

# Cours et activités de didactique de l'écrit

## 3. La centration sur l'apprenant et l'apprentissage

Dr AMMOUDEN M'hand

Maître de conférences en didactique des langues

Université A. Mira- Bejaia

Faculté des lettres et des langues

Département de français

Adresses électroniques : [m.ammouden@yahoo.fr](mailto:m.ammouden@yahoo.fr) – [mhand.ammouden@univ-bejaia.dz](mailto:mhand.ammouden@univ-bejaia.dz)

Mise en ligne : Janvier 2015

Pour décrire, mettre en place ou évaluer la qualité d'un enseignement/apprentissage on a obligatoirement besoin d'un cadre théorique de référence. Pour plusieurs raisons celui qui s'appuie sur la logique de « la centration sur » s'avère souvent très opératoire et très rentable. Qu'est-ce que la centration sur ? Quelles sont les différents types de centrations ? Quelles sont les centrations les plus recommandées aujourd'hui ?

### 3.1. La logique d'ensemble d'une enseignement/apprentissage

Dans les études qui s'inscrivent dans la didactique, on est fréquemment conduit à poser des questions comme les suivantes : Comment élaborer un programme ? Quels contenus enseigner ? Comment présenter les contenus d'un programme ? Par quoi commencer et par quoi terminer ? Parmi les réponses apportées à ces questions figurent celles construites à l'aide des concepts ou notions suivantes : Leçons – types de discours – actes de parole – tâches – compétences – projets – genres de discours – séquences didactiques – progression grammaticale – progression lexicale – du facile au difficile – du proche au lointain – éclectisme – besoins – niveaux du CECRL.

Notons d'abord que quelques-unes de ces réponses sont aujourd'hui remises en question. C'est le cas de la leçon, de l'éclectisme et de types de textes. Il convient par ailleurs de préciser que pour apporter des éléments à des questions du genre de celles que nous venons de formuler, il faut d'abord s'inscrire dans une logique d'ensemble.

Cela peut conduire à poser la question suivante : « Quelle est la logique d'enseignement/apprentissage qu'il convient de choisir ? ». La réponse pourrait commencer par les termes méthodologie, méthode, approche ou même démarche. Or, on est passé des méthodologies, jugées trop rigides (Besse, 1985 ; Martinez, 1996 ; Puren 1988) aux approches jugées plus souples, plus adaptables aux spécificités des situations didactiques. C'est, entre autres, ce qui fait qu'on préfère de plus en plus commencer la réponse à la question que nous venons de formuler par l'expression « centration sur », même si cette notion ne désigne pas une méthodologie ou une approche, mais une logique transversale à plusieurs méthodologies et approches d'enseignement/apprentissage (M. Ammouden, 2007, S. Borg, 2001).

### 3.2. La notion de « centration sur »

Que signifie, en didactique, « la centration sur » ? En répondant à cette interrogation, S. Borg (2001 :10) explique 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* ».

Ceux qui, comme Borg (2001 :10-13), D. Legros & J. Crinon (2003 :33), P. Pelpel (2004 : 65-74) et A. Rieunier, (2000 :37-40), utilisent la notion de « centration » pour décrire, évaluer ou réfléchir sur une pratique d'enseignement/apprentissage donnée, une démarche didactique ou des outils didactiques ont repéré plusieurs types de centrations possibles. On parle, par exemple, de centration sur l'apprenant, de centration sur l'enseignant, de centration sur la méthode, de centration sur l'évaluation, de centration sur la matière ou sur le contenu à enseigner.

Une « centration sur ... » désigne, parmi les éléments constitutifs d'une situation d'enseignement/apprentissage, celui que l'institution éducative, le concepteur de moyens didactiques ou l'enseignant décide de privilégier, celui auquel on accorde le plus d'importance, celui sur lequel l'intention didactique se focalise. Il est clair que la centration sur un élément n'exclue pas la prise en compte, à des degrés divers, d'autres éléments.

### 3.3. Les types de centration sur

On trouve plusieurs classifications de ces formes. Par exemple, Rieunier (2000 : 37-40) estime que la centration peut être sur les contenus, l'individu, la relation, le groupe, l'institution ou l'organisation. Legros et Crinon (2003 :33) distinguent quatre modèles qui peuvent être centrés sur l'enseignant, sur l'élève, sur les interactions et enfin « *le constructionnisme et les conditions d'un design efficace* ». Pelpel (2001 : 65-74), quant à lui, estime qu'une méthode peut être centrée sur l'action du professeur, sur l'activité des élèves ou sur le contenu et l'interaction.

