour la classe de langues ; car il

¹ Distinguer: design-thinking (sans majuscules) et Design-Thinking (en majuscules). Selon Wolfgang Jonas le design-thinking (Nigel Cross 1990) est descriptif, vise à comprendre les processus cognitifs de l'acte de design. Le Design-Thinking (Tim Brown 2009), il est normatif, vise à améliorer le processus stratégiques de l'innovation.

permet de penser et de créer des systèmes et des procédés dont le processus est constitué de séquences d'«essais-ajustements», susceptibles de répondre constamment aux changements dans cette classe de langues.

Le Design Thinking permet de faire le deuil qu'il existerait un procédé valable une fois pour toute en classe. Il offre, au contraire, cette opportunité de laisser partir ce mythe de la procédure définitivement efficace, pour glisser intelligemment dans un autre paradigme où l'essai, l'expérimentation, la vérification et le réajustement sont les maître-mots. Nous aspirons à recréer en classe l'esprit créatif décrit par Brown « Dans une économie de connaissance il ne s'agit plus de créer simplement des produits mais des procédés, des services, des interactions, des manières de communiquer qui font la différence » (Brown in Vial, 100 : 2017). Si le Design Thinking permet de basculer du « transmettre-recevoir » vers l'« entreprendre », c'est parce qu'il relève d'une approche de résolution de problème axée sur la compréhension des besoins des sujets et la création de solutions adéquates et innovantes à travers des étapes comme l'empathie (identifier les besoins des sujets), l'idéation (concevoir des solutions), le prototypage (exécuter, concrétiser) et le test (essayer pour expérimenter pour améliorer).

A l'image du modèle intégratif du Design Thinking d'Ideo (Figure 1), le dispositif du design didactique doit intégrer les trois dimensions :

- la dimension humaine de par la prise en compte effective des besoins et des motivations des apprenants,
- la dimension technique à travers des activités réalisables
- une dimension économique mais qui n'est pas forcément mercatique.

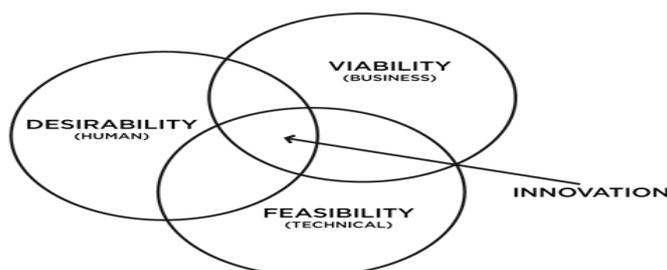


Figure 1 : Modèle intégratif du Design-Thinking selon IDEO

2.2. L'œuvre ouverte et la classe de langues

Afin de comprendre la relation du texte à la classe de langues, il convient d'avoir un panorama sur le rapport du texte à la linguistique. Hormis les textes fabriqués à des fins pédagogiques, ce sont les textes littéraires qui offrent aux apprenants toute l'ampleur, la profondeur, la richesse et la complexité de la langue. Cependant cette étude n'est pas exclusivement dédiée au texte littéraire car pour des niveaux moins avancés, le texte fabriqué est favorisé, même si on tente d'initier les débutants à la littérature à travers des extraits d'œuvres littéraires, retravaillés dans la majorité des cas, en vue de faciliter une certaine forme d'accès au sens. Parfois, et afin d'éveiller le goût pour le beau, quelques rares extraits sont fournis d'une manière brute, s'adressant plutôt à l'affectivité du sujet apprenant débutant.

Selon les travaux de Bakhtine (1970)², le texte assure une forme de communication entre les personnages, l'écrivain et le lecteur ; ce qui relève du dialogisme. C'est aussi le texte qui offre à l'humain, à travers la carnavalisation, des changements sociaux, politiques mais aussi linguistiques. En effet, c'est à travers les nouvelles formes d'écriture que des normes grammaticales se trouvent, malgré les résistances et l'hostilité des conservateurs, déstabilisées et dépassées au profit de nouvelles usages qui finissent, avec le temps, de s'instaurer comme de nouvelles normes. Le texte est, dans ce sens, un vecteur de changement linguistique. L'étude en classe de textes appartenant à des époques différentes, permet aux apprenants de mieux remarquer l'évolution de certains fonctionnements de la langue et par la même mieux les saisir. Jacobson, lui, « a fait un beau cadeau à la littérature ; il lui a donné la linguistique » (Barthes, 1984) car les six fonctions du langage qu'il a identifiées³, ont permis au texte d'être largement exploité en classe de langues. Pendant des décennies, les tâches relevant de l'identification de ces fonctions du langage dans un texte, ont prévalu et ont dominé le paysage des activités d'approches de textes dans ces classes de langues.

