

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
ⵎⵓⵏⵉⵙⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓⵔⵉⵔⵉⵔ ⵏ ⵙⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓⵔⵉⵔⵉⵔ
ⵍⵓⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓⵔⵉⵔⵉⵔ ⵏ ⵙⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓⵔⵉⵔⵉⵔ
ⵍⵓⵎⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓⵔⵉⵔⵉⵔ ⵏ ⵙⵉⵏⵜ ⵏ ⵉⵏⵙⵉⵎⵉⵏⵜ ⵙⵓⵔⵉⵔⵉⵔ

UNIVERSITE MOULOD MAMMERI DE TIZI-
OUZOU
FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS



جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre :

N° de série :

**Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de master II**

DOMAINE : Lettres et Langues

FILIERE : Langue et Littérature Françaises

SPECIALITE : Didactique des langues étrangères.

Sujet :

**Stratégies d'enseignement/apprentissage dans l'approche par compétence
Et différences psychologiques.**

Le cas des enseignants et apprenants de la 5^{ème} année primaire de l'école

Présenté par :

ADEM Farida
AIT FODIL Nawal

Encadré par :

M.KEZZAR Hocine

Jury de soutenance :

Présidente: Mme SAIL SIHAM, MCA, UMMTO

Rapporteur : M.KEZZAR HOCINE, MAA, UMMTO

Examinatrice : Mme REKHAM SAMIRA, MAA, UMMTO

Promotion : 2022/2023

Remerciement

Nos premiers remerciements pour « DIEU », le tout puissant qui nous a donné la force et la sagesse d'arriver à ce stade dans nos études. Nous voudrions également adresser nos remerciements sincères à notre encadreur Mr KEZZAR HOCINE pour son soutien et son enthousiasme pour la recherche, ce qui nous a permis de travailler dans une excellente atmosphère.

Nos profonds remerciements vont aussi à tous les membres du jury, qui ont accepté de lire ce travail de recherche et de l'évaluer. Nous désirons aussi exprimer notre reconnaissance à tous nos enseignants durant tout notre cursus.

Dédicace

Je dédier ce travail à :

Mes chers parents qui ont donné le meilleur d'eux -même pour que j'arrive à ce stade ...cet accomplissement est ma profonde gratitude à leur égard.

Mon promoteur monsieur kezzarhocine pour la disponibilité et la serviabilité dont et la fait preuve tout au long de notre recherche.

Mon cher frère hocine, mes chères sœurs

Mes neveux, mes nièces

Ma chère amie nawal pour sa bienveillance

FARIDA

Dédicace

Je dédier ce travail à :

Mes chers parents qui ont donné le meilleur d'eux -même pour que j'arrive à ce stade ...cet accomplissement est ma profonde gratitude à leur égard.

Mon promoteur monsieur kezzarhocine pour la disponibilité et la serviabilité dont et la fait preuve tout au long de notre recherche.

Mes deux chers frères Adel et Ali

Mon cher fiancé djilali

Ma chère amie farida pour sa bienveillance.

NAWAL



Sommaire

Remerciement

Dédicaces

Sommaire

Introduction générale	01
-----------------------------	----

Chapitre I

L'approche par compétences

1. Aperçu historique.....	04
2. Compétences de communications à travers les composantes	06
3. Les caractéristiques de l'approche par compétence :	08
4. L'importance de l'approche par Compétence dans l'enseignement apprentissage	14

Chapitre II

L'enseignement /apprentissage

1. L'origine du mot stratégies :	15
2. Les différentes définitions du mot stratégies	15
3. Quelques définitions du concept « apprentissage »	16
4. Méthodes d'apprentissage.....	17
5. Les types de stratégie d'apprentissage selon les auteurs	17
6. La classification identifiée par O' MALLY Et CHAMOT	21
7. Quelques définitions de l'enseignement d'après des auteurs et des dictionnaires :	25
8. La définition de stratégies d'enseignement	28
9. La méthodologie d'enseignement	28
10. Les types de stratégies d'enseignements	29
11. La gestion de la classe	36
12. La conduite de la classe	36
13. Les obstacles psychologiques chez l'apprenant	37
14. Le rapport entre Stratégie d'enseignement/ apprentissage et pédagogie différenciée	38
15. Le rapport entre l'enseignement/ apprentissage et approche par compétences	38

