

Mohamed EL-HIMER

Université Cadi Ayyad, Littérature, Culture et Langage

Centrer l'apprentissage sur l'apprenant dans une perspective actionnelle

Article reçu le 13.02.2020 / Modifié le 12.05.2020 / Accepté le 23.05.2020

Résumé

Cette contribution vise à partager une expérience de pratique de classe. Il s'agit d'une panoplie de techniques à mettre en place, ayant pour objectif de favoriser l'autonomie des apprenants et de développer leurs compétences interculturelles. Ainsi, envisageons-nous l'aborder en deux axes de réflexion.

Le premier mettra l'accent tout d'abord sur les activités qui prennent en compte les centres d'intérêt des apprenants. Ensuite, nous montrerons comment installer des relations horizontales rendant les apprenants plus actifs. Enfin, nous définirons des tâches qui touchent les différents profils d'apprentissage.

Quant au deuxième, il traitera des démarches qui encouragent l'autonomie de l'apprenant. Aussi, montrerons-nous des activités qui l'impliquent activement dans ses apprentissages et l'initie à prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage. Puis, nous indiquerons des supports déclencheurs permettant de favoriser une progression en spirale.

Mots clés : centre d'intérêt, relations horizontales, profil d'apprentissage, stratégie d'apprentissage, compétence interculturelle.

Center learning on the learner from an action perspective

Abstract

This paper aims at sharing a classroom experiment. It is about implementing a set of techniques, which seek to promote the learners' autonomy. Hence, we will consider tackling it in two lines of reflection. The first will shed light on activities that take into account learners' interests. Then, we will show how to install horizontal relationships that will make learners more active. Finally, we will define tasks that affect the different learning profiles.

With respect to the second line, it will deal with procedures that encourage learner's autonomy. Further, we will show tasks that imply the learner actively, and initiate them to become aware of their learning strategies. Afterwards, we will indicate trigger supports favouring a spiral progression.

Keywords: center of interest - horizontal relationships - learning profile - learning strategy - spiral progression

Pour citer cet article :

EL-HIMER Mohammed (2020). Centrer l'apprentissage sur l'apprenant dans une perspective actionnelle. *Action Didactique*, [En ligne], 5, 104-122. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5/ElHimer.pdf>

Pour citer le numéro :

AMMOUDEN M'hand et BEKTACHE Mourad (dirs), (2020). Le français comme langue enseignée et langue d'enseignement [numéro Varia]. *Action Didactique* [En ligne], 5, juin 2020. <http://univ-bejaia.dz/pdf/ad5>.

Introduction

Cette réflexion se base essentiellement sur une expérience professionnelle de mise en pratique d'une perspective actionnelle pour l'enseignement du FLE au sein de l'Institut Français de Fès (Maroc), en tant qu'enseignant vacataire pendant un certain nombre d'années. Il s'agit notamment d'une formation appelée PROFLE organisée par le CNED (France) au profit des enseignants du centre de langue, mise en exercice avec le public dudit établissement, et que nous aimerions partager par le biais de cette contribution. Ainsi, tenterons-nous de mettre en commun des techniques à observer dans une classe de langue, qui permettent à l'enseignant d'élaborer des relations horizontales et de s'effacer pour donner la parole aux apprenants. Ces derniers doivent prendre la parole autant que faire se peut pour rentabiliser le temps de classe car il n'est pas concevable que le temps de parole des apprenants se limite à quelques minutes par heure de cours. L'apprentissage est favorisé si l'apprenant parvient à surmonter ses difficultés et à développer ses stratégies d'apprentissage. Pour lui donner davantage de chances de réussite, il faut l'impliquer, le responsabiliser et lui accorder la confiance dont il a besoin pour dépasser ses difficultés. Aussi nous proposons-nous de décliner cette contribution en deux axes de réflexion majeurs qui tenteront de répondre respectivement aux questions : comment opter pour une approche centrée sur l'apprenant ? Et comment opter pour une démarche qui favorise l'autonomie de l'apprenant ?

1. Opter pour une approche centrée sur l'apprenant

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (dorénavant CECRL) constitue le document de référence sur la conception de l'enseignement du FLE. Ses auteurs se situent dans une perspective actionnelle qui considère « avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

L'enseignant est donc amené à centrer l'apprentissage sur l'apprenant. Ainsi, devrait-il d'abord prendre en considération le vécu et les centres d'intérêt des apprenants, leur permettre de réinvestir en classe des connaissances acquises à l'extérieur et leur favoriser une ouverture sur le monde. Ensuite, il faudrait rendre l'apprenant actif, l'inciter à participer, à approuver les comportements spontanés et à favoriser les relations horizontales en privilégiant les travaux de groupes et les échanges interpersonnels. Enfin, il

s'avère indispensable de varier ses activités afin de toucher les différents profils d'apprentissage des apprenants.