Il faut mentionner que la présence du texte, notamment littéraire, en classe de langues ne date pas d'hier, elle remonte à la méthodologie traditionnelle qui, elle-même, est calquée de l'enseignement du latin et du grec, donc depuis l'antiquité. De plus, avec les outils de réflexion que Bakhtine et Jacobson ont fournis, le texte est devenu de plus en plus incontournable en classe de par la profondeur et l'originalité de l'analyse et des apports grammaticaux et linguistiques qu'il apporte. Néanmoins, dans un contexte d'approche actionnelle, (par compétences), le besoin fondamental d'une autre approche plus ouverte et participante impliquant l'apprenant, se fait ressentir. Et si la théorie de l'œuvre ouverte ferait partie de la réponse à ce besoin ?

Dans leur article de 1985, Wolfgang Iser et Umberto Eco vont changer de paradigme lorsqu'ils présentent la notion de l'œuvre ouverte. Selon ces deux auteurs, les lecteurs interagissent avec le texte à travers l'interprétation qui n'est autre qu'un engagement actif de la part de ces lecteurs, afin de contribuer à la construction du sens de ce texte. Ils contribuent à faire fonctionner *cette machine paresseuse* : le texte littéraire.

Cette implication du lecteur est due à l'ambiguïté de l'œuvre ; « *L'œuvre d'art est un message fondamentalement ambigu, une pluralité de signifiés qui coexistent en un seul signifiant* » (Eco in Daden, <https://www.lettres-et-arts.net>, novembre 2023). Ainsi, l'écrivain en créant son texte, essaie de transmettre un message en jouant sur cette ambiguïté afin de pousser le lecteur à achever ce texte qui devient « *une invitation, non pas nécessitante ni univoque mais orientée, à une insertion relativement libre dans un monde qui reste celui voulu par l'auteur. [...] L'auteur offre à l'interprète une œuvre à achever.* » Ibid. Transposé sur le plan de la classe, l'apprenant prend le rôle de ce lecteur qui va contribuer à donner du sens au texte proposé. En effet, le choix, par les concepteurs des manuels scolaires ou par l'enseignant, d'un texte est déterminé par son apport grammatical et linguistique au point de langue à étudier ou à la compétence linguistique à installer.

L'on détecte ainsi trois orientations ; celle de l'auteur du texte, c'est l'orientation originelle. Ensuite l'orientation de ceux qui ont choisi d'inviter ce texte en classe (qu'il soit

² L'œuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen Age et sous la renaissance, publié en russe en 1940 et traduit en français en 1970.

³ Dans son article paru en 1960 « Linguistics and Poetics »

l'enseignant ou le concepteur du manuel scolaire) comme étant un modèle se prêtant à installer un apprentissage. La troisième orientation est celle de l'apprenant pour qui le texte est un prétexte pour accomplir un certain nombre de tâches lui permettant l'approbation de l'enseignant.

Il est clair que dans une optique de design didactique, le travail se fait sur les deux dernières orientations, celles de l'enseignant et de l'apprenant et c'est ce que nous allons développer dans le point qui suit ; le niveau méthodologique du design didactique.

3. Le niveau Méthodologique

A travers ce niveau, nous proposons une méthodologie du design didactique en faveur de l'exploitation du texte en classe de langues, en superposant le design, notamment le Design Thinking, et la théorie de l'œuvre ouverte. Cette superposition est sous tendue par le fait que ces deux approches ont des points communs à plus d'égards car elles mettent comme point central l'action du sujet et sa contribution active dans toute entreprise. L'apprenant est co-créateur du sens du texte. Cette co-création du texte est certes orientée par l'enseignant afin d'effectuer un apprentissage, cependant elle est présentée à travers un projet que l'apprenant réalise, ce qui implique une démarche de design auquel le projet est étroitement lié.

