

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE D'EL OUED
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISES

Mémoire élaboré en vue de
L'obtention du diplôme de **Master**
Option : **didactique des langues étrangères – FLE/FOS**

Thème:

**De la centration sur l'apprenant dans la
pratique enseignante en classes de FLE : cas
des classes du niveau primaire à El-Oued.**

Sous la direction de:

Dr Abdelmalek DJEDIAI

Présenté et soutenue par:

SOUALAH MOUHAMMED Ines et LEHOUMEL Zahia

El- Oued le...../...../2018

Membres du jury

Président: Université de H. LAKHDER -El-Oued
Examineur: Université de H. LAKHDER -El-Oued
Rapporteur: Abdelmalek DJEDIAI M. C. (B) Université de H. LAKHDER -El-Oued

Année universitaire: 2017- 2018



RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA
RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE D'EL OUED
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISES



Mémoire élaboré en vue de
L'obtention du diplôme de **Master**
Option : **didactique des langues étrangères – FLE/FOS**

Thème:

**De la centration sur l'apprenant dans la
pratique enseignante en classes de FLE : cas
des classes du niveau primaire à El-Oued.**

Sous la direction de:

Dr Abdelmalek DJEDIAI

Présenté et soutenue par:

SOUALAH MOUHAMMED Ines et LEHOUMEL Zahia

El-Oued le...../...../2018

Membres du jury

Président: Université de H. LAKHDER -El-Oued
Examineur: Université de H. LAKHDER -El-Oued
Rapporteur: Abdelmalek DJEDIAI M. C. (B) Université de H. LAKHDER -El-Oued

Année universitaire: 2017- 2018

Dédicace

La recherche de la

connaissance n'a pas de limites,

comme l'a dit notre Prophète Muhammad

(paix et bénédictions d'Allah soient sur lui),

« chercher la connaissance du berceau au tombeau. »

Nous avons l'honneur de mettre ce modeste travail entre vos mains.

Comme nous avons l'honneur de le dédier:

En premier lieu :

a nos

chers parents.

Que Dieu nous les garde. A nos sœurs,

frères et amis...Toutes les personnes qui nous ont donné

de l'aide: Et à tous ceux qui nous ont souhaité le bonheur et la réussite.

Remerciement

Le grand remerciement à notre Dieu
tout puissant qui nous a fourni la volonté et
la patience pour faire ce travail. Nous tenons à exprimer nos vifs
remerciements à notre encadreur Dr **Abdelmalek DJEDIAI** pour ses
précieus conseils, ses orientations et sa patience qui nous ont permis de
réaliser ce travail. Nous remercions tous ceux qui ont contribué à
achever ce travail de près ou de loin, ainsi que les
directeurs et les enseignants
des écoles primaires qui
nous ont accueillis lors
de notre observation du
terrain. Nous adressons
nos remerciements aux
membres de jury qui ont
accepter de lire ce travail et de
l'évaluer. Nous offrons également nos
remerciements à l'ensemble des enseignants et des enseignantes
du département de français de l'Université HAMMA Lakhdar à El-Oued

Résumé

L'acte d'enseignement/apprentissage se base sur la nature des rapports entre les différentes composantes de la situation didactique : l'enseignant, l'apprenant et le savoir, etc. Ainsi, pour atteindre ses objectifs ultimes, la didactique se révisé en révisant durant son histoire la nature de ce rapport. Si, à un certain moment, le rapport enseignant/apprenant était un rapport de maître/élève, elle est énoncé aujourd'hui un rapport d'enseignant/apprenant pour indiquer une nouvelle approche didactique basée sur une didactique centré sur l'apprenant qui serait responsable de son apprentissage. L'école algérienne a opté récemment pour un tel choix didactique. Or, la pratique en classe de FLE témoigne d'une centration limitée sur l'apprenant. C'est l'hypothèse que nous tentons de vérifier en travaillant sur quelques classes de FLE au niveau primaire à El-Oued.

Mots-clés : Enseignement/apprentissage, Apprenant, Didactique centrée sur l'apprenant, Classe de FLE, Primaire.

Abstract

The act of teaching / learning is based on the nature of relationships between different components of the educational situation: teacher, learner, knowledge...etc. Thus, to achieve its ultimate goals, didactic revises by revising during its history the nature of this report. If, at a certain point, the teacher/learner relationship was a teacher/student relationship, it is now a teacher/learner report to indicate a new didactic approach based on learner-centered didactics who is responsible of his learning. The Algerian school has recently opted for such a didactic choice. However, classroom practice in French as a foreign language demonstrates a limited focus on the learner. This is the hypothesis that we try to verify by working on a few classes of French as a foreign language at the primary level in El-Oued.

Key words: Teaching/learning - Learner - Didactics centered on the learner - Class of french as à fareign language - Primary level

ملخص

يستند التدريس/التعلم على طبيعة العلاقات بين المكونات المختلفة للوضع التعليمي: المعلم، المتعلم والمعرفة...إلخ. وهكذا، من أجل تحقيق أهدافه القصوى، يتم إعادة النظر في التعليم عبر تاريخه من خلال مراجعة طبيعة هذه العلاقة. إذا كانت علاقة المعلم/الطالب، عند نقطة معينة، علاقة معلم/تلميذ، فقد أصبحت اليوم علاقة مدرس/متعلم إشارة إلى منهج تعليمي جديد يعتمد على التعليم الذي يركز على المتعلم حيث يكون هذا الأخير مسئولاً عن تعلمه. في المدارس الجزائرية مؤخراً تم تبني هذا المنهج التعليمي. ومع ذلك، فإن ممارسات الفرنسية كلغة أجنبية في الفصول الدراسية تدل على تركيز محدود على المتعلم. هذه هي الفرضية التي نحاول التحقق منها من خلال العمل على عدد من أقسام الفرنسية كلغة أجنبية في المستوى الابتدائي في ولاية الوادي.

الكلمات المفتاحية: التدريس/ التعلم - المتعلم التعليم الذي يركز على المتعلم - قسم الفرنسية كلغة أجنبية - المستوى الابتدائي

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	9
PREMIERE PARTIE : DE « L'ÉLÈVE » A « L'APPRENANT ».....	14
PREMIER CHAPITRE: HISTORIQUE DU CONTRAT DIDACTIQUE ET DISTRIBUTION DES ROLES.....	15
1- Le contrat didactique	14
1.2- Enseignement et pratiques enseignantes	16
1.3- Enseignement.....	16
1.4- Pratique enseignante	18
1.5- Classe de FLE.....	19
2- Le rôle de l'apprenant dans le contrat didactique	20
2.1- Qu'est ce qu'un apprenant.....	20
2.2- Le métier de l'apprenant	21
2.3- Les types d'apprenants.....	22
2.3.1- Les apprenant auditifs.....	23
2.3.2- Les apprenant visuels	23
2.3.3- Les apprenants kinesthésiques	23
2.4- Etre apprenant est un rôle en révision progressive	23
3- Le rôle de l'enseignant dans le contrat didactique	24
3.1- Un penseur	25
3.2- Un preneur de discision.....	25
3.3- Un motivateur	25
3.4- Un modèle	26
3.5- Un médiateur	26
3.6- Un entraineur	26
4- Les anciennes orientations des méthodes et approches didactiques.	26
DEUXIEME CHAPITRE: L'ORIENTATION DIDACTIQUE VERS L'APPRENANT	30
1- Qu'est ce qu'une méthode ou approche didactique ?	29
2-L'apprenant dans la méthode traditionnelle (indirecte).....	29
3-L'apprenant dans la méthodologie directe	30
4-L'apprenant dans la méthode active	31
5-L'apprenant dans la méthode audio-orale.....	31
6-L'apprenant dans la méthode structuro-globale audio-visuel.....	32
7-L'apprenant dans l'approche communicative.....	32
8-L'apprenant dans l'approche actionnelle.....	33
9-Vers la centration sur l'apprenant dans les nouvelles théories d'apprentissage	34
9.1-Définition du concept de "la centration sur"	34
9.2-Centration sur l'apprenant/ Centration sur l'apprentissage	36
9.3-La centration sur l'apprenant dans la théorie béhavioriste.....	39
9.4-La centration sur l'apprenant dans la théorie constructiviste.	39
9.5-La centration sur l'apprenant dans la théorie socioconstructiviste.....	41

10-Redéfinition de <i>l'apprenant</i> dans le cadre du nouvel contrat didactique centré sur l'apprenant	41
10.1-L'apprenant et composantes socio-historiques.....	42
10.2-L'apprenant comme composante psychologique.....	43
10.3-L'apprenant et composantes culturelles.....	44
10.4-L'apprenant : profils, attentes, prérequis et besoins d'apprentissage	45
11- Objectifs des approches centrées sur l'apprenant.....	45
12-Choix didactique dans le contexte algérien	46
12.1-La centration sur l'apprenant dans les écrits administratifs.....	46
12.2- La centration sur l'apprentissage: vers un apprentissage autonome.....	48
DEUXIEME PARTIE: L'EVALUATION DE LA CENTRATION SUR L'APPRENANT DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DANS UNE CLASSE DE FLE AU NIVEAU PRIMAIRE	49
TROISIEME CHAPITRE: CHOIX METHODOLOGIQUE ET COLLECTE DES DONNEES.....	50
1-Terrain d'enquête.....	50
2-Corpus et échantillon enquêté.....	50
2.1-Public d'enseignants.....	51
2.3-Public des apprenants	51
3-Méthode et collectes des données	51
3.1-L'observation et l'élaboration d'une grille	51
3.1.1-Critère d'évaluation de la centration sur l'apprenant	52
3.1.1.1-Compétence et habileté de l'enseignant	52
3.1.1.2-Rapport pédagogique enseignant/apprenant en classe.....	52
3.1.1.3-La gestion du cours.....	53
3.1.1.4-L'interaction	53
3.1.1.5-Le temps du cours et sa distribution.....	53
3.1.1.6-Les attentes	54
3.1.1.7-Moyens et supports pédagogiques:.....	54
3.1.1.8-Prérequis des apprenants:	54
3.1.1.9-Représentation de l'apprenant et ses compétences:	55
3.1.1.10-L'évaluation de l'apprenant et l'apprentissage:	55
3.1.2-Déroulement de l'enquête par observation	55
3.2-Le questionnaire.....	55
3.2.1-Axes visés par le questionnaire	56
3.2.1.1-Les représentations.....	56
3.2.1.2-Représentation de l'enseignant vers l'activité de l'enseignement.....	56
3.2.1.3-Représentation de l'enseignant vers son rôle (vers lui même)	56
3.2.1.4-Représentations de l'enseignant vers l'apprenant	57
3.2.1.5-Interaction et stratégies d'apprentissage	57
3.2.1.6-Besoin et attentes de l'apprenant	57
3.2.1.7-Les motivations en classe.....	58

3.2.1.8-Moyens et supports didactiques.....	58
3.2.1.9-Culture et conscience du principe de la centration sur l'apprenant chez les enseignants.....	58
3.2.1.10-L'évaluation du principe de la centration sur l'apprenant par les enseignants ...	59
3.2.1.11-Les obstacles face à la pratique enseignante centrée sur l'apprenant	60
QUATRIEME CHAPITRE: DE L'INTERPRETATION DES RESULTATS DE L'OBSERVATION...61	
1- L'observation de la pratique enseignante en classe: Résultats et commentaires.....	61
1.1-Compétence et habileté de l'enseignant	61
1.2-De la centration sur l'apprenant : le rapport pédagogique en classe.....	62
1.3-La centration sur l'apprenant à travers la gestion du cours	63
1.4-De la centration sur l'apprenant : l'interaction en classe	64
1.5-De la centration sur l'apprenant : la prise en compte des attentes et des besoins	65
1.6-La gestion du temps du cours : comme indicateur d'une concentration sur l'apprenant:	65
1.7-Moyen et support didactique utilisés : comme indicateur d'une concentration sur l'apprenant:	66
1.8-De la centration sur l'apprenant: la prise en compte des Prérequis	67
1.9-Représentation de l'apprenant et ses compétences comme élément déterminant la centration sur l'apprenant.....	67
1.10-De la centration sur l'apprenant: l'évaluation de l'apprenant et l'apprentissage:	68
Bilan	69
CINQUIEME CHAPITRE: DE L'INTERPRETATION DES RESULTATS DU QUESTIONNAIRE.....71	
1-L'interprétation du résultat du questionnaire	71
1.1-Représentation de l'enseignant vers l'activité de l'enseignement.....	71
1.2-Représentation de l'enseignant vers son rôle (vers lui-même).....	72
1. 3-Représentations de l'enseignant vers l'apprenant	73
1. 4-Interaction et stratégies d'apprentissage	74
1. 5-Besoin et attentes de l'apprenant.....	75
1. 6-Les motivations en classe	77
1. 7-Moyens et supports didactiques.....	78
1. 8-Culture et conscience du principe de la centration sur l'apprenant chez les enseignants.....	79
1. 9-L'évaluation du principe de la centration sur l'apprenant par les enseignants.....	82
1. 10-Les obstacles face à la pratique enseignante centrée sur l'apprenant.....	84
2-Bilan	85
CONCLUSION.....86	
LISTE BIBLIOGRAPHIQUE.....87	
ANNEXES	91
1-Exemplaire de grille de l'observation.....	91
2-Exemplaire du questionnaire.....	93

INTRODUCTION

L'enseignement/Apprentissage des langues vivantes a connu un grand changement depuis longtemps. Ce domaine s'est influé par de nombreuses recherches qui ont été faites dans des perspectives diverses : psychologie, l'éducation, la sociologie, la linguistique appliquée, etc. Ainsi, de plus en plus, la didactique s'est progressée et a eu son autonomie comme demain qui s'intéresse au composantes de la situation de l'enseignement/apprentissage dont les plus importantes sont l'apprenant et l'enseignant. De même, ces derniers ont changé du statut et de l'importance tout au long de l'évolution de la didactique et ses théories.

En effet, des son début, les théoriciens de la didactiques, les approches et les méthodes proposées, dont par exemple la méthodologie traditionnelle et les théories béhavioristes, témoignent encore que l'apprenant n'est considéré que comme un objet ou un consommateur du savoir, jusqu'à l'arrivé du socio-constructivisme et l'approche communicative dans les 1980 l'apprenant commence à se placer au centre des préoccupations didactique.

Ceci dit, ce n'est qu'avec cette évolution des théories et des méthodes didactiques, que le statut de l'apprenant a évolué; de l'élève à l'apprenant, du passiveté à l'activité, Et c'est avec cette nouvelle perspective que la didactique a passé d'une logique d'enseignement à celui d'enseignement/apprentissage: à l'enseignement qui permet un apprentissage autonome dans lequel l'apprenant est le point de mire de toute préoccupation didactique. L'apprenant dans les théories constructiviste et socio-constructiviste n'est plus l'apprenant béhavioriste, il n'est plus un enseigné passif mais beaucoup plus un apprenant chercheur. Il devient celui qui construit ses connaissances. D'où l'orientation d'une didactique centré sur l'apprenant et l'apprentissage.

Cette notion de *la centration sur l'apprenant* est apparue dans les années 1980 avec l'approche communicative. Ce principe a fourni à l'apprenant un statut privilégié. Il s'agit d'une orientation du centre d'intérêt de la didactique vers l'apprenant, son profil, ses besoins d'apprentissage, ses attentes, ses intérêts, ses besoins, ses stratégies d'apprentissage, etc.

De ce fait, et dans le cadre d'une didactique centré l'apprenant, le contexte didactique algérien a été également influencé par ces nouvelles orientations didactiques vers l'apprenant; vu que ce modèle d'apprentissage a été adopté en Algérie à partir des années 2003. Les instructions et les écrits administratifs, les choix didactiques et leurs objectifs dont l'enseignement selon les approches par compétences, les curriculums et les programmes, et même les manuels s'accordent sur le même choix de l'approche didactique centré sur l'apprenant.

C'est à partir de ces données théoriques que nous sommes conduits à nous interroger sur l'état du terrain didactique : qu'en est il de la pratique effective du choix didactique de la centration sur l'apprenant adopté par le système éducatif en Algérie : Autrement dit, nous nous interrogeons dans quelle mesure les orientations vers la centration sur l'apprenant se sont-elles pratiquement reflétées dans nos classes de FLE?

Cette question que nous tentons de contextualiser par rapport au niveau primaire nous conduit vers une réponse anticipée à partir d'un constat que nous comptons vérifier dans ce travail : c'est que la notion de la centration sur l'apprenant n'est encore que sur les papiers, alors la pratique enseignante en classe témoigne d'un enseignement centré encore sur l'enseignant ou le savoir. Nous partons donc des hypothèses que :

- La centration sur l'apprenant serait encore dans son étape théorique.
- Les enseignants de FLE donnent une importance beaucoup plus au contenu et non à l'apprenant. Ils centrent sur la transmission du savoir alors qu'ils négligent l'apprenant comme producteur de son apprentissage.

Notre objectif serait donc de mettre la lumière sur les pratiques enseignantes dans les classes du FLE dans le cycle primaire pour évaluer dans quelle mesure la notion de centration sur l'apprenant est appliquée dans ces pratiques enseignantes : quelle importance les enseignants accordent ils aux apprenants en tant que partenaires de l'acte didactique et de la constructeurs du savoir.

La confirmation ou l'infirmité de ces hypothèses énoncées ci-dessus nous invite à une étude de terrain où serait analysée la pratique enseignante dans un certain nombre des établissements de primaire à El Oued dont nous avons choisi quelques écoles (et classes)

comme corpus d'étude¹. Notre corpus serait donc aussi bien les apprenants et les enseignants pour collecter des informations sur les éléments indicatifs d'une vraie centration sur l'apprenant telles : le degré de motivation, l'interaction en classes, la gestion du cours, l'évaluation de degré de la réalisation des objectifs du cours, etc.

Pour ce faire, nous nous basons sur deux outils : l'observation de la pratique enseignante en classe, et le questionnaire auprès des enseignants pour renforcer et témoigner des résultats de l'observation.

Notre travail est structuré, selon le besoin méthodologique, en deux parties: une première parties est purement un exposé théorique où nous tentons d'élaborerons un cadre théorique. Cette partie est partagée en deux chapitres: le premier, que nous intitule: *L'historique du contrat didactique et distribution des rôles*, sera consacré pour définir d'abord les notions clés de notre travail et ensuite, introduire un aperçu sur l'apprenant; sa conception, ses types et son rôle et statut dans le contrat didactique et la typologie de rôle de celui de l'enseignant. Le deuxième chapitre, que nous intitule: *l'orientation didactique vers l'apprenant*, traite trois points: le premier est destiné à découvrir l'historique du rôle de l'apprenant dans les anciennes méthodes et approches didactique. Tandis que le deuxième apporte une définition de la notion de *la centration sur l'apprenant*, il s'agit de retracer le statut de ce dernier dans les trois grandes théories de l'apprentissage, et de redéfinir l'apprenant dans le cadre du nouvel contrat didactique centré sur l'apprenant. Nous terminerons ce chapitre par le choix didactique dans le contexte algérien où la notion de la centration sur l'apprenant est adoptée comme choix didactique dans les programmes, les objectifs et les écrits officiels de système de l'éducation nationale.

La deuxième partie de notre travail est partagée en trois chapitres. Premièrement. Nous présentons notre cadre méthodologique, la description du corpus et déroulement de l'observation. Le deuxième chapitre intitulé: *analyse et interprétation des résultats*, se veut une évaluation de la centration sur l'apprenant dans la pratique enseignante des classes choisis comme corpus, et ce à travers l'interprétation des résultats obtenus après l'analyse de la grille d'observation. Le dernier chapitre, consacré au questionnaire, serait une évaluation de la centration sur l'apprenant à travers l'interrogation des enseignants.

¹ Voir le chapitre 3.

PARTIE 1: *De l'élève à l'apprenant.*

CHAPITRE 1: *L'historique du contrat didactique et distribution des rôles*

La relation didactique est souvent décrite comme « *une relation entre deux partenaires, l'enseignant et l'élève, et avec un savoir* »². C'est notamment le modèle du triangle didactique qui limite l'espace pédagogique en trois sommets et qui représente une récapitulation du système didactique qui est formé de ce lien entre ces trois éléments qui sont: l'enseignant, l'apprenant et le savoir (dans le contexte scolaire). J. HOUSSAYE affirme que, dans cette relation trilatérale, deux pôles sont favorisés au détriment du troisième alors que celui-ci prend la place du mort qui doit être retiré et exclu complètement d'une relation particulière qui se croise entre les deux autres, ou la place de fou qui empêche l'équilibre et la stabilité de cette relation :

« La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. »³

Au cours de ce chapitre, consacré à la présentation des rôles des partenaires du contrat didactique, nous définirons les concepts clés et opératoires dans notre travail puis nous nous pencherons sur le pôle qui nous intéresse le plus dans le cadre de ce travail, et qui fait le point de mire de toute préoccupation didactique actuelle, à savoir l'apprenant et son rôle dans le contrat didactique. Nous passerons par la suite au rôle de l'enseignant en tant qu'organisateur d'apprentissage auquel l'apprenant fait appel; et enfin nous terminerons

² Guy BROUSSEAU, « Le contrat didactique et le concept milieu, Université de Rennes » In *5^{ème} Ecole d'été de didactique de mathématique et de l'informatique*, Publication de l'Institut de la Recherche Mathématique, 1989, p. 95, Disponible sur, http://www.numdam.org/article/PSMIR_1989__S6_95_0.pdf, Consulté le 12/2/2018.