1.1.Tenir compte des centres d'intérêt des apprenants

En effet, face à des situations ou des thèmes qui leur sont familiers ou qui suscitent leur curiosité, les apprenants s'engageraient plus volontiers dans la réalisation des tâches proposées. Néanmoins, il ne s'agit pas de se limiter à traiter en classe des sujets qui correspondent uniquement aux centres d'intérêt des apprenants. Il faut également leur faire découvrir d'autres horizons. Il est question donc d'adapter les contenus d'apprentissage aux attentes mais également aux besoins des apprenants. « L'énoncé des buts et des objectifs de l'enseignement et de l'apprentissage des langues devrait se fonder sur une estimation des besoins des apprenants et de la société... » (Ibid., p. 104)

A cet effet, l'enseignant devra adopter des démarches lui permettant de :

- sélectionner des supports pédagogiques correspondant aux centres d'intérêt des apprenants ;
- recourir à des techniques d'animation pour que l'apprenant prenne en charge son apprentissage ;
- proposer aux apprenants des techniques pour s'approprier des méthodes de travail et les doter de moyens pour réaliser des bilans de compétences réguliers ;
- varier les tâches, les supports et les démarches pédagogiques pour s'adapter aux différents modes d'apprentissage des apprenants.

Il est également important que la classe de langue devienne un lieu où les apprenants acquièrent des compétences qui « reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. » (Ibid., p. 16) De même, il sera bénéfique que les apprenants puissent s'appuyer en classe de français sur des connaissances et des compétences acquises en dehors de la classe dans la mesure où « Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer » (Ibid., p.82).

1.1.1. Le réinvestissement des connaissances et des compétences

L'apprenant actuel est potentiellement multiculturel et plurilingue, de par la multiplicité des voyages, l'évolution des technologies (téléphone, Internet...) et la mobilité professionnelle et personnelle. Il a donc des besoins langagiers de plus en plus larges : professionnels et socioculturels, mais aussi

relationnels et affectifs. Il se peut même qu'il ait acquis des compétences et connaissances en dehors de la classe (lors d'un voyage, lors d'échanges numériques...) qu'il va réinvestir en classe. Pour favoriser ce réinvestissement, il est nécessaire de proposer des activités qui mettent en œuvre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être interdisciplinaires acquis au sein ou en dehors de l'établissement scolaire.

1.1.2. L'ouverture sur le monde

Un des buts primordiaux de l'enseignement des langues étrangères selon le *CECRL* est de favoriser la compréhension mutuelle et le respect de la diversité culturelle.

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations, ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes deux en contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux. (Ibid., p.83)

Il est donc nécessaire de proposer aux apprenants des activités et des supports qui leur permettent de voir le monde différemment et les aident à mieux comprendre le mode de vie et la mentalité d'autrui.

Dans le cadre d'une pédagogie interculturelle, nous pouvons par exemple proposer aux apprenants ces cinq variantes d'une même activité intitulée *inspection divine sur la terre*¹ ayant pour objectif d'analyser les représentations de la culture de l'autre afin de dégager les clichés dominants en vue de les dépasser et de prévenir les malentendus:

Inspection divine sur la terre : Zeus envoie les dieux grecs (par deux) en mission sur Terre, dans des pays différents (à tirer au sort). De retour de mission, chaque groupe fait un rapport sur le pays qu'il a visité : ce qu'il a vu, ce qui l'a surpris, ce qu'il a apprécié.

Projet 1 : Zeus envoie les dieux grecs en mission au Maroc, dans des régions différentes. De retour de mission, chaque groupe fait un rapport sur la région visitée : accueil, caractéristiques des habitants, mode de vie, valeurs...

1 Document de source inconnue, présenté au cours de la formation PROFE

Projet 2 : Zeus envoie les dieux grecs en mission au Maroc, dans un même lieu. De retour de mission, chaque groupe fait un rapport : accueil, caractéristiques des habitants, mode de vie, valeurs...

Projet 3 : Zeus envoie les dieux grecs en mission dans la ville où vivent les apprenants. Chaque groupe fait un rapport : accueil, caractéristiques des habitants, mode de vie, valeurs...

Projet 4 : Zeus envoie les dieux grecs en mission dans des pays francophones différents. De retour de mission, chaque groupe fait un rapport sur le pays visité : accueil, caractéristiques des habitants, mode de vie, valeurs...

Projet 5 : Zeus envoie les dieux grecs en mission dans des pays différents. De retour de mission, chaque groupe fait un rapport sur le pays visité : accueil, caractéristiques des habitants, mode de vie, valeurs...

La totalité des projets a pour objectif non seulement de faire émerger des stéréotypes, mais également de favoriser un questionnement sur ses propres modes de fonctionnement au regard de ceux des autres. La plupart d'entre-elles visent à faire émerger les représentations des apprenants sur d'autres cultures. Les projets 1, 2 et 4 permettent une réflexion sur les rituels de la culture-cible. Les projets 1 et 2 permettent de faire émettre des réflexions sur la vision que les apprenants ont de la culture-cible dans sa diversité socioculturelle. Les projets 2 et 3 servent à faire émerger les implicites culturels à travers la confrontation de points de vue. Le projet 3 permet de favoriser une analyse objectivée de la culture-source.

Une telle ouverture sur le monde et sur autrui peut s'installer de manière verticale, mais en privilégiant les échanges interpersonnels entre apprenants.