Ainsi, la présente méthodologie est réalisable à travers l'adaptation des trois espaces du Design Thinking. Il s'agit d'espaces et non d'étapes afin de mettre en relief la « *non linéarité du processus et le phénomène de boucles* » (Vial, 100 : 2017)

-L'espace de l'inspiration : Il s'agit d'observer les besoins des apprenants et se laisser inspirer par eux en y étant en entière empathie. Cela implique de tenter de penser comme eux et de percevoir le monde de leur point de vue. Le didacticien, étant dans cette attitude d'empathie, écoute les apprenants, détecte leurs prérequis, identifie leurs besoins et enfin dégage leurs profils d'apprentissage dominants. Cette démarche lui permet de convertir leurs besoins en objectifs, choisir les textes à étudier et d'adapter les tâches et les consignes aux différents profils. Les tests de l'évaluation diagnostique sont un moyen qui se prête au mieux pour cet espace. Les questionnaires et les entretiens de même que l'observation de l'enseignant pour ses apprenants, sont autant d'outils aidants.

-L'espace de l'idéation : En Design Thinking, cette étape correspond à la conception, à l'expérimentation concrète, à l'exécution comme moyen d'engendrer des idées. Il s'agit de faire pour penser, et non pas penser ensuite faire. Dans une logique de design didactique, cet espace correspondrait à la conception d'un ensemble d'études de textes, avec des tâches adaptées aux besoins et aux motivations des apprenants. Ces différentes tâches sont l'équivalent de prototypes porteurs chacun d'une nouvelle idée à appliquer afin que , apprenants et enseignant, après de nombreux essais, arrivent à donner forme à l'étude adéquate du texte adéquat pour tel apprenant à un instant donné de son processus d'apprentissage.

-L'espace de l'implémentation : Cet espace relève de la recherche et la mise en œuvre d'une stratégie pédagogique adaptée à la classe en question, en incluant une forte participation des apprenants. Ainsi, après que le concepteur ait proposé, en collaboration avec les apprenants, un large éventail de tâches suivant les différents niveaux et besoins des sujets ainsi que leurs profils d'apprentissage dégagés au préalable dans l'espace d'inspiration, les apprenants aidés par

l'enseignant procèdent à la confection de tâches adaptés à leurs besoins et leurs niveaux et ce, à partir de la batterie d'activités proposées au préalable.

Le temps et l'effort demandés par chaque espace est un investissement qui, au fil de la pratique, se traduit par l'acquisition d'une autonomie de la part des apprenants. Beaucoup de temps et d'efforts sont alors largement récupérés.

4. Le niveau pédagogique

Rappelons que nous proposons le design didactique en vue, non seulement de mettre en place des dispositifs permettant aux apprenants de réaliser des apprentissages, mais aussi de les aider à développer l'esprit d'entreprendre ; celui de pouvoir se fixer des objectifs, d'identifier ses lacunes, de détecter et de repérer ses ressources et de procéder par dynamique d'essai-réajustement. Des objectifs doivent dès lors soutenir et orienter l'intervention pédagogique en classe de langues. Ces objectifs concernent tous les apprenants, alors que les activités proposées, elles, sont à adapter suivant les besoins de ces élèves.

4.1. Les objectifs pédagogiques du design didactique

a) L'empathie:

Le design didactique met l'accent sur les besoins et les motivations des apprenants. L'enseignement est ainsi mieux adapté en fonction de leurs lacunes et de leurs niveaux.

b) La créativité :

Le design didactique encourage la créativité et l'innovation afin de rendre l'apprentissage plus motivant et plus engageant en invitant l'apprenant à choisir en fonction de ses besoins, les tâches qu'il estime aptes à l'aider à réaliser un apprentissage.

c) L'itération :

L'aspect itératif du design didactique permet d'améliorer constamment les méthodes d'enseignement. Les enseignants accueillent les commentaires et les retours des apprenants pour améliorer et réajuster les tâches en vue de garantir un apprentissage plus efficace.

d) La collaboration :

Favoriser la collaboration entre les apprenants contribue au développement de l'esprit d'entreprendre. Les enseignants peuvent encourager les élèves à travailler ensemble sur des projets linguistiques, à échanger des idées, à s'entraider. Cette démarche renforce les compétences de communication.

e) L'apprentissage expérientiel :

Concevoir, en collaboration avec les apprenants, des tâches prototypes à tester et à réajuster. Ce prototypage et les tests de ces tâches permettent aux apprenants de vivre des expériences qui mettent en pratique leurs compétences linguistiques dans un contexte simulé de la vie réel à travers une pédagogie de projets.

