

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER - Biskra



FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS
Systeme LMD

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme
De MASTER
Option: DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

LA CENTRATION SUR L'APPRENANT
DE LA CONCEPTION A LA PRATIQUE
DANS UNE CLASSE DE FLE
Cas des apprenants du cycle moyen

Encadré par:

Mr: DJOUDI Mohamed

Présenté par :

HASSOUNI Nedjma

Jury de soutenance:

Président:

Encadreur: DJOUDI Mohamed

Examineur:

Année universitaire: 2010-2011

*Naissance de l'homme vivant, celui qui fait (parce que
l'âge de la théorie peut être l'âge de l'homme mort, celui qui
ne fait plus!)*

Galison Robert

DEDICACE

A MA SŒUR GHAYDA...

Je te souhaite la guérison.

REMERCIEMENT

Je remercie Monsieur: DJOUDI Mohamed, pour la confiance qu'il m'a accordé en acceptant de diriger ce travail de recherche.

Mes remerciements s'adressent aux directeurs des écoles: ZAGHUEZ Djeloul et ACHOURI Mostafa et les enseignants du français pour m'avoir apporté le soutien nécessaire afin d'élaborer la partie pratique de ce travail.

Mes remerciements vont également à madame: MESTIRI Zineb pour les encouragements et la documentation et mes camarades: BEN DJDIDI Yazid et REHAIMINE Mohamed.

TABLE DES MATIERES

PARTIE PRATIQUE
DESCRIPTION DU CORPUS, ANALYSE
ET INTERPRETATION DES RESULTATS

INTRODUCTION	
GENERALE	10
PARTIE THEORIQUE: CADRAGE THEORIEUE	
PREMIER CHAPITRE: ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE	
DU FLE D'HIER A NOS JOURS	
1OBJET ET OBECTIFS D'APPRENTISSAGE	16
1.1 Objet d'apprentissage.....	16
1.2 Apprentissage du FLE en Algérie.....	16
1.2.1 Pour quels objectifs?.....	16
1.2.1.1 Objectifs généraux	16
1.2.1.1.1 Objectif «communicationnel».....	16
1.2.1.1.3 Objectif «fonctionnel».....	16
1.2.1.2 Objectifs de l'enseignement du FLE dans le cycle	
Moyen.....	17
1.2.2 Pour quelles compétences?	17
2. EVOLUTION DES METHODOLOGIES ET DES	
APPROCHES	18
2.1. Méthodologie traditionnelles.....	18
2.2. Méthodologie directe.....	18
2.3. La méthode audio-orale.....	19
2.4. Méthodologies audiovisuelles.....	20
2.5 Approche communicative.....	21
3 ROLE DE L'ENSEIGNANT	23
3.1 L'enseignant d'aujourd'hui.....	23
3.1.1 Qu'est ce qu'un «enseignant stratégique»?.....	25
3.1.1.1 L'enseignant «penseur».....	25
3.1.1.2 L'enseignant «preneur de décisions».....	25
3.1.1.3 L'enseignant «motivateur».....	26
3.1.1.4 L'enseignant «modèle».....	26
3.1.1.5 L'enseignant «médiateur».....	27

3.1.1.6 L'enseignant «entraîneur».....	27
3.2 La relation pédagogique et l'interaction en classe du FLE	27

DEUXIEME CHAPITRE:

LA CENTRATION SUR L'APPRENANT

1 LE METIER D'APPRENANT	31
1.1 Qu'est ce qu'un apprenant?.....	31
1.2 Les Types d'apprenant.....	32
1.2.1 <i>Les auditifs</i>	33
1.2.2 <i>Les visuels</i>	33
1.2.3 <i>Les kinesthésiques</i>	33
1.3. Conditions nécessaires afin de bien mémoriser.....	34
1.3.1 La mémorisation de ce qui est significatif.....	34
1.3.2 La mémorisation «par association».....	34
1.3.3 Mémoriser par réalité.....	34
1.3.4 La mémorisation grâce aux buts.....	35
1.3.5 Au commencement d'un cours.....	35
1.3.6 La mémorisation en courte durée.....	35
1.4 Les stratégies d'apprentissage.....	35
1.4.1 Définition.....	36
1.4.2 Les stratégies d'apprentissage selon Oxford.....	37
1.4.2.1 Les stratégies directes.....	37
1.4.2.2 Les stratégies indirectes.....	37
1.5 Connaissances et compétences.....	37
2CENTRATION SUR L'APPRENANT	39
2.1 Apparition et origines du concept.....	39
2.2 Définition du besoin.....	40

2.2.1 Besoins subjectifs.....	41
2.2.2 Besoins objectifs.....	41
2.3.1 Besoins «ressentis».....	41
2.3L'analyse des besoins de l'apprenant.....	41
2.4 Analyse et objectifs.....	42
2.5 Susciter la motivation des apprenants.....	42

**TROISIEME CHAPITRE: DESCRIPTION DU CORPUS,
ANALYSE ET INTERPRETATION DES ONNEES**

1 DESCRIPTION DU CORPUS.....	46
1.1 Le contexte scolaire.....	46
1.2 Les classes observées.....	46
1.3 Les enseignants questionnés.....	47
1.4 Description du questionnaire.....	47
1.5 Description de la grille d'observation.....	48
2 DEROULEMENT DE L'ENQUETE.....	48
2.1 Diffusion du questionnaire.....	48
2.2 L'observation et son déroulement.....	48
3 ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	50
3.1 Résultats du questionnaire.....	50
3.2 Résultats de la grille d'observation.....	54
4 ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	58
5 RESULTATS.....	62
CONCLUSION GENERALE.....	63
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	

INTRODUCTION GENERALE

Edifier un projet de société adhérant à la formation d'une personne autonome, un être pensant, un locuteur doté des compétences de l'interagir. Cela incite à réinterroger les modalités d'enseignement, les savoir-faire voire les savoir-être des apprenants...

Le passage de la situation pédagogique à l'autonomie de l'apprenant, par le biais d'enseignement-apprentissage du FLE, entre autres disciplines: l'éducation physique, l'histoire géographie... Cela exige des démarches didactiques, la pédagogie de centration sur l'apprenant en est une. Celle-ci est en effet devenue un objet de réflexion habituellement abordé dans les productions de beaucoup de didacticiens connus (Philippe Meirieu, Jean-Pierre Cuq, Christian Puren...), dans leurs conférences et les colloques, sur les problématiques de la didactique des langues pour la simple raison: cette notion peut contribuer à la réussite du processus enseignement-apprentissage du FLE. Notre thème de recherche s'inscrit dans cette optique.

Le choix de notre thème a été effectué pour les raisons suivantes:

- La situation d'enseignement du FLE dans le cycle moyen mérite un diagnostic afin de l'améliorer.
- L'importance du principe méthodologique de centration sur l'apprenant et son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage du FLE.
- Le constat est que les enseignants du FLE dans le cycle moyen sont attachés aux anciennes méthodes (enseignement déclaratif en donnant une importance à l'aspect écrit au détriment de l'oral)

L'objectif ultime de ce travail de recherche est de mettre la lumière sur les composantes de la situation d'enseignement-apprentissage du FLE, de savoir la valeur que l'enseignant accorde au principe méthodologique de la centration sur l'apprenant dans le cycle moyen.

Le recours au terrain est indispensable pour savoir d'abord, dans quelle perspective s'inscrivent les modalités d'enseignement du FLE dans le cycle moyen? Ensuite, la notion de centration sur l'apprenant occupe-t-elle une place au sein de ces modalités? Et enfin, quelles sont les contraintes entravant la mise en valeur de la centration sur l'apprenant?

Les questions posées impliquent maintes réponses parmi lesquelles nous avançons:

Les enseignants s'efforcent à achever le programme. Ils mettent l'accent sur le contenu plus que sur l'apprenant. La notion de centration sur l'apprenant a une certaine importance mais sa concrétisation reste très limitée. Parce qu'elle obéit à des contraintes institutionnelles.

Notre corpus d'étude est un ensemble d'informations collectées au près de dix enseignants du FLE, exerçant le métier d'enseignement dans deux écoles du cycle moyen. Pour la collecte de ces informations nous avons choisi un questionnaire destiné aux enseignants et une grille d'observation de classe.

Deux types de méthodes interviennent pour décrire et analyser les données collectées; la méthode descriptive et la méthode analytique.

Pour apporter des éléments de réponses à nos interrogations, nous organisons notre travail en deux parties. Dans la première, nous élaborons un parcours théorique qui contient deux chapitres: Dans le premier d'une part, nous parcourons le champ historique de l'enseignement du FLE, en impliquant les théories d'apprentissage. D'autre part, nous découvrons la nouvelle conception de la langue, les objectifs et les compétences visées. Et terminons dans ce chapitre par 'expliciter les spécificités du nouveau rôle de l'enseignant du FLE, telles quelles sont décrites dans les approches actuelles.

Dans le deuxième chapitre de parcours cité, nous développons d'abord, la notion d'apprenant, les types d'apprenants qu'une classe peut contenir. Ensuite les conditions nécessaires afin de retenir les savoirs et les stratégies d'apprentissage choisies et mises en pratique par l'apprenant afin de réussir son acte d'apprentissage. Et enfin nous mettons l'accent sur le point de mire de notre thème la centration sur l'apprenant en découvrant l'origine de cette notion et ses différentes composantes.

La deuxième partie de notre travail contient un seul chapitre qui sera le fruit de notre enquête menée auprès des enseignants du FLE lors de leurs pratiques professionnelles. Ce dernier chapitre est consacré à la description du corpus, l'analyse et l'interprétation des résultats.

PARTIE THEORIQUE
CADRAGE THEORIQUE

PREMIER CHAPITRE
ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU
FLE EN QUELQUES REPERES
HISTORIQUES

Faire du français une langue de scolarisation cela contribue à la transmission de cette langue, à la protection d'un volet du patrimoine linguistique et culturel planétaire. De ce fait, l'individu est au service de la langue: en la protégeant à l'aide d'une pratique sociale. En revanche la langue est au service de l'individu, parce qu'elle a une importance sur son développement.

Certes, *«pour chaque personne, il n'y a qu'une seule grande langue: la sienne»*¹. Elle est valorisée parce qu'elle est l'un des éléments sculptant son identité culturelle, un moyen assurant la spontanéité et la fluidité du discours, un système qui garantit son intégration au sein de sa communauté. Mais, il lui faut un outil linguistique permettant *«l'ouverture sur le monde avec ses corollaires: l'accès à la diversité culturelle et ses enrichissements réciproques, l'accès aux valeurs, au développement»*². Ainsi, les attitudes à l'égard d'acquisition du français langue étrangère deviennent de plus en plus positives, sur notre territoire.