1.2.Favoriser les relations horizontales

À la différence des relations verticales qui impliquent la relation entre l'enseignant et les apprenants, les relations horizontales renvoient aux interactions entre apprenants. Les deux types de relations ne s'excluent pas mutuellement, elles coexistent dans la classe : les unes viennent soutenir et compléter les autres.

Toutefois, l'engagement de l'apprenant est essentiel puisqu'il favorise l'apprentissage. Les activités d'analyse, la recherche de documents, la confrontation des points de vue à travers les discussions sont autant de démarches stimulantes. Favoriser l'interactivité entre apprenants offre la possibilité à chacun de s'exprimer librement et d'augmenter son temps de parole. L'enseignant doit s'effacer pour laisser les apprenants communiquer

entre eux. Pour rendre les apprenants actifs, les activités doivent répondre à des caractéristiques précises. A titre d'exemple,

- les activités qui encouragent tous les apprenants à participer : un projet, un jeu de société pédagogisé² ;
- les activités qui favorisent les échanges interpersonnels : un jeu de rôle³ ;
- les activités qui impliquent des travaux de sous-groupes : un jeu de rôle, un jeu de société pédagogisé.
- les activités qui impliquent la collaboration de tout le groupe-classe: une enquête dans la classe, un projet ;
- les activités qui peuvent impliquer un travail de recherche d'information: une résolution de problème, un projet ;
- les activités qui incitent à la planification du travail : une enquête dans la classe, un projet;
- les activités qui impliquent une prise de décision : une résolution de problème, une énigme à résoudre, un projet, un jeu de société pédagogisé ;
- les activités qui impliquent des échanges de points de vue : un débat d'idées, un tour de table, une énigme à résoudre.

Pour mettre en œuvre toutes ces considérations, le choix du support adéquat est d'une importance considérable. Afin de sélectionner ou non un document, il faut en déterminer les caractéristiques.

Pour le montrer, tentons donc d'analyser un exemple de documents :

Quelles sont les propriétés qui correspondent au document présenté en annexe1 intitulé : *Des collègues : ici et ailleurs* (Ligne directe 2 - niveau A2.1 - 2011, pp. 44-45.)

La connaissance du monde que le document introduit est adapté au niveau de maturité de pré-adolescents (10-12 ans) ; il permet donc de :

- doter les apprenants de nouveaux capitaux culturels ;
- rendre compte d'un phénomène de société contemporain ;
- favoriser une ouverture sur le monde ;
- réinvestir des connaissances acquises à l'extérieur de la classe.

En revanche,

²Il s'agit de l'adaptation de jeux classiques à des fins pédagogiques (ex. le loto, le kem's...).

³Il s'agit d'agir et d'interagir dans une situation de communication donnée (réelle ou fictive) en fonction d'un personnage à interpréter.

- Ce document n'est pas adapté à un public dont l'espérance pratique(Cuq,J-P. 2003, p.87)⁴est de réaliser des échanges commerciaux avec des pays francophones ;
- Ce document ne permet pas de suivre rigoureusement le programme préalablement déterminé en fonction des besoins des apprenants.

Quels sont les aspects sur lesquels repose l'intérêt de ce document pour favoriser l'ouverture sur le monde des apprenants ?

- Le document permet de modifier certaines représentations ;
- Le document traite des différentes problématiques autour d'un même thème ;
- Le document offre une diversité de points de vue ;
- Le document donne la possibilité de comparer la situation des collégiens et lycéens en France et celle du pays des apprenants ;
- Le document offre la possibilité de développer une compétence pluriculturelle.

Cela dit, il faut noter que les apprenants n'apprennent pas tous de la même manière. Il s'agit, non seulement de prendre en considération les intelligences multiples des apprenants, mais également d'être conscient que certains intègrent plus facilement ce qu'ils visualisent, d'autres ce qu'ils entendent, d'autres ce qu'ils formulent, d'autres ont besoin de manipuler, etc.« Ce qui peut expliquer leur réussite ou leur échec n'est pas seulement une question de niveau d'efficience, mais aussi les façons différentes dont ils perçoivent, stockent, traitent et restituent l'information, la façon dont ils construisent leur base de connaissance »(Chartier, D. 2003, p.9).Autrement dit, il s'agit d'une prise de conscience des différents profils d'apprentissage. Wang (2015) montre que la prise en compte des styles d'apprentissage procure à l'apprenant un sentiment d'efficacité et une motivation, facteurs déterminants de la réussite. L'enseignant doit donc toucher ces différentes façons d'apprendre en proposant des supports et des approches variés.

1.3.Toucher le profil d'apprentissage des apprenants

Diverses dénominations sont attribuées à ce concept de "profils d'apprentissage" telles que styles d'apprentissage ou styles cognitifs. Nous en retiendrons ici la définition des styles cognitifs donnée par Monique Linard

⁴ cf. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, 2003, p. 87 : « [...] l'espérance pratique est ce à quoi on aspire comme profit d'une action quelconque, par exemple celle d'apprendre une langue. » Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, l'espérance pratique est donc le but que j'espère atteindre grâce à cet apprentissage : le bénéfice que j'espère en retirer.