4.2. Les activités de classe dans une optique de design didactique

En utilisant les concepts de l'œuvre ouverte, les enseignants transforment la lecture en une activité interactive, engageante et réflexive tout en favorisant une compréhension profonde des textes en classe de langues.

Les activités de classe proposées ci-dessous, doivent absolument être entreprises dans un arrière-plan pédagogique du design didactique expliqué dans le point précédent (le point 4.1.)

4.2.1 Pour des niveaux moins avancés

L'accent est mis sur l'acquisition de la grammaire, et l'installation de la compétence linguistique dans une démarche d'entreprise assurée par le design didactique.

-Analyse de textes : En plus des tâches étroitement liées à la grammaire, sélectionner un texte en fonction des points de langues à enseigner. Demander aux apprenants de lire le texte et de repérer des exemples de la grammaire ciblée tels que les temps verbaux et les structures de phrases complexes.

Encourager les apprenants à discuter les choix de l'auteur en matière de grammaire et de la manière dont ces choix affectent la compréhension globale du texte.

-Réécriture créative : Après la lecture du texte, demander aux apprenants de réécrire une partie de ce texte en modifiant la grammaire tout en conservant le sens général. Cette consigne stimule le sujet apprenant à réfléchir à la grammaire tout en créant une œuvre ouverte en réinterprétant le texte.

-Comparaison de textes : Fournir aux apprenants deux textes sur le même sujet, l'un en utilisant la grammaire correcte, et l'autre contenant des erreurs grammaticales. Les élèves comparent et expliquent les différences en termes de compréhension. Cela les sensibilise au rôle et à l'importance de la grammaire dans la compréhension de l'écrit.

-Débats grammaticaux : Choisir un point de langue à étudier, fournir aux apprenants un extrait de texte qui illustre ce point. Discuter des avantages et des inconvénients de l'utilisation de cette structure grammaticale

-Création de textes ouverts : Demander aux apprenants de créer leurs propres textes en intégrant les points de langue enseignés. Les encourager à être créatifs et à jouer avec la grammaire pour exprimer leurs idées de manière personnelle.

4.2.2. Pour des niveaux plus avancés

L'accent est mis sur des compétences transversales d'analyse, de critique et de réflexion

-Approches interactives de la lecture : La théorie de l'œuvre ouverte met en avant le rôle actif du lecteur dans la construction du sens d'un texte. En classe cela pourrait être exploité pour encourager les apprenants à interagir de manière plus active avec le texte en posant des questions et en émettant des hypothèses. Ensuite débattre des différents sens donnés par les apprenants en vue d'une compréhension plus profonde et plus ample. Ce qui est important pour cette activité est la prise de conscience qu'un sens se co-construit, l'apprenant se rend compte du pouvoir interprétatif qu'il a sur le monde et que rien ne doit être préconçu à la consommation.

-Compréhension contextuelle : L'idée d'une œuvre ouverte suggère que le sens d'un texte dépend de divers éléments, y compris le contexte culturel et personnel du lecteur. Les apprenants peuvent être appelés à examiner le contexte dans lequel un texte a été écrit et à réfléchir à la manière dont leur propre expérience et leur culture influencent leur compréhension.

-Lecture interprétative : L'optique de l'œuvre ouverte favorise une approche interprétative de la lecture. Les apprenants sont invités à interpréter des textes en analysant les choix de l'auteur, les thèmes abordés en plus des implications culturelles.

-Création de sens personnel : Les apprenants peuvent être encouragés à créer leur propre sens en se basant sur leur propre expérience ce qui favorise leur réflexion autonome.

-Réception active : les apprenants sont encouragés à rédiger leur réflexion à partir de journaux de lecture ou d'essais basés sur leur propre compréhension des textes ce qui développe leur esprit critique.