³ Jean HOUSSAYE, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988, p. 260.

avec les anciennes orientations des méthodes et approches didactiques quant à leur vision de l'apprenant et le rôle et le statut lui sont attribués par ces méthodes.

1- Le contrat didactique

Avant de soulever la question de l'apprenant, en tant que concept opératoire dans notre travail, il est à rappeler qu'il n'y a d'apprenant que dans un contexte d'enseignement/apprentissage avec toutes ses composantes dont l'enseignant, le savoir, les liens et les règles organisant et déterminant ce que chacun doit faire et doit avoir. D'où le concept du contrat didactique.

Il s'agit d'un concept composé des deux termes: *contrat* qui signifie selon le dictionnaire Larousse: «*Acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose ; promesse, convention ou contrat par lesquels on se lie.*»⁴, et le terme *didactique* qui est définie, selon la conception de JOHSUA ET DUPIN:

*«La didactique d'une discipline est la science qui étudie, pour un domaine particulier, les phénomènes d'enseignements, les conditions de la transmission de la «culture» propre à une institution et les conditions de l'acquisition des connaissances par un apprenant.»*⁵

La didactique est donc la science qui étudie la construction du savoir par des apprenants, dans le cadre d'une institution, par le biais des interactions avec des enseignants et à l'aide des "dispositifs informatisés

Dans une autre définition, «...*la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur ce savoir*»⁶

Il en découle que le contrat didactique serait ainsi l'accord ou plutôt la convention qui organise les rapports entre les actants ou les interactants, à savoir l'apprenant et

⁴Dictionnaire Larousse, Dictionnaire en ligne, Consultable sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement/29510#dFzVycSmhUDjiAB1.99>, 12/3/2018.

⁵ S. Johsua et J.-J. Dupin, *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1993, p. 2.

⁶ Françoise Raynal et Alain Rieunier, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris: ESF, 1997, p. 108.

l'enseignant, dans un contexte didactique qui est, selon la citation ci-dessus, le contexte institutionnel où le dit apprenant vient pour construire les savoir par l'intermédiaire de l'enseignant.

Le concept de contrat didactique a été introduit en premier temps en didactique des mathématiques par G. BROUSSEAU. Il est défini comme étant un « *ensemble des régulations et de leurs effets, reconstruits à partir des interactions entre enseignants et élèves, liés aux objets de savoir mis en jeu dans cette situation.* »⁷ Ce contrat fixe les droits et les devoirs tacites de l'enseignant et ceux de l'apprenant dans la situation didactique, il détermine ce que chacun d'eux doit agir envers l'autre et ce dont il est d'une manière ou d'une autre responsable devant lui, comme l'affirme G. BROUSSEAU:

*« Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais il ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre responsable devant l'autre. »*⁸

Le contrat didactique est donc ce que détermine le rôle de chacun : l'apprenant et l'enseignant ; c'est-à-dire : ce qui définit le statut de chacun de ces partenaires ; comme le confirme cette citation:

*« le contrat didactique est l'ensemble des obligations réciproques que chaque partenaire de la situation didactique impose ou croit imposer aux autres, qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose. »*⁹

Au sein des malentendus qui s'émergent entre les deux participants, dans la situation didactique, vient le contrat didactique pour fixer leurs droits et devoirs. Il résulte de la

⁷ Yves REUTER (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2010, p. 59.

⁸ G. BROUSSEAU cité par Ben Kilani Chiraz et Zaïed Mustapha, Introduction à la didactique, université de Tunis, p. 22, Disponible sur : <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/61/1/introduction-didactique.pdf>, Consulté le 12/13/2018.

⁹ G. BROUSSEAU, *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*, p. 6, Disponible sur : <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/GlossaireV5.pdf>, Consulté le 12/3/2018.

situation didactique elle-même, et se découle, en particulier, des empêchements qui entravent les apprenants au cours de l'apprentissage. Il est l'ensemble des attentes réciproques de l'enseignant et de l'apprenant dans la situation didactique, c'est-à-dire l'ensemble des comportements attendus réciproquement entre les deux partenaires et l'ensemble des règles qui définissent implicitement ce que chaque participant de la situation doit se comporter par rapport à l'autre. Chaque partenaire doit garantir le succès de l'opération d'enseignement/apprentissage, que les objectifs fixés sont atteints et la facilité d'acquisition du savoir.

1.2- Enseignement et pratiques enseignantes

Une fois le contrat didactique commence à se mettre en pratique, on parle d'enseignement/apprentissage, en tant qu'acte pratique, parcours ou processus situé dans un contexte particulier où chacun des partenaires: l'enseignant et l'apprenant a un statut bien défini.

1.3- Enseignement

Le terme enseignement est un terme de base dans la didactique en général ainsi que dans notre travail de recherche. L'enseignement est la relation qu'entretient l'enseignant avec le savoir pour le transmettre aux apprenants; c'est l'art d'enseigner. Il s'agit d'un terme dérivé du verbe *enseigner* dont il est le non d'action. Le dictionnaire *LAROUSSE* définit le verbe *enseigner* comme « *Faire savoir quelque chose à quelqu'un, le lui faire connaître, le lui inculquer par une sorte de leçon ; apprendre, montrer* »¹⁰

Ce sens dictionnaire du mot enseignant désigne l'action de faire apprendre à quelqu'un une connaissance quelconque.

Selon *Le dictionnaire des concepts fondamentaux* l'enseignement est un:

« ...ensemble des activités déployées par les maîtres, directement ou indirectement, afin qu'à travers des situations formelles (dédiées à

¹⁰ Dictionnaire Larousse, Op.cit.

l'apprentissage), des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques. »¹¹

Dans ce sens, l'enseignement est l'effort que fournit une personne dite enseignant pour que le dit apprenant acquière un contenu de connaissance ou de comportement. Cette action se passe dans un contexte formel réservé pour cette activité

Selon Gérard BARNIER¹² trois acceptions distinctes au moins, selon le rapport privilégié, peuvent être porter par l'activité d'enseignement :

- Premièrement: Au cas où on privilégie le rapport au savoir, enseigner veut dire dans ce sens donner une leçon, faire cours magistral. *Enseigner* revient à transmettre des connaissances en les exposant le plus parfaitement possible.
- Deuxièmement, si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est apprendre aux apprenants à produire les réponses attendues selon les obstacles rencontrés.
- Dernièrement, dans le cas où on privilégie le rapport aux élèves, *enseigner* revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose, En favorisant le rapport aux élèves on favorise la procédure de construction du savoir par les apprenants eux-mêmes ; autrement dit , C'est l'aire des apprenants autonomes.

Donc, pourtant qu'on s'accorde sur le fait que l'enseignement est l'action de transmettre les savoirs, les comportements et les attitudes à ce qui les demande dans un contexte formel, le débat se déroule encore sur la façon dont l'enseignant transmet ce contenu, et la façon dont l'apprenant l'acquiert : s'il s'agit de la façon déclarative, procédurale , ou orientative. Ceci dit le débat porte toujours sur le comment de la mise en pratique de l'acte de l'enseignement; d'où le concept de la pratique enseignante.

¹¹ Yves REUTER, Op.cit., p. 95.

¹² Gérard BARNIER, Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, IUFM d'Aix-Marseille, 2009, pp.2, 3, Disponible : <https://cahierfle.wordpress.com/2009/08/11/theories-de-lapprentissage-et-pratiques-denseignement-gerard-barnier/>, Consulté le 12/4 /2018.

1.4- Pratique enseignante

C'est un concept composé de deux termes: le nom *pratique* qui désigne selon *Larousse* : Ce qui « ... est relatif à l'application d'une discipline, d'une connaissance, ou qui vise directement à l'action concrète, par opposition à théorique »¹³ et de l'adjectif *enseignante* qualifiant le nom *pratique* et lui attribuant le caractère de ce qui *est relatif à l'enseignement*. Dans ce sens littéral, la pratique enseignante désigne l'acte d'exercer l'enseignement dans une situation réelle. C'est dans un sens semblable que le terme est apparu dans les écrits des chercheurs pour désigner l'acte individuel et singulière par lequel l'enseignant met en pratique une séance d'enseignement ; et ce comme l'indique cette définition de M. ALTET:

*« On peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle: l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision... »*¹⁴

La pratique enseignante ne se limite pas aux comportements observables de l'enseignant, mais elle contient aussi la façon de mise en œuvre cette activité dans une situation donnée. En ce sens, la pratique professionnelle tend à la manière de faire de chaque personne singulière et les procédés pour faire:

*« ...la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts et les normes d'un groupe professionnel. Elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle. »*¹⁵

¹³ *Dictionnaire Larousse*, Op.cit.

¹⁴ Marguerite ALTET, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, ENS éditions, 2002, p.85, Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_138_1_2866, Consulté le 12/ 3/ 2018.

¹⁵ *Ibid.*

L'apport conceptuel de ce terme est qu'il nous permet de distinguer l'enseignement, en tant qu'acte général d'enseigner, de la mise en pratique de l'acte singulier d'enseigner dans une situation didactique réelle contextualisée à savoir, dans notre cas, la classe de FLE.

1.5- Classe de FLE

Une langue peut être apprise dans plusieurs espaces, le milieu familial, le milieu social, milieu professionnel, etc. Or, le milieu institutionnel représente la scène didactique favorisée pour la mise en pratique du contrat didactique. C'est dans une classe de FLE que se déroule l'activité de l'enseignement/l'apprentissage à laquelle nous nous intéressons dans ce travail. Dans une classe de FLE, le français est enseigné comme langue étrangère aux apprenants formant communauté d'apprentissage. C'est dans ce contexte que se réagissent les trois éléments du triangle didactique: l'enseignant du français, l'apprenant et le français langue étrangère. C'est une scène didactique où se réalise le contrat didactique dans un espace interactionnel entre enseignant et apprenant:

« Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. »¹⁶

Dans le cadre de notre travail, la classe de langue est celle de FLE qui désigne Français Langue Etrangère, une langue étrangère est une langue non maternelle qui est acquise en second dans le milieu social ou institutionnel (à l'école) et qui a un statut et un degré d'importance dans le pays considéré aussi bien qu'un degré d'usage dans les échanges sociaux mais qui n'est pas utilisée en concurrence avec la langue maternelle. Le français langue étrangère constitue une discipline intégrale dont les cours du français sont faits pour des apprenants non-francophones en ou hors la France.

¹⁶ Gabriele PALLOTTI, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *Aile*, 2002,

Disponible sur : <http://journals.openedition.org/aile/1395#tocto1n3>, **Consulté le : 19/02/2018.**

Bref, la classe de FLE est un espace institutionnel et guidé dans laquelle tout les échanges et les interactions qui se déroulent entre les partenaires sont en langue française. L'apprenant, en tant que partenaire d'importance, joue un rôle déterminant dans ce contrat didactique.

2- Le rôle de l'apprenant dans le contrat didactique

La substance de tout débat didactique est souvent centrée d'une manière ou d'une autre sur l'apprenant en tant que partenaire sans lequel on parle plus de didactique. Or, la notion de l'apprenant, son statut, son rôle dans ce contrat, sa tâche en tant que métier, et bien d'autres question qui se rapportent à l'apprenant déterminent dès le début le parcours d'enseignement/apprentissage. D'où nous nous interrogeons qu'est ce qu'un apprenant ? Et que veut dire être apprenant ? Et quel sont les types d'apprenants ?

2.1- Qu'est ce qu'un apprenant

Dans les sens linguistique, le mot *apprenant* est le participe présent dérivé du verbe *apprendre*, qui a comme synonyme acquérir des connaissances et des savoir. Le participe présent a un sens actif. Donc, *apprenant* veut dire celui qui s'adonne à acquérir et à l'activité de la recherche de la connaissance.

En fait, le sens conventionnel du mot apprenant s'est récemment forgé dans un cadre didactique. Le terme d'apprenant a fait son apparition dans la littérature spécialisée en français; il est considéré le pivot d'étude de la linguistique appliquée, de la méthodologie de l'enseignement des langues, de la didactique ou de la linguistique acquisitionnelle.

Dans *le Grand Dictionnaire de Terminologique*, la signification du mot *apprenant* est montrée dans la citation suivante:

« Le terme apprenant est un générique par rapport à élève, étudiant, écolier et apprenti. Son implantation dans l'usage reflète un changement de vision de l'enseignement selon lequel l'apprenant est le premier responsable de son

apprentissage et y exerce un rôle actif. Par extension on appelle apprenant celui qui suit un enseignement par ordinateur »¹⁷

Dans ce sens, le terme apprenant recouvre de nombreux statuts des personnes qui exercent le métier d'apprentissage; il peut être élève, écolier et étudiant qui ne sont que des statuts différents attribués à l'apprenant selon des considérations divers : les représentations, le niveau, le contrat didactique de l'institution, la méthode et l'approche didactique adoptés, etc. Ce terme vient donc de la nouvelle vision et statut qu'attribuent les nouvelles méthodes et théories didactiques au ce qui est anciennement appelé élève, écolier, enseigné, etc.

En effet, la perspective actionnelle du CECR¹⁸ cadre souligne l'importance en considérant l'apprenant en tant qu'acteur social: « ...*la perspective privilégiée ici généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usage et l'apprenant d'(une langue) comme des acteurs sociaux ... »¹⁹*

2.2- Le métier de l'apprenant

Le développement de la conception que les théories didactiques et de la pédagogie attribuent à l'élève ont conduit à revoir son rôle et son activité dans la mise en pratique du contrat didactique ; d'où la notion du métier de l'apprenant par opposition du métier de l'enseignant ; les deux partenaires du contrat sont à mettre à l'égalité:

« Depuis plus d'une décennie maintenant, de nombreux spécialistes de l'éducation et de la pédagogie se sont penchés sur les rôles et tâches de l'élève dans le système éducatif (français) et ont défini la formule de 'métier d'élève' [...], cette conception de l'élève permet d'appréhender différemment son rôle dans l'institution scolaire, et semble démontrer que le métier d'élève

¹⁷ *Le Grand Dictionnaire Terminologique*, Gouvernement du Québec, 2012, Dictionnaire en ligne, Consultable sur : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8364493, Consulté le 23/1/2018.

¹⁸ Cadre Européen Commun de Référence pour Les langues.

¹⁹ CECR, cité par Pu Zhihong, « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise » Synergie Chine, N° 6, 2011, pp. 37, 38, Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf>, Consulté le 23/1/2018.

*repose en partie sur des procédures d'apprentissage et la maîtrise de l'environnement scolaire. »*²⁰

Ce concept renvoie donc au fait que l'apprenant doit avoir une responsabilité d'apprendre. Il devrait être autonome; à l'école, il y a un travail à faire; il y a donc des opérations à réaliser et des tâches à accomplir, il y a de même un engagement subjectif nécessaire et des règles à respecter dans le contrat didactique, il y a aussi des compétences à avoir pour reprendre aux maître-contremaître. En contrepartie, si le métier de l'enseignant se fait pour un salaire, ce n'est pas le cas pour l'apprenant dont le métier et pour produire lui-même, alors la valeur ici, c'est que l'apprenant n'est pas un salarié mais il tire sa substance de sa condition d'écolier comme le dit P. PERRENOUD:

*« ...il se construit, il n'est pas donné d'avance, il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeur de représentation, il se construit en situation dans une interaction et une relation. »*²¹

Le métier de l'apprenant impose que l'apprenant accomplisse des tâches en ayant un rapport subjectif avec le travail qu'il doit faire.

2.3- Les types d'apprenants

Le développement théorique du statut attribué à l'apprenant a conduit à prendre en considération l'hétérogénéité du public enseigné constitué des êtres humains ayant des traits et caractéristiques tellement complexes et hétérogènes. C'est en fonction de cette hétérogénéité que les stratégies et les méthodes d'apprentissage diffèrent d'un apprenant à un autre. On n'apprend pas de la même façon ni de la même stratégie ni avec même méthodes ni avec les mêmes moyens C'est en fonction de ces traits et ses stratégies différentes que les spécialistes classent les apprenants en différents types dont trois sont statistiquement majoritaires et souvent adoptés dans les recherches:

²⁰ M. Vincent LIQUETE, « Les risques du métier d'élève ou d'apprenant et leur Enracinement », Communication à IUFM d'Aquitaine, p.1, Disponible : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/liquete.pdf>, Consulté le 13/4/2018.

²¹ P. PERRENOUD, cité par Cécile ROSSARD « Motiver les élèves ? Construire du sens dans les apprentissages », p.1, Disponible sur : https://www.meirieu.com/ECHANGES/Rossard_motivation.pdf, Consulté le 13/4/2018.

2.3.1- Les apprenant AUDITIFS

La première catégorie d'apprenant est celle des élèves qui apprennent grâce à l'écoute, c'est ainsi qu'ils inscrivent les mots dans leur mémoire: en écoutant réécouter les mots pour mieux les intégrer. Pour faire travailler un apprenant auditif, c'est avec l'écoute et le réécoute qu'on se base; par ce que les enfants à dominante auditive ont avant tout besoin de se concentrer à l'école et entendre la leçon premièrement de la bouche de leur professeur par la suite ils auront besoin de répétition leurs cours pour pouvoir réécouter à loisir, puis le mémorise, le comprendre, le fixer et le réexploiter.

2.3.2- Les apprenant VISUELS

Sont les apprenants qui ont besoin de voir pour retenir, qui passent par la lecture mais aussi par des schémas, des images, des codes, etc. Ce type concerne souvent le public des enfants qui sont souvent très visuels comme le dit Agnès PERRIN-TURENNE²². Ainsi, pour faire travailler un apprenant visuel il suffit de faire appel à tout ce qui attire le regard comme la schématisation, les couleurs, les images, les cartes, etc.

2.3.3- Les apprenants KINESTHÉSIQUES

Sur le plan statistique, ce types d'apprenants sont moins nombreux²³. Terme moins connu du grand public, la kinesthésie se rapporte à la sensibilité du mouvement, les apprenants kinesthésiques ont donc besoin de passer par la manipulation d'objet pour apprendre. Ce type d'apprenant se base sur l'action et le mouvement pour apprendre.

2.4- Etre apprenant est un rôle en révision progressive

Il s'est avéré que la notion d'apprenant, et par conséquent son statut et son rôle sont en évolution continuée avec le développement des théories et des approches didactiques, pédagogique, et éducatives. D'un élève dont le rôle dans la classe est d'écouter, suivre, imiter, répéter et appliquer, à un apprenant autonome dont le rôle est d'agir, de s'interagir et de manipuler toutes ses compétences pour apprendre. Le rôle de l'apprenant n'est plus

²² Agnès PERRIN-TURENNE, *Quels est le profil de votre enfant ?*, Disponible : <http://www.festival-ecole-de-la-vie.fr/quel-est-le-profil-dapprenant-de-votre-enfant/>, Consulté le 12/3/2018.

²³ Ibid.

apprendre, mais apprendre à apprendre ; c'est-à-dire son rôle aujourd'hui est de chercher comment s'approprier les moyens pour apprendre.

L'apprenant a changé en actant actif dans la classe ; il est censé avoir une intelligence que l'enseignant est supposé capable d'éveiller pour permettre à l'apprenant d'acquérir des méthodes et des stratégies de pensée et de réflexion. De même que les activités dans la classes deviennent proposées selon son intérêt et ses besoins et ses attentes au point que l'apprenant soit censée capable de construire son savoir et développer ses compétences tout seul ou en groupe de classe dans une pédagogie de travail de groupe.