(1990). Il s'agit pour elle de « dispositions, relativement stables et permanentes chez un individu, à recueillir et à traiter l'information selon des modes préférentiels distincts ». Dans la suite de cet article, nous appliquerons cette définition au terme de "profils d'apprentissage".

Afin de toucher les différents profils d'apprentissage, l'enseignant doit être conscient que, pour apprendre, le visuel a besoin de visualiser, l'auditif a besoin d'entendre, le kinesthésique a besoin de bouger, de solliciter son corps et le verbal a besoin de s'exprimer. Ces différents profils ne sont pas antagoniques, ni exclusifs. La plupart des individus en associent plusieurs à des degrés différents.

Avec des apprenants ayant un profil visuel, l'enseignant peut faire fabriquer un objet en suivant un schéma de réalisation ; faire dessiner un itinéraire, un paysage, un personnage, etc. à partir de l'écoute d'un document sonore ; encourager la prise de notes ; proposer des récapitulatifs sous forme de graphiques ; travailler avec des images, des cartes, des plans ; faire schématiser, fabriquer des images mentales ; concevoir des publicités, etc.

Avec des auditifs, l'enseignant peut faire écouter des consignes orales plutôt que de les donner à l'écrit ; encourager les apprenants à répéter ce qu'ils entendent à voix haute ; proposer des débats, des discussions ; faire épeler à voix haute l'orthographe des mots à retenir, etc.

Avec des kinesthésiques, l'enseignant peut faire mimer une scène, un poème entendu ; faire des jeux de rôles ; faire un collage à partir de la description d'un personnage ; faire mettre en scène et jouer ce que l'on étudie ; proposer des jeux où il faut se déplacer ou bouger, etc.

Avec des verbaux, l'enseignant peut faire résumer un texte ; faire écrire un scénario de pièce de théâtre, de film ; faire faire un exposé ; faire lire des documents ; proposer de tenir un journal de classe ; faire écrire une lettre ; faire écouter un morceau de musique et inventer une histoire dessus ; proposer des débats, des discussions, etc.

Pour prendre un exemple concret, considérons le projet suivant : *Créer un court métrage*.

Les tâches appropriées aux différents profils d'apprentissage seraient, entre autres :

- **Les apprenants ayant un profil visuel** peuvent concevoir l'affiche, inventer les décors, dessiner les costumes, organiser l'espace.
- **Les apprenants ayant un profil kinesthésique** peuvent mettre en scène, interpréter les rôles, fabriquer des éléments du décor.

- **Les apprenants ayant un profil verbal** peuvent écrire le scénario, trouver le titre, faire des interviews pour le « *casting* ».

Pour s'approprier des méthodes de travail et des moyens pour réaliser des bilans de compétences réguliers, l'enseignant doit initier les apprenants à l'auto-apprentissage.

2. Opter pour une démarche favorisant l'autonomie de l'apprenant

Pour une autonomie de l'apprenant, l'enseignant est appelé à le responsabiliser en l'impliquant véritablement dans son apprentissage et à le stimuler à travers des démarches novatrices, des situations authentiques ou fictives et des thématiques variées. En outre, il faut l'initier à l'autoévaluation et à l'évaluation formatrice pour le rendre conscient de ses stratégies d'apprentissage et lui faire acquérir des méthodes de travail ... Après quoi, l'enseignant se doit de suivre une progression en spirale et redéfinir régulièrement les objectifs pédagogiques en fonction du rythme des apprenants.

2.1.Responsabiliser l'apprenant

L'apprentissage est évidemment favorisé si l'apprenant parvient à surmonter ses difficultés, à élaborer des stratégies d'apprentissage et à s'adapter aux circonstances. Les performances individuelles se développent également grâce à la synergie du groupe. Il est donc primordial que l'apprenant s'engage dans cette aventure collective qu'est l'apprentissage d'une langue. Pour lui donner davantage de chances de réussite, il faut l'impliquer dans son apprentissage.

Pour responsabiliser l'apprenant, il convient de créer un contexte favorable l'incitant à s'impliquer et à s'engager dans son apprentissage. Pour cela, il est souhaitable de leur faire prendre conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre pour réaliser le travail de classe. « [L]'utilisation de stratégies d'apprentissage appropriées permettent aux apprenants d'assumer la responsabilité de leur apprentissage grâce à l'amélioration de l'autonomie et de l'indépendance [...] » (Oxford & Nyikos 1989 : 29, cité par Wang, 2015)

Dans l'apprentissage du français langue étrangère, les stratégies d'apprentissage sont « des techniques ou méthodes particulières que les apprenants mettent en œuvre dans des situations d'apprentissage afin de résoudre des problèmes, d'aborder une tâche, de préparer un examen, ou de participer à des activités en cours » (Wang 2015, p. 1). Celui-ci renvoie à la taxonomie d'Oxford(1990) dont nous retiendrons : les stratégies cognitives, les stratégies métacognitives et les stratégies sociales.

