**7. GLOSSAIRE**

*Les expressions ou mots précédés d’un astérisque (\*) font eux-mêmes l’objet d’une entrée dans ce glossaire.*

**Activité**

Désigne de manière très générale ce que fait l’élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des opérations cognitives : relier, comparer, analyser, appliquer…) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème) ; que ce soit avec un certain \*objectif (ex. : une activité de \*remédiation), dans un certain domaine (ex. : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue), dans le cadre d’un certain \*dispositif (ex. : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), etc. ; que ce soient des activités « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe), « simulées » (jouer le rôle d’un touriste qui demande son chemin à l’étranger) ou « authentiques » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger). Voir \*tâche, \*exercice.

**Aide**

Apport extérieur à la \*tâche et destiné à en faciliter la réalisation, ou apport spécifique supplémentaire destiné à faciliter le processus d’apprentissage dans son ensemble : lexique traduit en marge d’un texte, exemple de \*tâches similaires déjà réalisées ; documents annexes fournissant des informations complémentaires ; fiches lexicales ou grammaticales ; grille personnelle ou collective des erreurs les plus fréquemment commises ; affiches collées au mur présentant des listes de vocabulaire, des conjugaisons verbales ou des exemples de structures grammaticales ; informations fournies à la demande d’un groupe par un enseignant au cours d’une \*séance en classe ; séance spéciale ou partie de séance spécialement consacrée aux \*méthodes de travail ; heures de « soutien » pour élèves en difficulté ; etc. Voir \*guidage.

**Autonomie**

\*Capacité acquise à prendre en charge son apprentissage de manière responsable, ce qui implique en particulier d’être à même de se fixer des \*objectifs, de choisir les moyens de les poursuivre et de réaliser l’\*évaluation des résultats obtenus. En enseignement scolaire, l’autonomie, comme la formation intellectuelle ou éthique, est plus une \*finalité qu’un \*objectif proprement dit : ce que doit en réalité viser l’enseignant, c’est la mise en place d’un processus d’\*autonomisation (voir \*autonomisation) dans lequel l’apprentissage se dissocie progressivement de l’enseignement.

**Autonomisation**

Processus par lequel l’apprenant augmente son degré d’\*autonomie, en développant progressivement sa capacité à conduire son processus d’apprentissage indépendamment du processus d’enseignement. Voir \*autonomie.

**Capacité**

Aptitude particulière à réaliser un acte, une \*tâche ou une \*activité, soit d’apprentissage de la langue-culture étrangère (ex. : conjuguer un verbe, repérer une connotation culturelle d’un mot à partir de son contexte, s’auto-évaluer), soit de communication en langue étrangère (ex. : se présenter, raconter une anecdote, suivre une conférence en prenant des notes, rédiger un courrier électronique). Voir \*compétence, \*objectif.

**Compétence**

1. Compétence : aptitude générale ou ensemble de \*capacités dans des domaines définis de manière plus ou moins globale. Voir les points ci-dessous.

2. Compétence culturelle : capacités vis-à-vis de la culture étrangère et dans l’interaction avec ses membres. Ces capacités relèvent à la fois :

a) des connaissances (par ex., savoir quelle est la capitale d’un pays, le système politique…) ;

b) des représentations (prise en compte de l’image que l’on se fait de cette culture, et de l’image que ses membres se font de leur propre culture) ;

c) des comportements (prise en compte des normes régissant les manières de faire dans cette culture) ;

d) des valeurs (prise en compte des grands principes philosophiques, religieux, éthiques, esthétiques… des membres de la culture étrangère).

3. Compétence langagière : capacité à comprendre à l’oral, à s’exprimer à l’oral, à comprendre à l’écrit, à s’exprimer à l’écrit en langue étrangère.