3- Le rôle de l'enseignant dans le contrat didactique

Il apparait essentiel de considérer l'enseignant comme un acteur d'importance dans la formation scolaire des jeunes et des génération d'une manière générale; il exerce un métier passionnant et exigeant : le fait de participer à la construction de la société en transmettant son savoir et ses savoir-faire aux élèves. Enseigner selon A. LHOTELLIER, c'est:

« transmettre des connaissances c'est souvent l'unique aspect connu de métier. Mais l'essentiel est alors non seulement la transposition didactique, mais le comment faire; on est passé de la transmission magistrale a la pédagogie différenciée puisque chaque élève, chaque future citoyen est en droit de recevoir une formation (initiale ou continue). Enseigner ce n'est donc pas uniquement transmettre mais c'est aussi accompagner le jeune dans ses apprentissage. Accompagner, c'est pendre une personne avec soi de manière volontaire »²⁴

Donc, la révision du statut de l'apprenant et l'apprentissage a conduit certainement à la révision du statut de l'enseignant et l'enseignement: du statut du maitre, comme le seul propriétaire du savoir et de la compétence; dont le rôle et de les inculquer, au statut de l'enseignant comme orienteur dont le rôle est d'aider l'apprenant à apprendre les moyens d'avoir les savoir et les savoir faire.

²⁴ Cité in, *Reconnaître et bien définir le métier d'enseignant* , juin 2012, p. 2, Disponible : http://www.educationetdevenir.fr/IMG/pdf/Reconnaître_et_bien_definir_le_metier_d_enseignant.pdf, consulté le 12/2/2018.

Ce rôle attribué à l'enseignant devrait prendre en considération que chaque enseignant a sa façon d'enseigner selon son savoir, son savoir faire, ses compétences, son intelligence, et biens d'autres facteurs nombreux. Les chercheurs²⁵ classent les enseignants en divers types.

3.1- Un penseur

L'enseignant penseur s'interroge sur les activités et leur pertinence avec les connaissances antérieures des apprenants d'un coté, et avec les objectifs des programmes d'un autre côté; il réfléchit également aux exigences des tâches proposées aux apprenants ainsi qu'aux stratégies d'apprentissages à appliquer.

3.2- Un preneur de discision

C'est le planificateur exclusif de ce qui se passe dans sa classe pour une meilleur atteinte des objectifs d'apprentissage; il se décide pour le contenu, le déroulement des activités des séquences d'apprentissage, l'encadrement des apprenants et la méthode à adopter. Il porte son intérêt surtout aux représentations de la langue étrangère chez les apprenants, aux erreurs commises qui sont révélatrices de la construction cognitive de la langue; par conséquent, il exerce un traitement pédagogique aux énoncés déviants des apprenants

3.3- Un motivateur

L'enseignant stratégique motive ses apprenants en proposant des activités en rapport avec leurs centres d'intérêt, leur déjà là, ce qui maintient leur attention et leur esprit en réveil même si des difficultés se manifestent. Ce qui contribue à la mise en mémoire des connaissances nouvelles. La motivation joue un rôle déterminant dans l'appropriation d'une langue étrangère sur laquelle l'enseignant stratégique, qui est fortement le motivateur, tolère l'erreur à laquelle l'apprenant a pleinement droit; car elle l'informe sur ses difficultés d'apprentissage et par conséquent elle lui permet de les remédier.

²⁵ Nous exposons le classement de J. TARDIF Cité par Souaad TAMEUR, « Les stratégie d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit : cas de la 2^{ème} année moyenne de C.E.M. », Mémoire de Magistère, Université de Setif, 2012, p. 20, Disponible sur : <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf>

3.4- Un modèle

L'enseignant modèle explicite dans l'exécution des tâches assignées. De plus, il invite les apprenants à collaborer et à coopérer ensemble pour résoudre les problèmes auxquels ils sont confrontés. L'enseignant modèle est un expert en contenu d'apprentissage.

En langue étrangère, l'enseignant stratégique est un modèle dans la mesure où il représente l'utilisateur habile de la langue qu'il enseigne

3.5- Un médiateur

D'après J. TARDIF ²⁶, le rôle de l'enseignant médiateur est remarquable dans un mouvement dynamique constant entre apprenant et enseignant. Ce dernier éveille les connaissances antérieures des apprenants pour extérioriser les difficultés trouvées. Il les oriente et les aide à mieux trouver des solutions.

3.6- Un entraîneur

En langue étrangère, ce type d'enseignant tente d'amener les apprenants à un apprentissage langagier signifiant. De même, il suggère des activités ancrées dans des situations de communication authentiques auxquelles les apprenants auront une chance de les réinvestir et à les transférer en dehors de classe.

4- Les anciennes orientations des méthodes et approches didactiques.

Selon les anciennes méthodes et approches didactiques telles que les théories béhavioristes et les méthodologies traditionnelles, ce sont les autres composantes du triangle didactique : l'enseignant, le savoir et les éléments qui les entourent; qui s'étaient taillées la part du lion et qui étaient privilégiés au détriment de l'apprenant qui n'était considéré que comme objet d'enseignement et actant passif, comme le montre cette citation :

«Quant à l'apprenant, il est censé exécuter les tâches que l'enseignant lui assigne, observer le déroulement de l'activité imposée par l'enseignant et réagir aux moments précis où son intervention est prévue(...). Il n'a pratiquement aucune initiative et son

²⁶ J. TARDIF Ibid.

apprentissage consiste à mémoriser les paradigmes verbaux et nominaux, les listes de mots et parfois même des fragments de texte ou des textes entiers.»²⁷

L'enseignant était alors au centre du contrat didactique qui était axé sur ce partenaire. L'organisation, la structuration des cours et sa méthode magistrale déclarative, le contenu du savoir, les disciplines enseignées, les méthodes pédagogiques employées, les démarches suivies, les objectifs soulignée, et les instructions institutionnelles, les choix des moyens didactiques et même la terminologie employée (maitre, élève, enseigné, etc.) témoignent d'une didactique centrée sur l'enseignant et l'enseignement.:

«...le professeur n'avait pas besoin de manuel, il pouvait en effet choisir lui-même les textes en fonction de leur valeur littéraire (...) il n'existait aucun schéma de classe et les activités se juxtaposaient dans un ordre aléatoire. C'est l'enseignant qui dominait entièrement la classe et qui détenait le savoir et l'autorité, il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses.»²⁸

Le professeur néglige la relation pédagogique avec les élèves. L'apprenant n'est considéré que comme récepteur ou consommateur du savoir. Ce regard a tenté de se justifier et s'est renforcé avec les théories dont à titre d'exemple le behaviorisme qui a tenté de l'expliquer avec le modèle de stimulus/réponse. L'apprentissage est dirigé par un *mécanisme de conditionnement*²⁹, sous le modèle de comportements observables (réponses) qui dépendent des stimuli :

«La psychologie béhavioriste fonde sa conception de l'apprentissage sur le conditionnement. Elle ne fait aucune différence entre les mécanismes d'apprentissage humains et des animaux. Tout apprentissage se ramène à des conditions extérieures (stimulus) qui déclenchent un comportement (réponse). Le béhaviorisme est

²⁷ Carmen-Ştefania STOEAN, « La méthode traditionnelle », *Dialogos*, N^o 4, 2006, p. 08, Disponible sur : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoean-MT_revue_Dialogues.pdf, Consulté le 12/1/2018.

²⁸ Ana Rodríguez SEARA, « L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours », *Alunma de tercer ciclo del Centro Asociado de la Uned de Tudela*, 2010, p. 3, Disponible sur : https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf, Consulté le 12/1/2018.

²⁹ Valdiodio NDIAYE, « Béhaviorisme Vs cognitivisme: quel approche pour l'enseignement humain ? », *Education Scientifique*, N^o 1, 1997, p. 3, Disponible sur : <http://fastef.ucad.sn/articles/ndiaye/ndiaye7.pdf>, Consulté le 10/1/2018.

réductionniste en ce qu'il exprime tout apprentissage selon le modèle stimulus-réponse (S-R).»³⁰

Comme c'est le cas avec la théorie béhavioriste, la méthodologie traditionnelle avait presque la même perspective; c'est d'éliminer complètement toute intervention de la part de l'élève en vue de développer l'apprentissage. L'enseignant est le seul détenteur du savoir, c'est le modèle qui doit être suivi par les apprenants ; C.Ş STOEAN en se basant sur le travail de Ch. PUREN affirme que:

« La classe de langue est dominée par l'enseignant. Il représente l'autorité institutionnelle et en même temps il est le détenteur des savoirs à acquérir par les apprenants. C'est à lui que reviennent la conception et l'organisation de l'activité depuis le choix des textes à étudier, la préparation des questions sur la compréhension des textes, des thèmes et des versions, l'explication théorique jusqu'à la distribution des tâches et la vérification de leurs réalisations. C'est toujours l'enseignant qui a l'initiative des interactions verbales durant la leçon. Les échanges ont toujours lieu entre enseignant – apprenant, jamais entre les apprenants, et sont du type question-réponse.»³¹

L'enseignant et le savoir enseigné ont été le point de mire de toute activité d'enseignement. En revanche, ce n'est plus le cas à partir des années 70 avec l'apparition des nouvelles méthodes et théories d'apprentissage nous avons constaté l'émergence d'une nouvelle orientation vers le côté de l'apprenant et l'apprentissage.

³⁰ Ibid.

³¹ Carmen-Ştefania STOEAN, op.cit.

CHAPITRE 2: *L'orientation didactique vers l'apprenant*

1- Qu'est ce qu'une méthode ou approche didactique ?

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la confusion terminologique entre méthode, méthodologie, approche est souvent possible du moment que ces termes renvoient à des réalités ou des notions proches.

En examinant le sens linguistique, la méthode veut dire « *Manière de mener, selon une démarche raisonnée, une action, un travail, une activité; technique [...] Ensemble des règles qui permettent l'apprentissage d'une technique, d'une science ; ouvrage qui les contient, les applique...* »³²

Dans ce sens, la méthode à renvoie à une orientation de la pensée dans une direction particulière ainsi que les procédures, les outils, les stratégies et les règles utilisés pour atteindre un but quelconque. Ce sens est réexploité dans des sciences diverses dont la didactique pour renvoyer à l'ensemble des traditions particulière des règles, des procédés, des stratégies et des approches à suivre pour atteindre un objectif d'enseignement/apprentissage.

De façon générale le terme méthode renvoie a (un ensemble raisonné de procédés et techniques de classe destinés a favoriser une orientation particulière pour acquérir les rendements de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques.

2-L'apprenant dans la méthode traditionnelle (indirecte)

La méthode traditionnelle est dite aussi méthodologie grammaire –traduction. Elle est connues comme la plus vieille des méthodologies d'enseignement /apprentissage des langues étrangères. Elle a caractérisé l'enseignement des langues mortes de la fin du XVIII^{ème} siècle jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle où les langues enseignés sont des langues vivantes. « *La méthodologie traditionnelle est focalisée sur la mémorisation et la*

³² Dictionnaire Larousse, Op. cit.

traduction »³³. Ce qui veut dire que l'apprenant est traité comme récepteur pour ne pas dire récipient du vocabulaire et de grammaire. « *Les élèves n'avaient pas trop de liberté en ce qui concerne la production orale ou la possibilité de s'exprimer.* »³⁴ L'apprenant a donc presque un statut passif. Car, cette méthode se base sur la traduction, le vocabulaire et la grammaire que l'apprenant devrait apprendre par mémorisation pour qu'il soit un bon lecteur et traducteur des textes littéraires. Cette méthodologie s'est orientée presque complètement vers le côté d'enseignement tout en marginalisant le rôle d'apprentissage et de l'apprenant.

3-L'apprenant dans la méthodologie directe

La méthodologie directe a connu son apparition vers la fin du XIX^{ème} siècle. Cette méthodologie a abandonné le recours à la langue maternelle, à la traduction et à la mémorisation directe, pour un enseignement qui s'oriente pas à pas vers le côté d'apprentissage et l'apprenant. Cela est remarquable à travers les principes fondamentaux de cette méthodologie où l'apprenant a commencé à utiliser la langue étrangère pratique et orale en évitant l'usage à la langue maternelle et en apprenant une grammaire indirecte qu'il devrait découvrir à travers le discours. L'apprenant commence à participer dans l'acte didactique à travers la découverte déductive de la langue, comme l'indique cette citation :

*« L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant. »*³⁵

Ce recours à l'apprenant est aussi remarqué au besoin langagier de l'apprenant à travers la reconsidération de la langue orale : « *L'utilisation de la langue orale sans passer par*

³³ Gabrielle GAUTHIER et Idile HOUSSEIN et all, « La méthodologie traditionnelle et l'approche communicative », Université d'Ottawa, p.5, Disponible sur : https://dls1500.weebly.com/uploads/1/4/7/1/14714090/les_methodologies.pdf, Consulté le 13/3/2018.

³⁴ Jana Voráčová, *methodes d'enseignement en FLE/FOS* 2013 . p. 20

³⁵ Ana Rodríguez SEARA, *Op. cit.*, p. 5.

l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée". »³⁶

Or, même cette méthodologie se base beaucoup plus sur une didactique orientée beaucoup plus vers l'enseignement et l'enseignant que l'apprentissage et l'apprenant.

4-L'apprenant dans la méthode active

Au début du XX siècle, la méthode active est une des bases des courants d'éducation nouvelle. « *Par méthode active on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève.* »³⁷. De cela, il apparaît que cette méthode s'oriente beaucoup plus vers l'apprenant qui devient un élément participant à travers l'imitation, la répétition et l'interaction physique. Dans cette méthode, l'enseignement se base sur la création d'un scénario pédagogique avec du matériel qui permet de mobiliser l'expérience personnelle de l'étudiant au sein d'un groupe d'étudiants pour apprécier la situation et résoudre le problème avec leurs moyens. Cette méthode suit l'enchaînement de : faire faire à l'étudiant, faire dire à l'étudiant puis l'enseignant reformule. L'apprenant dans cette méthode peut partager son expérience et s'enrichir mutuellement et structurer son savoir.

5-L'apprenant dans la méthode audio-orale

La méthode audio orale est née avec l'entrée en guerre des Etats Unis au cours de la deuxième guerre mondiale. Elle est créée du besoin de former rapidement des militaires aux langues vivantes étrangères³⁸. Cette méthode a été introduite par la linguistique appliquée dans les milieux scolaires pour se servir des moyens de la technologie.

Dans cette méthode, l'apprenant doit surtout travailler la compréhension et l'audition puis l'expression orale, et au dernier moment la lecture et la rédaction, il ne fait pas référence à l'écrit dans les premières étapes et il évite la traduction. Cette méthode a valorisé l'apprentissage, et par conséquent l'apprenant, à travers l'introduction des supports et moyens didactiques.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid., p.6.

³⁸ Ibid.

6-L'apprenant dans la méthode structuro-globale audio-visuel

La méthode SGAV consistait une révolution dans le domaine de la didactique des langues étrangères, d'une part, en intégrant les supports audio-visuel dans la classe, ce qui permet à l'enseignant de recréer un environnement fictif (situation de parole) et d'autre part en donnant la priorité à la langue parlée situationnelle . Cette approche visait à apprendre une langue utilisée dans un contexte sociale.

Outre l'introduction des nouveaux supports et moyens didactique pour servir l'apprentissage et l'apprenant, la valorisation de l'apprenant dans cette méthode consiste dans le fait que : *«... la SGAV aurait le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères... »*³⁹

7-L'apprenant dans l'approche communicative

L'approche communicative s'est développée à partir des années 1970 où on constate une vraie orientation et valorisation de l'apprentissage et l'apprenant :

*«L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, recevant des stimuli externes, sinon comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé par cet individu. Le résultat dépend du type d'information présenté à l'apprenant et de la manière dont il va traiter cette information. L'enseignant devient ainsi "un conseiller". Il doit recourir à des documents appelés "authentiques", c'est-à-dire non conçus exclusivement pour une classe de langue étrangère. »*⁴⁰

Cette approche est donc orientée vers l'apprentissage alors que l'enseignement n'est plus qu'un aide, cela et remarquable même à travers les objectifs de cette approche (viser les quatre compétences), les perspectives qu'elle ouvre et les moyens descriptifs qu'elle

³⁹ Ibid, p. 18.

⁴⁰ Ibid. p.25.

propose: On parle, des besoins, motivation, savoir faire, etc. , Comme le montre cette citation :

« Dans l'approche communicative les quatre habiletés peuvent être développées puisque tout dépend des besoins langagiers des apprenants. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexicale, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence plus globale: la compétence de communication. Elle prend en compte dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié à la situation. »⁴¹

Donc, à travers cette approche, la didactique des langues s'oriente vers une réelle valorisation de l'apprenant et l'apprentissage.

8-L'apprenant dans l'approche actionnelle

C'est à la fin des années 1990, que cette approche se propose comme continuité de l'approche communicative, pour former une approche distincte basée sur une pédagogie de l'action⁴² où l'apprenant est appelé à agir comme actant social par le passage de l'apprentissage de la langue :

« La dite approche s'approprie comme caractéristique principale, le caractère actif, physique, participatif, entreprenant d'une pédagogie de l'action. Elle vise à faire vivre la langue à l'apprenant; dynamiser l'apprenant physiquement et pas seulement mentalement ; faire appliquer les connaissances apprises/apprises en partie pour les transformer en

⁴¹ Ibid., p. 30.

⁴² Voir Tilda SAYDI, « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie*, N° 8 , 2015, p. 13-28, Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>, Consulté le 12/3/2018.

compétences tout en les faisant intérioriser. Ainsi, l'approche actionnelle est conçue en tant qu'un collaborateur ajustant l'approche communicative »⁴³

Dans cette approche le rôle donné à l'enseignement n'est que d'encourager l'apprenant et lui fournir le climat social de l'apprentissage de la langue : comme le montre cette citation :

« ...l'approche actionnelle adopte une technique qui oriente l'apprenant à être plutôt acteur social: l'apprenant est encouragé à utiliser la langue d'apprentissage dans la société même, afin de réaliser une action, résoudre une situation problématique ou favoriser un fait. Le fait que l'apprenant agisse corporellement, physiquement et utilise la langue pour atteindre un objectif le rend plus apte à retenir le langage.»⁴⁴

Dans cette approche, l'apprenant a eu un statut différent en étant envisagé comme actant social responsable de premier degré de l'acte de son apprentissage. Donc on remarque un transfert du rôle de l'apprenant dans le contrat didactique envisagé par chaque méthodologie ou approche didactique. Pas à pas, les méthodes évoluent et se dirigent progressivement vers une didactique qui s'oriente peu à peu vers l'apprenant et l'apprentissage. De cela vient le concept de la centration sur l'apprenant.

9-Vers la centration sur l'apprenant dans les nouvelles théories d'apprentissage

Au sein de ce développement des méthodologies et approches didactiques, et sous l'influence de théories diverses, on s'oriente aujourd'hui un nouveau contrat didactique où les partenaires changent leur rôle, leur statut et même leurs objectifs. On s'oriente beaucoup plus vers un acte didactique basé sur l'apprentissage et centré sur l'apprenant.

9.1-Définition du concept de "la centration sur"

La notion de *la centration sur* est utilisée souvent selon des auteurs tels que S. BORG, D. LEGROS et J. CRINON, P. PELPEL et A. RIEUNIER, pour « *décrire, évaluer ou*

⁴³ Ibid. p. 14.

⁴⁴ Ibid.

réfléchir sur une pratique d'enseignement/apprentissage donnée »⁴⁵. C'est-à-dire le fait de mettre l'accent sur l'un des éléments des composantes de la situation didactique : l'enseignement, l'apprentissage, l'enseignant, l'apprenant, le savoir, les stratégies, etc.

S. BORG affirme qu' « *il s'agit tout simplement de désigner une dominante dans l'acte éducatif, de localiser la polarisation pédagogique et de cibler où ladite "force" prend sa source et par où chemine le message au sein de l'enseignement que l'on dispense* »⁴⁶. C'est-à-dire, c'est la composante parmi les composantes de la situation d'enseignement/apprentissage qui reçoit le plus d'importance et plus de focalisation de la part des enseignants, du système éducatif ou de l'institution éducatif ; autrement dit: « *celui sur lequel l'intention didactique se focalise* »⁴⁷.

On peut distinguer une variété de classification de *la centration sur* selon différents auteurs. La centration peut être sur l'individu, le contenu, l'enseignant, l'élève, l'activité du professeur, les interactions, etc.

S. BORG distingue « *six types de centrations possibles : la centration sur l'enseignant, la centration sur l'apprenant, la centration sur l'instrument éducatif, la centration sur la matière à enseigner, la centration sur la méthode et la centration sur l'objectif à évaluer...* »⁴⁸. En même temps, il n'y a pas de type qui est réduit à une proposition didactique plutôt que d'autre, car comme l'affirme le dernier auteur : « *...il a tout lieu de penser que, la didactique des langues n'étant pas une discipline figée mais en mouvement, d'autres centrations sont actuellement en gestation* »⁴⁹. C'est-à-dire, la centration sur un élément de la situation didactique n'implique pas nécessairement l'ignorance des autres. Dans le même choix didactique on peut remarquer par exemple une *concentration sur le savoir et les stratégies d'apprentissage*.