Selon lui,

- Les **stratégies cognitives** : c'est la manière dont nous traitons les informations, les organisons et les mémorisons. Exemples : Observer, répéter, souligner, prendre des notes, résumer, créer des associations mentales, utiliser des images et des sons, comparer avec des langues connues, utiliser la langue maternelle...
- Les **stratégies métacognitives** : c'est la capacité de réfléchir sur la façon dont on apprend. C'est également l'idée de pouvoir planifier et contrôler son apprentissage. Par exemple, se fixer des objectifs, réfléchir à sa propre façon de réfléchir, tenir un journal personnel d'apprentissage, chercher des occasions de pratiquer le français, s'auto-évaluer...
- Les **stratégies sociales** : c'est la capacité d'interagir avec une autre personne pour favoriser son apprentissage. L'idée de coopération et de contrôle des émotions est essentielle telle que coopérer avec ses collègues, s'encourager mutuellement, s'ouvrir aux autres, partager ses sentiments, utiliser l'humour...

Grâce à cette prise de conscience, ils pourront, avec l'aide de l'enseignant, mettre en œuvre des stratégies qui leur sont propres. Le rôle de l'enseignant est de les aider à trouver les meilleures stratégies pour leur permettre d'apprendre à apprendre. Il convient également de les motiver en leur proposant un riche éventail d'activités innovantes pour éviter que l'ennui ne s'installe dans la classe.

Pour mieux illustrer ce propos, mettons en pratique ces remarques sur le document précédent.

Voici des activités de production qui peuvent être proposées à partir du document intitulé : *Des collègues : ici et ailleurs*

Activité 1 : Jouez une réunion d'information avant les élections de délégués de classe. Vous êtes candidats. A tour de rôle, présentez vos motivations et vos projets devant la classe.

Activité 2 : Faites un sondage dans la classe pour déterminer qui mange à la cantine, qui voudrait faire plus de sport, qui est pour l'uniforme...

Activité 3 : Pour ou contre l'uniforme au collège ? Echangez autour de cette question avec vos correspondants francophones sur votre forum.

Activité 4 : Jouez un conseil de classe au cours duquel les participants (le chef d'établissement, les enseignants, les délégués des parents d'élèves, les

délégués des élèves, le conseiller principal d'éducation, le conseiller d'orientation) devront prendre une décision concernant l'orientation d'un élève.

Activité 5 : Exercice 1 de la p. 72 (Pour comparer les habitudes scolaires dans le monde), extrait du cahier d'exercices de Ligne directe 2 – niveau A2.1(Cf. Annexe1 : «Des collègues ici et ailleurs»).

Quels sont les principes-à adopter pour impliquer l'apprenant dans son apprentissage - respectés par ces activités dans le cadre d'un enseignement à un public d'adolescents.

- Les activités 2 et 5 permettent de faire appel à des méthodes de participation favorisant les échanges entre apprenants ;
- Les activités 2 et 3 servent à stimuler l'apprenant en lui proposant de réaliser des tâches dans des situations authentiques réelles ;
- L'activité 5 a pour rôle de stimuler l'apprenant en lui proposant de réaliser des tâches dans des situations authentiques fictives⁵ ;
- Les activités 1 et 5 peuvent favoriser une ouverture sur d'autres cultures ;
- Les activités 4 et 5 invitent les apprenants à se décentrer en adoptant le point de vue d'un autre.

Pour développer l'autonomie de l'apprenant, il faut susciter chez lui l'envie de l'autoévaluation et de l'évaluation formatrice, dispositif pédagogique qui vise à le rendre responsable de son apprentissage et à lui permettre de comprendre la nature des tâches proposées.

2.2.Initier l'apprenant à l'évaluation formatrice

L'autoévaluation et l'évaluation formatrice responsabilisent, elles aussi, les apprenants puisqu'elles leur permettent de s'approprier les critères évaluatifs généralement réservés aux enseignants, et de réguler ainsi leur apprentissage.

Depuis des années, la littérature scientifique préconise l'implication active des apprenants dans les processus d'évaluation [...] Cette implication se traduit souvent dans des processus d'autoévaluation, où

⁵Contexte authentique : situation qui s'inscrit dans la réalité et dans laquelle l'apprenant est susceptible de se retrouver en tant qu'acteur social.

Contexte fictif : situation qui s'inscrit dans la réalité mais dans laquelle l'apprenant n'agit pas en tant qu'acteur social, il ne fait que se projeter dans la situation imaginaire.

Contexte fantastique : situation qui ne s'inscrit pas dans la réalité mais qui requiert cependant les mêmes composantes de cohérence que les situations authentiques et imaginaires.

Contexte improbable : situation qui s'inscrit dans la réalité mais qui est invraisemblable.

l'élève est amené à évaluer lui-même son propre travail. D'autres modalités existent également, comme l'évaluation entre pairs ou la coévolution, dans lesquelles l'interaction avec autrui comme moyen de régulation est mise en avant.(Morales Villabona, F., 2015, p. 120)

Tentons d'illustrer ce projet à partir d'un exemple concret.

Voici des principes pour développer l'autonomie de l'apprenant.

Principe 1 : Responsabiliser l'apprenant.

Principe 2 : Favoriser la prise de conscience des stratégies d'apprentissage de l'apprenant.