Dans ce premier chapitre, nous évoquons d'abord la conception du français langue étrangère, considérée comme un objet d'apprentissage et les objectifs assignés à l'enseignement de cette langue à l'école algérienne. Ensuite nous examinons les différentes compétences visées, nous explicitons également l'évolution des méthodologies et des approches d'enseignement de cette langue en mettant l'accent sur les théories d'apprentissage. Enfin, nous détaillons les différentes spécificités du rôle que l'enseignant du français doit jouer actuellement.

¹ Viviane REDING, cité par RENARD Raymond et Louis. J. Calvet dans les langues dans, *l'espace francophone, de la coexistence au partenariat*, Paris, L'Harmattan, 2001, p 83.

² Raymond RENARD, Ibid. p105.

1OBJET ET OBECTIFS D'APPRENTISSAGE

1.1 Objet d'apprentissage

Dans les approches actuelles, l'objectif principal de l'apprentissage du FLE est «communicatif», c'est-à-dire on apprend cette langue pour s'en servir. Pour atteindre cet objectif, l'objet d'apprentissage est devenu « *le discours et non le code*»¹. De ce fait, en principe les différentes composantes du système linguistique: lexicale, syntaxique et morphologique sont mises en place au profit des codes: oral et écrit.

1.2 Apprentissage du français en Algérie

1.2.1 Pour quels objectifs?

L'enseignement-apprentissage du français, dans les différents cycles de l'école algérienne, se fonde sur un ensemble d'objectifs, nous les regroupons en deux groupes:

1.2.1.1 Objectifs généraux:

1.2.1.1.1 Objectif «communicationnel»:

Les instructions officielles de 1982 affirment qu'«*il faut faire acquérir un moyen de communication dont il importe de connaître le fonctionnement, de maîtriser l'utilisation*»². Cette idée a été renforcée par les instructions de 1992 qui dictent que «*L'adolescent poursuivra l'apprentissage commencé dans l'école fondamentale du français Connue et vécu comme instrument de communication*»³.

¹ Alain JAMBIN, *Réflexion sur la didactique des langues*, 1999 [En ligne], disponible sur: <http://pédagogie.ac-toulouse.fr/anglais/anglais.html>

² Instructions officielles 1982 cité par QUEFFELEC Ambroise, *le français en Algérie: Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p 89

³ Instructions officielles 1992 cité par QUEFFELEC Ambroise. Ibid. p89

1.2.1.1.2 Objectif «civilisationnel et culturel»:

L'enseignement du français vise la découverte de différentes civilisations. Ce principe s'imprègne des instructions officielles qui adhèrent à «*l'élargissement de l'horizon culturel de l'adolescent par la découverte d'autres littératures, d'autres sociétés*»¹

1.2.1.1.3 Objectif «fonctionnel»:

L'enseignement du français favorise l'accès à l'information en différents domaines scientifiques et techniques.

1.2.1.2 Objectifs dans le cycle moyen:

Les objectifs principaux de l'acte d'enseignement-apprentissage du français dans le cycle moyen est de faire acquérir à l'apprenant les habiletés de narrer, de décrire, d'expliquer. Ces différents objectifs figurent en effet, au niveau du guide du professeur de ce palier «*raconter était l'objectif de la 1^e année moyenne. Décrire, celui de la 2^e année moyenne. Expliquer sera celui de la 3^e année moyenne*»².

1.2.2 Pour quelles compétences?

L'enseignement-apprentissage du français, langue étrangère, en Algérie encourage une démarche pédagogique qui met l'accent sur l'apprenant. Généralement ce processus vise à développer chez l'apprenant deux types de compétences: les compétences «actives» (parler-écrire) et les compétences «réceptives» (comprendre-lire).

¹ Instructions officielles 1992 cité par QUEFFELEC Ambroise, Ibid. p 89

² Kaltoum DJILALI, Mina-Wahiba TOUNSI, *Guide du professeur*, Office national des publications scolaires.

2. EVOLUTION DES METHODOLOGIES ET DES APPROCHES

Evoquer le point d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, cela nous incite à parcourir le champ des différentes méthodes et approches qu'a connues ce processus, spécifiquement durant la deuxième moitié du XXe siècle, afin de connaître l'évolution des rôles des acteurs (enseignant et apprenant) quel regard portent ces méthodologies et ces approches sur l'apprenant et l'implication des différentes théories d'apprentissage dans ce domaine.

2.1. Méthodologies traditionnelles

Celles de «grammaire-traduction». Leur existence date depuis l'Antiquité¹. Elles donnent la priorité à l'enseignant perçu comme un modèle à imiter. Les supports utilisés dans ces méthodologies sont: des textes littéraires, la grammaire et le dictionnaire bilingue. Leurs objectifs suprêmes c'est de faire acquérir à l'élève le vocabulaire et la grammaire voire «une belle langue». De ce fait, l'écrit tient une place privilégiée.

2.2. Méthodologie directe

Elle est nommée directe parce qu'elle vise l'apprentissage d'une langue sans faire appel à la langue source de l'apprenant. Cette méthodologie donne la priorité à l'oral. Elle a délaissé la traduction et l'explication lexicale ou grammaticale, en faisant parler la langue sans l'étudier dans ses particularités. C'est-à-dire enseigner la langue par les exemples sans passer- comme auparavant- par la règle.

Dans cette méthodologie, l'enseignant met l'accent sur la bonne prononciation. Les activités métalinguistiques (les règles de

¹ Pierre MARTINEZ, *La didactique des langues étrangères*, Paris, Que sais-je? 1996, P 49

fonctionnement de la langue) occupent une place seconde. La gestuelle, la mime entrent en jeu, voire la répétition par l'apprenant afin d'assimiler les éléments linguistiques.

La méthodologie directe se focalise sur les méthodes: directe (sans faire appel à la traduction), orale, active (si en parlant en agissant), interrogative (jeu de question-réponse), intuitive (deviner pour comprendre), imitative (imiter l'enseignant pour apprendre), et répétitive.

Mais cette méthodologie, malgré son succès en Europe et aux Etats-Unis, à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle, a été critiquée au niveau de ses fondements théoriques. Ainsi, une nouvelle réflexion didactique a émergée.

2.3. La méthode audio-orale

«Apparue aux Etats-Unis durant la Seconde Guerre Mondiale»¹. Cette méthode se caractérise par ses assises scientifiques fondées sur la linguistique appliquée. Elle donne une place privilégiée à l'orale. L'enseignant met en œuvre une gamme d'exercices structuraux (phonétique et syntaxique) en se basant sur le schéma skinnérien: Stimulus-Indice-Réponse- Bonne réponse-Renforcement. De ce fait, la théorie sous-jacente à cette méthodologie est la théorie béhavioriste. «Pour le béhaviorisme l'apprentissage serait une modification du comportement consécutive à des récompenses ou renforcement»².

¹ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003, p27.

² Pol DUPONT, *faire des enseignants*, Bruxelles, De Boeck université, 2002, p 88.

La méthode audio-orale a donné des résultats notamment chez les débutants. Mais elle a reçu de vives critiques aux niveaux: linguistique (parce qu'elle s'intéresse aux aspects formels), psychologique (la conception du conditionnement skinnérien est un aspect mécaniste) et didactique (la transmission de l'acquis de la classe au contexte social est un but loin à atteindre).

2.4. Méthodologies audiovisuelles

Appelées également SGAV. Leurs premières formulations théoriques renvoient à Guberina¹. Il considère que l'apprentissage d'une langue doit se fonder sur la compréhension du sens de la structure. Les facteurs «audio» et «visuel» favorisent cet acte. Ces méthodologies font recours à la mise en pratique de «voix et image de France(VIF)» en enregistrant des exercices sur la bande magnétique et des récits sur l'écran.

Dans ces méthodologies, l'apprenant est appelé à la répétition afin de mémoriser et à la transposition. L'élève s'exerce à reprendre le vocabulaire et les énoncés par le biais de la conversation. Mais cette méthodologie a été jugée qu'elle est incapable de répondre au besoin de communication réel de l'apprenant et elle ne le prépare pas à comprendre les locuteurs natifs.

En somme, ces méthodologies mettent nettement l'accent beaucoup plus sur l'enseignant, la méthode et la langue, sans doter l'apprenant d'un rôle bien défini. Ainsi, par rapport à ces méthodologies,

¹ Claudette CORNAIRE, Claude GERMAIN, *La compréhension orale*, Paris, CLE International, 1998, p18.

Guberina de l'institut de phonétique de l'université de Zagreb en ex-Yougoslavie.

l'apprenant n'est perçu qu'un «sujet-objet», «réceptacle», ses capacités sont fortement négligées.

2.5 Approche communicative

Apparue dans les années 1970 en Europe¹. Cette approche se focalise sur le principe que «*c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer*»². Elle vise à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication. Pour atteindre cet objectif, elle met en pratique des documents authentiques «*extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.*»³, et des activités d'expression.

Cette approche adhère au travail en petits groupes. Elle attribue à l'enseignant le rôle d'un «guide», «facilitateur» et elle incite à une centration sur l'apprenant: sur ses intérêts, ses besoins et sa motivation.

Cette approche s'appuie sur les théories: cognitiviste et constructiviste. Pour Dupont «*Selon l'approche cognitive, l'élève doit, pour acquérir des connaissances traiter l'information que l'enseignant veut lui communiquer*»⁴. Bien compris ici que l'apprentissage des connaissances s'effectue par le biais de la compréhension et l'analyse des informations afin d'opérer un changement dans les «structures mentales». De ce fait, les activités d'enseignement permettent à l'apprenant la construction des connaissances en faisant appel à ses capacités cognitives, en dépassant le cadre traditionnel édifié sur une simple transmission des connaissances.

¹ Pierre MARTINEZ, Op cit. p 69.

² Jean-Pierre CUQ, Op cit. P 24

³ Nadine Bailly, Michael Cohen, *L'approche communicative*, [En ligne], disponible sur: http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MC

⁴ Pol DUPON, Op cit, p97.

Pour les constructivistes, l'apprenant ou *«l'individu construit ses propres structures de connaissances en puisant dans l'environnement extérieur des données qu'il interprète, qu'il transforme, qu'il réorganise»*¹.

Les constructivistes mettent l'accent sur le rôle de la vie réelle. L'apprenant donc, construit son propre langage (interlangue) en langue étrangère à l'aide de l'interaction avec les membres de son environnement.