⁴⁵M'hand AMMOUDEN « Cours et activités de didactique de l'écrit. 1. Bibliographie de base», Université A. Mira-Bejaia, 2015, p.2, Disponible sur : https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/156345/mod_resource/content/0/AMMOUDEN_M_1.Bibliographie-Didactique.pdf, Consulté le 12/2/2018.

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Ibid.

⁴⁹ Ibid.

9.2-Centration sur l'apprenant/ Centration sur l'apprentissage

Comme nous avons mentionné ci-dessus *la centration sur* peut être sur plusieurs composantes de l'acte didactique. Ce qui nous intéresse dans ce travail, c'est *la centration sur*. Cette notion, bien qu'elle soit claire quant à son sens didactique qui est comme l'indiquent ses sens linguistiques, pose le problème de confusion avec la notion de *centration sur l'apprentissage*.

La notion de *centration sur l'apprenant* est apparue dans les années 1980 avec l'approche communicative: « *L'un des concepts-clés de l'approche communicative (AC) a été et est encore de toute évidence 'la centration sur l'apprenant' »*⁵⁰.

J. P. ROBERT affirme que le passage au concept d'*apprenant* de celui de l'*élève*, implique des changements dans la relation enseignant-enseigné⁵¹. C'est que l'apprenant devient l'acteur le plus important de la situation didactique, et que la didactique est focalisée beaucoup plus sur l'apprenant :

*« L'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations, sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant »*⁵²

BORG à son tour définit *la centration sur l'apprenant* en disant que:

*«...c'est la centration qui prévaut depuis que le positivisme a laissé la place au cognitivisme, désormais de rigueur dans les théories didactiques qui prennent l'intériorité du sujet apprenant comme centre de perspective. »*⁵³.

Il affirme que cette centration place l'apprenant au cœur des préoccupations éducatives. Alors que plusieurs facteurs à partir de cette centration doivent être pris en considération :

⁵⁰ PUREN « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* N° 100, Paris, 1995, p. 129.

⁵¹ M'hamed AMMOUDEN, Op.cit., p.4.

⁵² J. P. Robert cité in, Ibid.

⁵³ BORG cité in, Ibid., p.3.

«...la prise en compte de facteurs d'ordre biographique : âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle; d'ordre biophysique et neuropsychologique avec l'étude des stimuli d'ordre affectif: attitude, motivation, etc. »⁵⁴

Mais, Aujourd'hui la centration sur l'apprenant comme élément social, et éléments psychologique, élément historique et culturel, et élément cognitif conduit à tenir compte de ses stratégies d'apprendre. De cela vient la *centration sur l'apprentissage*; comme l'indique C. PUREN, la centration sur l'apprenant ne devrait pas pris dans le sens actif, en tant qu'élément social ou psychologique, mais aussi dans le sens actif de l'apprenant qui participe dans l'acte didactique par l'acte d'apprentissage :

«On sait d'autre part que l'utilisation du concept même d'«apprenant» s'est généralisée non seulement pour englober les publics adultes que le concept d'«élève» excluait, mais aussi pour affirmer, par la forme active de l'adjectif verbal, cette conception de l'apprentissage en tant qu'activité personnelle du sujet apprenant qui constitue le fondement psychologique de la "centration sur l'apprenant. »⁵⁵.

C. PUREN ajoute :

«...l'apprenant peut être un élève ou un étudiant, jeune ou adulte. l'utilisation de ce terme offre un double avantages. D'abord, de par sa connotation générique, il permet de désigner tous les publics quel que soit leur âge. (...). Ensuite, contrairement à enseigné qui présuppose, de par son origine de participe passé, un rôle passif, le terme, par son suffixe en « -ant », laisse entendre un rôle actif.(...), c'est un individu qui participe activement à son apprentissage, qui en devient l'acteur parce qu'il s'est fixé des objectifs personnels à réaliser.»⁵⁶

⁵⁴ Ibid.

⁵⁵ PUREN, Op.cit., p. 129.

⁵⁶ Jean-Pierre ROBERT, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, OPHRYS, 2008, p.10.

D. VERGNES-CHINI soutient l'opinion qu' «... *il ne suffit pas de se centrer sur l'apprenant, sur ses goûts et ses intérêts dans la vie, mais bien sur l'apprentissage, sur les processus en jeu, dans lesquels on doit amener le sujet à s'investir. Et cela suppose que l'enseignant se retienne parfois d'enseigner.*»⁵⁷.

Quant à Marguerite ALTET, elle parle d'une pédagogie d'apprentissage marquée par quatre caractéristiques communes; elles sont des pédagogies qui se fondent sur *des conceptions cognitivistes, constructivistes et/ou interactionnistes de l'apprentissage*, et qui se centrent sur le rapport apprenant-savoir, sur l'activité de l'apprenant où l'enseignant n'est qu'un médiateur⁵⁸.

Ce sont « *des pédagogies des moyens d'apprendre, des moyens de la réussite qui nécessitent la mise en place d'une instrumentation pédagogique et didactique* »⁵⁹. Et enfin, elles sont des pédagogies « *qui cherchent à développer les stratégies cognitives et métacognitives de l'élève, tentent d'aider l'élève à développer sa capacité d'apprendre, de réfléchir et à les exercer seul* »⁶⁰

Pour conclure, la notion de *la centration sur l'apprenant* qui a été émergée à la lumière de la théorie constructiviste accorde à l'apprenant une place privilégiée à celle qui l'a eu avant. Avec ce regard, l'apprenant est vu comme acteur dans l'acte didactique et non plus un récepteur passif qui reçoit seulement l'enseignement. Nous avons passé d'une logique d'enseignement à celui de l'enseignement qui permet un apprentissage autonome, c'est-à-dire: qui met en œuvre des méthodes actives qui impliquent une immersion totale de l'apprenant à la construction de son apprentissage, comme l'affirme PUREN:

*« Le résultat en est que le concept de 'la centration sur l'apprenant', tel qu'il a été développé à l'intérieur de l'AC, vient interférer avec celui, très proche, de 'méthodes actives', central dans le discours des pédagogues scolaires sinon dans les pratiques de classe depuis la fin du XIX^{ème} siècle. »*⁶¹

⁵⁷ M'hand AMMOUDEN, Op.cit., p.5.

⁵⁸ Pour ces informations, nous renvoyons à Ibid.

⁵⁹ A.ALTET cite par Ibid.

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ P. PUREN, Op.cit., p. 130.

Cependant, cette centration exige aussi un autre type de centration qui est *la centration sur l'apprentissage* qui traite le développement des stratégies d'apprentissage permettant à éveiller chez l'apprenant des capacités intellectuelles et cognitives qui lui servent à participer activement à son apprentissage.

9.3-La centration sur l'apprenant dans la théorie béhavioriste.

Le courant béhavioriste marquant le début de XX^{ème} a influencé les sciences humaines et sociales telle la didactique des langues. « *Du point de vue de l'enseignement, le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant d'un entraînement particulier.* »⁶². Cette théorie qui s'intéresse à l'étude des comportements a considéré l'apprentissage comme en écartant donc l'aspect conscient de l'apprenant, celui-ci n'est vu que comme un sujet passif qui ne participe d'aucune manière activement à son apprentissage. Le seul objet d'étude pour la psychologie béhavioriste est les comportements observables qui dépendent d'un stimulus. « *C'est une approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par l'enseignant* »⁶³. Ainsi, en parlant du mouvement béhavioriste on indique l'absence d'une moindre centration sur l'apprenant qui est négligé ainsi que ses idées, sa cognition ses valeurs, ses capacités intellectuelles.

9.4-La centration sur l'apprenant dans la théorie constructiviste.

La construction des connaissances par l'individu est l'objet fondamental de la théorie constructiviste développée dans les années 1960-1970, et fondé surtout par Jean Piaget qui insiste que le processus de « *la construction des connaissances* » qui a occupé la place de l'approche transmissive. Chaque individu mène cette construction par «... *son action sur*

⁶² Anastassis KOZANITIS « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique », Ecole polytechnique de Montréal, 2005, Disponible sur : http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf, Consulté : le 10/2 /2018.

⁶³ Ibid.

les objets et ses interactions avec le milieu.»⁶⁴. Jerome BRUNER affirme «... l'idée que l'individu construit individuellement du sens en apprenant »⁶⁵ .

Selon le *Dictionnaire des concepts clés*:

« ...pour le constructivisme piagétien, l'individu est programmé pour acquérir les connaissances par « construction » et dans certain ordre, à condition que le milieu fournisse les stimulations nécessaires au moment voulu [...] C'est l'interaction permanente entre l'individu et les objets (le monde) qui permet de construire les connaissances, d'où le nom de constructivisme attribué à cette théorie de l'acquisition des connaissances.»⁶⁶

Au contraire du mouvement béhavioriste, la théorie constructiviste a fourni au verbe *apprendre* une nouvelle conception, *apprendre* devient donc construire du sens au lieu de modifier son comportement. Le constructivisme de Bruner repose sur deux principes:

« -La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.

*L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification. »*⁶⁷

Cette théorie vise que les apprenants construisent les nouvelles connaissances sur la base de leurs connaissances antérieures. En effet, pour pratiquer ce modèle d'apprentissage autonome, cela nécessite une focalisation sur celui qui construit ces connaissances qui est l'apprenant et cela nous conduit vers la notion qui nous intéresse le plus: celle de *la centration sur l'apprenant*. Bref, le mouvement constructiviste a donné naissance à ce principe d'apprentissage. Le constructivisme c'est l'ère des pratiques de classe centrées sur l'apprenant.

⁶⁴Éric Julien DIDIER, Observation Des Pratiques De Classe, Mémoire de Maitrise, Montréal, avril 2009, p.8. Disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/2238/1/M10884.pdf>, Consulté le 2/2/2018.

⁶⁵ Jerome BRUNER Cité par, « COURS SPECIFIQUES : Moniteur Tennis Initiateur Expert Pédagogique, THEMATIQUE 2 : Didactique et méthodologie », p.14, Disponible sur : <http://www.aftnet.be/Aftnet/media/Media/Documents/Formations/CS-1-2-14-Methodes-d-accompagnement-COURS-DE-REFERENCE.pdf>, Consulté le 12/2/2018.

⁶⁶ *Dictionnaire des concepts clés*, ESF, 1997, p.

⁶⁷ Anastassis KOZANITIS, Op. cit.

9.5-La centration sur l'apprenant dans la théorie socioconstructiviste

Apparu vers les années 1995 comme prolongement du mouvement constructiviste, la théorie socioconstructiviste repose beaucoup plus sur la notion de l'interaction avec les autres pour la construction d'un apprentissage:

« ...par rapport au constructivisme, l'approche socio-constructiviste introduit une dimension supplémentaire: celles des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction de co-élaboration... »⁶⁸

C'est-à-dire: les connaissances sont construites non plus sur les connaissances antérieures mais en interaction avec les pairs et le milieu social : «...apprendre en collaboration ou en compétition peut avoir un impact significatif sur le plan de l'efficacité »⁶⁹. L'apprenant, selon ce courant, est un agent actif « au sens où il fait appel aux autres (apprenants, ressources et formateurs) pour construire ses connaissances et compétences »⁷⁰.

En ce sens, le principe de *la centration sur l'apprenant* est toujours au terrain, mais il diffère de son sens donné par le mouvement constructiviste. La théorie socioconstructiviste ne met pas l'accent sur la construction des connaissances par l'apprenant lui-même, mais la construction des connaissances par l'apprenant en interaction avec ses pairs, son enseignant, les ressources pédagogique, etc. L'enseignant socioconstructiviste cherche à proposer un apprentissage autonome et place l'apprenant «...au centre de sa réflexion et de son action et il favorise les situations d'interaction. »⁷¹.

10-Redéfinition de l'apprenant dans le cadre du nouvel contrat didactique centré sur l'apprenant

Nous avons vu que la notion de *l'apprenant* a évolué tout au long de l'histoire de la didactique, et que au fur et mesure le contrat didactique évolue et se révisé et redistribue les rôles de partenaires: l'enseignant et l'apprenant. De la notion d'élève dans le sens passif

⁶⁸ Mini guide pédagogique FOAD-SPIRIT

⁶⁹ Anastassis KOZANITIS, Op. cit.

⁷⁰ Mini guide pédagogique FOAD-SPIRIT

⁷¹ Anastassis KOZANITIS, Op. cit.

marquant la méthodologie indirecte, directe, active et le courant behavioriste, à la notion de l'apprenant marquant l'approche communicative, actionnelle et la théorie socioconstructiviste. A chaque fois on tend vers la didactique centrée et focalisée sur l'apprenant

En effet, contrairement au perspectif béhavioriste, l'apprenant constructiviste et socioconstructiviste n'est plus un simple consommateur du savoir ou un collecteur du savoir et du savoir-faire. Une nouvelle conception a été donnée au verbe *apprendre*, apprendre n'est plus une modification durable des comportements de l'individu, apprendre selon la conception cognitiviste va plus loin à celle du béhaviorisme.

L'apprenant d'aujourd'hui est celui qui apprend et non plus celui qui est enseigné, cela implique un changement dans l'acte didactique comme on l'a signalé ci-dessus, on a passé d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage permettant un apprentissage autonome. L'apprenant dans le cadre du nouvel contrat didactique centré sur l'apprenant est un agent actif, participant, partenaire à son apprentissage et la construction de ses connaissances. Ce changement entraîne une centration sur la psychologie de l'apprenant, son rapport avec l'entourage, son histoire, ses besoins, ses attentes, sa culture, ses motivations, etc. «... *quelles que soient leurs caractéristiques, tous les élèves d'une classe ont des besoins. Pour répondre aux besoins et soutenir le développement global de l'élève, il s'avère nécessaire de les satisfaire* ». ⁷²

10.1-L'apprenant et composantes socio-historiques

Dans le cadre d'une didactique centrée sur l'apprenant, celui-ci devrait être traité comme un actant social qui à ses rapports sociaux et son histoire qui diffère d'une société à une autre. Ainsi, «*Chaque individu est unique et a un vécu unique qui doit être pris en considération car il réagira différemment selon son histoire personnelle, professionnelle, ses expériences.*» ⁷³. Donc, l'enseignement doit prendre en considération les vécus sociaux

⁷² Maslow, Cité par par Mélanie GRENIER, « La connaissance des besoins psychologiques de l'élève selon la théorie de GLASSER chez l'enseignant en éducation préscolaire et en enseignement primaire », Mémoire de Maitrise, Université de Montréal, 2013, p. 7, Disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/6044/1/M12978.pdf>, Consulté le 3/4/2018.

⁷³ Sylvie CHIOUSSE, *Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. Etat des lieux et recommandations*, 2001, p. 47. Disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/6044/1/M12978.pdf>, Consulté le 12/3/2018.

et historiques de chaque apprenant. Enseigner le FLE au japonais n'est pas certes de la même façon de l'enseigner au libanais ou à l'algérien. Les sociétés diffèrent, l'histoire diffère, donc, les motivations, les objectifs, les stratégies diffèrent également.

Ainsi, le vécu historique, l'aspect social de l'apprenant doivent être pris en considération. Selon les travaux de, VYGOTSKY, BRUNER et BANDURA, l'individu apprend en interagissant avec les autres et en groupes : «...le groupe crée des attitudes particulières qui jouent sur l'appréciation que l'individu apprenant peut avoir de ses capacités d'apprendre et donc sur sa motivation et à sa mobilisation à apprendre. »⁷⁴. L'intégration de l'aspect socio-historique joue un rôle très important à la satisfaction des besoins des apprenants et les motiver. La prise en considération de l'histoire de l'apprenant et son travail au sein de groupe et en interaction avec les autres cela lui rend plus actif, plus motivé et plus autonome.

10.2-L'apprenant comme composante psychologique

L'aspect psychologique est aussi l'un des éléments important que devrait tenir compte une didactique centré sur l'apprenant car, l'individu est avant tout un état psychologique. L'apprentissage est aussi un processus cognitif. de cela vient l'enseignement qui prend en considération le psychologisme de l'apprenant :

« L'enseignement stratégique, directement issu de la recherche en psychologie cognitive [...] est basée sur l'enseignement et l'apprentissage explicites de stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives. L'apprentissage se concrétise surtout par la réalisation de tâches complexes et les stratégies à enseigner sont sélectionnées en fonction de la nature des connaissances, selon qu'elles sont déclaratives, procédurales ou conditionnelles. Enfin, le modelage ou modeling consiste à démontrer à l'élève comment réaliser une tâche et ensuite, à demander à l'élève de réaliser la même tâche. Lors de la démonstration, l'enseignant fait de la métacognition à haute voix. Le modelage est souvent accompagné de la pratique guidée qui consiste à suivre l'élève pas à pas, à l'accompagner dans sa démarche et à lui donner de la rétroaction en

⁷⁴ Op. cit p. 49.

continu. Cette pratique est suivie de la pratique autonome, stratégie d'application de la procédure observée par l'apprenant.»⁷⁵

Il apparaît de cette citation que l'introduction de composante psychologique de l'apprenant, dans le cadre d'une didactique centré sur l'apprenant a nourrit plusieurs méthode et réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues.

10.3-L'apprenant et composantes culturelles

L'apprenant ne vient pas à l'école privé de toute connaissance, il vient avec des connaissances, des représentations, des savoirs faire qui constituent une culture sociale qui intervient dans l'apprentissage. De plus, le développement culturel des apprenants est le but premier de tout enseignement/apprentissage. En apprenant une langue on appréhende la culture de celle-ci, on apprend aux apprenants de s'ouvrir à la culture de l'autre en portant d'une vision plus objective et en excluant les stéréotypes et les malentendus sur cette culture. A ce sujet :

« ...une majorité de personnes concernées par l'enseignement des langues s'accorde à dire que l'objectif prioritaire de l'enseignement des langues est la découverte d'autres horizons culturels. Si la culture est dans la langue et si la langue est le reflet de la culture, nous saisissons mieux l'importance du binôme langue-culture maternelle et langue-culture étrangère. Mais il reste encore à découvrir dans quelles mesures cet enseignement conjoint de la langue et de la culture est vérifiable, réalisable et indispensable sur le plan didactique. Ici encore, tout dépend des choix didactiques et méthodologiques retenus, plus exactement, de la place accordée à l'objectif langue et à l'objectif culture dans l'enseignement des langues.»⁷⁶

C'est pourquoi, un enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant doit intégrer la composante culturelle et la prendre en considération ; que ce soit la culture native de l'apprenant que ce soit le contenu culturel de la langue d'apprentissage.

⁷⁵ LASNIER cité Par Didier Éric JULIEN, op. cit., p. 7.

⁷⁶ Florence WINDMÜLLER, *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture, Leurre ou réalité ?*, Giessener Elektronische Bibliothek, 2015 P. 41, Disponible sur : http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon_4.pdf, Consulté le 6/1/2018.

10.4-L'apprenant : profils, attentes, prérequis et besoins d'apprentissage

Les connaissances antérieures font la pierre d'assise de nouvelles connaissances, «*apprendre ne consiste pas à empiler des informations mais à transformer ses structures cognitives pour passer d'une cohérence à une autre*»⁷⁷, c'est-à-dire que l'individu n'apprend pas pour collecter des informations, mais afin de passer d'un niveau de connaissance ou de représentation d'une situation didactique à un niveau supérieur de connaissances ou de représentation de la même situation. Ainsi :

*« Depuis les années quatre-vingts, avec l'apparition de l'approche communicative et de la notion de centration sur l'apprenant, la définition des besoins langagiers recouvre aussi l'étude des publics d'apprenants : leurs motivations, leurs raisons d'apprendre une langue étrangère, leur profil professionnel, leur représentation de la langue, l'usage qu'ils souhaitent en faire, etc. »*⁷⁸

Ceci dit la révision du statut de l'apprenant a conclu que l'apprenant est un être humain complexe qui a son propre individualité en tant que profil personnel, il a aussi ses espérances en tant qu'attentes, il vient avec un savoir et savoir faire déjà acquis qui sont ses prérequis, il a des objectifs à atteindre, des intérêts à réaliser et des besoins à satisfaire. Ainsi plusieurs éléments sont à prendre en considération dans une didactique centrée sur l'apprenant: Besoin, attente, motivation, prérequis, etc.

11- Objectifs des approches centrées sur l'apprenant

Pour susciter chez l'apprenant un engagement de celui dans son apprentissage, l'enseignement doit être basé sur l'écoute des intérêts de l'apprenant afin du consultant un plan de travail. Il veut rendre une place active à l'apprenant, il faut s'abstenir d'enseigner puisqu'apprendre serait plus efficace. Le but de l'approche communicative est d'impliquer l'apprenant dans une communication orientées fonction d'intentions précise lire avec l'intention de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec l'intention de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec l'intention d'exprimer ses

⁷⁷ Sylvie CHIOUSSE, op. cit., p.47.