4. Compétence méthodologique : capacité à gérer son apprentissage, en particulier en recourant aux \*méthodes adéquates.

5. Compétence de communication : ses différentes composantes correspondent à des capacités d’ordres différents :

− composante linguistique : capacité à faire des phrases grammaticalement correctes ;

– composante textuelle et discursive : capacité à rédiger une lettre d’excuse, à raconter une anecdote, à argumenter au cours d’un débat oral, etc. ;

− composante notionnelle-fonctionnelle : capacité à exprimer telle ou telle notion comme le temps, le prix, l’identité, la cause…, et à réaliser tel ou tel acte de parole comme remercier, saluer, s’excuser, refuser, justifier, comparer, etc. ;

− composante référentielle : capacité à mobiliser ses connaissances − lexicales et autres − correspondant au domaine de référence dans lequel on situe son discours ;

− composante socioculturelle : capacité à respecter les règles régissant l’usage de la langue dans la situation où l’on se trouve ;

− composante interactive : capacité à prendre la parole au cours d’une conversation, à demander des précisions, à introduire un contre-argument, etc. ;

− composante stratégique : capacité à compenser ses lacunes dans telles ou telles compétences par le geste, le mime, les périphrases, les questions posées ou les demandes formulées à l’interlocuteur, etc.

**Contenu**

La « didactique des langues » est appelée plus justement par certains spécialistes « didactique des langues-cultures », parce que ses contenus sont à la fois linguistiques et culturels.

– Les contenus linguistiques sont classés traditionnellement en lexique, phonétique-orthographe, et grammaire (morphologie et syntaxe). En ce qui concerne la grammaire, d’autres types de description de la langue sont apparus plus récemment, faisant apparaître des phénomènes différents et/ou proposant des classements différents des formes linguistiques : ce sont la grammaire textuelle (phénomènes liés à la cohésion et à la progression d’un ensemble de phrases), la grammaire de l’énonciation (phénomènes liés à la subjectivité du locuteur/auteur et à la prise en compte par celui-ci de la subjectivité de l’interlocuteur/destinataire), la grammaire notionnelle-fonctionnelle (classement des formes linguistiques en notions générales, notions spécifiques et fonctions langagières).

– Les contenus culturels sont ceux qui sont décrits et analysés par différentes disciplines telles que l’ethnologie, l’histoire, la géographie, l’art, la politique, l’économie, la sociologie, etc. Dans les débuts de l’enseignement, ces contenus culturels sont généralement présentés regroupés par thèmes très généraux ou situations de la vie quotidienne (la famille, au restaurant, un anniversaire). Lorsque le niveau des élèves le leur permet, les textes littéraires peuvent être utilisés comme \*supports d’enseignement/apprentissage de contenus culturels.

Tout \*support didactique écrit ou oral peut être décrit en termes de contenus linguistiques, culturels, thématiques et situationnels.

Différents degrés de maîtrise d’un contenu : voir \*objectifs.

**Démarche**

Synonyme de \*procédure.

**Différenciation**

Il y a différenciation en classe lorsque des élèves différents ou des groupes différents d’élèves réalisent à un moment donné des \*activités différentes quant à une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : les \*objectifs, les \*dispositifs, les \*contenus, les \*supports, les \*aides et \*guidages, les \*tâches, les \*méthodes. Ces caractéristiques constituent les « domaines de différenciation » possibles. Voir \*variation, \*pédagogie différenciée.

**Dispositif**

Ensemble des moyens mis en place pour parvenir à un \*objectif ou réaliser une \*tâche de manière optimale. Il concerne en particulier le \*support utilisé, le matériel disponible, le \*guidage et l’\*aide fournis ainsi que les modes d’organisation et de gestion de l’espace, du temps, et de la dimension collective :

– Le \*support : dialogue ou texte de base, image à commenter, ensemble de documents faisant partie d’un dossier de civilisation…

– Le matériel : manuels, cahiers d’exercices, \*exercices enregistrés, dictionnaires, encyclopédies, livres de grammaire, magnétophones, ordinateurs, grandes feuilles blanches avec marqueurs...

– L’\*aide et le \*guidage, ou apport extérieur à la \*tâche destiné à en faciliter la réalisation.

– L’espace : disposition des tables, déplacements des apprenants et de l’enseignant en classe, utilisation d’autres espaces tels que la bibliothèque de l’établissement, la salle informatique, le domicile de chaque élève pour le travail personnel, etc.

– Le temps : durée fixée en classe pour une \*tâche, répartition du travail sur plusieurs \*séances, délais impartis pour effectuer un travail, \*activités revenant périodiquement, rythme plus ou moins lent ou plus ou moins soutenu imposé à une activité, planning couvrant des périodes plus ou moins longues, utilisation du temps hors classe, etc.