¹ J-M BARBIEN, *élaboration du projet d'action et planification* <http://www.oasisfle.com>

3 LE ROLE DE L'ENSEIGNANT

Les tendances méthodologiques envisagées, dans la partie précédente de ce travail, montrent une reconfiguration remarquable du rôle de l'enseignant. L'enseignant dans la classe traditionnelle est le seul détenteur du savoir. Dans cette optique Houssay proclame que «*le professeur; c'est lui qui a déjà opéré les élaborations, [...] les processus intellectuels supérieurs: analyse, synthèse, etc. et il ne reste plus à l'élève que le devoir, pas la construction du savoir*»¹

Dans cette partie, nous découvrons le nouveau rôle de l'enseignant de langues, spécifiquement celui du français langue étrangère parce que nous considérons que cette étape est fortement lié à notre thème.

3.1 L'enseignant d'aujourd'hui

A nos jours, le nouveau rôle de l'enseignant de langues s'inscrit dans la pédagogie de la centration sur l'apprenant et son apprentissage. Selon Galisson «*les professeurs ont la lourde tâche d'appliquer les programmes et de suivre les instructions en vigueur tout en essayant de répondre aux intérêts et aux goûts des élèves qui leur sont confiés*»².

Donc, l'enseignant, notamment celui du français langue étrangère, occupe une place «stratégique» et «inconfortable». Son rôle ne se limite plus à une transmission des savoirs dictés dans le programme. Mais, il lui faut un savoir-faire didactique, une gestion, et une création des conditions favorables à l'apprentissage.

¹ HOUSSAYE cité par REZEAU Joseph, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*, Thèse de Doctorat, Université Bordeaux 2, 2001, p 53. [En ligne] disponible sur <http://joseph.rezeau.free.fr/theseNet/index.htm>

² Robert GALISSON, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier- CREDIF, 1982, p58.

Pour éclaircir le nouveau rôle de ce dernier, les auteurs en didactique des langues optent pour une série d'appellations pour l'enseignant: «*aide, facilitateur, moniteur, tuteur, expert, etc.*»¹. Dans cette perspective, maints points de vue ont été proposés. Nous examinons quelques uns, afin de mettre la lumière sur la responsabilité de ce pôle, dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère:

Paquay² détermine six caractéristiques indispensables pour le métier d'enseignant:

L'enseignant d'abord est un «acteur social». Bien entendu qu'il prend en considération les objectifs visés en les intégrant dans sa pratique.

Ensuite, il est un «chercheur»: Il actualise ses connaissances et il les met en pratique.

L'enseignant pour Paquay est également «instruit»: Il est doté d'une mémoire cultivée tant au niveau disciplinaire qu'au niveau scientifique.

Il est à la fois une personne apte à tisser des relations avantageuses avec les membres de la communauté scolaire.

L'enseignant aux yeux de Paquay est aussi un «pédagogue»: Il est capable de déceler des obstacles et examiner les difficultés en prenant des décisions afin de les résoudre.

En fin, l'enseignant est un «praticien». Il exploite ses formations: initiale et continue dans sa pratique professionnelle.

¹ Jean-Pierre CUQ, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE internationale, 2003. p 83.

² PAQUAY cité par DUPONT, Pol, Op cit, P 81.

Alors qu'Atlan¹ attribue à l'enseignant le rôle d'un «passeur»: Dans le sens d'un passeur d'idée ou passeur culturel en faisant acquérir à son apprenant le volet linguistique voire le volet culturel.

Dans la même optique, Tardif propose une grille contenant un ensemble de particularités spécifique à ce qu'il appelle «enseignant stratégique».

3.1.1 Qu'est ce qu'un «enseignant stratégique»?

Selon Jacques Tardif, *«l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur»²*.

Nous envisageons ci-dessous, en détailles les caractéristiques de l'enseignant stratégique qui peuvent être adoptées au domaine d'enseignement du français langue étrangère.

3.1.1.1 L'enseignant «penseur»

Premièrement, l'enseignant stratégique se caractérise par son expérience en contenu: Il connaît le niveau de son apprenant et il met l'accent sur ses besoins d'une part. D'autre part il tient compte des objectifs du programme et l'implication des stratégies d'apprentissages convenables. Il a identifié les méthodes assurant la transmission des savoirs. Il a vérifié le contenu publié en choisissant ce qui favorise un développement des stratégies «métacognitives, cognitives et socio-affectives» contribuant à l'appropriation d'une langue étrangère.

¹ ATLAN cité par DUPONT Pol, Ibid. p 31

² Paul CYR, *les stratégies d'apprentissage*, Paris, Clé international, 1998, p 116.

3.1.1.2 L'enseignant «preneur de décisions»

En second lieu, l'enseignant stratégique est un «preneur de décisions»: Il n'est plus obligé de suivre une recette ou des règles d'une méthode. Puisque il vise l'autonomie de son apprenant il peut prendre des décisions aux niveaux: du contenu et des séquences.

Il met l'accent clairement sur les erreurs commises par l'apprenant en les valorisant et en les corrigeant. Dans le cas d'une «fossilisation» c'est-à-dire une acquisition des règles erronées, l'enseignant stratégique décide de les expliciter avec ses apprenants. Il décide également la réalisation collective, coopérative ou individuelle des activités.

3.1.1.3 L'enseignant «motivateur»

L'enseignant stratégique est pareillement un «motivateur».

Afin de motiver ses apprenants, l'enseignant stratégique intervient en proposant des activités liées aux intérêts de ces derniers et suscitent leurs sentiments. En outre, il doit leur expliciter la pertinence et l'utilité des activités choisies, leur faire comprendre que son omniprésence est une aide et que ses jugements ne s'inscrivent pas dans le cadre d'une évaluation de se qu'ils savent ou ils ignorent. Mais dans le but d'une amélioration. Tardif adhère à l'idée que l'enseignant stratégique rend son apprenant peu à peu autonome.

3.1.1.4 L'enseignant «modèle»

Dans l'acte d'enseignement du français langue seconde ou étrangère, l'enseignant est perçu comme étant un modèle au niveau de la compétence langagière.

3.1.1.5 L'enseignant «médiateur»

Selon Tardif toujours, l'enseignant stratégique joue un rôle de «médiateur». D'abord, il négocie avec l'apprenant son impression de la complexité d'une tâche proposée et les chances de réussite. Ensuite il rappelle à son apprenant les savoirs qu'il doit exploiter pour la réalisation de cette tâche et enfin, il aide l'apprenant à apercevoir les difficultés et établir les solutions.

Etre soucieux de moyens et des méthodes adéquates à la réalisation des tâches est l'une des caractéristiques de l'enseignant «médiateur». Son intervention lors de la réalisation des tâches est sa mission. Cette intervention se fait soit sous forme d'une réponse à la demande de l'apprenant, soit sous forme d'un accompagnement tout au long de l'accomplissement de la tâche.

3.1.1.6 L'enseignant «entraîneur»

En dernier lieu, l'enseignant stratégique est un «entraîneur». Bien entendu que l'enseignant, dans ce rôle, place l'apprenant, perçu par Tardif comme un «apprenti», au centre de son apprentissage. L'apprenant est censé effectuer des tâches achevées et «signifiantes». Cela veut dire que l'élève apprenne des savoirs langagiers afin de les utiliser ou les transférer.

En somme, Tardif trace une figurine à l'enseignant stratégique en conditionnant: la maîtrise des contenus à enseigner, l'évaluation des savoirs de ses apprenants, l'identification de leurs besoins, l'aptitude d'analyser le matériel didactique, le choix des tâches signifiantes, la connaissance des stratégies d'apprentissages qui conviennent à l'accomplissement des tâches données.

3.2 La relation pédagogique et l'interaction en classe de FLE

La communication entre l'enseignant et l'enseigné au niveau du système éducatif est a toujours posé problème. Selon Galisson «*Dans la relation TRADITIONNELLE, il n'y a pas de véritable communication, puisque le transfert d'informations s'opère à sens unique, du maître vers l'élève*»¹.

Mais, avec l'arrivée de l'approche communicative, cette conception a été délaissée. Celle-ci adhère à une centration sur l'apprenant et le développement d'une certaine compétence communicative chez ce dernier, en tenant compte de ses besoins, ses intérêts et sa motivation. En effet, cela ne se concrétisera que par le biais de l'interaction. Dans cette optique, Galisson considère que «*le maître n'a plus seulement pour office de former l'élève, mais aussi de s'informer de ce qu'il est, de le connaître, d'entretenir avec lui des relations favorables à l'épanouissement de sa personnalité.*»²

Mais certains enseignants, malgré leur conscience et souci de mener à bien le processus d'acquisition de FLE, considèrent que le nombre des apprenants, la contrainte de temps, les rites de la classe, la complexité du système linguistique cible, aux yeux des apprenants, tous ces éléments sont de véritables obstacles afin de réaliser des échanges linguistiques dans leurs classes. Ces contraintes en réalité, méritent des innovations et des recherches.

De ce fait, l'enseignant est censé jouer un autre rôle; il doit instaurer des «rapports interpersonnels». C'est-à-dire qu'il doit s'intéresser à ses apprenants comme des «personnes» parce que l'apprenant est un être

¹ Robert GALISSON, Op cit. p20

² Robert GALISSON, Ibid. p 21.

humain et «*l'être humain réagit, semble-t-il, aux différentes circonstances de la vie en adoptant des comportements qui expriment la satisfaction ou le déplaisir*»¹.

Calvin M-J² propose que l'enseignant doit installer une atmosphère chaleureuse et conviviale, en souriant à sa classe, en valorisant ses élèves. Ajoutant la tolérance envers la différence, et la prise en considération de l'affectif (l'optimisation, l'encouragement...).

Mettre l'accent donc, sur la relation enseignant-apprenant et apprenant-apprenant, cela favorise la naissance d'une certaine confiance entre les membres de groupe classe, d'un certain plaisir d'être en classe, et d'apprendre. En outre l'enseignant *acquiert la possibilité de s'informer et de se former lui-même au contact de l'élève.*»³

L'enseignant d'aujourd'hui, spécifiquement celui du FLE, est donc, censé faire appel à la «pédagogie de communication» afin d'atteindre les objectifs visés.

Au terme de ce chapitre, nous disons qu'après avoir explicité ces différents titres, qu'une évolution claire a eu sa place en touchant la conception de la langue et les méthodologies en donnant, grâce aux innovations des chercheurs, la naissance des approches qui ont un caractère souple. Celles-ci valorisent nettement l'apprenant et dotent l'enseignant d'un rôle diversifié et non plus limité, renforcé et non plus allégé.

¹ Marie Joseph CHALVIN, *Deux cerveaux pour la classe*, Nathan, 1993, p 50.

² Marie Joseph CHALVIN, *Ibid.* p 136.

³ Robert GALISSON, *Op cit.* p 21.