⁷⁸ Florence WINDMÜLLER, Op. cit., p.192.

propres sentiments . Pour ce faire, l'approche communicative regroupe plusieurs lignes de force qui la caractérisent et que nous allons développer maintenant : premièrement, un des concepts clés de l'approche communicative, c'est la centration sur l'apprenant, avec ce que cela comporte en termes d'autonomisation, de différenciation et de motivation. Ensuite, nous verrons l'importance de la dimension sociale et des interactions dans l'enseignement / apprentissage des langues d'aujourd'hui.

12-Choix didactique dans le contexte algérien

Le système éducatif algérien a connu un grand changement depuis les années 62 après l'indépendance, en commençant par la méthodologie traditionnelle dans une perspective behavioriste jusqu' à l'application de l'approche communicative et juste après l'approche par compétence qui place l'apprenant au centre de toutes préoccupations didactique et le considère comme partenaire dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Cette approche basé sur la centration sur l'apprenant est dicté dans les choix des méthodes, des programmes, et dans les écrits pédagogiques administratifs, et les instructions des théoriciens et praticien de l'éducation en Algérie. Nous en donnons quelques exemples des textes administratifs.

12.1-La centration sur l'apprenant dans les écrits administratifs

Le Ministère de l'Education Nationale a affirmé en 2003 que:

« Les apprentissages seront centrés sur l élève qui devient acteur, directement concerné. Prenant conscience de ses stratégies d acquisition, il fera ainsi l'expérience de l autonomie intellectuelle et de la méta cognition (réflexion sur ses propres pratiques d apprentissage) »⁷⁹

Ce texte explicite clairement le choix didactique dans l'école algérien où l'enseignement/apprentissage serait centré du coté de l'apprenant.

Puis en 2007, on déclare:

⁷⁹ M'hand AMMOUDEN, Op.cit., p. 6

« Au plan pédagogique, l'élève de 3^e AP vient d'achever le 1^{er} palier du cycle primaire. Il a développé des savoirs, des savoir-faire et un savoir être durant les deux premières années d'apprentissage. Placé au centre de la relation pédagogique, c'est un apprenant exigeant. Il connaît déjà quelques supports de l'écrit et leur usage. Il est familiarisé avec les consignes de classe et de travail »⁸⁰

Après en 2008, la notion de *la centration sur l'apprenant* est directement déclaré: une « *centration sur l'apprenant: méthodologie qui centre le projet éducatif sur l'apprenant et non sur le contenu ou la méthode* »⁸¹

L'autonomie de l'apprenant est un objectif souligné dans les textes, comme le montre cette citation:

« Des thèmes variés qui correspondent aux centres d'intérêt des élèves doivent favoriser la réutilisation de ce qu'ils ont découvert en classe et le partager avec les autres : rédiger une annonce, préparer une affiche pour la fête de l'inter-écoles, compléter des bulles de B.D par des paroles de personnages, écrire un poème pour son grand-père sont autant d'activités motivantes auxquelles il est appelé à participer. De même sa motivation sera suscitée par des activités ludiques dans «les ateliers de lecture» qui l'impliqueront davantage et où il apprendra à être autonome »⁸²

Ainsi, un bon nombre d'éléments du principe de centration sur l'apprenant comme, les composantes socioculturelle de l'apprenant, ses besoin, motivation, intérêt, et tentes ont été visés, comme l'indique cette citation :

« Dans le prolongement du primaire, il s'agira de privilégier les grands thèmes : le préadolescent et son environnement immédiat, ses centres d'intérêt,

⁸⁰ MEN, 2007 : 05).

⁸¹ (MEN, 2008:22).

⁸² (MEN, 2008 : 14).

ses rapports à la cité, à son pays et au monde. Les textes supports, les activités elles mêmes, les projets à réaliser doivent s'inscrire dans cet esprit »⁸³

12.2- La centration sur l'apprentissage: vers un apprentissage autonome

Le système éducatif algérien s'oriente vers une pédagogie qui vise à autonomiser l'apprenant à travers l'enseignement :

«La démarche pédagogique privilégiée par le nouveau programme vise à rendre l'élève acteur de son apprentissage. Partant du principe que l'apprentissage est une construction de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. »⁸⁴

Ainsi que l'apprenant, les textes administratifs du système éducatif algérien met l'accent également sur son l'apprentissage, c'est-à-dire l'apprentissage construit par l'apprenant lui-même. Le système éducatif déclare que l'objectif est d'autonomiser l'apprentissage:

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations- problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir», cf. Référentiel Général des Programmes. [...] passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront 'd'apprendre à apprendre' pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école »⁸⁵

⁸³ MEN, 2010 : 18

⁸⁴ ME2 ; 00: 12.

⁸⁵ MEN, 2010 : 18

**PARTIE 2: *L'évaluation de la
centration sur l'apprenant
dans la pratique
enseignante en classes de
FLE au niveau primaire***

CHAPITRE 3: *Choix méthodologique et collecte des données*

Après avoir développé la notion de centration sur l'apprenant et le changement du statut de l'apprenant tout au long de l'histoire de la didactique, nous avons signalé que l'école algérienne a suivi le développement théorique de la didactique. Elle s'est dirigée peu à peu vers une didactique centrée sur l'apprenant. C'est exactement comme nous l'avons montré à travers les textes et les écrits administratifs et les choix des méthodes, des objectifs et des programmes. Or, la réalité est remarquable dans la pratique des enseignants dans les classes où nous réalisons le volet pratique pour mettre en évidence jusqu'à quel point le principe de la centration sur l'apprenant est pratiquée dans la classe de FLE au niveau primaire dans l'école algérienne.

Nous présentons dans ce chapitre le terrain de notre enquêtes, l'échantillon enquêté et les méthodes utilisés.

1-Terrain d'enquête

Nous avons choisi de travailler au niveau primaire, dont nous avons choisi comme échantillon représentatif 4 écoles de la wilaya d'EL Oued:

DEBBAR Mohammed au cité de Chouhada à El-Oued.

MESSAI Ahmed au cité 19 mars 1962 à El-Oued.

BENAMOR Mohammed au cité Chouhada à El-Oued.

GAZEL AL Hachemi au cité de 300 logements à El-Oued.

2-Corpus et échantillon enquêté

Dans le but d'évaluer le degré de la centration sur l'apprenant dans la pratique enseignante dans les classes des écoles choisies comme terrain, nous avons travaillé avec un corpus composé de public divers qui constitue les deux partenaires du contrat didactique : les enseignants et les apprenants

2.1-Public d'enseignants

Les enseignants dont nous observons la pratique enseignante, pour une évaluation de la centration sur l'apprenant, sont 8 enseignants qui travaillent dans les écoles déjà cités et qui enseignent les 03 niveaux. Ils sont des femmes et des hommes qui ont des expériences diverses entre 3 et 20 ans.

2.3-Public des apprenants

Notre enquête a associé des élèves d'une classe de 3^{ème} 4^{ème} et 5^{ème} année primaire, leur nombre était varié selon l'école et le niveau; le maximum de chaque classe est 40 et le minimum est 28 élèves, le nombre des filles plus que les garçons dans tous les classes.

3-Méthode et collectes des données

Un enseignement centré sur l'apprenant apparait dans la classe à travers une pratique enseignante qui, comme nous l'avons indiqué dans la partie théorique, tient compte des éléments relatifs à l'apprenant et à l'apprentissage comme les motivations, l'interaction dans la classe, le rapport pédagogique entre l'enseignant et l'apprenant, les besoins et les attentes d'apprentissage, etc. Ces éléments constituent des critères qui permet d'évaluer la centration sur l'apprenant. Par exemple, un cours centré sur l'apprenant est un cours qui traite des thèmes motivants pour l'apprenant, aussi un cours centré sur l'apprenant est un cours où l'enseignant fait participer l'apprenant, c'est à dire l'interaction. Donc, la centration sur l'apprenant est évaluable à travers l'observation de l'interaction, de l'observation de motivations des apprenants, l'observation des supports didactiques, etc. Ainsi l'observation en classe est l'une des méthodes que nous avons choisi pour évaluer les critères indicatifs de la centration sur l'apprenant comme l'interaction, la motivation, le rapport pédagogique entre enseignant et l'apprenant, etc.

3.1-L'observation et l'élaboration d'une grille

Pour évaluer la centration sur l'apprenant dans la pratique enseignante, nous nous basons sur l'observation en assistant à 8 séances avec les enseignants constituant notre corpus. Nous avons élaboré une grille d'observation basé sur l'évaluation des critères indicatifs de la centration sur l'apprenant.

3.1.1-Critères d'évaluation de la centration sur l'apprenant

Notre grille d'observation se base sur l'évaluation des critères comme la motivation, l'interaction, le rapport pédagogique, etc. Chaque critère est évaluable à travers des sous critères observables que nous reformulons sous forme des questions dont la réponse serait:

Oui : au cas où le critère existe (observable)

Partiellement: au cas où le critère est plus ou moins observable

Non : au cas où le critère n'est pas de tout observable

Voici les critères évalués!

3.1.1.1-Compétence et habileté de l'enseignant

Ce critère relatif à la compétence linguistique et pédagogique de l'enseignant n'est pas en soi indicatif de la centration sur l'apprenant, mais nous pensons que l'enseignant qui a une bonne compétence et habileté pourrait réussir un cours centré sur l'apprenant. Ce critère est évaluable à travers des sous critères comme:

- L'enseignant maîtrise le code linguistique dont il se sert.
- Il se réagit avec mimiques et corps en parlant.
- Il a la compétence à simplifier l'information avec un code linguistique simple

3.1.1.2-Rapport pédagogique enseignant/apprenant en classe

La façon dont l'enseignant traite l'apprenant dans la classe est certes un critères indicatif de la centration/non centration sur l'apprenant. Les signes de la violence physique ou langagière dans la classe témoigne surement de l'absence d'une pédagogie centrée sur l'apprenant. Par contre, traiter l'apprenant avec des sourires indique le souci de l'enseignant à maintenir un bon rapport avec ses apprenant. Ce critères est évaluable à travers des sous-critères comme :

- L'enseignant prend en considération le cas psychologique de l'apprenant (si quelqu'un veut sortir ou s'abstient de répondre, etc.)
- Il n'intervient pas aux choix formels des apprenants (coiffure, vestimentaire, tablier, etc.)

3.1.1.3-La gestion du cours

La gestion du cours est indicateur de la centration/non centration sur l'apprenant. Un cours bien préparé indique que l'enseignant donne importance à l'apprentissage et qu'il est soucieux que son apprenant comprend. Un cours où le contenu n'est pas adapté au niveau ni au besoin de l'apprenant indique d'une marginalisation de l'apprenant. Donc, pour évaluer la centration sur l'apprenant à travers la gestion du cours, nous observons des sous critères comme par exemple :

- Si l'enseignant fait participer son apprenant au cours pour lui permettre d'expliquer sa démarche: ce qu'il sait, ce qu'il fait, etc.
- Si l'enseignant énonce l'objectif du cours et les compétences visées au début,
- Si son cours apparaît bien préparé ou donné à l'improviste.

3.1.1.4-L'interaction

L'interaction durant le cours est un indicateur important si le cours est centré sur l'apprenant au non. Car, Il est sur qu'un enseignant qui assure l'interaction des ses apprenants et les fait participer à leur apprentissage est un enseignant qui focalise sur l'apprenant et l'apprentissage. Ce critère est évaluable à travers des sous critères comme :

- L'enseignant favorise, encourage et relance les échanges entre les élèves.
- Il veille à la bonne circulation de la parole en tentant de travailler avec toute la classe.

3.1.1.5-Le temps du cours et sa distribution

La gestion du temps du cours est aussi un critère important. Un enseignant qui ne donne pas le temps aux apprenants pour participer indique une marginalisation de l'apprenant. Mais si l'enseignant donne le temps suffisant et gère bien son temps indique que cet enseignant donne importance à l'apprenant. Ce critère est évaluable selon des sous-critères comme:

- L'enseignant consacre un temps suffisant à l'intervention des apprenants.
- Il consacre un temps suffisant à l'explication.

3.1.1.6-Les attentes

La prise en compte des attentes et de besoins dans un cours de FLE est un critère essentiel pour évaluer la centration sur l'apprenant ,lorsque un enseignant gère son cours selon les besoins de ses apprenants plus proche de maîtriser la centration sur l'individu qu'un enseignant pas intéressé de reprendre à ces besoins. Si l'enseignant reprend aux besoins des apprenants

- Si l'enseignant choisit des thèmes et des textes adaptés au vécu de l'apprenant

3.1.1.7-Moyens et supports pédagogiques:

Ce critère est un indicateur essentiel pour réussir un cours de langue pour une pratique enseignante demandée, l'exploitation des moyens /supports didactique aide l'enseignant à bien gérer son cours avec une version moderne, et la diversité de ces moyens bénéficient à attirer l'attention de l'apprenant . Ce critère est évaluable à travers des sous critères comme:

- Si l'enseignant a une graphie lisible et claire
- Si l'enseignant emploie les couleurs , le soulignement , l'encadrement ..
- Si l'enseignant emploie au cas de besoin l'image , la vidéo ...

3.1.1.8-Prérequis des apprenants:

La prise en compte des prérequis des apprenants est un indicateur important dans cette évaluation , car toute nouvelle connaissances qu'on se propose de faire acquérir fait appel à des connaissances antérieurs et demande des savoir-faire déjà acquis, principalement, si l'enseignant a vu de centrer sur l'apprenant . Ce critère est évaluable à partir des sous – critères comme suite :

- Si l'enseignant rappelle des cours antérieurs
- Si l'enseignant travaille a partir des représentation des élèves
- Si l'enseignant active des connaissances antérieurs

3.1.1.9- Représentation de l'apprenant et ses compétences:

Les représentations des apprenants et leurs compétences sont considérés comme un facteur essentiel d'une centration quelconque sur l'individu, il est qu'un enseignant qui valorise tout les élèves sans exception pas comme un enseignant travail seulement avec le groupe intelligent dans la classe. Ce critère est évaluable à partir des sous –critères comme suit :

- Si l'enseignant valorise tout les élèves surtout les plus difficultés.
- Si l'enseignant discute avec ses élèves leur stratégie d'apprentissage.

3.1.1.10- L'évaluation de l'apprenant et l'apprentissage:

L'évaluation de l'apprenant et de l'apprentissage est considérée comme étape principale et importante dans un enseignement centré sur l'apprenant. Car, elle se préoccupe si l'apprenant acquiert ou non. , lorsque l'enseignant quand il est entrain de centrer sur l'apprenant , il vérifie ses objectifs à la fin de chaque séance en utilisant plusieurs démarches et outils d'évaluation. Ce critère nous indique donc sur la centration sur l'apprenant. Pour évaluer la centration sur l'apprenant à travers ce critère d'évaluation de l'apprentissage en classe, nous observons des sous critères comme par exemple :

- Si l'enseignant tente de savoir si les apprenants suivent et comprennent
- S'il vérifie ses objectifs sont atteints ou non
- S'il propose des activités et devoirs à réaliser individuellement par l'apprenant et il les corrige

3.1.2- Déroulement de l'enquête par observation

Pour observer la pratique en classe, nous avons assisté à 8 séances avec des niveaux différents et 8 enseignants différents. Nous avons rempli la grille d'observation selon nos remarques quant aux critères évalués et le sous-critère observés.

3.2- Le questionnaire

En vue de renforcer les résultats de l'observation, et d'évaluer quelques critères indicateurs de la centration sur l'apprenant que l'observation de chercheur ne peut pas évaluer, nous avons élaboré un questionnaire qui vise à évaluer le principe de la centration l'apprenant à

travers, non pas nos observations de la pratique en classe, mais aussi à travers les représentations et les observations des enseignants eux-même. Ce questionnaire est axé comme l'observation sur quelques axes représentatifs de la centration sur l'apprenant.

3.2.1-Axes visés par le questionnaire

Nous avons distribué un questionnaire à 12 enseignants. Notre questionnaire a été élaboré selon des questions qui visent à vérifier les critères indicateurs traités dans la grille d'observation: interaction, motivation, etc. Nous leur avons ajouté d'autres critères non observables comme la représentation et la conscience d'un enseignement centré sur l'apprenant chez les enseignants enquêtés.

3.2.1.1-Les représentations

Les représentations déterminent pour une grande part la pratique enseignante en classe de FLE. Elles interviennent à déterminer aussi le point de la centration de l'acte didactique. C'est pourquoi, nous avons consacré les trois premières questions du questionnaire à ces trois types de représentation.

3.2.1.2-Représentation de l'enseignant vers l'activité de l'enseignement

Ce type de représentation est vérifié par la 1^{ère} question reformulée ainsi :

- Que représente pour vous *enseigner une langue*?

Il s'agit d'une question fermée à laquelle nous avons proposé quatre réponses qui exprime des degrés divers de la centration sur l'apprenant.

3.2.1.3-Représentation de l'enseignant vers son rôle (vers lui même)

Ce type de représentation est vérifié par la 2^{ème} question reformulée ainsi :

- Qu'est ce qu'un enseignant de langue étrangère pour vous ?

Il s'agit d'une question ouverte à laquelle nous avons proposé quatre réponses qui servent la notion de centration sur l'apprenant, et une cinquième réponse libre.

3.2.1.4-Représentations de l'enseignant vers l'apprenant

Ce type de représentation est vérifié par la 3^{ème} question reformulée ainsi :

- Que vous représente le métier d'*être apprenant* ?

Pour cette question nous avons orienté vers quatre réponses et une cinquième est laissée au choix libre de l'enquêté.

3.2.1.5-Interaction et stratégies d'apprentissage

Dans le but de connaître comment l'enseignant évalue le degré d'interaction de ces apprenants en classe et leur participation dans l'acte d'enseignement/apprentissage, nous avons posé la quatrième question reformulée ainsi :

- *Comment vos apprenants se comportent-ils en classes?*

Nous avons orienté l'enquêté vers trois questions réponses montrant si la participation est considérable, relative ou absente.

3.2.1.6-Besoin et attentes de l'apprenant

Pour évaluer ces critères, nous nous sommes basées sur les questions 5, 6 et 7, qui traitent le degré d'adaptation du programme selon les besoins, le niveau et les attentes de l'apprenant. La cinquième question est reformulée ainsi :

- *Pensez-vous que le programme est adapté au niveau des apprenants ?*

Nous avons proposée pour cette question trois réponses fermées selon le degré d'adaptation du programme, s'il existe, existe partiellement ou totalement absente.

La sixième question qui se rapporte la précédente est reformulée ainsi:

- *Répond-il aux besoins et aux attentes de l'apprenant, à son projet social et aux objectifs soulignés?*

Pour cette question, nous avons limité l'enquêté en trois réponses fermées selon le degré de réponse du programme aux besoins et aux attentes de l'apprenant.

La septième question qui s'inscrit dans le même cadre est reformulée ainsi:

- *Fournissez- vous un effort pour adapter vos cours aux besoins et aux attentes de vos apprenants ou suivez-vous littéralement le programme ?*

Pour cette question, nous avons proposé aussi trois réponses selon le degré de l'effort fourni par l'enseignant à l'adaptation du programme.

3.2.1.7-Les motivations en classe

Ce critère indicatif de la centration sur l'apprenant est évalué à travers la question 8 qui s'interroge directement si les apprenants apparaissent motivés/non motivés/relativement, cette question est reformulée ainsi :

- *A travers la participation et l'interaction en classe, les apprenants apparaissent-ils motivés?*

3.2.1.8-Moyens et supports didactiques

Dans une classe de FLE, et pendant la situation didactique, tous les moyens didactiques doivent être exploités (le centre de tableau, l'encadrement par les couleurs, les supports multimédia: image, vidéo...etc.) dans le but de placer l'apprenant dans un environnement favorable. Les supports motivants permettent d'atteindre les objectifs et les compétences à installer chez les apprenants. Cela témoigne aussi d'un enseignement centré sur l'intérêt de l'apprenant. Ainsi, nous évaluons ce critère à travers la neuvième question qui s'interroge sur l'effort et les stratégies de l'enseignant à faire recours aux supports convenables pour motiver ses apprenants. Cette question est reformulée ainsi :

- *Si les apprenants n'éprouvent pas de motivations, que faites-vous?*

Pour cette question, nous avons limité l'enquête en deux réponses fermées : s'il fait recours aux autres supports ou il continue le cours.

3.2.1.9-Culture et conscience du principe de la centration sur l'apprenant chez les enseignants

Ce critère, non évaluable à travers l'observation directe, touche directement le principe de la centration sur l'apprenant. Ce critère est le plus important et qui nous intéresse le plus.