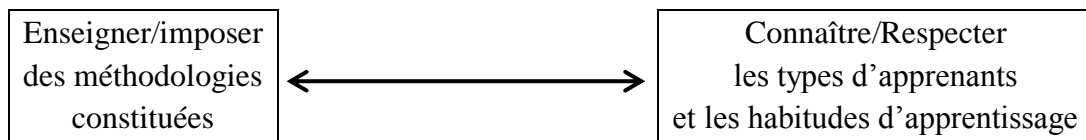
L'une des typologies qui semblent être des plus opératoires et des plus complètes est celle de Borg (2001 :10-13, 2004 : 1-4). Il distingue six types de centrations possibles : la centration sur l'enseignant, la centration sur l'apprenant, la centration sur l'instrument éducatif, la centration sur la matière à enseigner, la centration sur la méthode et la centration sur l'objectif à évaluer.

Après avoir expliqué les caractéristiques de chacune de ces six centrations, le même auteur pose la question si ces six peuvent être considérées « exclusives du domaine ». Dans sa réponse à cette question, il affirme : « *Assurément non, et 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* » (Borg, 2001 : 13).

Même si ces centrations ne sont pas exclusives, nous pouvons dire que la centration sur

l'enseignant est la plus critiquée (mais aussi la plus utilisée) et que les centrations sur l'apprenant et sur l'apprentissage sont les plus recommandées (mais sont les moins présentes dans les pratiques éducatives actuelles).

Certains justement évoquent de plus en plus une typologie bipolaire. Christian Puren (1998 :2) a été le premier à envisager la problématique des centrations sous cet angle. Il parle de l'existence, parallèlement au modèle dit du « triangle didactique » – « *dominant en pédagogie générale, mais peu utilisé en didactique du FLE* » –, du modèle « enseignement/apprentissage », interprété sur le mode d'une opposition objet/sujet « *en posant comme principe didactique de base la "centration sur l'enseignant" et la "centration sur la méthode"* ». En s'appuyant sur cette conception de Puren, Claude Cortier (2005 :475-477), ira dans le même sens et parle d'un « *continuum [centration sur l'enseignement ↔ centration sur l'apprenant] de la relation enseignement-apprentissage* ». Elle reprend l'opposition objet/sujet proposé par Puren et suggère d'envisager « *la relation entre ces deux pôles sous la forme d'un curseur* », représenté ainsi :



De son côté Philippe Méirieu (2006 :1), reprendra avec d'autres termes, pensons-nous, la même distinction. Il distingue deux « polarités » : « *l'une est centrée sur le sujet – qui doit "construire" ses savoirs et s'approprier "par lui-même" les connaissances –, l'autre est centrée sur la transmission d'une culture* » ; tout en précisant, lui aussi, que les frontières entre les deux ne sont, en fait, ni infranchissables, ni complètement stabilisées.

### 3.4. La centration sur l'apprenant

« La centration sur l'apprenant » est l'une des centrations les plus évoquées depuis une trentaine d'années et est la plus recommandée aujourd'hui. On insiste sur son importance notamment avec l'apparition des approches communicatives, mais ses germes sont en réalité beaucoup plus anciens et peuvent remonter jusqu'à l'époque de l'auteur de *L'Émile, ou l'éducation*, J.-J Rousseau (M. Ammouden, 2007, Ph. Meirieu, 2006). Que signifie la centration sur l'apprenant ?

En définissant cette centration, Borg (2001 :11) nous apprend 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* ». Il ajoute qu'avec cette centration, l'apprenant se trouve « *au cœur des préoccupations éducatives* » et que cette focalisation passe par « *la prise en compte de facteurs d'ordre biographique : âge, sexe, origine ethnique, langue maternelle ; d'ordre biophysique et neuro-psychologique avec l'étude des stimuli d'ordre affectif : attitude, motivation, etc.* ». Il précise enfin que cette centration est « *envisagée tantôt du strict point de vue individuel et tantôt au sein du groupe-classe* » (Borg, 2004).

J.-P. Robert (2002 :10) explique que le passage du concept de « élève » à celui d' « apprenant », à lui seul, traduit un changement important dans la conception de la relation enseignant-enseigné :

*« 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 ».*

En traitant des implications d'une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant, M.-C. Penloup (2006 :90) parle, quant à elle, d'une « *didactique préoccupée d'autoriser un élève à inventer son savoir et veillant, pour y parvenir, à prendre en compte le "déjà-là", le valoriser quand faire se peut, susciter des échanges entre pairs* ». Cette perspective imposerait, selon elle, entre autres la prise en compte de trois types de caractéristiques de cet apprenant : « *La prise en compte des représentations qu'a l'élève de l'écriture, celle de son investissement dans celles-ci, celle, enfin de ses éventuelles pratiques d'écriture extrascolaires* ».