– Le collectif : constitution des groupes, alternance et articulation entre le travail individuel et le travail en grand groupe, en groupes restreints ou en groupes de deux (« binômes » ou « tandems »).

**Environnement**

Ce terme désigne de manière très générale tous les éléments pouvant avoir une incidence sur le processus conjoint d’enseignement/apprentissage, depuis le matériel disponible en classe jusqu’à la société entière avec ses caractéristiques sociales et culturelles, en passant par les conditions de travail des apprenants et enseignants en classe et hors de la classe, l’ambiance de l’établissement et ses orientations, les attentes et stratégies des parents d’élèves, ou encore la politique des langues du pays.

Par ce terme d’ » environnement d’enseignement/apprentissage » (plutôt que « situation » ou « contexte »), on met l’accent sur la globalité de ces éléments, leurs interrelations, l’importance de leurs effets, et enfin sur le fait que les acteurs eux-mêmes du processus d’enseignement/apprentissage font partie intégrante de leur propre environnement : ainsi le professeur enseigne-t-il en partie en fonction de la formation qu’il a reçue, et l’élève apprend-il en partie en fonction de la culture d’apprentissage qui lui a été transmise par la société et ses professeurs antérieurs.

**Évaluation**

Action de mesurer, à l’aide de critères objectifs et explicites, la valeur d’un enseignement ou d’un apprentissage.

On distingue différents types d’évaluation, selon que l’on prend en compte ses acteurs, ses critères ou ses fonctions.

1. Les acteurs de l’évaluation peuvent être l’enseignant, les autres élèves, ou l’intéressé lui-même : on parle dans ce dernier cas d’ » auto-évaluation ».

2. Les critères de l’évaluation peuvent être :

a) des critères de réalisation (ou procéduraux), qui s’appliquent aux \*tâches partielles que doit réaliser l’élève pour aboutir finalement au résultat attendu ; par exemple, pour la compréhension d’un récit, avoir repéré les noms des différents personnages, les différents temps verbaux, les différents moments chronologiques… ;

b) des critères de réussite, qui s’appliquent au résultat obtenu ; ils sont au nombre de 5 : la pertinence, la complétude, l’exactitude, la quantité et la qualité.

3. Les fonctions de l’évaluation, qui permettent de distinguer :

a) l’évaluation diagnostic

Elle se situe avant le début de la \*séquence d’enseignement, et est orientée vers le futur : elle vise à comparer les \*capacités/connaissances actuelles des apprenants avec ce qui leur sera nécessaire ensuite (les « pré-requis »), de manière à remédier préalablement à leurs lacunes, les préparer au travail qui les attend, ou modifier préalablement la \*séquence. Dans ce type d’évaluation, on cherche à prévoir et prévenir les difficultés possibles des élèves.

b) l’évaluation formative

Elle se situe au cours de la \*séquence d’enseignement/apprentissage, et est orientée vers le présent : elle vise à réguler en cours de route les procédures d’enseignement et d’apprentissage, voire redéfinir les \*objectifs. Dans ce type d’évaluation, l’erreur est une étape de l’apprentissage et non une faute ou un échec, parce qu’elle permet de déterminer les obstacles restant à franchir et la meilleure manière de les aborder.

c) l’évaluation sommative

Elle se situe à la fin d’une \*séquence d’enseignement/apprentissage, et est orientée vers le passé. Elle s’intéresse aux produits finis, aux résultats terminaux, et consiste à vérifier au terme d’une \*séquence, d’une partie du cursus ou du cursus entier d’apprentissage dans quelle mesure les \*objectifs fixés ont été atteints. Elle a une finalité sociale (information de l’élève, de sa famille et de l’administration, orientation scolaire ou professionnelle, délivrance d’un diplôme), et s’exprime à travers une note-bilan qui est déterminée par référence à un groupe (elle a alors une fonction de classement) ou à un niveau d’exigence (elle a alors une fonction de sélection ou de certification). Dans ce type d’évaluation, l’erreur est sanctionnée, parce qu’elle est l’indice d’objectifs non atteints.