Nous avons posé les questions 11, 12 et 13 pour évaluer à quel point les enseignants enquêtés connaissent ils la notion de la centration sur l'apprenant et quelle idée portent-ils sur l'application de ce principe et quelles sont les indicatifs de ce principe dans le cycle primaire. C'est-à-dire, nous vérifions dans quelle mesure nos enseignants au primaire sont conscients et connaissent ce principe choisi par le système éducatif algérien. Ce critère est traité dans les questions 10, 11 et 12.

La question 10 s'interroge sur l'élément auquel l'accent est mis dans les textes administratifs et les programme. Nous limitons l'enquête en quelques réponse : l'enseignant, le savoir, l'apprenant etc. cette question est reformulée ainsi :

- *Selon les nouvelles orientations des textes administratifs de la tutelle, selon les curriculums et les programmes proposés, l'accent est mis sur ?*

La question 11 s'interroge directement s'il y une orientation vers une didactique centré sur l'apprenant dans les programmes est les instructions. Elle est reformulée ainsi :

- *Etes-vous d'accord sur le fait que les choix des approches et méthodes didactiques adoptées récemment en Algérie sont centrés beaucoup plus sur l'apprenant?*

La question 12 s'interroge d'une façon ouverte sur les éléments indicatifs d'une vraie centration sur l'apprenant dans les programmes, dans les objectifs soulignés et dans les méthodologies choisi par le système. Cette question est reformulée ainsi :

- *Si oui, dans quoi consiste et en quoi s'est concrétisé cette centration sur l'apprenant au niveau primaire ?*

3.2.1.10-L'évaluation du principe de la centration sur l'apprenant par les enseignants

Nous avons posé la treizième question pour connaître comment les enseignants évaluent quelques années d'expérience dans le cadre de ce choix didactique ; de centration sur l'apprenant dans le cadre de l'approche par compétences. La question est reformulée ainsi :

- *Dans le cadre d'une didactique centrée sur l'apprenant, pensez vous que le recours à la didactique du projet et l'approche par compétence a permis de:*

En tant que réponses proposées , nous avons orienté l'enquête vers quelques réponses possibles montrant si cette approche didactique a atteint ses objectif, a réalisé au apprentissage autonome, etc.

3.2.1.11-Les obstacles face à la pratique enseignante centrée sur l'apprenant

Nous avons consacré la dernière question pour découvrir selon les réponses de nos enseignants les obstacles et les empêchements qui entravent l'application du principe de la centration sur l'apprenant dans nos classes de FLE dans le cycle primaire. La question est reformulée ainsi :

- *Quels obstacles pouvant entraver la réussite de cette orientation didactique vers l'apprenant dans nos écoles?*

Il s'agit d'une question ouverte pour laquelle nous avons proposé des réponses possibles et nous avons laissé la possibilité d'ajout à l'enquête.

CHAPITRE 4: *De l'interprétation des résultats de l'observation*

1- L'observation de la pratique enseignante en classe: Résultats et commentaires

Nous allons interpréter les résultats de notre enquête conformément aux critères proposés dans la grille d'observation qui nous informe dans quelle mesure le principe de la centration sur l'apprenant est pratiquée dans nos classes de FLE. Ce principe se traduit, comme nous l'avons déjà mentionné, dans des critères dont ; l'interaction, le rapport pédagogique, etc. L'évaluation de ces critères dépend de résultats de la grille. Ainsi, nous interprétons les résultats relatifs à chaque critère.

1.1-Compétence et habileté de l'enseignant

Les résultats de l'observation sont donnés dans le tableau suivant :

Compétence et habileté de l'enseignant			
Elément observables	Oui	Non	Partiell.
Il parle à voix audible et une bonne intonation	6	1	1
Il maîtrise le code linguistique dont il se sert	6	1	1
Il se réagit avec mimiques et corps en parlant	5	1	2
Il a la compétence à simplifier l'information avec un code linguistique simple	5	1	2
Pourcentage	68.75%	12.5%	18.75%

Commentaire

Les compétences et les habiletés personnelles de l'enseignant ne sont pas certes comme facteur directe déterminant une centration quelconque sur l'apprenant, mais ces éléments ont de l'importance pour gérer un cours de FLE. Nos observations montrent que l'ensemble des enseignants enquêtés se disposent d'un certain nombre des habiletés et des compétences considérables. Les résultats donnent un taux de 68.75% des enseignants ayant ce qui les qualifie à réussir un cours de FLE.

Or, les résultats montrent de même qu'il y a une partie des enseignants dont les compétences et les habiletés personnelles sont relatives et moins qualifiants. Le taux de ces enseignants représente 12.5 % de l'ensemble des enseignants enquêtés.

De plus, un taux de 18.7 % représente des enseignants non qualifiés qui ne se disposent pas d'habiletés ni de compétences pour réussir un cours de FLE.

1.2-De la centration sur l'apprenant : le rapport pédagogique en classe

Les résultats de l'observation sont donnés dans le tableau suivant :

Compétence et habileté de l'enseignant			
Elément observables	Oui	Non	Partiell.
Il a tendance à avoir l'air souriant avec ses apprenants	1	1	6
Il se comporte confortablement avec eux	5	2	1
Il prend en considération leurs psychologies (si quelqu'un veut sortir ou s'abstient de répondre, etc.)	5	1	2
Il respecte la personnalité de chacun d'eux en évitant toute violence linguistique ou corporelle.	4	4	0
Il tient compte de l'hétérogénéité des apprenants.	4	2	2
Il n'intervient pas aux choix formels des apprenants (coiffure, vestimentaire, tablier, etc.)	4	4	0
Il s'interroge sur leur absence	4	4	0
Pourcentage	48.21%	33.92 4%	19.64%

Commentaire

Ce critère est un indicateur d'importance sur le degré de l'orientation de la pratique enseignante ; s'il s'oriente vers l'apprenant ou vers une autre composante de la situation didactique. Les résultats de l'observation montrent que le taux des enseignants qui tiennent compte du rapport pédagogique ne dépasse pas de 48.21 %. Alors que pour un taux considérable (33.92 %), le rapport pédagogique n'a pas d'importance. En ce sens que ce type d'enseignant ne s'intéresse pas si l'apprenant présent ou absent, il ne prend pas en considération du cas psychologique de l'apprenant, et ainsi de suite. D'autres enseignants (dont le taux est 33.92 %) ne s'intéressent que partiellement au rapport pédagogique. L'évaluation de ce critère permet de conclure que le souci de maintenir un bon rapport pédagogique avec l'apprenant n'est observable que chez un minimum des enseignants (48.21 %.), pour le reste leur préoccupation au rapport pédagogique n'est que partielle

(33.92 %) ou absente (19.64%). Ce qui veut dire selon ce critère la centration sur l'apprenant et la centration sur son rapport pédagogique avec son enseignant sont encore insuffisants.

1.3-La centration sur l'apprenant à travers la gestion du cours

Les résultats de l'observation sont donnés dans le tableau suivant :

Gestion du cours			
Eléments observables	Oui	Non	Partiel.
Il énonce l'objectif du cours et les compétences visées au début	2	1	5
Le cours apparait bien préparé	6	1	1
Il adapte le support textuel du cours et son thème selon le niveau des apprenants	3	1	4
Il utilise un style oral simple accessible aux élèves	3	2	3
Il choisit des exemples pertinents	2	3	3
Il fait participer son apprenant au cours pour lui permettre d'explicitier sa démarche: ce qu'il sait, ce qu'il fait, etc.	4	2	2
Il maîtrise les contenus et les démarches pédagogiques adoptées	4	2	2
Il réalise les objectifs soulignés	5	1	2
Pourcentage	45,3%	20,3%	34,3%

Commentaire

La façon de gestion du cours est un élément indicatif d'un enseignement centré ou non sur l'apprenant. Mais les résultats de l'observation montrent que seulement un taux qui ne dépasse pas la moitié (45.3%) qui gère le cours d'une façon centré l'apprenant ; où le cours apparait bien préparé, les objectifs sont bien soulignés, les exemples sont pertinents, l'apprenant est associé au cours, etc. Le taux qui restent montre que dans nos classes de FLE le cours n'est pas géré de façon d'autonomiser l'apprenant. Car, pour 20.3% des enseignants observés, il n'y a pas d'indicateur d'une gestion du cours vers un enseignement favorisant l'apprenant. Seulement nous pouvons parlé que d'une centration partielle sur l'apprenant lors du gestion du cours pour un taux de 34.3% des enseignants observés.

1.4-De la centration sur l'apprenant : l'interaction en classe

Les résultats de l'observation sont donnés dans le tableau suivant :

L'interaction			
Eléments observables	Oui	Non	Partiel.
Il se déplace entre les rangs dans la classe	4	1	3
Il favorise, encourage et relance les échanges entre les élèves	0	1	7
Il veille à la bonne circulation de la parole en tentant de travailler avec toute la classe	3	2	3
Il fait participer l'apprenant à l'achèvement des objectifs et des compétences visées	3	1	4
Le taux de participation est considérable	4	2	2
Il sollicite l'intérêt de l'apprenant	3	1	4
Les thèmes proposés font partie du vécu de l'apprenant et lui intéressent	3	3	2
Il encourage la participation avec des formules de félicitation	4	1	3
Il valorise les fausses réponses de l'apprenant	2	0	6
Il valorise toute tentative ou intervention loin de considérer sa véracité ou fausseté.	2	1	5
Il emploie des supports motivants (image, vidéo, couleur, etc.)	3	2	3
Pourcentage	35,2 %	17%	47,7%

Commentaire

Les résultats de l'observation ont permis de constater que l'interaction n'est assurée que par un taux qui ne dépasse pas 35,2% des séances observées. Ce qui veut dire que pour un taux de 64,8 %, l'interaction soit partielle 47,7%, soit absente pour un taux de 17% des séances observées. Ces données nous permettent de conclure que dans nos classes de FLE, nos enseignants ne sont pas encore arrivés à réaliser un taux d'interaction suffisant. Le tableau montre qu'il y a des classes où l'apprenant n'est pas de tout associé au cours, où il n'y a pas de supports didactiques motivants, où l'enseignant ne déplace pas de son estrade, etc. chez la majorité des enseignants observés (47,7%), nous ne pouvons parler que d'une interaction partielle, et donc des cours qui ne sont centrés que partiellement sur l'apprenant.

1.5-De la centration sur l'apprenant : la prise en compte des attentes et des besoins

L'interaction			
Eléments observables	Oui	Non	Partiel.
Il répond aux besoins des apprenants	2	2	4
Il choisit des thèmes et des textes adaptés au vécu de l'apprenant	2	4	2
Pourcentage	25%	37,5%	37, 5%

Commentaire

Il est important pour l'enseignant de s'interroger sur les attentes des ses apprenants et de préparer son cours selon ce que cherche l'apprenant. Car c'est indicatif d'un enseignement basé sur ce que l'apprenant cherche et ce dont il a besoin. Notre évaluation de ce critère à travers l'observation montre que pour la majorité la des enseignants observés ce critère n'est pris en considération. Car seulement chez un taux de 25% des cas observés où le cours tient compte du choix des thèmes selon le vécu social de l'apprenant et ses attentes. Pour la majorité 75%, ce critère est marginalisé : soit il est pris en considération d'une façon relative (37, 5%), si il est complètement absent (37, 5%).

1.6-La gestion du temps du cours : comme indicateur d'une concentration sur l'apprenant:

Temps du cours			
Elément observables	Oui	Non	Partiel.
Il consacre un temps suffisant à l'explication	3	2	3
Il consacre un temps suffisant à l'intervention des apprenants	2	1	5
Le temps consacré à l'oral est suffisant	2	2	4
Il gérer bien le temps imparti	4	2	2
Pourcentage	34.3%	31.8%	43.7%

Commentaire

Le professeur de la langue étrangère est imposé de préparer et organiser son cours et évaluer son groupe tout en gérant le facteur de temps .ce dernier est une des principales contraintes d'un professeur de langue. Ce critère est indicatif de l'élément sur lequel le cours est focalisé. L'évaluation de ce critère à travers l'observation montre qu'un taux

limité (34.3%) des enseignants qui gèrent leur temps dans une orientation au service de l'apprenant ; à travers la suffisance du temps de l'explication, le temps donné à l'oral, à l'intervention de l'apprenant, etc. dans la majorité des séances observées (le taux qui reste (34.3%), ce temps ne sert que relativement l'apprenant(pour un taux de 43.7%) ou il est mal géré (pour un taux de 31.8%) ; il est dominé par l'intervention de l'enseignant qui monopolise la parole et s'approprie la langue. L'ensemble des enseignants qui consacrent un temps considérable pour l'oral ne dépasse le 25% .

L'évaluation de ce critère montre un manque et la relativité de la part de l'apprenant dans le temps du cours.

1.7-Moyens et supports didactiques utilisés : comme indicateur d'une concentration sur l'apprenant:

Moyens et support didactiques			
Eléments observables	Oui	Non	Partiel.
Il a une graphie lisible et claire	7	1	0
Il emploie les couleurs, le soulignement, l'encadrement, etc.	6	0	2
IL emploi souvent le centre du tableau.	3	2	3
IL emploie au cas du besoin l'image, la vidéo, etc.	2	3	1
Pourcentage	56.25%	18,75%	18.75%

Commentaire

Ce critère est un indicateur essentiel pour réussir un cours de langue pour une pratique enseignante centrée sur l'apprenant. L'évaluation de ce critère montre qu'un taux considérable 56.25% se sert des moyens et supports pédagogiques au service de l'apprenant et de l'apprentissage ; la plupart des enseignants enquêtés ont une graphie lisible et clair (90%), la majorité (90%) emploient les couleurs, le soulignement et l'encadrement, etc. Excepté l'image et le vidéo qui ne sont employés que chez 25 % même au cas de besoin.

L'évaluation générale de ce critère montre un taux peu considérable de 56% des enseignants enquêtés qu'ils exploitent cet élément pour centrer beaucoup plus sur l'objet principal de l'enseignement l'individu.

1.8-De la centration sur l'apprenant: la prise en compte des prérequis

Prérequis des apprenants			
Eléments observables	Oui	Non	Partiel.
Il rappelle des cours antérieurs	2	1	5
Il travaille à partir des représentations des élèves	2	2	4
Il active des connaissances antérieures	2	1	5
Pourcentage	25%	16,6%	58.3%

Commentaire

Toutes nouvelles connaissances qu'on se propose de faire acquérir fait appel à des connaissances antérieures et demande des savoir-faire déjà acquis : ce qui constitue des prérequis dont la prise en compte dans un cours de FLE est nécessaire. L'évaluation de ce critère à partir de l'observation montre que la plupart des enseignants ne tiennent pas compte de cet élément lors du cours où l'importance est donnée au programme même si l'apprenant n'a pas encore les prérequis qui le qualifient à comprendre le cours. Seulement un taux insuffisant (25%) où nous avons observé des séances où l'enseignant introduit des éléments comme : le rappel des cours et des connaissances antérieurs, le recours aux représentations des apprenants, etc. Pour le taux qui reste, la majorité n'introduit que partiellement ce critère, alors qu'un taux de 16,6% , ce critère n'est pas pris en compte. En tant qu'évaluation globale, il y a un manque remarquable quant à la prise en compte des prérequis de l'apprenant. Ce qui indique que nos cours ne sont pas encore centrés sur l'apprenant et l'apprentissage.

1.9-Représentation de l'apprenant et ses compétences comme élément déterminant la centration sur l'apprenant

Représentation de l'apprenant et ses compétences			
Eléments observables	Oui	Non	Partiel.
Il valorise tous les élèves, surtout les plus en difficulté	2	3	3
Discute avec les apprenants leurs stratégies d'apprentissage	0	1	7
Pourcentage	12,5%	25%	62,5%

Commentaire

Les représentations des apprenants est leurs compétences sont considérés comme un facteur indicateur d'une centration sur l'apprenant. Dans les classes de primaire, l'observation montre que seulement un taux qui ne dépasse pas 12.5 % des enseignants qui valorisent tous les élèves et prend en considération même les élèves en difficulté d'apprentissage. La majorité des enseignants monopolise le cours en ne travaillant qu'avec un groupe des apprenants ayant des compétences considérables et qu'ils jugent comme apprenant meilleurs. Les autres apprenants, qui ont dans la représentation de l'enseignant de compétence faibles sont presque marginalisés. Dans ce contexte, comment nous pouvons parler d'une centration sur l'apprenant. L'observation montre que ce critère n'est pris en considération que d'une manière relative dans la majorité (62,5%) des enseignants observés.

1.10-De la centration sur l'apprenant: l'évaluation de l'apprenant et l'apprentissage:

L'évaluation de l'apprenant et l'apprentissage			
Eléments observables	Oui	Non	Partiel.
Il tente de savoir si les apprenants suivent et comprennent	2	1	5
Il vérifie si les objectifs sont atteints ou non en posant des questions à la fin du cours	3	3	2
Il propose des activités et devoirs à réaliser individuellement par l'apprenant.	5	0	3
Il corrige les activités et les devoirs qu'il propose à l'apprenant.	5	0	3
Pourcentage	46,87%	12,5%	40,25%

Commentaire

A la fin de chaque science d'une langue étrangère, le professeur doit vérifier ses objectifs. Ce qui indique si l'apprentissage est fait ou si l'apprenant acquiert ou non. L'évaluation est donc indicatif important d'un enseignement centré sur l'apprenant.

Les résultats de l'observation en classe montrent que un taux de 25% des enseignants qui tentent de savoir si les apprenants suivent et comprennent ou non. Pour la vérification des objectifs sont atteints ou non, nous remarquons seulement un 37% ; un taux de 62% des

enseignants proposent des activités et devoirs à réaliser individuellement par l'apprenant , et la correction de ces activités a le même pourcentage. Globalement l'évaluation réussie à la fin du cours n'est réalisé que chez un taux qui n'arrive pas à la moitié (46,87%) des enseignants observés. Dans le reste des cas, l'évaluation à la fin du cours n'est que relativement réussie (40,25%) ou complètement absentes (12,5%)

Bilan

Comme tentative de présenter un bilan global des résultats de l'observation des critères indicatifs de la centration sur l'apprenant, nous calculons le taux moyens entre les résultats du taux représentant des évaluations-modèles indiquant une vraie centration sur l'apprenant. Car, dans chaque sous-critère observé, l'observation par *oui* représente une évaluation-modèle indicative d'une vraie centration sur l'apprenant. Il en est de même pour chaque observation par *Partiellement* qui représente une évaluation (présence) partielle du sous-critère observé. De plus, l'absence totale du sous-critère est représentée par l'observation *non*. Donc, nous calculons les taux suivant :

Taux de la centration sur l'apprenant = L'ensemble des taux de *oui* divisé sur le nombre de critère évalués, c'est-à-dire :

$$(68.75\%+48.21\%+45.3\%+35.2\%+25\%+34.3\%+56.25\%+25\%+12.5\%+46,87\%)/10 \\ = 39.8 \%$$

Le taux 39.8 % représente le taux de la centration sur l'apprenant évalué selon les critères déjà traite et selon les sous-critères observé. Ce taux indique que la pratique enseignante dans nos classes de FLE au primaire n'est pas encore arrivé à une vrai centration sur l'apprenant du moment que le taux n'atteint même pas 50 %.

Le taux de la centration partielle sur l'apprenant est calculé donc ainsi : l'ensemble des taux de *partiellement* divisé sur le nombre de critère évalués, c'est-à-dire :

$$(40.25\%+62.5\%+58.3\%+18.75\%+43\%+37.5\%+47.7\%+43.3\%+19.64\%+18,75\%)/10 \\ = 39.8 \% = 39 \%$$

Le taux 39 % représente des cas où la centration sur l'apprenant est partielle

Le taux de l'absence d'une centration sur l'apprenant est calculé ainsi : l'ensemble des taux de *non* divisé sur le nombre de critère évalués, c'est-à-dire :

$$(40.25\%+62.5\%+55.3\%+18.75\%+43\%+37.5\%+47.7\%+43.3\%+19.64\%+18.75\%)/10= 39.8 \%= 22\%$$

Le taux de 22% représente des cas où il n'y a pas de centration sur l'apprenant

Globalement, l'interprétation de ces chiffres, nous permet de conclure que dans la pratique enseignante en classe de FLE au primaire (dans le terrain observé) n'est pas encore suffisante pour d'une pratique enseignant centrée sur l'apprenant du moment que le taux n'atteint même pas 22% dans nos classe de FLE au primaire.

CHAPITRE 5: *De l'interprétation des résultats du questionnaire*

1-L'interprétation du résultat du questionnaire

Nous récapitulons les résultats du questionnaire sous forme des taux dans des tableaux, puis nous commentons chaque question selon le critère d'évaluation.