4.3. Concevoir des scénarios pédagogiques ou des prototypes

La scénarisation pédagogique est, selon Lanarès (Lanarès et All, 143 : 2023), le fait de planifier les différentes activités prévues dans un format temporel. Le scénario pédagogique permet non seulement d'organiser l'activité, mais aussi de prendre du recul pour noter ce qui a bien fonctionné ou moins bien fonctionné. Dans une perspective de design didactique, deux types de scénarios sont à réaliser avec un passage en boucle:

- **Le scénario pédagogique initial** est proposé par l'enseignant qui utilise les apports de la phase d'empathie.

-**Les scénarios design de réajustements :** Les essais-réajustements, sont un méta-regard effectué par les apprenants et supervisé par l'enseignant afin de développer la compétence d'entreprendre son apprentissage en plus de la compétence linguistique ciblée.

-**Le passage en boucle :** Après avoir mis en œuvre le scénario initial, l'apprenant peut réajuster son activité, car l'essai qu'il vient d'effectuer, l'a éclairé sur une meilleure manière de faire. L'apprenant pourrait ainsi expérimenter plusieurs prototypes de tâches avant d'arriver à installer un apprentissage.

Démarches du design didactique à prendre en considération	pour une activité de classe donnée
-Empathie -Créativité -Itération -Collaboration -Apprentissage expérientiel	Scénario initial effectué par l'enseignant Scénarios de réajustements

Tableau 2 : des scénarios pédagogiques dans une optique de design didactique

Comme l'illustre le tableau ci-dessus, pour une activité de classe donnée, les démarches du design didactique doivent être prises en considération. Dès le scénario initial, l'empathie permet de cibler les besoins effectifs des apprenants et les convertir en objectifs d'apprentissage. L'itération et la créativité sont assurées par les essais-réajustements des scénarios retravaillés en collaboration avec les apprenants à travers des expériences d'apprentissage réels. Autrement dit, les scénarios initiaux « *passent en boucle à travers ces espaces, bien plus d'une fois à mesure que sont affinées les nouvelles idées et que sont prises les nouvelles directions* » (Brown in Vial, 101 : 2017). Ce passage en boucles est une forme de prototypage qui conduit au murissement de ces scénarios au fur et à mesure que les apprenants avancent dans leurs apprentissages.

4.4. Scénario pédagogique pour une compréhension de l'écrit basée sur le design didactique

-Niveau : 1^{ère} année universitaire, licence de français, université Contantine1

-Public : 19 étudiants (16 filles et 3 garçons) en 1^{ère} année universitaire,

-Module : CEE (Compréhension et expression écrite)

-Temps imparti : 2 heures

-Objectifs :

- Effectuer une lecture active et critique des textes supports : en aidant les apprenants à construire leur propre sens et leurs interprétations tout en reconnaissant les intentions de l'auteur et la possibilité de points de vue multiples
- Effectuer un apprentissage expérientiel : Formuler, à partir de cette expérience, des outils exploitables dans l'entreprise d'autres textes.

-Déroulement

L'activité se déroule en trois phases ; la première étant consacrée à l'empathie et l'itération, la seconde phase est dédiée à la compréhension des textes supports selon une approche du Design Thinking. Dans la troisième et dernière phase, consacrée à l'apprentissage expérientiel, les apprenants effectuent un bilan de l'expérience qu'ils viennent de vivre afin de formuler les étapes et les outils à retenir en vue d'exploiter d'autres supports écrits.

4.4.1. La phase 1 : Empathie et Itération : (30minutes)

Nous avons commencé par une discussion avec les apprenants à travers un questionnaire guidé pour cerner leurs profils pédagogiques, leurs intérêts, leurs expériences et leurs attentes par rapport à l'activité. L'objectif est de comprendre les besoins et les motivations des apprenants afin de proposer une activité adaptée à leur niveau et à leurs aspirations.