Principe 3 : Favoriser la réussite de l'apprenant à travers une démarche formatrice.

Cherchons le principe qui s'applique à chacune des techniques suivantes :

Technique 1 : attribuer des rôles aux apprenants dans le cadre d'activités en sous-groupes :

- Le contrôleur : il rappelle les consignes et en contrôle le respect ;
- Le modérateur : il contrôle les prises de parole ;
- Le secrétaire : il prend des notes ;
- Le porte-parole : il rapporte la parole du groupe ;
- Le gardien : il contrôle le temps et le bruit ;

Technique 2 : donner les critères d'auto-évaluation aux apprenants pour qu'ils vérifient que leur production répond à ces critères.

Technique 3 : demander aux apprenants de comparer, par groupe, leur interprétation des consignes.

Technique 4 : mettre en commun les difficultés rencontrées par les apprenants dans la réalisation d'une activité.

Le principe 1 s'applique aux techniques 1 et 2, le principe 2 s'applique à la technique 4, le principe 3, quant à lui, s'applique aux techniques 2, 3 et 4.

Grâce à ce type d'évaluation, l'apprenant prend conscience de l'étendue de ses compétences. En cas de déficit de compétences⁶nécessaires à l'élaboration d'une tâche⁷, il peut déterminer ses besoins langagiers⁸et élaborer ainsi un plan de remédiation et mettre en œuvre de nouvelles stratégies d'apprentissage. Afin de renforcer l'apprentissage en réactivant des connaissances précédemment acquises, l'enseignant doit veiller à mettre en place une progression en spirale.

2.3.La progression en spirale

Par opposition à la progression cumulative qui consiste à présenter linéairement les éléments à enseigner, la progression en spirale tend à les introduire récursivement (Astolfi, 1992, pp. 44-154). En d'autres termes, emprunter une progression en spirale consiste à sensibiliser l'apprenant à certains contenus pédagogiques avant d'envisager de les approfondir et de réintroduire régulièrement des contenus déjà vus ; car quel que soit le niveau des apprenants, l'introduction exhaustive d'un acte de parole ou d'une notion linguistique est impossible.

Il s'agit donc d'entreprendre une progression qui s'inscrit, non pas dans la linéarité (on introduit la tâche A, puis la B, puis la C, etc.) mais dans la récursivité⁹ (on présente la tâche A en introduisant la B, puis on revient sur la A avant de présenter la B en introduisant la C ; ensuite on revient sur la A ou la B avant de proposer la C, etc.). Par ailleurs, grâce à des évaluations régulières, l'enseignant peut vérifier les acquis des apprenants. Au regard des résultats obtenus, il décide de maintenir ou de redéfinir les objectifs initialement établis. Si le besoin s'en fait sentir, il modifie son matériel didactique pour l'ajuster aux nouveaux besoins du groupe.

Ainsi, l'acte de parole « faire des achats » nécessite à un niveau A2 (selon les niveaux du *CECRL*), l'emploi ponctuel du conditionnel de politesse (Je voudrais, auriez-vous...). Cela n'implique pas la connaissance de l'ensemble des conditions d'emploi de ce temps. En conséquence, il convient d'envisager un retour sur cette forme verbale lors d'un travail ultérieur sur le conseil (À ta place, je ne lui dirais rien !), sur l'éventualité (Prends ta carte bancaire au cas où ils n'accepteraient pas les chèques). Par ailleurs, l'acte de parole « faire

⁶Différence entre les compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche et les compétences réelles de l'apprenant.

⁷Tout acteur social accomplit, dans une situation donnée, des actions en vue de parvenir à un résultat déterminé. L'ensemble de ces actions motivées par un besoin suscité par une situation donnée constitue une tâche.

⁸Compétences nécessaires à la réalisation d'une tâche que les apprenants ne possèdent pas encore.

⁹Caractère de ce qui peut se répéter indéfiniment en appliquant le même processus.

des achats » n'exclut pas, à un stade plus avancé d'apprentissage, le recours à des structures plus complexes.

Appliquons ce type de progression, en termes de compétences, à la situation d'apprentissage suivante :

Voici une situation d'enseignement/apprentissage. (Cf. Annexe2)

- Compétences récemment acquises et à renforcer : *situer dans l'espace- situer dans le temps.*
- Compétences en cours d'acquisition : *raconter un événement passé.*
- Compétences à acquérir prochainement : *faire un récit structuré.*

Il est possible d'inscrire le document dans cette situation tout en respectant la progression en spirale. Ainsi, les paramètres et indices dans l'ordre d'apparition dans le texte se présentent comme suit :

- les paramètres/indices renvoyant à des compétences récemment acquises :

La nuit de Noël- chez- la nuit - alors que-contre- à l'extérieur- pas loin de- donnant sur- quand- c'est alors que- après coup- par- c'est à ce moment-là que- par dessus- pendant que- dehors.

- les paramètres/indices renvoyant à des compétences en cours d'acquisition :

J'étais allée- on était tous couchés- j'ai été réveillée- j'ai cru- était- j'étais- j'ai vu- ce n'était- je l'ai vu- il croyait- il n'y avait- ma sœur m'a dit- elle avait cru- les mecs ont fait- je les ai entendus- je me suis levée- j'ai hurlé- je l'ai vu- dévalait.