L'examen de différentes définitions données à la notion de centration sur l'apprenant permet de retenir la récurrence de notions qui concernent globalement l'affectivité de l'apprenant, ses émotions, sa motivation, ses représentations (Ammouden, 2012 :285). En plus de ces caractéristiques, ceux qui ne considèrent pas que la centration sur l'apprentissage est distincte de la centration sur l'apprenant évoquent fréquemment des notions telles que celles d'apprentissage, d'activité de l'apprenant, d'autonomie, etc. (cf. infra).

Il est à préciser que conformément au sens même de la notion de « centration sur », qui désigne une focalisation sur un élément sans l'exclusion des autres (cf. supra.), la centration sur l'apprenant n'autorise aucunement à ne pas prendre en compte d'autres éléments de la situation d'enseignement/apprentissage tels que les finalités et buts assignés par l'institution à l'enseignement, le programme officiel, la méthode utilisée, etc. En d'autres termes, si pour favoriser la motivation de l'apprenant (ou du groupe classe), on peut/devrait lui demander de choisir le texte support sur lequel il voudrait travailler, la centration sur l'apprenant ne peut, en revanche, aller jusqu'à l'autoriser à choisir le genre textuel sur lequel s'articulera une séquence didactique ; si le vœu de respecter les rythmes d'apprentissage des apprenants, en travaillant un contenu, freine considérablement la réalisation du programme, l'enseignant sera obligé de passer à un autre point.

### **3.5. La centration sur l'apprentissage**

On évoque et on recommande de plus en plus la centration sur l'apprentissage. Si pour certains spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues la centration sur l'apprenant et la centration sur l'apprentissage ne sont pas très différentes, voire désignent la même chose, bien d'autres soutiennent que les deux sont certes interdépendantes, mais distinctes (G. Boutin, 2001:04, J. Rézeau, 2001).

Il semble aujourd'hui admis que la centration sur l'apprenant ne suffit plus, et qu'elle implique (ou doit être complétée par) une centration sur l'apprentissage. C'est la thèse défendue par Puren (1995 :1) qui affirme que si l'utilisation du concept d'"apprenant" s'est généralisée, ce n'est pas uniquement pour qu'il puisse, contrairement à celui d'élève, concerner les publics adultes, « *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" »*. À ce sujet Robert (2002 :10) attire l'attention sur le fait que si l'on a préféré le concept d'apprenant (avec le suffixe –ant) à ceux d'élève ou d'enseigné, c'est surtout pour montrer que celui-ci ne doit plus être passif, mais actif : « *L'apprenant n'est pas seulement un individu qui emmagasine passivement des connaissances, c'est une personne qui participe activement à son apprentissage »*. C'est également le cas de D. Vergnes-Chini (2004 :54) qui est d'avis 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 »*. Giroud (2005 : 301) est également persuadée que « *de la fameuse "centration sur l'apprenant", on doit s'acheminer dans les pratiques de classe vers une "centration sur l'apprentissage", dont le concept est déjà bien défriché par les recherches théoriques en didactique du FLE »*.

Quelles sont les caractéristiques de la centration sur l'apprentissage ? L'une des définitions que nous jugeons des plus complètes des approches centrées sur l'apprentissage est, nous semble-t-il, celle donnée par Marguerite Altet. En traitant des Pédagogies de l'apprentissage, elle affirme que celles-ci ont quatre caractéristiques communes : Ce sont tout d'abord des pédagogies qui « *s'appuient sur des conceptions cognitivistes, constructivistes et/ou interactionnistes de l'apprentissage »*, issues des travaux de Piaget, d'Ausubel, de Bruner et de Vygotski, qui s'opposent donc aux théories béhavioristes et conçoivent l'apprentissage « *comme un processus d'appropriation personnelle du sujet »*. Ce sont « *des pédagogies situées dans une logique d'apprentissage, centrées sur le rapport apprenant-savoir, sur l'activité de l'apprenant »* et dans lesquelles l'enseignant est un médiateur. 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 »*. Ce sont enfin « *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 »* (M. Altet, 2006 : 21-23).

### **3.6. Implication de la centration sur l'apprenant et l'apprentissage**

Parmi les notions les plus récurrentes dans les écrits qui recommandent l'adoption d'un enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant et sur l'apprentissage, nous pouvons citer les suivantes : constructivisme, cognitivisme, activité, conceptualisation, profils, objectifs, besoins, motivation, représentations, autonomisation, apprendre à apprendre et stratégies d'apprentissage (Borg 2001, Ammouden 2007).