**Exercice**

Forme de \*tâche particulière, qui présente les caractéristiques suivantes : 1) elle correspond à une opération unique ou à plusieurs opérations définies préalablement avec précision (en langue, par exemple, transformer ou substituer, ou les deux successivement) ; 2) elle porte sur un point unique ou sur plusieurs points définis préalablement avec précision (en langue, par exemple, utiliser la négation, ou exprimer la notion de concession) ; 3) elle présente un certain caractère de répétitivité et d’intensité : dans un exercice d’entraînement, par exemple, il s’agit de reproduire la ou les mêmes formes un certain nombre de fois en temps limité. Les exercices peuvent être classés en particulier en fonction des différents \*objectifs visés.

**Finalité**

On parle des « finalités » pour désigner les buts généraux spécifiques au système éducatif, qui, contrairement aux \*objectifs, ne peuvent jamais être totalement atteints, sont difficilement évaluables objectivement, et correspondent plutôt à une direction que l’on donne à son action, à un horizon visé, à un idéal vers lequel on tend. Ces finalités sont la formation intellectuelle (capacités d’analyse, de synthèse, d’argumentation,…), la formation esthétique (capacité à apprécier le beau sous toutes ses formes) et la formation éthique (sens de la responsabilité, respect des autres, autonomie, sens critique, sens civique,…). Le professeur de langue, lorsqu’il agit en fonction de ces finalités, se veut un éducateur. Voir \*objectif.

**Guidage**

Forme d’\*aide, qui vise à orienter et accompagner l’apprenant au cours de la réalisation de sa \*tâche ou de l’ensemble de son processus d’apprentissage : questions à choix multiples ou grille à remplir lors d’un travail de compréhension orale ou écrite ; série de questions à se poser dans la préparation d’un commentaire de document ; fiche méthodologique ; conseils fournis par un enseignant, à la demande d’un apprenant ou d’un groupe d’apprenants, au cours d’une \*séance en classe ; plan de travail avec séries de consignes, explicitation des étapes et des \*objectifs intermédiaires, des démarches à suivre et/ou des \*méthodes à utiliser successivement ; etc. Voir \*aide.

**Métacognition**

Ce que l’on appelle la « métacognition » correspond stricto sensu à l’activité de réflexion consciente (ou « conceptualisation ») des apprenants sur leurs « stratégies cognitives » (manières de conduire leur apprentissage). Dans un sens plus large (utilisé dans la rubrique correspondante de ce Livret), la « métacognition » désigne toute activité de réflexion des élèves portant sur leur apprentissage, en vue de le faciliter. Si l’on prend par exemple comme objet de réflexion les \*tâches à effectuer ou effectuées, il s’agira de réfléchir sur leur \*objectif commun et l’\*objectif de chacune d’elles, sur l’articulation entre l’une et l’autre, sur les \*méthodes à utiliser, les moyens à utiliser, les \*dispositifs à mettre en œuvre, le résultat attendu, ainsi que sur les critères utilisés pour l’\*évaluation de ces différents domaines.

Ceux qui proposent de telles « activités métacognitives » en classe de langue s’appuient sur les trois hypothèses suivantes concernant le processus d’apprentissage :

1. La prise de conscience préalable au travail améliore la motivation et l’efficacité : quand on sait ce qu’on fait, pourquoi on le fait, comment on doit le faire, etc., on s’implique plus dans son travail et on le fait mieux.

2. Cette prise de conscience permet à chacun en cours de travail de travailler selon ses propres \*stratégies, et de mieux les contrôler.

3. La prise de conscience postérieure au travail effectué améliore l’efficacité du travail à venir : quand on sait ce que l’on a fait, pourquoi on l’a fait, comment on l’a fait, avec quels résultats, on peut progresser dans sa manière d’apprendre, l’implication augmente et le travail est de plus en plus efficace.

**Méthode**

Unité de base de la cohérence en ce qui concerne la manière de réaliser l’activité d’enseignement/apprentissage. Une méthode correspond à toutes les manières de faire utilisables en application d’un principe d’enseignement ou d’apprentissage unique. La « méthode directe » d’enseignement, par exemple, correspond à tout ce que peut faire un enseignant pour éviter de passer/faire passer les apprenants par l’intermédiaire de la langue maternelle en application du principe que la meilleure manière d’enseigner la langue étrangère est de le faire en langue étrangère : proposer des \*supports et des \*exercices grammaticaux en langue étrangère, poser des questions en langue étrangère, donner une identité étrangère aux apprenants dans le cadre de simulations, etc. Voir en Annexe de la fiche « Méthodes » un tableau présentant les oppositions méthodologiques fondamentales en didactique des langues.