DEUXIEME CHAPITRE
CENTRATION SUR L'APPRENANT

1 LE METIER D'APPRENANT

Après avoir explicité les différentes spécificités du rôle que l'enseignant doit jouer afin de mener à bien le processus d'acquisition du français langue étrangère, nous réservons cette deuxième partie au rôle d'apprenant; aux différents aspects que ce dernier doit prendre en charge en exerçant le «métier d'élève». Dans cette optique, Philippe Perrenoud considère le métier d'élève comme étant «*une identité, voire une vocation, fondée sur des compétences*»¹.

Attribuer à l'apprenant un métier, c'est l'inviter à construire son «identité scolaire». C'est lui demander de travailler afin d'apprendre. Mais, le métier d'apprenant dicte une patience, une adaptation aux routines de la classe, à l'autorité de l'enseignant, à la complexité du système linguistique cible.

1.1 Qu'est ce qu'un apprenant?

Ce terme est apparu au début des années 1970², dans les contenus de la didactique des langues étrangères. Il a été perçu pendant longtemps comme un synonyme du terme élève ou enseigné. L'apprenant a été vu comme une entité réceptrice et passive. Cette conception a été étayée par le behaviorisme écartant l'aspect cognitif de l'individu (ses intentions, ses idées, ses valeurs), et considérant l'apprenant comme un organisme ou «sujet-objet». Mais, cette vision a connu un changement à partir des années 70, avec l'émergence de l'approche communicative. Cette approche rend à l'apprenant sa «psychologie individuelle», en le considérant comme le point de mire

¹ Philippe PERRENOUD, Le métier d'élève [En ligne] disponible sur: <http://sgencreteil.ouvaton.org/spip.php>, article 254.

² Jean-Pierre CUQ, Op cit, p 20

d'apprentissage grâce à ses aptitudes de produire des idées, d'anticiper, de planifier, de décider, etc.

Actuellement l'apprenant est considéré comme un «acteur social»¹: il assure la construction des savoirs et des savoir-faire visés en considérant la langue comme un moyen de communication et une finalité.

En outre, l'apprentissage d'une langue étrangère, selon Bloom Benjamin, est la sphère où «l'élève doit avoir l'occasion d'utiliser tous ses processus mentaux»². En impliquant de ce fait, la compréhension, l'analyse, la synthèse, voire l'évaluation. Or, selon cet auteur, les activités de classe fondées sur la répétition et la mémorisation négligent les processus dits «supérieurs» (la synthèse et le jugement).

Dans cette idée Cuq et Gruca³ considèrent que l'apprenant n'acquiert plus ses savoirs aléatoirement mais d'une manière raisonnable en faisant appel à des procédures telles que: «la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie, le transfert»⁴, etc.

1.2 Types d'apprenant:

Aujourd'hui, la classe est perçue comme une «société en miniature». L'hétérogénéité de public est l'une de ses caractéristiques. Certains auteurs classent les apprenants en trois catégories, selon les différents codes utilisés par ces derniers, afin de mémoriser les savoirs, en inspirant ce point de vue du domaine des neurosciences.

¹Oscar VALENZUELA, *la didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/ apprentissage*, [En ligne] disponible sur: www.SynergiesChilin6 2010 p77.

² Benjamin BLOOM, cité par TARDIF, *Claudette, Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant*, [En ligne] disponible sur: www.ustoniface.mb.ca/cusb/

³ Oscar VALENZUELA Ibid. p 77

⁴ Oscar VALENZUELA. Ibid. p77

1.2.1 Les auditifs¹: nommés également les verbaliseurs. Ils se familiarisent bien au contexte scolaire. Ils donnent une importance aux faits et aux discours. Mais ils ont du mal au niveau de l'oral, de visualisation des schémas et des images.

1.2.2 Les visuels:

La compréhension et la mémorisation pour ce type d'apprenant s'opèrent essentiellement par ce qui est vu. Certains parmi eux ont une capacité étonnante à photographier et décrire les gens et les situations. Mais dans le processus d'apprentissage ils se trouvent désorientés si le support visuel est inutilisable.

1.2.3 Les kinesthésiques:

Des apprenants fatigants. Ils utilisent beaucoup les gestes en s'exprimant. Ils ont des difficultés de suivre les cours d'un enseignant non gestuel. Ils sont souvent très affectifs. Beaucoup de personne de ce type se placent bien dans les métiers manuels et non intellectuels.

Souvent l'enseignant réfléchit à adapter un enseignement au niveau de ses apprenants, en donnant un enseignement ni très aisé, ni très ardu. Pareillement il stimule la curiosité de son public. En outre, ils varient les exercices et les séquences afin de susciter la motivation. Mais il doit prendre en considération les caractéristiques de ses apprenants. Autrement dit, rares sont les enseignants d'une langue étrangère, qui savent la typologie citée ci-dessus et prennent en considération les spécificités de leurs apprenants.

¹ Cette typologie a empruntée à CALVIN Marie Joseph, Op cit, p:67

Ainsi, l'enseignant est censé travailler pour les différentes catégories, afin de favoriser, à tout le groupe-classe, l'acquisition des savoirs et des savoir-faire.

1.3. Conditions nécessaires afin de bien mémoriser

La mémoire est une puissance au service de l'apprentissage. Elle offre à l'apprenant des possibilités de réussite dans sa classe. Elle est *«concernée par tout ce qui est prometteur, tout ce qui procure plaisir et douleur, et par tout ce qui a un sens, mais elle fonctionne dans certaines conditions»*¹.

1.3.1 La mémorisation de ce qui est significatif

Dans le processus d'apprentissage du français langue étrangère, la compréhension des mots et le sens du texte favorise le processus de la mémorisation. Mais l'apprenant peut retenir le sens erroné attribué à un mot. De ce fait, il est nécessaire de vérifier le processus de la compréhension soit par l'apprenant lui-même soit par l'enseignant.

1.3.2 La mémorisation «par association»

L'apprenant retient les informations transmises lors d'un événement distinct. Pour cela il est avantageux d'associer une séquence ou une leçon à un contexte exceptionnel.

1.3.3 Mémoriser par réalité

Les sorties, les voyages d'étude et les visites sont des conditions favorables afin de mémoriser d'une manière fiable et rapide.

¹ Marie Joseph CALVIN, Ibid. p:69

1.3.4 La mémorisation grâce aux buts

Les buts raniment la motivation de l'apprenant. Celle-ci facilite et renforce la mémorisation, à condition que l'apprenant fixe des buts adéquats à ses habiletés.

1.3.5 Au commencement d'un cours

Il est mieux de présenter le plan, et écrire au tableau les notions primordiales au commencement du cours. Ces données seront retenues facilement.

1.3.6 La mémorisation en courte durée

Trente minutes au maximum est le temps proposé pour une bonne attention, compréhension et mémorisation des informations lors d'un cours. Après, le cerveau aura besoin d'une pose mentale. Pour cela il est nécessaire de fixer des poses qui servent à classer les informations retenues. Elles permettent à la fois de briser la routine et d'éviter l'«accoutumance» qui mène à la distraction.

1.4 Les stratégies d'apprentissage

Le terme stratégie est beaucoup utilisé de nos jours. Il n'est plus limité au secteur militaire; bien au contraire, il est répandu dans des différents domaines de la vie sociale. *«On parle aujourd'hui de stratégies de marketing, de stratégies financières, des visions stratégiques, etc. Le contexte scolaire, spécifiquement la classe, n'a pas échappé à cette vague»*¹. L'intégration de cette notion dans ce cadre a été effectuée dans les années 1970 au niveau des réflexions didactiques.

¹ Paul CYR, Op cit, p 4

1.4.1 Définition

Dans le petit Robert une stratégie est considérée comme «*un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvres en vue d'une victoire*»¹. Plus explicitement, De Villes définit la stratégie comme étant «*l'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre un objectif*»²

Dans le domaine de l'appropriation d'une langue seconde, ou une langue étrangère, les auteurs définissent les stratégies d'apprentissage comme étant «*des comportements, des techniques, des tactiques, des plans, des opérations mentales conscientes, inconscientes (...), des habiletés cognitives fonctionnelles et aussi des techniques de résolution de problème*»³.

En effet, le mérite d'explicitier ce concept et d'élaborer ces classifications revient à: Rubin, Naiman, Oxford, O'Malley et Chamot. Nous examinons une de ces études.

1.4.2 Les stratégies d'apprentissage selon Oxford

Sur cette voie de recherche, Oxford ce n'est qu'un successeur de Rubin et O'Malley. Elle tient que les stratégies d'apprentissage peuvent être enseignées. De sa part, Oxford voit que ces stratégies sont «*des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage*»⁴. Elle les classe en deux catégories:

¹ Paul CYR, Ibid. p 4

² De Villes cité par CYR Paul, Ibid. p 4

³ Paul CYR, Op cit p 4

⁴ OXFORD cité par CYR Paul, Ibid. p31

1.4.2.1 Les stratégies directes:

Elles se subdivisent à leur tour à des stratégies mnémoniques (créer des liens mentaux, utiliser des images et des sons, bien réviser et utiliser des actions), Stratégies cognitives (pratiquer la langue, recevoir et émettre des messages, analyser et raisonner et créer des structures) et stratégies compensatoires (deviner intelligemment, surmonter ses lacunes à l'oral et à l'écrit).

1.4.2.2 Les stratégies indirectes:

Celles-ci regroupent les stratégies métacognitives (centrer ses apprentissages les planifier, et les évaluer) stratégies affectives (S'auto-encourager...) et stratégies sociales (poser des questions, coopérer avec ses camarades, s'ouvrir à la culture d'autrui).

1.5 Connaissances et compétences

J-P Richard définit les connaissances comme étant «*des structures stabilisées en mémoire à long terme*»¹; de ce fait elles peuvent régler un problème lors de leur réutilisation par l'apprenant.

En effet l'apprenant doit passer par trois phases afin de maîtriser la connaissance: d'abord, celle de compréhension. Elle «*consiste à construire des interprétations*»². Ensuite la phase d'apprentissage qui consiste à modifier ou réorganiser les connaissances et les établir et enfin, la phase de production qui se focalise sur la mise en œuvre des connaissances établies et stockées.

¹ Jean-Pierre RICHARD, cité par FAID Salah, *Médiation pédagogique par la BD: Vers une appropriation de la compétence de compréhension de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du FLE*. Mémoire de Magistère, Université de Msila, 2009, p23. [En ligne], disponible sur :<http://www.univ-msila.dz/fr/home/index.asp>.

² Jean-Pierre RICHARD Jean-Pierre, Ibid. P24.

En dépassant le stade cité, la conception actuelle d'apprentissage implique la notion de compétence. Celle-ci occupe une place primordiale dans le domaine de la didactique des langues. Philippe Perrenoud dit *«je définirai une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas»*¹. Connaissances et capacité donc, sont deux termes clés, deux composantes essentielles pour la notion de compétence.