- les paramètres/indices à des compétences à acquérir prochainement :

Donc- mais en fait- parce qu'en fait- alors- bon-parce que- alors donc- et puis.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons dire que nous avons tenté tant bien que mal de partager un aspect d'une expérience que nous estimons aussi riche que variée. Ainsi avons-nous essayé de mettre en commun, en deux axes de réflexion, des techniques à mettre en œuvre dans une classe de langue, qui permettent à l'enseignant de centrer son apprentissage sur l'apprenant.

Le premier axe a mis l'accent essentiellement sur des activités qui facilitent la participation active des apprenants. Aussi étions-nous amené à sélectionner des supports qui tiennent compte des centres d'intérêt des apprenants pour réinvestir en classe des connaissances acquises à l'extérieur tout en favorisant une ouverture sur le monde. Pour adapter l'enseignement aux différents profils d'apprentissage des apprenants (visuel, auditif, kinesthésique, verbal...), nous avons défini des tâches qui privilégient chacune un profil d'apprentissage bien déterminé.

Quant au deuxième, il a traité des démarches à observer en classe qui encouragent l'autonomie de l'apprenant. Ainsi l'enseignant doit-il responsabiliser l'apprenant en l'impliquant activement et le stimulant à travers des démarches novatrices, des situations authentiques ou fictives et des thématiques variées. Dans ce sens, nous avons délimité des activités qui contribuent à l'autonomie des apprenants. Pour les aider à prendre conscience du large panel de stratégies d'apprentissage à mettre en œuvre, nous avons essayé de montrer quels exercices correspondent le mieux à chaque stratégie d'apprentissage. Enfin, pour suivre une progression en spirale et redéfinir régulièrement les objectifs pédagogiques en fonction du rythme des apprenants, nous avons montré, preuve à l'appui, quels supports déclencheurs permettent de respecter une progression en spirale dans une situation donnée, lesquels développent une progression linéaire.

Toutefois, cette tentative de centrer l'apprentissage sur l'apprenant demeure insatisfaisante puisque beaucoup de zones d'ombre demandent davantage de lumière. Chaque volet de cette présentation exige, à lui seul, un développement autonome. Rien qu'avec l'introduction interculturelle dans un cours de langue, une approche pédagogique aussi bien minutieuse qu'approfondie peut être envisagée.

Annexe1



DES COLLÈGES . ICI ET AILLEURS

**1 Pour savoir comment c'est ailleurs :**

- j'observe les documents ;
- je fais les activités dans mon cahier.

éducation

Des cours le matin, du sport l'après-midi

83 collèges et 41 lycées vont prendre exemple sur nos voisins allemands et tester cette année un nouvel emploi du temps. Les élèves auront des cours le matin et feront du sport ou des activités culturelles l'après-midi.

Principaux objectifs ?

Favoriser la réussite des élèves et améliorer leur santé physique.

Selon Luc Chatel, le ministre de l'Éducation nationale, « faire du sport à l'école, c'est très important. Car les valeurs du sport et de l'école sont intimement liées : le goût de l'effort, le respect de



la règle, l'apprentissage du collectif... »

Le ministre espère aussi que ce nouveau système permettra

de lutter contre l'absentéisme et les violences à l'école.

À suivre...

V. R.

①

Chiffres ou lettres

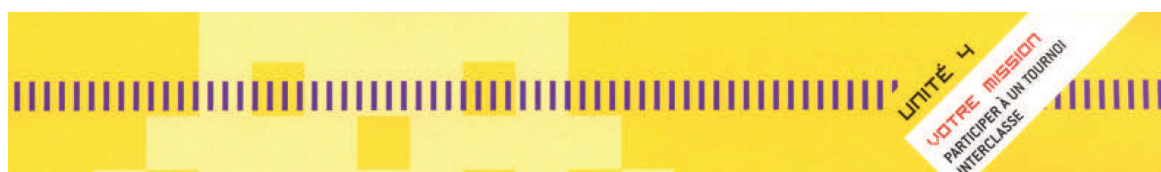
En France, on note les élèves sur 20, en Autriche sur 5, aux États-Unis, on utilise les lettres de A à E.

②

**Cantine scolaire**

Dans certains collèges, la cantine scolaire n'existe pas. Les élèves doivent apporter leur propre nourriture.

③




TBI

De plus en plus de collèges dans le monde sont équipés de tableau blanc interactif (TBI).

4

Le délégué de classe

Dans de nombreux pays, le délégué représente la classe à l'intérieur comme à l'extérieur du collège. Il est aussi l'intermédiaire entre les élèves et les professeurs.

5

FORUMADO Pour ou contre ?

Au Royaume-Uni, au Japon, au Mexique et dans bien d'autres pays encore, les collégiens portent l'uniforme. En France, on ne le porte plus et pourtant certains voudraient le réintroduire. Alors, **pour** ou **contre** l'uniforme ?