Sans prétendre présenter l'inventaire exhaustif des principes fondamentaux des approches centrées sur l'apprenant et sur l'apprentissage, l'examen des recommandations des auteurs qui traitent de ces deux centrations et de leurs implications didactiques, nous conduit à énumérer 11 principes capitaux.

Ces deux centrations impliquent globalement le passage d'une logique d'enseignement fondée sur des conceptions traditionnelles à une logique d'apprentissage jugée plus rentable (M. Ammouden, 2012). Il s'agit de passer :

1. du béhaviorisme au socio(constructivisme),
2. de l'élève à l'apprenant,
3. de l'enseignement à l'enseignement/apprentissage,
4. de la passivité à l'activité,
5. de la leçon à la séquence,
6. de la compétence linguistique à la compétence de communication,
7. du découpage grammatical à la progression discursive,
8. de la phrase au document authentique,
9. de l'atomisation des composantes de la langue à leur articulation,
10. du type textuel au genre textuel,
11. de l'exercice à la tâche.

### **3.7. La centration sur l'apprenant et sur l'apprentissage en Algérie**

Qu'en est-il de la place accordée aux centrations sur l'apprenant et sur l'apprentissage dans les systèmes éducatif et universitaire en Algérie ?

Notons tout d'abord que ces deux centrations sont assez fréquemment évoquées et recommandées dans les documents théoriques émanant de l'institution. C'est du moins le cas de la centration sur l'apprenant dans le système éducatif. Nous pouvons par exemple lire dans les programmes et documents d'accompagnement récents des indications comme les suivantes :

*« 2.3.1- La centration sur l'apprenant :*

*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) » (MEN, 2003 :17).*

*« **Centration sur l'apprenant** : méthodologie qui centre le projet éducatif sur l'apprenant et non sur le contenu ou la méthode » (MEN, 2008:22).*

*« Au plan pédagogique, l'élève de 3e AP vient d'achever le 1er 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 » (MEN, 2007 : 05).*

*« 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 » (MEN, 2008 : 14).*

*« Dans le prolongement du primaire, il s'agira de privilégier les grands thèmes : le préadolescent et son environnement immédiat, ses centres d'intérêt, 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 » (MEN, 2010 : 18).*

On trouve également dans les documents véhiculant les directives institutionnelles des indications qui orientent vers la centration sur l'apprentissage. C'est le cas, à titre d'illustrations, des suivantes :

*« 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 ». (MEN, 2005 : 03).*

*« 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 » (MEN, 2008 : 12).*

*« La démarche pédagogique préconisée dans les programmes de 3<sup>e</sup> AP et 4<sup>e</sup> AP est une démarche par la découverte qui a permis dès le départ d'enclencher le processus d'apprentissage. Cette démarche est maintenue en 5<sup>e</sup> AP au vu de la motivation créée chez les jeunes apprenants.*

#### *2.2.1- Principes théoriques*

*Fondée sur le cognitivisme et le socio cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :*

*- mettre l'élève **au cœur des apprentissages** pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages ;*

- proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de **ce qu'il apprend**, de **comment** il apprend et de **pourquoi** il réussit ; (...))» (MEN, 2009 : 02).

Cela dit, force est de constater que l'examen approfondi de autres indications des mêmes documents qui véhiculent ces recommandations, mais surtout des manuels, conduit à conclure que les principes théoriques sur lesquels s'appuient les concepteurs de ces outils didactiques souffrent encore de nombreuses incohérences. Les résultats de plusieurs études réalisées sur la place accordées aux principes des centrations sur l'apprenant et sur l'apprentissage dans les outils didactiques et dans les pratiques de classe des enseignants révèlent que la part accordée à ces principes s'avère être en réalité très minime (Cf. A. Ammouden, 2006 ; M. Ammouden, 2007 ; Y. Benberkane, 2010 ; N. Nait El Djoudi, 2010 ; H. Zizi, 2009).