La centration sur l'apprenant à travers les représentations des enseignants

Comme nous l'avons indiqué dans le troisième chapitre, le questionnaire traite trois types de représentation :

1.1- Représentation de l'enseignant vers l'activité de l'enseignement

Les résultats de la première question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Que représente pour vous enseigner une langue?</i>	
Réponses proposée	Taux
<i>Le métier de transmettre des savoir sur la langue</i>	25%
<i>L'art de transmettre des savoirs sur la langue</i>	66%
<i>Le métier de construire des locuteurs dans cette langue</i>	16%
<i>L'art de construire des locuteurs dans cette langue</i>	8%

Commentaire

Les résultats montrent que 25 % des enquêtés ont choisi la première réponse. Pour eux l'enseignement leur représente le métier de transmettre des savoirs sur la langue. Cette représentation de l'activité de l'enseignement est loin du principe de la centration sur l'apprenant. Car, il considère l'enseignement comme un simple métier où le rôle de l'enseignant n'est qu'un transmetteur pour ne pas dire facteur du savoir tout en ignorant son rôle humain en tant que orienteur, en oubliant aussi le savoir faire.

Le taux de 66% représente les enquêtés qui voient que l'enseignement de langue est l'art de transmettre des savoirs sur la langue. Cette représentation est plus au moins proche d'un

enseignement centré sur l'apprenant. Car, elle considère l'enseignement non pas comme métier, mais comme art où l'enseignant fournit tous ses compétences créatives selon le besoin et la situation de l'apprenant. Mais, cette représentation limite le contenu à enseigner dans le savoir et néglige le savoir faire.

Un taux de 16% des enquêtés ont une bonne représentation vers l'objectif de l'enseignement: construire des locuteurs, mais ces enseignants considère l'enseignement comme métier plutôt qu'une art en tant qu'activité créative dicté par la situation d'apprentissage.

Enfin, les résultats montrent que seulement un taux de 08% des enquêtés ont une représentation d'un enseignement conduisant à une vrai centration sur l'apprenant où l'enseignement est vu comme art alors que l'objectif de l'enseignement n'est pas seulement la transmission du savoir, mais aussi le savoir faire pour la construction du locuteur dans cette langue. C'est cette représentation vis-à-vis l'enseignement et l'objectif de l'enseignement qui conduisent une pratique enseignante centré sur l'apprenant.

1.2- Représentation de l'enseignant vers son rôle (vers lui-même)

Les résultats de la deuxième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Qu'est ce qu'un enseignant de langue étrangère pour vous?</i>	
Réponses proposées	Taux
<i>Transmetteur de savoir et du savoir-faire</i>	58%
<i>Un modèle à suivre</i>	33%
<i>Un médiateur vers le savoir et le savoir-faire</i>	25%
<i>Autre</i>	00%

Commentaire

Pour 58% de nos enseignants, l'enseignant de langue est un transmetteur du savoir et du savoir-faire. Cette représentation de l'enseignant vers lui-même est loin d'encourager une pratique enseignante centrée sur l'apprenant ; pour la simple raison qu'elle fait de

l'enseignant un transmetteur, donc l'apprenant serait un récepteur de ce qu'on lui transmet et non pas un participant dans l'acte d'enseignement/apprentissage.

Tandis que 33% ont répondu qu'un enseignant de langue est un modèle à suivre. Comme la précédente, cette représentation ne conduit pas à un enseignement centré sur l'apprenant. Car, il s'agit de reproduire des apprenant-copies selon le modèle de l'enseignant. Aucune importance n'est donnée à l'apprenant.

Les résultats montrent que seulement 25% de nos enseignants qui ont choisi la réponse qui encouragent une vraie centration sur l'apprenant ; c'est que l'enseignant est un médiateur vers le savoir et le savoir-faire. Ce qui implique que l'apprenant n'a besoin qu'un médiateur alors qu'il est responsable de son apprentissage.

1. 3- Représentations de l'enseignant vers l'apprenant

Les résultats de la troisième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Que vous représente le métier d'être un apprenant?</i>	
Réponses proposée	Taux
<i>Un consommateur du savoir</i>	00%
<i>Un collecteur du savoir et du savoir-faire</i>	41%
<i>Un chercheur du comment apprendre</i>	59%
<i>Autre</i>	00%

Commentaire

Quant à la troisième question, elle vérifie la vision que les enseignants enquêtés portent sur l'apprenant; aucun des enseignants enquêtés considère l'apprenant comme un consommateur passif du savoir; raison pour laquelle personne ne choisit la première réponse; alors que 41% ont répondu que l'apprenant est un collecteur du savoir et du savoir-faire. Cette représentation tient compte de ce que cherche l'apprenant et ses besoins qui ne sont pas seulement le savoir, mais aussi le savoir faire, ce qui indique une représentation qui pourrait encourager un enseignement centré sur l'apprenant. Mais cette représentation voit dans l'apprenant un collecteur dans le sens de celui qui rassemble pour ne pas dire récepteur du savoir et du savoir faire. Alors que l'apprenant, selon le principe de

la centration sur l'apprenant, est un chercheur du comment apprendre; c'est-à-dire qu'il participe par la sélection selon ses besoins et ses stratégies. Cette dernière représentation, qui montre la vraie centration sur l'apprenant, été choisi par 59 % des enseignants enquêtés . Selon ces résultats, la plupart des enseignants ont sur l'apprenant une bonne représentation sur l'apprenant Ce qui l'encourage à réussir un enseignement centré sur l'apprenant.

En tant que bilan global, et pour une évaluation du taux des enseignants qui ont une représentation conduisant à un vrai enseignement centré sur l'apprenant, nous concluons le taux commun entre les taux représentant ce type des enseignants dans chaque tableau. C'est à dire : $(08\% + 25\% + 59\%) / 3 = 28.66$ C'est le taux indicatif des enseignant qui ont de bonnes représentations sur l'enseignement, sur l'enseignant (sur eux-mêmes) et sur l'apprenant, qui leur permettant un enseignement centré sur l'apprenant. Le taux qui reste représente des enseignants ayant de représentations qui ne les encouragent pas à aller vers une enseignement centré sur l'apprenant. Effectivement, un enseignant qui se voit comme transmetteur de savoir et que son apprenant comme collecteur du savoir ne peut pas autonomiser l'apprenant et encourager un enseignement basé sur l'apprentissage.

1. 4-Interaction et stratégies d'apprentissage

Les résultats de la quatrième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Comment vos apprenants se comportent-ils en classes?</i>	
Réponses proposées	Taux
<i>Ils jouent le rôle du public spectateur</i>	00%
<i>Comme partenaires dans l'acte d'enseignement /apprentissage</i>	48%
<i>Leur contribution dans l'acte d'enseignement/apprentissage est partielle</i>	52%

Commentaire

Les réponses des enseignants enquêtés nous ont permis d'évaluer le taux de la participation des apprenants dans la situation didactique au sein de classe et d'évaluer donc leur interaction. Le tableau montre qu'aucun de nos enseignants n'a choisi la première réponse. Ce qui montre que l'apprenant dans nos classes n'est pas complètement passive. Tandis que 48% de nos enseignants ont répondu que les apprenants se comportent comme partenaires dans l'acte d'enseignement/apprentissage. Ce taux exprime une part d'un apprentissage actif mais reste le taux reste insuffisant; car, 58% des enquêtés jugent que la participation des apprenants et leur interaction dans l'acte didactique n'est que partielle.

Ainsi, après l'analyse des résultats obtenus nous remarquons que les apprenants du FLE montrent une interaction en faisant leur apprentissage mais cette interaction reste restreinte et liée toujours au travail des enseignants.

1. 5-Besoins et attentes de l'apprenant

Les résultats de la cinquième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Pensez-vous que le programme est adapté au niveau des apprenants ?</i>	
Réponses proposées	Taux
<i>Oui</i>	00%
<i>Non</i>	58%
<i>Partiellement</i>	42%

Commentaire 1

Ces résultats montrent que la majorité des enseignants ne sont pas satisfaits du programme qui n'est pas adapté au niveau des apprenants. Ce qui indique des programmes non centrés sur l'apprenant ; parce qu'il n'est pas adapté à son niveau. Seulement un taux de 42% voient que le programme n'est que partiellement adapté selon les apprenants.

Les résultats de la sixième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Répond-il aux besoins et aux attentes de l'apprenant, au son projet social et aux objectifs soulignés?</i>	
Réponses proposées	Taux
<i>Oui</i>	17%
<i>Non</i>	33%
<i>Partiellement</i>	50%

Commentaire 2

Ces résultats donnent la même conclusion que les résultats précédents. Ils montrent que la majorité des enseignants ne sont pas aussi satisfaits du programme. Seulement un taux de 17% répond que le programme répond au besoin de l'apprenant, à ses attentes. La majorité voit que le programme ne répond que pareillement au besoin de l'apprenant. De plus, un taux considérable de 33% des enquêtés voient que le programme n'est pas dans l'intérêt et dans les besoins des apprenants. Ce qui n'encourage pas l'enseignement centré sur l'apprenant qui ne serait selon ces résultats que partielle du moment que le programme ne prend en considération que partiellement les besoins et les attentes des apprenants.

Les résultats de la septième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Fournissez- vous un effort pour adapter vos cours aux besoins et aux attentes de vos apprenants ou suivez-vous littéralement le programme ?</i>	
Réponses proposée	Taux
<i>Je fournis un effort d'adaptation</i>	58%
<i>Je suis littéralement le programme</i>	00%
<i>Parfois</i>	42%

Commentaire 3

Les résultats de cette question qui traite le même critère (attentes et besoin) montrent que les enseignants fournissent un effort pour adapter le programme selon les besoins et les

attentes de leurs apprenants. Car, aucun n'a choisi la première réponse. La plupart des enquêtés adapte le programme (58%) et prend en considération les besoins et les attentes des apprenants. Ces enseignants s'orientent, comme le montre l'évaluation de ce critère, vers un enseignement centré sur l'apprenant. Mais pour un taux considérable (42%), cette adaptation n'est que relative.

Pour évaluer un bilan global de critère des besoins et attentes, nous allons calculer le taux commun entre les taux représentant les réponses modèles indiquant une vraie centration sur l'apprenant : ce taux est calculé comme suit :

$$(58\% + 17\% + 00\%) / 3 = 28.66 \%$$

Donc c'est seulement le taux de 28.66 % des enseignants enquêtés qui exprime qu'il y a une vraie adaptation des programmes tenant compte des besoins, des attentes de l'apprenant, de ses objectifs et ses intérêts généraux. Le taux qui reste c'est à dire 71.44 % exprime la correspondance partielle entre les programmes, leur mise en pratique et les besoins de l'apprenant et ses attentes. Ainsi, nous pouvons conclure que un enseignement où les programmes ne sont que partiellement adaptés aux besoins de l'apprenant et ses attentes ne peut encourager que partiellement un apprentissage autonome.

1. 6-Les motivations en classe

Les résultats de la huitième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>A travers la participation et l'interaction en classe, les apprenants apparaissent-ils motivés?</i>	
Réponses proposées	Taux
Oui	58%
Non	00%
Partiellement	42%

Commentaire

Cette question vérifie si les enseignants accordent une importance aux motivations des apprenants. Le taux de 58% de nos enseignants a affirmé que leurs apprenants éprouvent

une motivation lors de leurs interactions en classe. Donc la majorité des apprenants sont motivés. Ce qui indique leur volonté à apprendre et à participer dans l'acte didactique.

La motivation n'est que partielle selon la réponse de 42% des enseignants. Cela montre que dans nos classes nous ne sommes pas encore arrivés à un enseignement qui peut motiver le maximum possible des apprenants. de l'interaction de leurs apprenants.

1. 7-Moyens et supports didactiques

Les résultats de la neuvième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Si les apprenants n'éprouvent pas de motivations, que faites-vous?</i>	
Réponses proposées	Taux
<i>Vous continuez le cours</i>	17%
<i>Vous changez les supports, les moyens, et les stratégies: image, vidéo, etc.</i>	83%

Commentaire

Même si cette question se rapporte à la motivation, mais elle vise les supports didactiques employés pour motiver les apprenants. Les résultats montrent qu'un taux de 17% des enseignants sont indifférents en ce qui concerne les supports didactiques ; 'ils affirment qu'ils continuent leurs cours sans faire le moindre effort ou changer les support ou de changer les stratégies d'enseignement. Ce qui témoigne que ce type d'enseignants ne donne pas importance à la motivation de l'apprenant et à l'apprenant lui même qui n'est pas associé dans l'acte d'enseignement.

Par contre, la pluparts des enseignants enquêtés (83%) de nos enseignants ont assuré qu'ils changent les supports, les moyens et les stratégies pour motiver leurs apprenants et atteindre leurs objectifs. Ce qui indique un enseignement centré sur l'apprenant du moment qu'il prend en considération la motivation de l'apprenant à travers les supports didactiques. Car, un apprenant motivé est un apprenant actif qui peut construire personnellement son savoir et cela dépend du travail des enseignants qui accordent ou non un degré d'importance à la motivation de leurs apprenants.

1. 8-Culture et conscience du principe de la centration sur l'apprenant chez les enseignants

Les résultats de la dixième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Selon les nouvelles orientations des textes administratifs de la tutelle, selon les curriculums et les programmes proposés, l'accent est mis sur ?</i>	
Réponses proposées	Taux
L'apprenant	33.33%
Le programme et le savoir à enseigner	41.66 %
L'enseignant	16.66%
L'apprenant+ L'enseignant+ Le programme et le savoir à enseigner	8.3%

Commentaire 1

Cette question vise à savoir sur quel partenaire du contrat didactique: l'enseignant, l'apprenant ou le savoir, l'enseignement est focalisé dans les nouvelles orientations didactiques au primaire.

Seulement un taux de 33% des enseignants voient que ces nouvelles orientations focalisent sur l'apprenant. Ce qui indique que les enseignants enquêtés au primaire voient que l'enseignement n'est pas encore centré sur l'apprenant; du moment que la majorité représentant le taux qui reste (77%) se divise en taux divers comme l'indique le tableau. Alors que la majorité des enquêtés (41%) voient que l'enseignement est encore centré sur le programme et le savoir à enseigner. Seulement un taux de 16.66% considère que l'enseignement est encore centré sur l'enseignant. Une minorité de 8.3% voient qu'il y a une part légale entre les partenaires du contrat didactique et le contenu.

Les résultats de onzième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Etes-vous d'accord sur le fait que les choix des approches et méthodes didactiques adoptées récemment en Algérie sont centrés beaucoup plus sur l'apprenant?</i>	
Réponses proposées	Taux
<i>Oui</i>	25%
<i>Non</i>	33%
<i>Relativement</i>	42%

Commentaire 2

Cette question numéro 12 a été destinée à évaluer d'après les réponses des enseignants enquêtés la centration sur l'apprenant dans les nouveaux choix des approches et méthodes didactiques adoptées récemment en Algérie. Les résultats montrent que seulement 25% de nos enseignants ont affirmé qu'il y a une centration sur l'apprenant dans les nouvelles orientations des approches et méthodes didactique choisis. Ce qui veut dire que le taux reste (77%) ne voient pas cela. Donc la majorité représentant un taux de 42% des enquêtés voient que la centration n'est que relative. D'autres représentant 33% nie complètement la notion de centration sur l'apprenant dans les méthodes et approches didactiques adoptées au primaire.

En ce sens, nous pouvons dire que même avec les proclamations des écrits administratifs que l'apprenant est le centre de toute préoccupation didactique, nos enseignants estiment que ces nouvelles orientations ne centrent que relativement sur l'apprenant et que le principe de la centration sur l'apprenant ne s'est pas reflété ni au niveau des choix méthodologiques des programmes ni au pratique de classe de nos enseignants.

Les résultats de la douzième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Si oui, dans quoi consiste et en quoi s'est concrétisé cette centration sur l'apprenant au niveau primaire ?</i>	
Réponses ouvertes	Taux
Aucune réponse	83%
<ul style="list-style-type: none"> - « <i>l'enseignant n'est qu'un intermédiaire, l'élève reçoit et se développe en faisant des efforts.</i> » - « <i>L'apprenant peut découvrir les erreurs par lui-même et les corrige.</i> » 	17%

Commentaire 3

Cette question vise à évaluer directement la notion de la centration sur l'apprenant chez les enseignants de primaire ; elle évalue leur connaissance et leur conscience quant à ce principe.

Le taux de 83% montre que la majorité des enquêtés n'ont aucune connaissance sur ce principe. Il n'y a que 17% des enseignants qui savent qu'il s'agit de mettre l'apprenant comme responsable de son apprentissage (voir le tableau).

Ainsi, nous constatons que le principe de la centration sur l'apprenant est connu d'un degré limité de la part de nos enseignants: même dans le taux qui représente les enseignants qui sont conscients de ce principe, les réponses sont encore accrochées au sens passif de l'apprenant en employant terme *élève*; dans le sens passif et non pas le terme *apprenant* dans son sens actif.

Comme bilan, ou plutôt une évaluation globale du critère de la conscience du principe de la centration sur l'apprenant chez les enseignants, nous calculons le taux moyen entre les taux de trois réponses-modèles indicatives d'une vraie conscience du principe de la centration sur l'apprenant. Le taux moyen est calculé comme suit :

$$(25\% + 17\% + 33.33\%) / 3 = 25.11\%$$

La connaissance et la conscience de la nécessité centrée sur l'apprenant ne se trouve que chez un taux de 25.11% des enseignants enquêtés. Ce qui veut dire que la majorité des enseignants n'ont que connaissance relative ou même absente sur ce principe. Seulement un taux de 33.33% ont pu voir ce principe dans les écrits, dans les programmes (tableau de la question 10) ; seulement un taux de 33.33% ont pu voir ce principe dans les approches et méthodes didactique adoptées ; seulement un taux de 17% ont pu répondre ce que c'est ce principe. En ce sens, nous constatons que le principe de la centration sur l'apprenant est défavorisé pour la plupart de nos enseignants.

1. 9-L'évaluation du principe de la centration sur l'apprenant par les enseignants

Les résultats de la treizième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Dans le cadre d'une didactique centrée sur l'apprenant, pensez vous que le recours à la didactique du projet et l'approche par compétence a permis de:</i>			
Réponses proposées	Taux		
	Oui	Non	Partiellement
<i>Motiver l'apprenant</i>	42%	00%	58%
<i>Autonomiser l'apprenant</i>	16.66%	16.66%	66.66%
<i>Intégrer les stratégies d'apprentissage propres à chaque apprenant</i>	17.33%	33.33%	49.33%
<i>Valoriser la construction des connaissances par l'apprenant lui-même</i>	33.33%	33.33%	33.33%
<i>Aider l'enseignant à atteindre ses objectifs et à les compétences à installer:</i>	33.33%	25%	41.66%
Taux global	28.53%	21.66%	49.8%

Commentaire

La question numéro treize interroge les enseignants sur les changements entraînés aux pratiques de classe par le recours à la didactique du projet et l'approche par les compétences: si ce choix didactique a attient un enseignement centré sur l'apprenant ou non.

Premièrement, quant à la motivation des apprenants, Cette approche a réussi en quelques sorte à motiver l'apprenant du moment que 42% de nos enseignants l'ont affirmé ; alors que les autres estiment que la motivation est partielle. .

En deuxième lieu l'autonomisation des apprenants, cette approche n'a pas encore autonomisé l'apprenant du moment que seulement 16.66% de nos enseignants l'ont assuré. Alors que 16.66% nie complètement que cette approche a réalisé une autonomie d'apprentissage. Cette autonomie n'est que partielle comme l'affirme la majorité (66.66%).

Quant à l'intégration des stratégies d'apprentissage propre à chaque apprenant, cet élément n'est pas encore atteint comme l'affirment les résultats au tableau (17.33%). La majorité voit que cela n'est réalisé que partiellement (49.33%) ; alors qu'un taux considérable de 33.33% nie complètement la réalisation de cet objectif.

C'est la même chose pour la valorisation de la construction des connaissances par l'apprenant lui-même. Cet objectif n'est atteint que selon un taux de 33.33% de nos enseignants. Pour les autres, Nous nous pouvons parler que d'une réalisation partielle (selon 33.33%) ou aucune réalisation selon le taux qui reste (selon 33.33% aussi)

Dernièrement, l'approche par compétence n'a pu que relativement aider l'enseignant à atteindre les objectifs et les compétences du cours selon l'avis de la majorité des enquêtés (41.66%).

Ainsi, après avoir obtenu ces résultats, nous remarquons que le degré de centration sur l'apprenant en classe est imperceptible. Nos enseignants centrent sur leur pratique de classe et le savoir à transmis et voient que les nouvelles orientations des approches et choix didactique vers l'apprenant centrent sur ce dernier partiellement. Et ils estiment que le travail des apprenants est encore lié à leur travail, l'apprenant n'est libre en construisant ses connaissances et il est toujours accroché aux méthodes et aux stratégies d'apprentissage de l'enseignant. Bref, le principe de la centration sur l'apprenant n'est pas pris en considération à la pratique de classe de nos enseignants, le degré de participation de l'apprenant à la construction de son savoir est limité , pour nos enseignants l'apprenant est encore un consommateur du savoir qui participe relativement à la construction de ce savoir.