Selon Xavier Roegiers *«la compétence c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire»*². Ainsi, et dans un premier temps, elle intéresse l'enseignant. Dans ce sens Oliver Reboul considère *«qu'elle consiste à savoir ce qu'on enseigne, et à savoir l'enseigner»*³ Bien compris que la compétence pour l'enseignant est un savoir et un savoir-faire. Dans un deuxième temps, elle intéresse l'apprenant: Dans cette perspective, Perrenoud s'interroge *«va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou développer des compétences?»*⁴. En effet, la didactique de FLE met l'accent nettement sur l'acquisition des compétences à l'apprenant confirme Roegiers en disant *«on ne cherche pas à ce que l'enseignant voit tout son programme (...) mais à ce que tous les apprenants acquièrent les compétences»*.

Les compétences sont souvent fixées comme des objectifs diffusés dans les constructions officielles. Mais il est nécessaire d'examiner la situation d'enseignement-apprentissage : la situation de départ des apprenant (leur niveau et leurs besoins) et les moyens avant de fixer les types de compétences.

¹ Philippe PERRENOUD, cité par FAID Salah, Op cit, p19.

² Xavier ROEGIERS, Ibid. p 20.

³ Xavier ROEGIERS, Ibid. p 18.

⁴ Philippe PERRENOUD, Op cit, p 24.

2 CENTRATION SUR L'APPRENANT

Pour faire acquérir des savoirs et des savoir-faire à ses apprenants, l'enseignant du FLE dispose des démarches pédagogiques qu'il sait, en principe, suivre. La pédagogie de la centration sur l'apprenant en est une. Celle-ci en effet, est loin d'être une conception neuve, parce qu'elle a été toujours «*une intuition largement partagée par les éducateurs, les psychologues et les philosophes*»¹. Ses origines remontent à Platon et Socrate, à Saint-Augustin, à Rousseau et à Condorcet. Dans les dernières décennies, elle a connu des recherches et des innovations de maints auteurs. Tout en essayant d'apporter des réflexions autour de cette notion.

Nous développons dans la partie présente cette pédagogie, son apparition, ses caractéristiques et le rôle qu'elle peut jouer dans la réussite à approprier une langue étrangère, notamment le FLE.

2.1 Apparition et origines du concept

Le concept de centration sur l'apprenant est apparu dans les années 1970. Il est considéré comme une des lignes de force de l'approche communicative. Ce concept est issu du mouvement constructiviste afin de noter une modification au niveau de la «réflexion didactique», au temps où les méthodes audio-visuelles étaient jugées comme moins valorisantes de l'apprenant dans ses spécificités.

¹Jean-Pierre CUQ, *De l'exercice à la tâche, la centration sur l'apprenant, in Les nouveaux rôles de l'enseignant et l'apprenant*. 2eme rencontre, Barcelone, p 15. [En ligne], disponible sur: http://www.rencontre-fle.com/rencontre2007/dossier_fle_2007.pdf

Le principe méthodologique de centration sur l'apprenant *«a concerné toutes les disciplines scolaires, il a particulièrement marqué l'enseignement-apprentissage des langues vivantes»*¹. Avec l'émergence de cette formule, l'apprenant a bénéficié d'une focalisation sur ses besoins, ses intérêts ses motivations voire ses procédures d'apprentissage.

Autour du terme de «besoin» les recherches menées a été faites par P. Richterich et plus tard par L. Porcher dans le cadre de Conseil de l'Europe, en parlant d'abord d'«analyse des besoins langagiers» pour s'intéresser ensuite à l'«identification les besoins».

La notion de centration sur l'apprenant donc, retient *«qu'un agent ou une instance procède à cette centration et met en place un dispositif permettant de placer en effet l'apprenant au centre du processus»*². Dans cette perspective, Jean-Pierre Cuq considère que cette notion reste à construire dans la mesure où les réflexions actuellement mettent l'accent sur d'autres aspects: les représentations de l'apprenant, ses attitudes, ses stratégies voire ses caractéristiques sociologique et culturelle.

2.2 Définitions du besoin

De Ketele perçue le besoin comme un décalage entre deux situations: une réelle et l'autre idéale. Plus spécifiquement, on distingue deux types de besoins dans le domaine de la didactique des langues:

¹ GIRARD cité par REZEAU Joseph, Op cit, p

² Jean Pierre CUQ, Op cit, p 40.

2.2.1 Besoins «subjectifs»

Xavier Roegiers considère ce type comme étant «*le reflet d'une nécessité naturelle ou sociale*»¹. Bien compris qu'il s'agit des attentes et des désirs des apprenants.

2.2.2 Besoins «objectifs»

Ce type est orienté vers les perspectives d'action. Ce sont des lacunes, des manques constatés chez l'apprenant et qu'il lui faut surmonter afin de réussir son apprentissage.

Aux besoins objectifs Louis Porcher² ajoute les besoins ressentis:

2.2.3 Besoins «ressentis»

Les besoins de l'apprenant peuvent être exprimés, comme «besoins ressentis» et vécus. Pour les connaître, l'enseignant met en place des «offres», les gérer et les «individualiser» et de les rendre avantageux à celui-ci. L'analyse de ce type de besoins garante un contact continu et une négociation qui reflète une personne autonome. L'apprenant ne perçoit pas ce type, mais c'est à l'enseignant de les repérer et de les identifier sans aucune substitution.

2.3 L'analyse des besoins de l'apprenant

La centration sur le «public de destination» dicte une connaissance et une analyse de ses besoins. Qui est un «*processus continu tout au long de l'enseignement, un instrument de conduite du cours un moyen de garder le contact ouvert entre l'enseignement et les*

¹ Xavier Roegiers, Du concept d'analyse des besoins en formation à sa mise en œuvre, revue européenne des professionnels de la formation, Vol 1, n° 2-3. [En ligne], disponible sur: www.bief.be/index.php?..concept_d'analyse_besoin

² Louis PORCHER, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette éducation, 1995, P 23.

élèves»¹. Cette étape constitue un point de départ de l'élaboration des contenus et joue un rôle crucial dans la réussite de l'apprentissage du français langue étrangère.

2.4. Analyse et objectifs

L'analyse des besoins permet à l'enseignant de connaître son public en visant des objectifs. Egalement, il est possible que les objectifs soient déjà fixés et cela semble clair dans le cas des programmes gouvernant l'enseignement. Dans ce cas l'analyse des besoins sera peu utile.

Malgré ses sens et ses portés, cette analyse demeure indispensable de la notion de centration sur l'apprenant comme une pratique pédagogique.

2.5 Susciter la motivation des apprenants

*«Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne»*² avançait Jean-Jacques Rousseau. En effet, le désir d'apprendre amène l'apprenant à attribuer un sens à ce qu'il apprend et cela accroître sa motivation.

Dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est admis que la motivation occupe une place importante; c'est un élément déclencheur de conduites.

Cette notion recouvre l'affectif et le cognitif. Elle comporte une motivation «externe» et une autre «interne», celle-ci est liée à la curiosité, à l'aspect créatif chez l'apprenant.

¹ Louis PORCHER, Ibid. p 25

² Jean-Jacques Rousseau, cité par Jean-Pierre CUQ, Op cit, p 171.

La perception de l'apprenant sur soi, la représentation sur l'apprentissage de la langue étrangère, les renforcements, la confiance, sa valorisation par l'enseignant et la réussite sont tous des éléments importants stimulant et suscitant la motivation de l'apprenant.

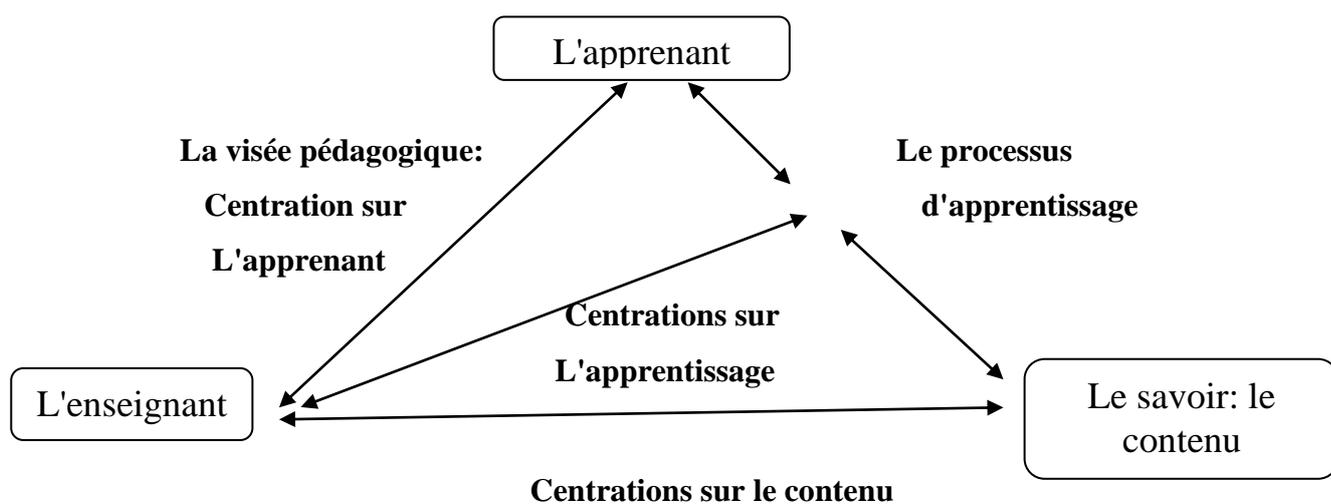
En outre, pour éveiller la motivation de ses apprenants, l'enseignant d'une langue étrangère doit opter pour une démarche pédagogique loin du cadre traditionnel d'enseignement-apprentissage où les connaissances se transfèrent dans le cadre d'un cours magistral, dans un seul axe; en faisant appel à la technique des questions posées et des réponses reçues.

L'enseignant peut regrouper ses apprenants en petits groupes, afin de créer une confiance chez certains apprenants. Il peut stimuler leurs imaginations en proposant des activités inhabituelles. Il peut varier les activités et les séquences en évitant le cours magistral, comme il peut établir des échanges communicatifs en focalisant l'attention sur leurs goûts, besoins et intérêts.

Certains pays en Europe tentent d'«*ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenant*»¹ Pour cela ils proposent la rédaction ou l'exposition des recettes de l'art culinaire, afin de motiver les apprenants, en sélectionnant les meilleurs et en les publiant sur un site d'Internet et en demandant les commentaires des lecteurs. La production de ces recettes, leur diffusion et leur évaluation par un public social favorise en réalité la naissance des liens entre l'apprenant et les membres de sa société.