Nous avons posé des questions qui concernaient trois axes principales :

- Les différents styles d'apprentissage, selon la classification processuelle d' Astolfi (1993)⁴
 - Les thèmes et les genres qui intéressent particulièrement les étudiants ?
 - Le produit final pour évaluer leurs constructions de sens : l'écrit (résumés, réponses aux questions par écrits, rédactions libres, ...) ou l'oral (, exposés oraux, mises en scènes, ...)
- Les résultats du questionnaire montrent que :

VAK	Visuels 42,10% Auditifs 36,84% Kinesthésiques 21,06%
ID / DC	73,68% Indépendants du champ ID 23,32% Dépendant du champ DC
Réflexif / Impulsif	68,42% Réflexifs 31,58% Impulsifs
Centration / Balayage	63,15 % optent pour le balayage des tâches 36, 85% préfèrent se centrer sur une tâche à la fois.
Production / Consommation	52,63% sont producteurs de savoir 47,37% sont consommateurs de savoir
Centres d'intérêt	47,36% s'intéressent au roman d'amour 31,58 s'intéressent à l'Histoire, 21,05 % s'intéressent à la psychologie, et le bien-être.
Produit dévaluation	52,63 % optent pour l'écrit 47,36% optent pour l'oral

Tableau 3 : les profils pédagogiques des apprenants

- En tenant compte des centres d'intérêts des apprenants, nous avons confectionné trois groupes d'étudiants . Nous avons ainsi proposé à chacun des groupes un texte qui correspond à/
 - Un extrait d'un roman d'amour
 - Un extrait d'un écrit historique
 - un extrait d'un texte de psychologie et de bien être
- Les textes choisis sont suffisamment complexes pour susciter une réflexion approfondie, mais accessibles aux apprenants en termes de vocabulaire et de structures grammaticales.

⁴ Cette classification comporte cinq styles d'apprentissage : VAK (Visuel-Auditif-Kinesthésique), Dépendant-indépendant à l'égard du champ, Réflexion- impulsivité, Centration-balayage, Production-consommation de savoir

- Nous avons proposé plusieurs textes aux apprenants et les a laissé choisir celui qui les intéresse le plus.

-Le groupe G1 : Travaille sur la thématique de l'amour, 6 étudiants, extrait de « Orgueil et Préjugés » de Jane Austen, 1813, traduit par Pierre Goubert.

-Le groupe G2 : Travaille sur la thématique de l'histoire, 9 étudiants, extrait de « Souvenirs de la bataille d'Alger, décembre 1956-septembre 1957 », de Youcef Saadi, 1962

-Le groupe G3 : Travaille sur la thématique psychologie et de bien-être, 4 étudiants, Le Pouvoir du Moment Présent (Eckhart Tolle), 1997

4.4.2. La phase 2 : créativité, création de sens personnel et collaboration :(1 heure)

- Les apprenants ont exploré le paratexte et ont émis des hypothèse de sens.
- Ils ont lu le texte individuellement et ont pris des notes pour identifier les éléments clés, les thèmes abordés et les questions qu'ils se posent. Concernant :

-les choix stylistiques et linguistiques de l'auteur

- les thèmes et les messages du texte

-Relier le texte à leurs propres expériences et connaissances : Les apprenants ont été invités à rapprocher le texte étudié à un poème, une chanson, un film, un proverbe, une toile, ou autre œuvre reprenant les thèmes des textes dans le but d'expérimenter la co-création de sens entre l'auteur et le lecteur dans une optique de l'œuvre ouverte (Iser et Eco)

- Présentation et partage

Chaque étudiant a présente se réponses au reste de la classe.

Chaque apprenant explique son choix et les liens qu'il a établi entre le texte et l'œuvre qu'il ont choisi.

Une discussion collective est organisée pour partager les différentes interprétations et productions des groupes.

Les apprenants ont été invité à réajuster leurs réponses en fonction des éléments éclairés à travers la discussion, la réflexion et le débat.

4.4.3. La phase 3 : l'apprentissage expérientiel : Réflexion et évaluation (30 minutes)

- Nous avons distribué aux étudiants un bilan à effectuer concernant deux aspects :
- ce qu'ils ont retenu de l'activité comme outils pertinents.
- comment ils comptent intégrer ce qu'ils ont appris dans d'autres activités de compréhension de l'écrit.