### Références bibliographiques

- ALTET Marguerite (2006) *Les pédagogies de l'apprentissage* (2<sup>e</sup> édition), Paris : Publications Universitaires de France, coll. Quadrige
- AMMOUDEN Amar (2006) « L'enseignement/apprentissage de la grammaire : Les principes des approches communicatives en 3<sup>ème</sup> A.S. », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaia, EDAF (Encadré par A. AREZKI)
- AMMOUDEN M'hand (2007) « Propositions didactiques pour l'application d'une pédagogie active dans l'UE : Pratiques de la Langue Étrangère en 1<sup>ère</sup> année de licence de Français », Mémoire de magistère en didactique (non publié), Université de Béjaia, EDAF (encadré par C. Cortier)
- AMMOUDEN, M'hand. (2012). L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée. Thèse de doctorat, Université Béjaia (Dir. M. Kebbas & C. Cortier)
- BENBERKANE Younes (2010) « Les principes de la centration sur l'apprenant dans l'enseignement/apprentissage du français en 3<sup>ème</sup> AS », Mémoire de Master 2, Option didactique du FLE, Université de Béjaia (Encadré par M. Ammouden).
- BESSE Henri (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Saint-Cloud : Didier-Credif, coll. Essais
- BORG Serge (2001) *La notion de progression*, Paris : Didier, coll. Studio didactique
- BORG Serge (2004) « Partie 2 », [en ligne] <http://campus-fle.fr/ADCUEFE/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/Borg2.pdf>
- BOUTIN Gérald (2001:04) « La réforme scolaire actuelle : par-delà les compétences », in. AQPC, *Actes du 21<sup>e</sup> colloque de l'AQPC*, [en ligne] [http://www.cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/2001/Boutin\\_7a27.pdf](http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/2001/Boutin_7a27.pdf) (consulté en janvier 2011)
- CORTIER, C. (2005), « Cultures d'enseignement / culture d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », in. *ELA, Revue de didactologie des langues-cultures*, numéro spécial 140, décembre 2005, Paris:



- Editions Klincksieck - Didier-Erudition, pp. 475-489.
- GIROUD Anick (2005) « Des apprenants face aux textes : "c'est plus scientifique le conditionnel" ». In. M.-A Mochet, M.-J Barbot, V. Castellotti, J.-L Chiss, Ch. Develotte & D. Moore (dirs.) (2005) *Plurilinguisme et apprentissages : Mélanges Daniel Coste*, Lyon : École Normale Supérieure, pp. 291-302.
- LEGROS Denis & CRINON Jacques (2003) *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Paris : Armand/Colin
- MARTINEZ Pierre (1996) *La didactique des langues étrangère*, Paris : Publications Universitaires de France, Coll. «Que sais-je?».
- MEIRIEU, Philippe (2006) « La pédagogie au cœur des contradictions... Pour comprendre les débats éducatifs d'aujourd'hui », [en ligne] <http://www.meirieu.com/COURS/pedagogieetcontradictions.pdf>
- MEN (2003) « Programme du Français - 2ème année secondaire », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.
- MEN (2006) « Programme du Français – 1<sup>ère</sup> AM », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.
- MEN (2007) « Programme de Français 3e AP », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.
- MEN (2008) « Guide du maître Français 4e année primaire », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.
- MEN (2009) « Programme de français 5<sup>e</sup> année primaire », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.
- MEN (2010) « Programme de Français 1e année moyenne », Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Éducation Nationale. Algérie.
- NAIT EL DJOUDI Naima (2010) « La formation professionnelle continue des enseignants de l'école primaire et sa conformité avec les exigences de l'approche par les compétences », Mémoire de Master 2, Option didactique du FLE, Université de Béjaïa (Encadré par M. Ammouden).
- PELPEL Patrice (2004) *Se former pour enseigner*, 3<sup>e</sup> édition entièrement revue et augmentée, Paris : Dunod
- PENLOUP Marie-Claude (2006) « Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques », in. in J. Lafont-Terranova & D. Colin Didier (coord), *Didactique de l'écrit : La construction des savoirs et le sujet écrivain*, Namur : Presses Universitaires de Namur/ Cedocef, coll. Diptyque, n°5, pp. 81-104
- PUREN Christian (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLÉ International
- PUREN Christian (1995) « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », in. *ÉLA Études de Linguistique Appliquée n° 100*, oct.-déc. 1995 (« Où en est le communicatif ? »), Paris : Didier-Érudition, pp. 129-149.
- PUREN, C. (1998) « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in. *ÉLA n°109*, pp. 9-37, 1998, p.2
- RÉZEAU Joseph (2001) Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à

- l'université, Thèse de doctorat de l'université de Bordeaux 2, [en ligne] <http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/thesePDF/TheseJosephRezeau.pdf>
- RIEUNIER, Alain (2000) *Préparer un cours Tome 1 : Applications théoriques*, Paris, ESF, Coll. Pédagogies
- ROBERT Jean-Pierre (2002) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris : Ophrys, coll. L'essentiel Français
- VERGNES-CHINI Danielle (2004) « Entre didactique et psycholinguistique, l'activité en classe de langue : quel rôle pour la problématique énonciative ? », (Note de synthèse présentée en vue de l'obtention de l'habilitation à diriger des recherches), [en ligne] <http://acedle.org/IMG/pdf/DChiniHDR.pdf>
- ZIZI Hadda (2009) « Le rôle de l'apprenant dans le processus de l'enseignement/apprentissage en classe de 1ère AM », Mémoire de Master 2, Option didactique du FLE, Université de Béjaia (Encadré par M. Ammouden).