Comme bilan, et comme le montre les taux global du tableau, l'approche par compétence n'a réalisé que relativement une didactique centré sur l'apprenant selon la confirmation de 49.8% des enquêtés. Une minorité de 28.53% affirme que ce choix didactique a réalisé les objectifs de la didactique centrée sur l'apprenant. Le taux qui reste (21.66%) nie la réalisation de cet objectif. Bref, l'approche par compétence n'a réalisé que partiellement un enseignement centré sur l'apprenant.

1. 10-Les obstacles face à la pratique enseignante centrée sur l'apprenant

Les résultats de la quatorzième question sont donnés dans le tableau suivant:

<i>Quel obstacle pouvant entraver la réussite de cette orientation didactique vers l'apprenant dans nos écoles?</i>		
Réponses proposées	Taux	
	Oui	Non
<i>Les retombées des anciennes méthodes et approches didactiques déjà adoptées</i>	75%	25%
<i>Le manque de l'encadrement et de la formation des enseignants</i>	75%	25%
<i>Le manque du suivi de la pratique enseignante en classe</i>	67%	33%
<i>Le manque des moyens didactiques et pédagogiques</i>	83%	33%
Autre	00%	00%
Taux global	73.5%	26.5%

Commentaire

La quatorzième question vise à savoir quels sont les obstacles qui peuvent entraver la mise en pratique et la réussite du principe de la centration sur l'apprenant dans nos classes de FLE dans le cycle primaire.

Les taux globaux montrent que les enquêtés s'accordent majoritairement (73.5%) sur les obstacles proposées aux questionnaires sont des vrais obstacles qui arrivent face à un enseignement centré sur l'apprenant.

Vient au premier degré, l'obstacle du manque des moyens didactiques et pédagogiques. En effet, un enseignement centré sur l'apprenant se base souvent sur la multiplicité des supports (image, vidéo, objets réels, etc.) et la création des situations d'apprentissage authentique; ce qui n'est pas toujours disponible. Le principe de la centration sur l'apprenant exige l'intégration des moyens didactiques et pédagogiques modernes qui peuvent motiver les apprenants et les mettent au centre de leur apprentissage, et le manque de ces moyens accroche les pratiques en classe aux anciennes méthodes.

Vient par la suite le problème des retombées des anciennes méthodes et approches didactiques déjà adoptées et le manque de l'encadrement et de la formation des enseignants (75%). En effet, les résultats des questions : 10, 11 et en particulier 12 ; montrent que les enseignants enquêtés n'ont pas une connaissance diffusant sur ce principe dont ils ne connaissent que des choses superficielles. De même il y a des enseignants ayant une longue expérience qui sont formés et qui ont travaillé une longue carrière selon les anciennes méthodes et approche didactique, cet obstacle peut empêcher la réussite du principe de la centration sur l'apprenant.

Vient enfin le manque du suivi de la pratique enseignante en classe 67%. Car, cela donne une liberté totale de l'enseignant qui se trouve mal formé pour réussir un cours centré sur l'apprenant. En l'absence de la suivie et de l'encadrement de l'enseignant, ce dernier tente de réussir ce principe par ses propres efforts qui a besoin de l'orientation et même de la formation.

En résumé, plusieurs facteurs peuvent empêcher la réussite du principe de la centration sur l'apprenant, cela peut revenir aux enseignants, aux apprenants au programme ...etc. ou aux plusieurs autres obstacles.

2-Bilan

Ces résultats obtenus d'après notre observation de classes et de notre questionnaire nous conduit vers la conclusion que le principe de la centration sur l'apprenant n'est pas mis en vigueur dans les pratiques enseignantes de nos enseignants dans les classes du FLE dans le cycle primaire. Un enseignant moderne qui centre sur l'apprenant dans ses pratiques de classe ne doit pas négliger un de ces critères, et doit centrer dans ses pratiques de classe sur les motivations de ses apprenants, leurs besoins, leur vécu personnel, leur attentes, etc.

CONCLUSION

Tout au long de ce travail, nous avons essayé de démontrer l'effet des nouvelles orientations didactiques dans l'apprentissage de FLE sur le développement de la situation de l'apprenant dans l'enseignement de langues étrangères. Nous avons tenté de vérifier si ce changement du concept de l'élève à l'apprenant est un vrai changement en classe, ou il n'est que dans les théories et dans les écrits.

Notre évaluation du principe de la centration sur l'apprenant dans nos classes de FLE, dont quelques classes au primaire au secteur d'El-Oued, a abouti à la conclusion que ce principe n'est pratiqué que partiellement pour ne pas dire qu'il est encore sur les papiers. Même au niveau terminologique le terme d'élève est dominant. En effet, l'évaluation à travers l'observation et le questionnaire des critères indicatifs de la centration sur l'apprenant, tels, les motivations, l'interaction, les rapports pédagogique et bien d'autres critères, nous a découvert que la pratique enseignante n'a pas encore pu réussir à autonomiser l'apprenant, Certes, on parle d'apprenant, alors que les résultats de l'enquête que nous avons faite témoignent d'un élève dont les motivations, l'interaction en classe, les stratégies d'apprentissage, indiquent qu'il n'est pas encore associé en tant que partenaire indépendant dans le contrat didactique.

Nous parlons certes d'un enseignant médiateur, alors les résultats de notre enquête témoignent d'un maître dont la pratique enseignante en classe n'arrive pas encore à motiver l'apprenant, à en choisir les thèmes d'intérêt, à prendre en considération ses besoins, ses attentes et ses intérêts.

nous connaissons que la responsabilité d'autonomiser l'apprenant à travers le principe de la centration sur l'apprenant n'est pas à jeter au seul partenaire du contrat didactique : l'enseignant qui n'est qu'un élément parmi d'autres. Car, comme le montre les résultats du questionnaire, les moyens et les supports didactiques par exemple est l'un des obstacles. Le manque de formation de suivi l'est aussi. La situation didactique est autant complexe qu'on le réduise au seul facteur de l'enseignant.

De même, nous reconnaissons enfin les limites de notre enquête qui n'est que tentative de montrer que le changement du concept théorique : comme celui du cas de l'élève à l'apprenant devrait se traduire dans le terrain didactique pour atteindre un degré optimal d'apprentissage.

LISTE BIBLIOGRAPHIQUE

ALTET Marguerite, « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, ENS éditions, 2002, p.85, Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_200_2_num_13812866, Consulté le 12/ 3/ 2018.

AMMOUDEN M'hand « Cours et activités de didactique de l'écrit. 1. Bibliographie de base », Université A. Mira-Bejaia, 2015, p.2, Disponible sur : <https://elearning.univ-bejaia.dz/pluginfile.php/156345/modresource/content/0/AMMOUDENM1.Bibliographie-Didactique.pdf>, Consulté le 12/2/2018.

BARNIER Gérard, Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, IUFM d'Aix-Marseille, 2009, pp.2, 3, Disponible : <https://cahierfle.wordpress.com/2009/08/11/theories-de-lapprentissage-et-pratiques-denseignement-gerard-barnier/>, Consulté le 12/4 /2018.

BEN KILANI Chiraz et ZAÏED Mustapha, *Introduction à la didactique, université de Tunis*, Disponible sur : <http://pf-mh.uvt.rnu.tn/61/1/introduction-didactique.pdf>, Consulté le 12/13/2018.

BROUSSEAU G., *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques (1998)*, Disponible sur: <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/GlossaireV5.pdf>, Consulté le 12/3/2018.

BROUSSEAU Guy, « Le contrat didactique et le concept milieu, Université de Renne » In *5^{ème} Ecole d'été de didactique de mathématique et de l'informatique*, Publication de l'Institut de la Recherche Mathématique, 1989, p. 95-101, Disponible sur, http://www.numdam.org/article/PSMIR_1989__S6_95_0.pdf, Consulté le 12/2/2018.

BRUNER Jerome Cité par,« COURS SPECIFIQUES : Moniteur Tennis Initiateur Expert Pédagogique, THEMATIQUE 2 : Didactique et méthodologie », p.14, Disponible sur : <http://www.aftnet.be/Aftnet/media/Media/Documents/ Formations/CS-1-2-14-Methodes-d-accompagnement-COURS-DE-REFERENCE.pdf>, Consulté le 12/2/2018.

DIDIER Éric Julien, *Observation Des Pratiques De Classe*, Mémoire de Maitrise, Montréal, avril 2009, p.8. Disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/2238/1/M10884.pdf>, Consulté le 2/2/2018.

Dictionnaire Larousse, Dictionnaire en ligne, Consultable sur: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement/29510#dFzVycSmhUDjiAB1.99> , 12/3/2018.

CHIOUSSE Sylvie, *Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. Etat des lieux et recommandations*, 2001, p. 47. Disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/6044/1/M12978.pdf>, Consulté le 12/3/2018.

GAUTHIER Gabrielle et Idile HOUSSEIN et all, « La méthodologie traditionnelle et l'approche communicative », Université d'Ottawa, Disponible sur : https://dls1500.weebly.com/uploads/1/4/7/1/14714090/les_methodologies.pdf, Consulté le 13/3/2018.

GRENIER Mélanie, « La connaissance des besoins psychologiques de l'élève selon la théorie de GLASSER chez l'enseignant en éducation préscolaire et en enseignement primaire », Mémoire de Maitrise, Université de Montréal, 2013, Disponible sur : <https://archipel.uqam.ca/6044/1/M12978.pdf>, Consulté le 3/4/2018.

HOUSSAYE Jean, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire*, le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, 1988.

JOHSUA S. et DUPIN J.-J., *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*, Paris, PUF, 1993.

KOZANITIS Anastassis « Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique», Ecole polytechnique de Montréal, 2005, Disponible sur : http://sup.ujf-grenoble.fr/sites/default/files/Ressources%20SUP/Bibliographie/historique_approche_enseignement.pdf, Consulté :le 10/2 /2018.

Le Grand Dictionnaire Terminologique, Gouvernement du Québec, 2012, Dictionnaire en ligne, Consultable sur : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8364493, Consulté le 23/1/2018.

LIQUETE M. V., « Les risques du métier d'élève ou d'apprenant et leur Enracinement », Communication à l'UFM d'Aquitaine, Disponible : <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/document/liquete.pdf>, Consulté le 13/4/2018.

NDIAYE Valdiodio, « Béhaviorisme Vs cognitivisme: quel approche pour l'enseignement humain ? », Education Scientifique, N° 1, 1997, Disponible sur : <http://fastef.ucad.sn/articles/ndiaye/ndiaye7.pdf>, Consulté le 10/1/2018.

PALLOTTI Gabriele, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *Aile*, 2002, Disponible sur : <http://journals.openedition.org/aile/1395#tocto1n3>, Consulté le : 19/02/2018.

PERRIN-TURENNE Agnès, *Quels est le profil de votre enfant ?*, Disponible : <http://www.festival-ecole-de-la-vie.fr/quel-est-le-profil-dapprenant-de-votre-enfant/>, Consulté le 12/3/2018.

PUREN « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* N° 100, Paris, 1995, p, 129

RAYNAL Françoise et RIEUNIER Alain, *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, Paris: ESF, 1997.

Reconnaître et bien définir le métier d'enseignant, juin 2012, Disponible : http://www.educationnet.devenir.fr/IMG/pdf/Reconnaître_et_bien_definir_le_metier_d_enseignant.pdf, consulté le 12/2/2018.

REUTER Yves (Dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux en didactique*, Bruxelles, Éditions De Boeck, 2010.

ROBERT Jean-Pierre, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, OPHRYS, 2008.

ROSSARD Cécile « Motiver les élèves ? Construire du sens dans les apprentissages », Disponible sur : https://www.meirieu.com/ECHANGES/Rossard_motivation.pdf, Consulté le 13/4/2018.

TAMEUR Souaad, « Les stratégie d'enseignement/apprentissage dans l'activité de production écrite du récit : cas de la 2^{ème} année moyenne de C.E.M. », Mémoire de Magistère, Université de Setif, 2012, p. 20, Disponible sur : <http://www.univ-setif2.dz/images/PDF/magister/MLF32.pdf> Consulté le 11/2/2018.

SAYDI Tilda, « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative ». *Synergies Turquie*, N° 8 , 2015, p. 13-28, Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Turquie8/saydi.pdf>, Consulté le 12/3/2018.

SEARA Ana Rodríguez, « *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours* », Alunma de tercer ciclo del Centro Asociado de la Uned de Tudela, 2010, Disponible sur : <https://qinnova.uned.es/archivospublicos/qwebpaginas/4469/revista1articulo8.pdf>, Consulté le 12/1/2018.

STOEAN Carmen-Ştefania, « La méthode traditionnelle », *Dialogos*, N° 4, 2006,, Disponible sur : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477426/mod_resource/content/2/04_Stoean-MT_revue_Dialogues.pdf, Consulté le 12/1/2018.

VORACOVA Jana, « Méthodes d'enseignement en FLE/FOS », 2013, Disponible sur : <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/.../1/Diplomova%20prace-%20Jana%20Voracova.pdf>, Consulté le 7/3/2018.

WINDMÜLLER Florence, *Apprendre une langue, c'est apprendre une culture, Leurre ou réalité ?*, Giessener Elektronische Bibliothek, 2015, Disponible sur : http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642/pdf/GiFon_4.pdf, Consulté le 6/1/2018.

ZHIHONG Pu, « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise » *Synergie Chine*, N° 6, 2011, pp. 37, 38, Disponible sur : <https://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf>, Consulté le 23/1/2018.

ANNEXES

1- Exemple de la grille d'observation

Paramètres d'observation évaluative	Oui	Partiellement	Non
Compétence et habileté de l'enseignant			
Il parle à voix audible et une bonne intonation			
IL maîtrise le code linguistique dont il se sert			
IL se réagit avec mimiques et corps en parlant			
Il a la compétence à simplifier l'information avec un code linguistique simple			
Il a tendance à avoir l'air souriant avec ses étudiants			
Il se comporte confortablement avec eux			
Rapport pédagogique en classe			
Il prend en considération leurs psychologies (si quelqu'un veut sortir ou s'abstient de répondre, etc.)			
Il respecte la personnalité de chacun d'eux en évitant toute violence linguistique ou corporelle.			
Il tient compte de l'hétérogénéité des apprenants.			
Il n'intervient pas aux choix formels des apprenants (coiffure, vestimentaire, tablier, etc.)			
Il s'interroge sur leur absence			
Gestion du cours			
Il énonce l'objectif du cours et les compétences visées au début			
Le cours apparaît bien préparé			
Il adapte le support textuel du cours et son thème selon le niveau des apprenants			
Il utilise un style oral simple accessible aux élèves			
Il choisit des exemples pertinents			
Il fait participer son apprenant au cours pour lui permettre d'explicitier sa démarche: ce qu'il sait, ce qu'il fait, etc.			
Il maîtrise les contenus et les démarches pédagogiques adoptées			
Il réalise les objectifs soulignés			
L'interaction			
Il se déplace entre les rangs dans la classe			
Il favorise, encourage et relance les échanges entre les élèves			

Il veille à la bonne circulation de la parole en tentant de travailler avec toute la classe			
Il fait participer l'apprenant à l'achèvement des objectifs et des compétences visées			
Le taux de participation est considérable			
Il sollicite l'intérêt de l'apprenant			
Les thèmes proposés font partie du vécu de l'apprenant et lui intéresse			
Il encourage la participation avec des formules de félicitation			
Il dévalorise les fausses réponses de l'apprenant			
Il valorise toute tentative ou intervention loin de considérer sa véracité ou fausseté.			
Il emploie des supports motivants (image, vidéo, couleur, etc.)			
Les attentes			
Il répond aux besoins des apprenants			
Il choisit des thèmes et des textes adaptés au vécu de l'apprenant			
Temps du cours			
Il consacre un temps suffisant à l'explication			
Il consacre un temps suffisant à l'intervention des apprenants			
Le temps consacré à l'oral est suffisant			
Il gère bien le temps imparti			
Moyens et support didactiques			
Il a une graphie lisible et claire			
Il emploie les couleurs, le soulignement, l'encadrement, etc.			
IL emploie souvent le centre du tableau.			
IL emploie au cas du besoin l'image, la vidéo, etc.			
Prérequis des apprenants			
Il rappelle des cours antérieurs			
Il travaille à partir des représentations des élèves			
Il active des connaissances antérieures			
Représentation de l'apprenant et ses compétences			
Il valorise tous les élèves, surtout les plus en difficulté			
Discute avec les apprenants leurs stratégies d'apprentissage			
L'évaluation de l'apprenant et l'apprentissage			
Il tente de savoir si les apprenants suivent et comprennent			
Il vérifie si les objectifs sont atteints ou non en posant des questions à la fin du cours			
Il propose des activités et devoirs à réaliser individuellement par l'apprenant.			
Il corrige les activités et les devoirs qu'il propose à l'apprenant.			

2- Exemple d'une copie de questionnaire



MINISTÈRE de L'enseignement Supérieur et de La Recherche Scientifique
UNIVERSITE de CHAHID HAMMA LAKHDER à El-Oued
FACULTE des Lettres et Langues
DEPARTEMENT des Lettres et Langue Françaises
Questionnaire destiné aux enseignants du cycle primaire en vue d'élaborer un mémoire de
Master en Didactique de Français Langue Etrangère



Merci d'avance d'accepter de collaborer avec nous en répondant à ce questionnaire!

Sexe: homme / femme / Expérience professionnelle:ans

1. Que représente pour vous *enseigner une langue*?

- Le métier de transmettre des savoir sur la langue.
- L'art de transmettre des savoirs sur la langue
- Le métier de construire des locuteurs dans cette langue
- L'art de construire des locuteurs dans cette langue

2. Qu'est ce qu'un enseignant de langue étrangère pour vous ?

- Transmetteur de savoir et du savoir-faire
- Un modèle à suivre
- Un médiateur vers le savoir et le savoir faire.
- Autre.....

3. Que vous représente le métier d'*être apprenant* ?

- Un consommateur du savoir
- Un collecteur du savoir et du savoir-faire
- Un chercheur du comment apprendre
- Autre.....

4. Comment vos apprenants se comportent-ils en classes?

- Ils jouent le rôle du public spectateur.
- Comme partenaires dans l'acte d'enseignement/apprentissage
- Leur contribution dans l'acte d'enseignement/apprentissage est partielle.

5. Pensez-vous que le programme est adapté au niveau des apprenants ?

Oui Non Partiellement

6. Répond-il aux besoins et aux attentes de l'apprenant, au son projet social et aux objectifs soulignés?

- Oui Non Partiellement

7. Fournissez- vous un effort pour adapter vos cours aux besoins et aux attentes de vos apprenants ou suivez-vous littéralement le programme ?

- Je fournis un effort d'adaptation
- Je suis littéralement le programme
- Parfois
-

8. A travers la participation et l'interaction en classe, les apprenants apparaissent-ils motivés?

- Oui Non Partiellement

9. Si les apprenants n'éprouvent pas de motivations, que faites-vous?

- Vous continuez le cours
- Vous changez les supports, les moyens, et les stratégies: image, vidéo, etc.

10. Selon les nouvelles orientations des textes administratifs de la tutelle, selon les curriculums et les programmes proposés, l'accent est mis sur ?

- L'apprenant.
- Le programme et le savoir à enseigner.
- L'enseignant.

11. Etes-vous d'accord sur le fait que les choix des approches et méthodes didactiques adoptées récemment en Algérie sont centrés beaucoup plus sur l'apprenant?

- Oui Non Relativement

12. Si oui, dans quoi consiste et en quoi s'est concrétisé cette centration sur l'apprenant au niveau primaire ?

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

13. Dans le cadre d'une didactique centrée sur l'apprenant, pensez vous que le recours à la didactique du projet et l'approche par compétence a permis de:

- Motiver l'apprenant : oui non partiellement
- Autonomiser l'apprenant : oui non partiellement
- Intégrer les stratégies d'apprentissage propres à chaque apprenant: Oui Non partiellement
- Valoriser la construction des connaissances par l'apprenant lui-même: Oui Non partiellement
- Aider l'enseignant à atteindre ses objectifs et à les compétences à installer: Oui Non partiellement

14. Quel obstacle pouvant entraver la réussite de cette orientation didactique vers l'apprenant dans nos écoles?

- Les retombées des anciennes méthodes et approches didactiques déjà adoptées : Oui Non
- Le manque de l'encadrement et de la formation des enseignants: Oui Non
- Le manque du suivi de la pratique enseignant en classe : Oui Non
- Le manque des moyens didactiques et pédagogiques : Oui Non
- Autres:.....
.....
.....
.....