Il est nécessaire, en \*pédagogie différenciée comme ailleurs, de distinguer entre les méthodes d’enseignement et les méthodes d’apprentissage. Voir \*stratégie.

**Objectif**

Contrairement à une \*finalité, un objectif est un but concret défini par un résultat précis observable en termes de comportement de l’élève, et évaluable en termes d’action réalisable par celui-ci (« il est capable de… »).

Un objectif défini de cette manière est dit « opérationnel », et il peut correspondre :

a) à une compétence (voir \*compétence) ;

b) à un contenu (voir \*contenu) ;

c) à un degré de maîtrise de ces \*contenus. Les différents degrés sont les suivants :

1. sensibilisation : capacité à prendre conscience de réalités méconnues ou inconnues ;

2. repérage : capacité à repérer des régularités ou des cohérences entre différentes formes linguistiques ou culturelles, ou à l’inverse à repérer des formes relevant de régularités ou de cohérences données ;

3. conceptualisation : capacité à comprendre les « règles » correspondantes de fonctionnement linguistique ou culturel ;

4. application : capacité à produire des énoncés ou des comportements « corrects » en se référant consciemment à des « règles » explicites ;

5. entraînement : capacité à produire rapidement en temps limité de très nombreuses formes correctes sans avoir besoin de se référer consciemment aux règles explicites ;

6. transfert : capacité à réutiliser des acquisitions antérieures pour ses besoins personnels de communication dans une situation nouvelle.

Voir \*capacité, \*compétence, \*contenu, \*finalité.

**Différenciation**

Il y a différenciation en classe lorsque des élèves différents ou des groupes différents d’élèves réalisent à un moment donné des \*activités différentes quant à une ou plusieurs des caractéristiques suivantes : les \*objectifs, les \*dispositifs, les \*contenus, les \*supports, les \*aides et \*guidages, les \*tâches, les \*méthodes. Ces caractéristiques constituent les « domaines de différenciation » possibles. Voir \*variation, \*pédagogie différenciée.

**Pédagogie différenciée**

Elle consiste dans le fait de proposer des \*objectifs, \*dispositifs, \*contenus, \*supports, \*aides et \*guidages, \*tâches, ou \*méthodes d’enseignement différents pour chaque élève (ou groupe d’élèves) en fonction de sa personnalité, de sa culture, de ses habitudes ou de son profil d’apprentissage, en fonction de son niveau de maîtrise de la langue, de son degré de motivation et d’autonomie, de ses intérêts, de ses \*objectifs, de ses besoins, de ses \*capacités, ou de tout autre paramètre dont la prise en compte oblige l’enseignant à des adaptations de sa pratique. Voir \*différenciation.

**Planification**

Préparation d’une \*séquence d’enseignement, par laquelle le professeur définit la nature des différents domaines d’enseignement/apprentissage (les \*objectifs, les \*contenus, les \*supports, les \*dispositifs, les \*aides et \*guidages, les \*tâches et les \*méthodes) ainsi que celle des phases suivantes de la \*séquence et de ses différentes \*séances (consignes, organisation et formes du travail − en particulier de groupe −, mise en commun, \*évaluation, \*remédiation). En \*pédagogie différenciée, cette planification doit définir dans quels domaines, sous quelles formes et avec quels moyens sera mise en œuvre la \*différenciation.

**Procédé**

Manière dont on réalise une \*tâche en utilisant certaines \*méthodes dans le cadre d’un certain \*dispositif, ou en réalisant simultanément d’autres tâches. Voir \*procédure, \*processus.

**Procédure**

Ensemble articulé et finalisé de \*tâches partielles visant à la réalisation d’une \*tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d’autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l’orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.).