### **Pour aller plus loin**

- BARNIER Gérard (2002) « Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement » (Notes de conférence. Aix Marseille : Institut Universitaire de Formation des Maîtres - IUFM de l'Académie d'Aix Marseille), [en Ligne] [http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories\\_apprentissage.pdf](http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/fit/doc/apprent/Theories_apprentissage.pdf) (consulté en janvier 2011).
- BARRE-DE MINAC Christine (2002b) « Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant », in. Revue Éduquer, n°2, Paris : L'Harmattan [en ligne] <http://rechercheseducations.revues.org/index283.html>
- BOGAARDS Paul (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangère*, Saint-Cloud : Hatier-Credif
- COURTILLON Jeanine (2002) « L'apprentissage de la grammaire par le texte », in. Penser le déroulement des cours, organiser les activités pour apprendre, In. *Le français dans le monde* n° 331, [en ligne] <http://www.fdlm.org/fle/article/331/cours331.php> (consulté avril 2010)
- CYR Paul (1998) *Les stratégies d'apprentissages*, (1<sup>ère</sup> édition, 1996), Paris : CLÉ International, coll. Didactiques des langues étrangères
- DE PIETRO Jean-François (2002) « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », *Acquisition et interaction en langue étrangère* n°16, <http://aile.revues.org/1382>
- DEVELAY Michel (1992) *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF éditeur, Coll. Pédagogie Recherche
- GAONAC'H Daniel (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier-Credif, coll. Langues et Apprentissages des Langues
- HALTÉ Jean-François (2006) « Entre enseignement et acquisition : problèmes didactiques en apprentissage du langage », in. *Mélanges* n° 29, *Acquisition : implications*

- didactiques*, [en ligne] <http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/2-HALTE-pdf.pdf> (consulté en mai 2008)
- KADI Latifa (2008) « Le brouillon scolaire, ce « saliscrit », in. S. Aouadi, J. Cortès & L. Kadi (coord) Langues, Cultures et Apprentissages, *Synergie Algérie*, n°2, pp. 125-135, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie2/kadi.pdf> (consulté en février 2011).
- KERVAN Martine (1998) « Transmettre une langue étrangère. Quelques conditions pour l'apprentissage d'une langue étrangère ». in. Les Actes de Lecture n°63, La revue de l'AFL, p.38, [en ligne] <http://www.lecture.org/ressources/bilinguisme/AL63P52.html>
- MERIEU Philippe & DEVELAY Michel (1997) *Emile, reviens vite ... ils sont devenus fous*, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, ESF éditeur.
- PRÉFONTAINE Claire & LEBRUN Marcel (1998) (dirs.) *La lecture et l'écriture : Enseignement et apprentissage*, Montréal : Les éditions Logiques Écoles, coll. Théories et pratiques dans l'enseignement, pp. 19-29

## Activité (TD)

Voici 3 extraits de documents véhiculant les indications du Ministère de l'Éducation Nationale. Examinez-les et repérez ce qui est en conformité avec les principes des centrations sur l'apprenant et sur l'apprentissage et ce qui ne l'est pas.

Extrait n°1 : (Source) « Document d'accompagnement des programmes de français 3e AP ET 4e AP » (MEN, 2008 : 6-7).

### 2-Démarche pédagogique

La démarche pédagogique préconisée dans le programme est une démarche par la découverte qui permet d'enclencher le processus d'apprentissage chez l'apprenant.

#### 2.1 – Principes théoriques

L'oral étant une forme de communication au même titre que l'écrit, une part importante lui a été accordée dans le programme comme forme première dans l'échange langagier. Cela induit l'apprentissage de l'écoute et celui de la prise de parole pour (re)produire. Par ailleurs, l'oral et l'écrit n'étant pas parallèles, il sera développé chez l'élève une « conscience phonologique » dans le cadre de la progression phonologique définie dans le programme de 3<sup>e</sup> AP.

L'opposition de paires minimales permet à l'élève de percevoir les différences qui entraînent le changement de sens. Ex : [p $\tilde{\xi}$ ] pain / [b $\tilde{\xi}$ ] bain. La science dont on a besoin pour apprendre l'oral d'une langue est **la phonologie**.