¹Christian OLLIVIER, in *Les nouveaux rôles de l'enseignant et l'apprenant*. 2eme rencontre, Barcelone, p 15. [En ligne], disponible sur:
http://www.rencontrefle.com/rencontre2007/dossier_fle_2007.pdf

Au terme de ce chapitre nous présentons un schéma récapitulatif qui est une illustration sur les différentes composantes de la situation pédagogique, dans une classe de FLE, en tenant compte de la notion de centration sur l'apprenant vue comme une visée pédagogique.



La centration sur l'apprenant dans une classe du FLE¹

¹ Schémas emprunté à REZEAU Joseph, op cite, p 149.

A la lumière des éléments développés dans le volet théorique, sur le rôle de l'enseignant du FLE dans le cycle moyen en général et sa centration sur l'apprenant en particulier, nous réalisons le volet pratique, pour mettre en évidence notre problématique en contexte de classe.

En effet, le volet théorique, dans le domaine instable de la didactique du FLE, dessine un portrait fin aux pratiques enseignantes et à la notion de centration sur l'apprenant spécifiquement. Pour cela le recours au terrain est indispensable afin de connaître dans quelle mesure les pratiques enseignantes s'inscrivent réellement dans une pédagogie de centration sur l'apprenant.

1 DESCRIPTION DU CORPUS

1.1 Le contexte scolaire

L'école Achouri Mostafa est fondée récemment par rapport à celle de Zaghez Djelloul, et toutes les deux se situent à El Alia, dans la ville de Biskra. La matière français, langue étrangère, est assurée par cinq enseignants dans la première école et par six enseignants dans la deuxième.

1.2 Les classes observées

Les classes observées sont dix. Elles sont de différents niveaux (1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} année moyenne). Elles contiennent entre 30 et 35 élèves. Ces derniers se caractérisent par l'hétérogénéité au niveau de l'appartenance socioculturelle.

1.3 Les enseignants questionnés

Nous avons pris cinq enseignants de chacune des deux écoles. Dans la totalité, il s'agit de cinq enseignantes et cinq enseignants. Ils diffèrent au niveau de l'âge, l'expérience professionnelle et même au niveau des parcours.

1.4 Description du questionnaire

Le questionnaire élaboré est destiné aux enseignants du FLE dans le cycle moyen, au niveau de deux écoles citées ci-dessus. Il est constitué de dix questions fermées et ouvertes. Les trois premières questions s'articulent sur les conceptions: enseignement, apprentissage et apprenant.

Les deux questions qui suivent évoquent le sens de la notion de centration sur l'apprenant et la démarche mise en œuvre par ces enseignants lors de leur pratique professionnelle, pour la réalisation de cette composante théorique. La sixième question est consacrée à la motivation des apprenants et les contributions des enseignants afin d'atteindre ce but.

La septième question reflète notre souci envers la relation pédagogique et sa place dans la pratique professionnelle et qui doit être prise en charge par l'enseignant. Quant à la huitième question, celle-ci est consacrée particulièrement aux besoins des apprenants et dans quelle mesure ces besoins sont pris en charge par les enseignants.

Les deux dernières questions abordent l'autoformation des enseignants et leurs contributions collectives afin de mener à bien le processus enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle moyen.

En effet, toutes ces questions ont été posées afin de connaître le degré de la conscience, chez les enseignants, et les caractéristiques des pratiques enseignantes, en premier lieu ajoutons l'intégration du principe méthodologique de centration sur l'apprenant, sans écarter les pratiques apprenantes en deuxième lieu.

1.5 Description de la grille d'observation

La grille d'observation élaborée met l'accent sur deux axes:

La pratique professionnelle de l'enseignant et la construction d'apprentissage par les apprenants. En effet le premier axe s'articule sur la sollicitation de l'attention des apprenants, l'organisation et la clarté du cours, l'habileté linguistique de l'enseignant, la gestion du temps, la pédagogie de communication, la centration sur l'apprenant, et la relation pédagogique et les stratégies correctives. Quant au deuxième axe, il se base spécifiquement sur les attitudes des apprenants.

2 DEROULEMENT DE L'ENQUETE

2.1 Diffusion du questionnaire

Après l'élaboration de notre questionnaire, nous l'avons diffusé aux enseignants au niveau des deux écoles. En effet les enseignants ont tous refusé de répondre à nos questions sur place parce qu'ils n'ont pas de temps. Chose qui nous a incité à leur accorder une journée complète.

2.2 L'observation et son déroulement

L'observation des classes a été faite en deux jours; une journée pour chaque école. Mais nous avons eu difficilement l'accord du

directeur de l'une des écoles. Par contre, les enseignants ont été tous bienveillants et disponibles.

Ils ont été trois enseignants et deux enseignantes assurant les différents niveaux. Nous avons assisté à trois séances durant la matinée et deux pendant l'après-midi.

La directrice de la deuxième école a été compréhensive et bienveillante, les enseignants aussi. Nous avons travaillé avec trois enseignants dont trois femmes. L'observation a été effectuée en quatre séances durant la matinée et deux après-midi pour la deuxième école.

3ANALYSE DES RESULTATS

3.1- Les résultats du questionnaire

Qu'est ce qu'enseigner le français pour vous?

une transmission des savoirs	un savoir-faire	un métier nécessitant des recherches et une formation continue
02	04	04

Deux enseignants seulement limitent l'acte d'enseignement à une transmission des savoirs. Par contre à huit enseignants qui restent, ils accordent la recherche et la formation continue à la conception d'enseignement.

Qu'est ce qu'apprendre le français pour vous?

Réception des savoirs	Mission qui nécessite une conscience et un engagement
02	08

Ce qui concerne l'acte d'apprentissage, Huit enseignants s'inscrivent, à travers leurs réponses, dans le cadre de la nouvelle conception qu'a donné la didactique à cet acte, en considérant l'apprentissage comme une mission qui nécessite une conscience et un engagement.

Quel regard portez-vous sur l'apprenant?

Un sujet passif, récepteur d'informations	Un sujet actif	Un partenaire et acteur de son apprentissage
05	0	05

Cinq enseignants ont un regard positif en vers l'apprenant en le considérant un partenaire et acteur de son apprentissage. Leurs réponses se fondent sur les bons éléments. La moitié qui reste perçoit l'apprenant en tant que sujet passif.

Connaissez-vous la notion de centration sur l'apprenant?

Oui	Non
08	02

Deux enseignants seulement ne connaissent pas la notion de centration sur l'apprenant.

Quel sens a cette notion pour vous?

-Trois enseignants ont donné une réponse ambiguë et insuffisante par rapport à sept enseignants. Ils ont répondu par une réponse approximative à la définition donnée par les spécialistes en didactique des langues en mettant l'accent sur les besoins, les intérêts des apprenants mais en négligeant la motivation, les stratégies des apprentissages suivies et l'aspect affectif de l'apprenant.

Quelle démarche choisissez-vous pour la mise en œuvre de cette notion?

-Trois enseignants ont répondu qu'ils font recours à un enseignement interactif
-Cinq enseignants ont répondu qu'ils optent pour la technique d'analyse des besoins. La réalité du terrain confirme que les besoins langagiers des apprenants sont fortement négligés par les enseignants.

Quelles sont vos contributions afin de motiver vos apprenants?

- Une seule enseignante a opté pour le dessin
- Trois enseignants ont choisi comme réponse les supports pédagogiques.
- Trois pour les sujets d'actualité
- Trois enseignants n'ont pas donné de réponse.

La relation pédagogique enseignant-apprenant occupe-t-elle une place dans votre pratique professionnelle?

Oui	non
10	0

Tous les enseignants questionnés ont déclaré que la relation pédagogique occupe une place dans leur pratique professionnelle, mais en effet, nous avons constaté que deux enseignantes seulement ont pris en charge cette composante.

Quelle est votre démarche lors de votre pratique professionnelle?

S'efforcer à achever le programme	Prendre en charge les besoins des apprenants	Mettre l'accent sur		
		L'oral	L'écrit	Les deux
02	05			03

La moitié (cinq) des enseignants a répondu qu'elle s'occupe des besoins de ses apprenants, mais le volet écrit suscite tout son intérêt.

Lisez-vous des articles et des ouvrages en didactique du FLE dans le but de mener à bien l'acte d'enseignement-apprentissage de cette langue?

oui	Non	rarement
07	0	03

Une grande partie lit les productions didactiques.

Avez-vous réfléchi à un travail collaboratif avec les collègues dans le but d'échange des idées et des expériences?

Oui	Non
05	05

Cinq enseignant parmi dix ont répondu qu'ils ont réfléchi à un travail collaboratif, afin de mener à bien le processus d'enseignement apprentissage du FLE, dans le cycle moyen.

Dans ce cadre quelles sont vos innovations, vos idées ou propositions?

La majorité propose l'audio-visuel comme moyen d'enseignement du FLE dans le palier cité.

3.2 Les résultats de la grille d'observation

3.2.1 Pratique professionnelle des enseignants

Usage de non verbal et sollicitation de l'attention de l'apprenant	oui	non
utilise un ton enthousiaste	03	07
utilise le langage corporel	8	02
sollicite l'attention de l'apprenant	05	05
se déplace dans toute la classe	10	0

Les enseignants observés, lors de leur pratique professionnelle, exploitent l'espace en classe en déplaçant pour contrôler le matériel didactique des élèves et l'écriture de la leçon.

Huit enseignants utilisent un langage gestuel en répondant de ce fait au caractère des apprenants visuels qui mémorisent à l'aide de cette démarche. La moitié sollicite l'attention des apprenants, mais beaucoup parmi eux n'utilisent pas un ton enthousiaste considéré comme un élément essentiel pour l'éveil de la motivation des apprenants.

Organisation et clarté du cours	oui	non
présente et explicite ses objectifs	0	10
donne des exemples des illustrations aux notions enseignées	10	0
explique des termes difficiles	10	0
utilise un langage facile à comprendre	10	0
parle à haute voix pour faire entendre tout le groupe classe	10	0
écrit clairement sur le tableau	10	0
annonce clairement ses consignes	10	0
propose des thèmes motivants	0	10
met l'accent sur l'aspect formel de la langue	10	0

Les enseignants organisent et gèrent bien leurs cours parce qu'ils utilisent un langage facile à comprendre, ils parlent à haute voix, ils

écrivent clairement sur le tableau, ils annoncent clairement les consignes. Tous ces éléments facilitent la compréhension (écrite ou orale), mais le choix des thèmes, qui en principe doivent être motivant, et l'élément manquant, ajoutons que le volet, écrit avec ses composantes (syntaxe, vocabulaire, grammaire), est privilégié plus qu'à l'oral.