L'analyse des bilans des étudiant met en relief les points suivants :

- l'importance de la phase de l'empathie : les étudiants se sont montrés plus motivés et engagés grâce au fait qu'ils ont été écoutés et impliqués dans le choix des textes : « *j'ai compris que 'aime le texte historique plus que les autres textes* »

-Comprendre un texte est une co-construction du sens qui dépend en partie du lecteur lui-même. Voici quelques passages des bilans des étudiants : « *Chacun de nous peut comprendre le texte de sa propre façon* »,

-L'expérience antérieure entre dans cette co-construction du sens : « *je comprends que nous revenons toujours au passé* »

- La confrontation de idées permet une compréhension plus profonde et plus ample d'un texte : « *On peut avoir le même texte mais chacun de nous peut avoir sa propre vision* ».
- l'acceptation d'entrer dans la phase d'itération, de changement et de réajustements : « *j'ai appris que le changement n'est pas toujours mauvais* », « *j'aime beaucoup cette manière, le mouvement, le changement* »

Conclusion

Le design didactique se distingue nettement de la pédagogie différenciée, car, loin de proposer un contenu pour chaque élève, le cours est co-construit par le groupe-apprenants. Ce cours, où tous les apprenants sont impliqués, répondrait au maximum de leurs attentes tout en les initiant à l'esprit d'entreprendre. Les élèves ayant contribué à l'élaboration des besoins, l'enseignant propose une batterie de tâches qui prend en charge tous les besoins. De cette gamme de consignes, l'apprenant, à l'image d'un entrepreneur qui identifie ses besoins et détecte ses ressources, choisit ce qu'il lui convient de réaliser pour effectuer son apprentissage. L'enseignant présente un menu, les apprenants s'en servent au gré de leurs besoins. La liste des tâches choisies peut être modifiée, après détection de nouveaux besoins ou suite à une avancé d'apprentissage, car les besoins bougent, changent et évoluent. Le design didactique permet d'échapper à une forme de novlangue, de vide de signification, en donnant une concrétisation aux aspirations profondes de la didactique moderne celles de « mettre l'apprenant au cœur de son apprentissage ».

L'expérimentation que nous avons menée montre que la compréhension des textes par les étudiants s'est avérée être un processus dynamique et collaboratif. Leur motivation a été renforcée par leur implication dès le départ dans le choix des textes à étudier. Chacun a pu construire sa propre interprétation en s'appuyant sur ses expériences antérieures. Confronter ces interprétations divergentes au sein du groupe a permis d'approfondir et d'enrichir la compréhension générale. Loin de la voir comme une menace, les étudiants ont accueilli positivement la remise en question et les ajustements successifs amenés par ce dialogue, considérant le changement comme une opportunité d'apprentissage.

Références bibliographiques

- DORIER J L. et al, (2013), *Didactique en construction, constructions des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.
- ECO, U. (1985), *Lector in Fabula, le rôle du lecteur*, Paris, Grasset & Fasquelle.
- FRACKOWIAK, P., (2010), *La place de l'élève à l'école*, Lyon, Édition Chronique sociale.
- FOURNIER, M., (2011), *Eduquer et former*, Auxerre, Edition Sciences Humaines.
- HINAULT A.M., (2016), *Didactique de la communication*, Paris, L'Harmattan.
- LANARES J. et al, (2023), *Le design pédagogique*, Lausanne, Épistémé.
- MESNAGER J. & Bres, S., (2008), *Évaluer la difficulté des textes*, Paris, Nathan.
- PUREN C. et al., (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris, ellipses,.
- TREMBLAY M A., (1968), *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, Montreal, McGraw-Hill Éditeurs.
- VIAL S., (2017), *Le design, Que sais-je, , Paris, puf.*
- VILCOT T. et CIMBARO Y., (2015), *L'apprentissage responsable*, Saint-Denis Afnor Editions.

Biographie de l'auteur

Yasmina KHAINNAR est maitre de conférences en didactique des lettres et langue française, à l'université Constantine 1, Frères Mentouri. Elle s'intéresse aux styles et aux stratégies d'apprentissage ainsi qu'au Design didactique comme nouveau paradigme pour la recherche scientifique en didactique des langues. Elle développe aussi un intérêt particulier pour la didactique de l'école algérienne pendant la période coloniale. Ses travaux de recherche ont donné lieu à de nombreuses publications d'articles explorant ses centres d'intérêt.