L'apprentissage à l'oral s'organise autour de la réalisation d'actes de paroles sélectionnés dans le programme. L'écrit comme instrument de communication trouve sa place dans le programme de 3<sup>e</sup> AP et 4<sup>e</sup> AP.

Au niveau de la réception, l'écrit se réalise à travers l'activité de lecture.

Au niveau de la production, il se réalise à travers les activités d'écriture.

#### 2.2 – Méthodologie et cheminement d'apprentissage

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances :

- mis en situation d'écoute et d'observation, il développera au fur et à mesure des stratégies de compréhension.

- à l'oral il sera amené à s'exprimer par l'emploi d'énoncés dits « actes de parole » (ou actes de langage) comme : se présenter, demander, ordonner ou inviter...

- à l'écrit, en lecture, l'apprentissage se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes d'appréhension simultanée **du code et du sens**.

- en production écrite, il sera amené à produire de courts énoncés.

- les apprentissages linguistiques se feront pour la première année de français (3<sup>e</sup> AP), de manière **implicite**. On prendra soin de distinguer les marques du code oral et du code écrit. Pour la 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> AP, la grammaire fera l'objet d'un apprentissage **explicite**. C'est par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement.

- L'évaluation formative est complètement intégrée au processus d'apprentissage parce qu'elle permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires. Les apprentissages sont conçus dans le cadre d'une progression spiralaire et non comme une accumulation de connaissances.

L'appropriation progressive de la langue se fera :

**A l'oral**, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, réemploi et reformulation.

**A l'écrit**, par reproduction, substitution et réemploi.

Le cheminement d'apprentissage comprend quatre moments :

- Un moment de découverte (mise en contact avec un texte oral ou écrit).
- Un moment d'observation méthodique (analyse du texte oral ou écrit).
- Un moment de reformulation personnelle (dire avec ses propres mots).
- Un moment d'évaluation (pour faire le point).

### 2.3 – Pédagogie du projet

Les apprentissages se réalisent dans le cadre du projet. **Le projet** est une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral (un spectacle de comptines, une histoire racontée à plusieurs...) ou d'un produit écrit (un abécédaire, une fiche d'identité d'animaux sauvages ou domestiques...). Le projet est le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent **tout leur sens**. Il permet en outre à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche **pour la réalisation d'un objectif commun**. Ce faisant, le projet permet le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir être importants : savoir prendre la parole, écouter les autres, classer des informations, participer à l'élaboration d'un écrit collectif, etc.

Le produit scolaire réalisé par les élèves peut avoir des destinataires différents (élèves d'une autre classe, d'une autre école, chef d'établissement, parents d'élèves et autres partenaires de l'école ...). Le projet est donc un facteur de **socialisation**.

**Extrait n°2 : (Source) « Programme de Français 1<sup>e</sup> Année Moyenne », (MEN, 2010 : 5-6).**

### 2.4 Sur le plan pédagogique :

Le programme s'inspire des travaux du socioconstructivisme et s'inscrit dans la théorie de l'Approche Par les Compétences. On retiendra :

**2.4.1. Le socioconstructivisme :** L'apprentissage est le passage d'une situation de non savoir à une situation d'intégration de connaissances nouvelles. L'apprenant est appelé non à recevoir passivement des connaissances mais à les construire seul et avec les autres. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social car les informations sont en lien étroit avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions.

#### **2.4.2. L'Approche Par les Compétences :**

« *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.

Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes qui composent des situations d'apprentissage. Ainsi, l'élève est-il amené à construire ses savoirs et à organiser efficacement ses acquis (soit un ensemble de ressources) pour réaliser un certain nombre de tâches.

Si on parle de « **compétences** » dans le milieu de l'éducation, c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des savoirs que s'impose, dans les programmes, l'entrée par les compétences.

Dans cet esprit, le programme se présente selon l'architecture suivante :

#### **Compétence globale ↔ compétences terminales ↔ niveaux de compétences**

**La compétence globale** « est un objectif que l'on se propose d'atteindre au terme d'un parcours scolaire dont l'étendue est à définir en fonction de l'organisation du cursus. Elle est l'équivalent de l'objectif terminal d'intégration tel que défini par J.M., De Ketele et repris par X., Rogiers. », In guide méthodologique d'élaboration des programmes, juin 2009.

Par cursus, on entendra selon le cas, tout le cycle, un palier de ce cycle ou une année.

**La compétence terminale** décrit un degré d'acquisition de la compétence globale ; elle est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence globale. Cette compétence terminale devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour aborder une autre étape.