Habilité linguistique de l'enseignant	oui	non
s'exprime aisément dans les deux aspects de la langue	08	02
ne fait pas recours à la langue (s) maternelle(s) des apprenants	06	04

Huit enseignants parmi dix ont montré une habileté linguistique considérable. Six enseignants parmi dix utilisent une des langues maternelles des apprenants (l'arabe dialectal) afin d'assurer la compréhension des messages oraux. Sans demander à l'apprenant de le dire dans la langue cible, alors que l'objectif visé est de développer, chez les apprenants, des compétences dites «actives» (parler-écrire).

Gestion du temps	oui	non
varié les activités	10	0
monopolise la parole	05	05

Les activités sont variées mais elles ne dépassent pas l'aspect formel de la langue (vocabulaire, conjugaison, syntaxe au niveau de l'écrit notamment), les enseignants tantôt monopolisent la parole surtout durant les cours des classes qui prouvent des difficultés (et que les enseignants les appellent des classe nulles), et tantôt il la partagent avec les apprenants qui participent au cours.

Pédagogie de communication et l'interaction en classe	oui	Non
interroge individuellement les apprenants	05	05
prend en considération la parole des apprenants	07	03
ne se montre pas comme le seul détenteur du savoir	05	05

Prendre en considération la parole des apprenants ce n'est pas un critère respecté par sept enseignants. La moitié les interroge individuellement. L'interaction en classe du FLE se caractérise par sa forme verticale: enseignant-apprenants suivant une méthode interrogative (question-réponse). Cette forme d'interaction en effet, ne répond pas au développement des habiletés visées.

Centration sur l'apprenant	oui	non
montre de l'intérêt pour les besoins des apprenants	03	07
s'interroge lors de l'absence des apprenants	08	02
discute avec eux leurs stratégies d'apprentissage	0	10
vérifie la compréhension chez les apprenants	02	08
prend en considération les apprenants éprouvant des difficultés	0	10
travaille avec quelques éléments seulement	06	04

Sept enseignants ne focalisent pas l'intérêt sur les besoins langagiers «ressentis». En outre, aucun enseignant n'a discuté avec ses apprenants de leurs stratégies d'apprentissage (Centrer ses apprentissages les planifier et les évaluer, s'auto-encourager, poser des questions, coopérer avec ses camarades, manière de réviser). Ajoutons que la vérification du processus de la compréhension n'a pas eu lieu sauf dans deux classes, alors que la première phase, afin de maîtriser la connaissance, est celle de la compréhension.

Certaines classes éprouvent des difficultés de différents types, mais les enseignants s'efforcent à donner le contenu sans les prendre en charge. Or, la moitié préfère travailler avec les bons éléments.

Relation pédagogique	oui	non
s'intéresse à l'apprenant en tant que personne	02	08
se montre patient et bienveillant	08	02
a une expression souriante	02	08
plaisante sans agressivité et sans intention moqueuse	02	08
évite les expressions décourageantes (critique...)	08	02
montre du respect en vers ses apprenants	07	03

L'apprenant est considéré comme un élève; les enseignants focalisent l'intérêt sur son aspect cognitif, sa concentration, mais pas comme une identité et une personne portant en lui-même un aspect affectif.

Les enseignants montrent une mine très sérieuse, sans plaisanterie, sans sourire. Deux enseignants ont opté pour des expressions décourageantes.

Stratégies correctives	oui	non
fait appel à la correction phonétique en classe	06	04
incite l'apprenant à se corriger lui-même	0	10

La correction des erreurs aux niveaux de la prononciation est omniprésente dans les séances de la lecture notamment. Mais aucun enseignant n'a incité ses apprenants à se corriger.

3.2.2 Les apprenants: construction d'apprentissage

Attitudes des apprenants	oui	non
sont attentifs	06	04
sont motivés	04	06
participent au cours	04	06
posent des questions	0	10

Six classes parmi dix sont attentives. Cela est possible soit, parce que l'enseignant a étalé son autorité, soit les apprenants sont intéressés au cours. Les classes dites «bonnes» ou «fortes» sont les plus motivées.

Leurs éléments en général participent aux cours. Par contre, avec des classes qui éprouvent des difficultés, leurs éléments manifestent des réactions et des comportements gênants (chuchoter, rire, se déplacer, retourner en arrière, envoyer des morceaux de papier, etc.)

4 INTERPRETATION DES RESULTATS

Théoriquement, les enseignants questionnés s'inscrivent en général, à travers leur première réponse, dans une optique nouvelle parce qu'ils considèrent l'acte d'enseignement non plus comme une simple transmission des connaissances mais, un métier qui nécessite une recherche et une formation continue. Comme ils perçoivent l'acte d'apprentissage comme une mission qui exige une conscience et un engagement, en attribuant à l'apprenant une lourde tâche. Cela veut dire qu'une grande partie des enseignants sont dotés des connaissances en domaine de la didactique du FLE.

L'apprenant est considéré comme un partenaire et un acteur de son apprentissage. Théoriquement cette idée est admise. Mais en réalité, le considérer ainsi est une sorte d'exagération. Parce que la réalité du terrain affirme que l'apprenant dans le cycle moyen n'a pas eu ce degré d'autonomie, comme il n'a pas des savoirs et des savoir-faire nécessaire à cette conception (au moins les savoirs langagiers). Or, ce dernier pourra être apprécié comme un sujet actif (motivé, attentif, il travaille ses exercices et ses activités, il a ses procédures d'apprentissage...). Pourtant, cette considération n'est pas convenable à toutes les classes parce qu'il existe des classes qui prouvent des difficultés de différents types (lecture, écriture, compréhension orale production écrite et orale) en accablant l'apprenant et en le rendant un sujet passif et réceptacle.

A ces conceptions, nous ajoutons la notion de centration sur l'apprenant, principe méthodologique connue par la majorité des enseignants questionnés et abordé comme un point principal dans le questionnaire et la grille d'observation des classes. Le vrai problème est celui de savoir effectuer et concrétiser cette notion dans la classe du FLE. Ce n'est plus les connaissances qui manquent mais c'est un savoir-faire partiel.

En effet, les démarches suivies pour la mise en pratique de la notion de centration sur l'apprenant sont insuffisantes, car elles sont édifiées sur un seul aspect c'est celui d'analyse des besoins au niveau de l'écrit, alors que ce principe ne se limite pas à cette technique.

Les enseignants, en répondant à des exigences institutionnelles (un programme à achever, des supports précis à utiliser, des classes nombreuses à gérer, etc.), ils enseignent le FLE comme certaines matières et pourtant il faut une démarche précise, concise et divergente : jeu de rôle, pièces de théâtre, chanson et des supports audio, audio-visuel qui favorisent l'acquisition de la compétence langagière, assignée comme un objectif ultime dans des apprentissages. Pour atteindre cet objectif les enseignants doivent créer un équilibre entre le formel (linguistique) et le communicatif.

Les supports pédagogiques et les modalités cités ci-dessus, s'ils seront utilisés, garantissent à l'enseignant l'éveil de la motivation des apprenants, à une simple raison: ces techniques sont des activités inhabituelle pour les apprenants du cycle moyen, et elles sont similaires à des situations authentiques (enregistrement des voix différentes des natifs en apportant quelque chose de nouveau qui aide

les apprenant à se familiariser avec la langue en contexte et permet d'asseoir ainsi la composante socioculturelle fortement négligée).

Or malgré leur conscience que la motivation est un élément déclencheur de l'appropriation d'une langue, les enseignants risquent de manquer leur rôle, en suivant une démarche traditionnelle qui ne s'inscrit même pas dans la sphère des méthodes des années 1950 et 1960.

Donc, Les support utilisés: le dessin, le cahier, le livre, les sujets d'actualité, ne sont pas susceptibles de répondre aux attentes des apprenants, ni à l'éveil de leur motivation ni aux objectifs visés au préalable.

Une autre démarche est utilisée aujourd'hui en Europe afin d'atteindre les objectifs: l'exploitation de la relation pédagogique en stimulant l'intérêt de l'apprenant. Rares sont les enseignants qui savent exploiter l'aspect affectif de l'apprenant dans leur pratiques professionnelles, malgré l'importance de cet aspect dans la résolution des conflits de classe.

L'enseignant, comme il s'appuie sur le cognitif de l'apprenant pour l'assimilation, la compréhension, la mémorisation des savoirs, il peut résoudre les frustrations, les réactions gênantes, l'ennui voire la fuite par une face souriante, des expressions encourageantes, des discussions courtes hors le contenu du cours en s'intéressant à ses apprenants et en réduisant la distance existante.

En tenant compte de la psychologie des apprenants, l'enseignant créera une atmosphère de confiance, des liens amicaux sans dépasser les

frontières des statuts de deux pôles (enseignant et apprenant), en jouant en principe son rôle du tuteur. Chose qui n'a été pas prise en charge par les enseignants lors de notre observation. Parce que la majorité des enseignants ont mis l'accent sur le contenu et non pas sur l'apprenant. Ils s'efforcent à ne pas dépasser les lignes du cours.

En revanche nous avons constaté des expressions décourageantes qui peuvent résulter des frustrations chez les apprenants, et des impressions ou des représentations négatives sur soi (qu'il est incapable de...), sur le FLE (qu'il est une matière difficile à étudier) et sur l'enseignant (qu'il est autoritaire) et tous ces éléments en effet, ne s'ont que des vérités qui poussent l'apprenant à renoncer à l'appartenance scolaire.

En effet, nous ne jetons pas ici la pierre à l'enseignant car l'apprenant a un rôle crucial à jouer. Un manque de conscience chez une partie considérable des apprenants a été remarqué et cela influence négativement les pratiques apprenantes voire les pratiques enseignantes: difficile tâche pour l'enseignant de transmettre des savoirs dans des conditions fatigantes (les comportement gênants des apprenants, la démotivation). Les parents donc, doivent contribuer dans la construction de l'«identité pédagogique» de leurs enfants.

5 RESULTATS

Diagnostiquer les modalités des pratiques enseignantes du FLE dans le cycle moyen à l'aide des deux techniques utilisées (le questionnaire destiné à des enseignants du FLE et la grille d'observation des classes) cela nous permet de considérer que l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cycle moyen s'inscrit dans une démarche traditionnelle.

Le processus enseignement-apprentissage du FLE dans le palier cité est jugé ainsi parce que les enseignants, dans leurs modalités d'enseignement, s'efforcent à achever le programme. Ils mettent l'accent sur le contenu, spécifiquement sur le volet écrit, en écartant l'apprenant dans ses besoins langagiers, sa motivation, ses intérêts. Ajoutons la centration sur l'aspect cognitif que l'aspect affectif, alors qu'ils sont censés créer un certain équilibre entre le formel (linguistique) et le communicatif, entre le cognitif et l'affectif.