On parlera par contre de « procédé de sollicitation d’autocorrection » si pour ce faire l’enseignant reprend la phrase en s’arrêtant juste avant l’erreur sur une intonation interrogative. Contrairement à ce qui se passe pour le procédé, où les tâches éventuelles se réalisent en parallèle parce qu’elles constituent une manière de faire l’action (ex. : pour traduire un mot inconnu on consulte un dictionnaire ou on cherche à inférer le sens à partir du contexte), dans la procédure les tâches sont successives parce qu’elles constituent des actions intermédiaires (ex. pour traduire un mot : 1) on décide de recourir au dictionnaire, 2) on se procure un dictionnaire, 3) on cherche le mot par ordre alphabétique, etc.).

Contrairement au \*processus, la procédure se situe au niveau de l’organisation consciente de l’apprentissage. Le processus de lecture cité ci-dessous devient une procédure (d’apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin un lecture de validation/invalidation de ces hypothèses.

Synonyme : démarche.

**Processus**

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées : on parlera ainsi du « processus d’apprentissage » ; on dira qu’il y a va-et-vient constant, au cours du « processus de lecture », entre la démarche sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la démarche onomasiologique (on part de connaissances ou d’hypothèses sur le sens pour les reconnaître ou les valider par l’analyse des formes). Le processus se situe au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la \*procédure.

**Remédiation**

\*Tâche ou ensemble de tâches conçues spécifiquement dans le but d’aider les apprenants à résoudre un problème ou une difficulté ponctuelle ou permanente repérés au cours de leur apprentissage.

**Résolution de problème**

Type de \*tâche complexe, pour laquelle l’élève doit, en tenant compte de son \*environnement d’enseignement/apprentissage, réfléchir par lui-même aux \*dispositifs à mettre en œuvre et au choix des \*procédures et des \*procédés les plus efficaces.

**Séance**

Elle correspond à une durée continue d’enseignement (généralement 1h dans l’enseignement secondaire). Voir \*séquence.

**Séquence**

1. « Séquence de classe » : ensemble de \*tâches présentant une certaine cohérence au cours d’une ou de plusieurs \*séances.

2. « Séquence vidéo » : partie de \*séance filmée, ou montage de moments choisis dans plusieurs \*séances et présentant une certaine cohérence.

**Stratégie**

Ensemble d’actions effectuées de manière consciente avec un \*objectif déterminé. En didactique des langues, le terme de « stratégie » équivaut pratiquement à \*méthode ou ensemble de méthodes.

**Support**

Matériel à partir duquel se réalisent en général plusieurs \*activités d’enseignement/apprentissage : un dialogue enregistré, une publicité, une photo, un document vidéo, par exemple, servent de base à des \*exercices de compréhension, d’expression, de grammaire, de lexique, de correction phonétique, à la découverte culturelle, à l’entraînement aux \*méthodes d’apprentissage... Toutes les activités de classe peuvent être effectuées à partir de supports différents travaillés simultanément (commentaire d’un article de journal et de sa photo d’illustration, par exemple) ou successivement (dossier de civilisation intégrant différents documents sur le même thème, par exemple).

**Tâche**

Unité de base de la cohérence en ce qui concerne les contenus de l’\*activité d’apprentissage. Une tâche est un travail de production que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d’un \*dispositif qui leur est donné ou qu’ils se créent, dans le but de leur faire effectuer un certain travail et/ou d’aboutir à un produit langagier ou un résultat déterminés.

Une tâche complexe peut elle-même se composer de plusieurs tâches partielles : ainsi, pour résumer un document écrit, les apprenants devront successivement rechercher le sens des mots et expressions inconnus, sélectionner les idées essentielles, les articuler entre elles, rédiger, et enfin contrôler la correction linguistique en langue ainsi que l’adéquation des idées par rapport au texte original.

Types de tâche : voir \*exercice, \*résolution de problème. Succession de tâches partielles : voir \*procédure.

**Unité didactique**

Unité de base de la cohérence en ce qui concerne le regroupement des activités d’enseignement/apprentissage. Elle correspond à la « leçon » d’un manuel ou à l’explication d’un texte, au commentaire d’un document vidéo, au travail sur un dossier de civilisation, à la préparation d’une exposition ou d’un travail à l’étranger, etc. L’unité didactique se déroule généralement sur plusieurs \*séances.

**Variation**

Il y a variation en classe lorsque les élèves − individuellement, en groupes ou collectivement − réalisent tous en même temps une même série de \*tâches diverses. Voir \*différenciation

………………………………..