**Le niveau de compétence** décrit un degré d'acquisition de la compétence terminale ; il est une étape intermédiaire vers la maîtrise de la compétence terminale. Ce niveau de compétence devient un socle, un acquis validé sur lequel s'appuiera l'apprenant pour atteindre le niveau suivant.

#### **2.4.3 Les T.I.C.**

On s'attend d'abord à ce que l'utilisation des TIC fasse partie des compétences essentielles de toute personne pour participer pleinement à l'économie du savoir. En cette matière, l'Ecole doit préparer tous les élèves dans ses programmes d'études :

- . à intégrer dans leurs compétences la maîtrise des TIC qui donne accès à l'économie du savoir ;
- . à développer leurs habiletés de communication et à accroître leur capacité à travailler en mode collaboratif en tirant profit des possibilités offertes par les TIC ;
- . à acquérir les compétences permettant un apprentissage autonome pour être en mesure de participer aux efforts de développement et d'innovation, qui sont les clefs de la prospérité économique dans le contexte de concurrence mondiale.

Les différentes activités de la discipline devront inciter l'apprenant à développer la capacité à recourir aux TIC de manière réfléchie, efficace et judicieuse de même qu'à en diversifier l'usage tout en développant un sens critique dans la vie scolaire et sociale.

**Extrait n°3 : (Source) «Français 3ème année secondaire Document d'accompagnement du programme » (MEN, 2006 : 3-5)**

**1. Le cadre théorique**

**1.1. La linguistique de l'énonciation et l'approche communicative**

Les deux premiers cycles de l'enseignement ont permis d'installer la notion de texte. Les apprenants ont été confrontés, dans le cycle moyen, au texte considéré comme une superstructure dans laquelle l'exploitation des marques intertextuelles explicitées leur permettaient d'intégrer ce texte dans la classification opérée par une typologie et d'inférer alors une visée textuelle.

Le programme de 3ème AS comme ses prédécesseurs (1ère et 2ème AS) accorde une place plus importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et son intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours.

Ainsi, tout discours porte la marque de son énonciateur. En interrogeant ces traces d'énonciation, en se posant des questions sur :

- le contexte d'énonciation (lieu, temps de l'allocution),
- les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet –texte,
- l'opacité ou la transparence d'un texte,
- le degré d'objectivation du discours,
- la focalisation (sur l'objet, le locuteur, l'allocutaire),

l'information contenue dans un texte sera appréhendée à un autre niveau de réflexion qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même ; que le référent dont parle le locuteur n'est pas le réel mais un réel filtré par lui ; que le locuteur adresse toujours son message à un (ou des) allocutaire(s) ciblé(s).

Cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication n'est pas seulement la conjugaison de deux composantes (compétence linguistique et compétence textuelle). Pour être acquise, la compétence de communication doit intégrer d'autres compétences dont :

- la compétence sémiotico-sémantique (les systèmes associés au linguistique comme la gestuelle, la ponctuation, la graphie... ) ;
- la compétence situationnelle et sociale (connaissance du référent, dont on parle, connaissance de l'univers... ) ;
- la compétence pragmatique (savoir-faire concernant la mise en œuvre d'objets de communication conformes aux conditions matérielles, sociales, psychologiques...).

**1.2. Le cognitivisme**

Les concepts qui éclairent la nature des connaissances à transmettre et les méthodes à utiliser sont à la base de ce programme :

\_ Le conflit cognitif, né de l'interaction entre le sujet et le milieu constitue le mécanisme responsable des modifications des structures cognitives.

\_ L'élaboration des structures de connaissance est progressive, selon des paliers et des stades.

\_ Le déséquilibre cognitif chez le sujet se fait non seulement entre le sujet et le milieu, mais également par la prise de conscience d'un désaccord interindividuel.

\_ Les difficultés d'un apprentissage se situent d'une part au niveau de la structuration du savoir et d'autre part au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.

**Les théories cognitivistes considèrent la langue non comme un savoir « inerte » mais comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.**

### **1.3. L'approche par les compétences**

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes, est le moyen d'apprentissage adéquat.

### **1.4. Les compétences transversales**

Les énoncés de « compétences transversales » ne font référence à aucune discipline particulière, à aucun domaine particulier.

Ces compétences peuvent être :

a- cognitives, exemples :

- résoudre des situations problèmes,
- maîtriser des démarches,
- prendre et traiter de l'information,

b- de type méthodologique, exemples :

- savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire,
- savoir synthétiser l'information,
- savoir élaborer un plan,

c- socio-affectives, exemples :

- savoir écouter l'autre,
- savoir exposer son point de vue,
- être tolérant.

Une compétence disciplinaire doit être travaillée dans les autres disciplines pour devenir transversale (exemple : le résumé).