Les enseignants, dans leurs démarches pédagogiques, optent pour des supports pédagogiques inadéquats aux attentes des apprenants et aux objectifs ciblés. Ainsi nous avançons qu'il n'existe pas une véritable cohérence entre les composantes de la situation pédagogique: les besoins, les supports, les objectifs, alors qu'en réalité tout est doit être lié, afin d'atteindre une finalité (l'autonomie de l'apprenant).

La notion de centration sur l'apprenant, dans le cycle moyen, spécifiquement dans la classe du FLE, perçue comme un élément clé aidant à atteindre l'autonomie de l'apprenant, n'a pas eu la place qui lui convient. Elle n'est pas configurée ou prise en charge dans toutes ses dimensions (besoins linguistiques et communicatifs, désir et

motivation, stratégies d'apprentissage, le cognitif et l'affectif des apprenants). En revanche elle obéit à des obligations institutionnelles. Ces dernières limitent la liberté de l'enseignant à gérer sa classe. Ces éléments peuvent influencer négativement le succès du processus enseignement-apprentissage du FLE dans le palier moyen.

Etre un apprenant conscient, cela facilite la tâche à l'enseignant et favorise l'édification des assises des compétences. L'éveil de cette conscience est une responsabilité partagée entre l'apprenant lui-même, la famille et l'institution.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce modeste travail de recherche, nous avançons qu'afin d'asseoir les compétences et atteindre les finalités, les approches actuelles adhèrent à un nouveau rôle pour l'enseignant notamment celui du FLE; un rôle diversifié et non limité, renforcé et non allégé en considérant l'enseignant comme un penseur, preneur de décision, motivateur, modèle, médiateur, entraîneur, pédagogue, passeur culturel. Il doit s'inscrire, à travers ses pratiques enseignantes, dans une pédagogie de centration sur l'apprenant. Quant à l'apprenant est vu comme une personne active voire un partenaire.

L'étude menée ici s'inscrit dans l'optique de diagnostiquer la situation pédagogique du FLE dans le cycle moyen. Plus explicitement, elle dévoile les modalités d'enseignement mises en place en mettant l'accent spécifiquement sur la notion de centration sur l'apprenant, vue comme un élément clé afin d'atteindre les objectifs ciblés.

Les résultats obtenus confirment nos hypothèses de départ. Ils permettent de considérer que les modalités d'enseignement du FLE dans le palier moyen s'inscrivent dans une optique traditionnelle. Chose qui a rendu la centration sur l'apprenant loin d'être un mini projet concrétisé. Celle-ci est difficile à accomplir à cause des contraintes telles que: le nombre des apprenants, leurs besoins, les supports pédagogiques utilisés et le contenu.

Les enseignants dans le cycle moyen se plaignent des comportements des élèves, de leur inconscience, de leur démotivation, de leur niveau, des résultats des classes entières surtout en première année moyenne. Ils avouent que les difficultés sont difficiles à surmonter parce que le primaire n'a pas réussi d'asseoir les habiletés d'écrire et lire le FLE chez les élèves dès l'âge précoce. Chose qui a fait de la centration sur

l'apprenant une notion difficile à concrétiser, dans la mesure où celle-ci se fonde sur une analyse fine des besoins des apprenants.

Un grand manque de cohérence entre les composantes de la situation pédagogique en classe du FLE dans le palier moyen est remarqué. Les modalités d'enseignement et les supports pédagogiques ne répondent pas aux objectifs visés. Ces derniers, à leur tour, ne sont pas en harmonie avec les besoins des apprenants.

En effet, réussir le processus enseignement apprentissage du FLE dans le palier cité nécessite d'une part, l'éveil de la conscience des élèves; pour cela il suffit d'organiser des conférences qui réunissent ces derniers et les professeurs des universités en sensibilisant l'élève de sa lourde tâche. D'autre part, il faut un enseignement du FLE différent de celui des autres matières, fondé sur des modalités qui incitent à faire parler les apprenants en optant pour le jeu de rôle, la chanson, le théâtre...

La classe du FLE doit recourir à l'utilisation de l'audio, l'audio-visuel voire les nouvelles technologies de l'information et de la communication, pour éveiller la motivation des apprenants et créer un équilibre entre le linguistique (l'aspect formel de la langue) et le communicatif, si nous voulons vraiment doter l'apprenant d'une compétence communicative, dans le français langue étrangère.

La situation pédagogique du FLE dans le cycle moyen est donc, un champ qui mérite des réflexions afin de mener à bien l'enseignement-apprentissage du FLE en Algérie. La violence en classe du FLE, l'«identité pédagogique de l'apprenant», la relation pédagogique en classe; tous ces thèmes peuvent être des sujets de ces réflexions.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANNEX

Ouvrages

1. QUEFFELEC Ambroise, *le français en Algérie: lexicque et dynamique des langues*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
2. CHALVIN Marie Joseph, *Deux cerveaux pour la classe*, Paris, Nathan, 1993.
3. CHAUDENSON Robert, CALVET Louis-Jean, *Les langues dans l'espace francophone: de la coexistence au partenariat*, Paris, L'harmattan, 2001
4. CORNAIRE Claudette, GERMAIN Claude, *La compréhension orale*, Paris, CLE international, 1998.
5. CYR Paul, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international, 1998
6. DUPON Pol, *Faire des enseignants*, Bruxelles, De Boeck université, 2002.
7. GALISSON Robert, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Hatier-CREDIF, 2004
8. MARTINEZ Pierre *La didactique des Langues étrangères*, Paris, Que sis-je? 1996.
9. PORCHER Louis, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette éducation, 1995.

Dictionnaires

- 1 CUQ Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE international, 2003.

Thèses

1. REZEAU Joseph, *Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia*. Université Bordeaux 2, 2001.
2. FAID Salah, *Médiation pédagogique par la BD: Vers une appropriation de la compétence de la compréhension de l'écrit dans l'enseignement-apprentissage du F.L.E*. Université de M'sila, 2008-2009.

Revues

Synergies Chili, n6-2010, pp71-86.

Sitographie

http://sgencreteil.ouvaton.org/spip.php? article254	10/03/2011
http://pédagogie.ac-toulouse.fr/anglais/ anglais. Htm	10/03/2011
http://flenet.rediris.es/tourdetoile/Nbailly_ MC	20/03/2011
http://www.oasisfle.com	13/04/2011
http://joseph.rezeau.free.fr/theseNet/index.htm	16/04/2011
http://www.univ-msila.dz/fr/hom/index.asp	02/05/2011
http://www.ustoniface.mb.ca/cusb//	02/05/2011

Grille d'observation de classe

1- L'enseignant: Pratique professionnelle

Usage de non verbal et sollicitation de l'attention de l'apprenant	oui	non
utilise un ton enthousiaste		
utilise le langage corporel		
sollicite l'attention de l'apprenant		
se déplace dans toute la classe		
Organisation et clarté du cours		
présente et explicite ses objectifs		
donne des exemples des illustrations aux notions enseignées		
explique des termes difficiles		
utilise un langage facile à comprendre		
parle à haute voix pour faire entendre tout le groupe classe		
écrit clairement sur le tableau		
annonce clairement ses consignes		
propose des thèmes motivants		
met l'accent sur l'aspect formel de la langue		
Habilité linguistique de l'enseignant		
s'exprime aisément dans les deux aspects de la langue		
ne fait pas recours à la langue (s) maternelle(s) des apprenants		
Gestion du temps		
varié les activités		
monopolise la parole		
Pédagogie de communication et l'interaction en classe		
interroge individuellement les apprenants		
prend en considération la parole des apprenants		
ne se montre pas comme le seul détenteur du savoir		
Centration sur l'apprenant		
montre de l'intérêt pour les besoins des apprenants		
s'interroge lors de l'absence des apprenants		
discute avec eux leurs stratégies d'apprentissage		
vérifié la compréhension chez les apprenants		
prend en considération les apprenants éprouvant des difficultés		
travaille avec quelques éléments seulement		
Relation pédagogique		
s'intéresse à l'apprenant en tant que personne		
se montre patient et bienveillant		

a une expression souriante		
plaisante sans agressivité et sans intention moqueuse		
évite les expressions décourageantes (critique...)		
montre du respect en vers ses apprenants		
Stratégies correctives		
fait appel à la correction phonétique en classe		
incite l'apprenant à se corriger lui-même		

2- Les apprenants: construction d'apprentissage¹

Attitudes des apprenants		
sont attentifs		
sont motivés		
participent au cours		
posent des questions		

¹ www.oasisfle.com

Questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen.

En vue de la réalisation d'un travail de recherche intitulé:

La centration sur l'apprenant de la conception à la pratique dans une classe du FLE. Cas des apprenants du cycle moyen.

Veuillez répondre à nos questions s'il vous plaît

Age:

Sexe: féminin

masculin

1-Qu'est ce qu'enseigner le français langue étrangère pour vous?

-Transmettre des savoirs:

-C'est un savoir-faire:

-C'est un métier qui nécessite des recherches et une formation continue:

-Autres:.....

.....

2-Qu'est ce qu'apprendre le français langue étrangère pour vous?

-C'est une réception des savoirs transmis:

-C'est un métier qui nécessite une conscience, un engagement et des stratégies d'apprentissage:

-Autres:.....

.....

3-Quel regard portez-vous sur l'apprenant?

-Un sujet passif, récepteur d'informations:

-Un sujet actif:

-Un partenaire et acteur de son apprentissage:

4-Connaissez-vous la notion de centration sur l'apprenant?

a) Oui:

non:

b) Quel sens a cette notion pour vous?

.....
.....
.....
.....

5-Quelle démarche choisissez-vous pour la mise en œuvre de cette notion en classe?

.....
.....
.....

5-Quelle sont vos contributions afin de motiver vos apprenants?

.....
.....
.....

7-La relation pédagogique enseignant-apprenant occupe-t-elle une place dans votre pratique professionnelle?

Oui:

Pour quoi:.....
.....

Non:

Pour quoi:.....
.....

8-Quelle est votre démarche lors de votre pratique professionnelle?

-Vous s'efforcez à achever le programme:

-Vous prenez en charge les besoins de vos apprenants:

-Vous mettez l'accent sur :

L'oral:

l'écrit:

les deux:

9- Lisez-vous des articles et des livres en didactique du français langue étrangère dans le but de mener à bien l'acte d'enseignement-apprentissage de cette langue?

Oui:

rarement:

non:

10-Avez-vous réfléchi à un travail collaboratif d'un groupe d'enseignants dans le but d'échange d'idées et des expériences pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère?

Oui:

non:

-Dans ce cadre, quelles sont vos innovations vos idées ou propositions?

.....

.....

.....

.....