Repondre

	Sim99 le 15/12/2010 à 15:46	Pour, parce que comme ça tout le monde est à égalité et on ne peut pas te critiquer sur ton style.	★★★★★
	Hellome le 16 /12/2010 à 09:16	Je suis contre au collège. On est tous différents et on a le droit de s'habiller comme on veut.	★★★★★
	Nath le 16 /12/ 2010 à 15:50	Contre, l'uniforme c'est très laid et ce serait trop triste d'être tous habillés pareil.	★★★★★
	Didi le 17 /12/ 2010 à 10:45	Pour, ce serait moins dur de s'habiller le matin et puis on aurait plus besoin d'acheter des vêtements de marque.	★★★★★

6

UN NOUVEAU DÉLÉGUÉ

Pour être élu délégué :

- je fais une liste de propositions (uniforme, TBI...)
- je prépare un petit prospectus pour donner mon avis aux élèves et voter pour moi.

Annexe 2¹⁰

[...] la nuit de Noël euh j'étais allée passer le réveillon chez ma sœur et donc la nuit alors qu' on était tous couchés j'ai été réveillée par euh je ne sais pas quoi mais en fait j'ai cru voir une ombre contre le mur à l'extérieur parce qu'en fait mon lit était au rez-de-chaussée pas loin de la porte vitrée donnant sur le jardin alors j'étais encore euh à moitié dans mon sommeil quand j'ai vu apparaître un grand type avec une veste de jogging blanc avec capuche ouais ce n'était pas très discret pour faire un coup bon mais c'est alors que je l'ai vu essayer d'ouvrir la porte avec je ne sais pas quoi il croyait sans doute qu'il n'y avait personne parce que après coup - ma sœur m'a dit qu'elle avait cru entendre la sonnerie de la porte d'entrée alors donc pensant qu'il n'y avait personne - les mecs ont fait le tour par le jardin et c'est à ce moment-là que je les ai entendu alors je me suis levée d'un coup et j'ai hurlé aux voleurs aux voleurs et puis je l'ai vu déguerpir en courant par dessus la balustrade pendant que mon beau-frère dévalait l'escalier pour se précipiter dehors mais trop tard il n'y avait plus personne.

Références bibliographiques

- ASTOLFI, J- P (1992). *L'École pour apprendre*. Paris, ESF.
- Chartier, D. (2003). *Les styles d'apprentissage: entre flou conceptuel et intérêt pratique*, Savoirs102/2003 p. 7-28. URL : www.cairn.info/revue-savoirs-2003-2-page-7.htm.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues, apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg, www.coe.int/lang-CECR.
- Cuq, J-P(2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- Linard, M. (1990). *Des machines et des hommes*. Paris, Éditions Universitaires, Collection "Savoir et Formation".
- Morales Villabona, F. (2015). Chapitre 2. Autoévaluation et collaboration : analyse des interactions entre élèves à l'école primaire, Dans : Pierre-François Coen éd., *Évaluation et autoévaluation : Quels espaces de formation ?* (pp. 119-136). Louvain-la-Neuve, Belgique, De Boeck Supérieur, doi:10.3917/dbu.ceon.2015.02.0119.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House.
- Oxford, R. L. et Nyikos, M. (1989). « Variables affecting choice of language learning strategies by university students ». *The Modern Language*

¹⁰ Document de source inconnue, présenté au cours de la formation PROFLE

Journal, 73(3) : 291-300. *University students* ». *The Modern Language Journal*, 73(3), pp. 291-300.

Reboul, A. et al. (2011). *Ligne directe 2 - niveau A2.1- livre de l'élève et cahier d'exercices*. Paris, Didier.

Wang, J. (2015). « L'impact des stratégies et styles d'apprentissage sur le sentiment de réussite ou d'échec dans l'apprentissage de langues étrangères », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. XXXIV N° 2 | 2015, mis en ligne le 29 juin 2015, consulté le 02 mai 2019, URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5223> ; DOI : 10.4000/apliut.5223.

AUTEUR

Mohamed EL-HIMER : Enseignant-chercheur de **Linguistique Française** à la Faculté poly-Disciplinaire de Safi, Université Cadi Ayyad , Maroc.

Il est auteur ou co-auteur des ouvrages suivants :

Mohamed EL-HIMER et al., (2019), *Autour de la phrase*, Post-Modernité, Fès.

Mohamed EL-HIMER et al., (2019), *Le vocabulaire des Mille et une Nuits : Dictionnaire des fréquences*, Post-Modernité, Fès, 2019.

Mohamed EL-HIMER et al., (2016), *Etudes de lexicométrie, statistique et informatique au service de la littérature*, Edition NEGOCE COM, Rabat.

Mohamed EL-HIMER et al., (2015), *L'œuvre romanesque d'Abdellatif LAABI à l'épreuve des chiffres*, *DICTIONNAIRE LEMMATISÉ*, SIPAMA, Fès.

Mohamed EL-HIMER & Ali HEFIED, (2014), *Le vocabulaire romanesque de Driss CHRAÏBI : Dictionnaire des fréquences*, Post-Modernité, Fès.

Mohamed EL-HIMER & Ali HEFIED, (2012), *Glossaire de lexicométrie*, Post-Modernité, Fès.