Sommaire

Chapitre III

Partie pratique analyse des questionnaires

1. Présentation du public visé et les lieux de l'enquête	41
2. Organisation de questionnaire	42
3. Analyse des résultats obtenus	42
4. Réponses aux questions adressées aux enseignants	45
Conclusion générale	72
Bibliographie	74
Table des matières	97



Introduction générale

Introduction générale

Introduction générale :

Le secteur de l'éducation est considéré comme l'un des secteurs de développement les plus importants des pays, car il développe les capacités intellectuelles et les encourage à travers les générations et contribue à la formation des intellectuels et des cadres, c'est pourquoi il est préférable de gérer et d'organiser ce domaine névralgique, que ce soit au niveau des matériels scientifiques programmés, de son mode de fonctionnement, de l'organisation des temps d'études dans celui-ci. Ceci aidera certainement les véritables protagonistes ou agents principaux qui régissent la structure de ce champ complexe et diversifié.

L'enseignement /apprentissage est la manière dont les enseignants guident et accompagnent les apprenants dans le processus de l'appropriation des connaissances et compétences. En effet, une telle démarche nécessite entre autres de diversifier les techniques ou stratégies qui permettent de mener à bien le cheminement en question et de rendre palpable les objectifs que l'on se fixe au préalable en partant d'un profil d'entrée vers celui de la sortie.

En somme, l'apprentissage est « un modelage ou réglage d'un comportement adaptatif conforme aux exigences *d'une* situation nouvelle ou aux modalités contraignantes d'une procédure autrement dit : acquisition et organisation de répertoires moteur concerts ou symboliques disponibles à la naissance (*GALISSON.R,1988 :63*)

Par ailleurs, selon Gilbert de LANDSHEERE, l'enseignement est peut être défini comme étant le processus par lequel l'environnement d'un individu ou de plusieurs individus est modifié pour les mettre en mesure d'apprendre à produire des comportements déterminés , dans des conditions spécifiées , ou de répondre adéquatement à des situations spécifiées.

En tout état de cause, apprendre par les compétences ne suffit pas d'acquérir des connaissances mais cela permet une utilisation intelligente et opportune des connaissances acquises dans des situations problématiques, Celles-ci obligent les apprenants à réfléchir à la manière de les résoudre et aux mesures qu'ils prendront sortir de ces moments inédits. A cet effet, les apprenants deviennent actifs et construisent de nouvelles connaissances avec l'aide des enseignants et occupent une position centrale dans le processus de l'enseignement/apprentissage.

La nécessité de diversifier les stratégies d'accompagnement des apprenants dans les différentes phases de l'apprentissage et de l'acquisition des compétences est devenue évidente notamment avec l'avènement des nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage et en particulier de la réflexion de Burns à travers les sept postulats de base. En gros, ces derniers stipulent la

Introduction générale

différence en termes de progression ou de vitesse de l'appropriation des savoirs, simultanéité de l'apprentissage, manière de résolution des problèmes, répertoire de comportements, profil d'intérêt et de motivation pour l'accomplissement des tâches. En clair, la dimension psychologique et/ou cognitive est clairement mise en exergue dans les principes développés par le pédagogue américain en 1972. Pour lui, la réussite du processus pédagogique est indéniablement tributaire de la prise en charge de cette hétérogénéité qui caractérise le public apprenant.

Notre intérêt pour les différentes techniques ou stratégies permettant l'accompagnement des apprenants et l'appropriation des savoirs ou compétences par ces derniers nous motive davantage à initier ce présent travail de recherche que nous avons intitulé ainsi : « stratégies d'enseignement/apprentissage et différences psychologiques ».

Notre sujet de recherche s'inscrit dans le champ disciplinaire de la psychopédagogie ou de la psychologie pédagogique qui s'occupe de la dimension psychologique dans l'acte éducatif et vise à mettre en évidence le rapport entre le fait psychologique et l'acte pédagogique.

Par conséquent, l'objectif de comprendre et de saisir dans les faits ce lien étroit entre l'action pédagogique et sa dimension psychologique nous oriente vers une démarche empirique en décidant de mener un travail d'investigation ou d'expérimentation où il est question d'observer cette relation de corrélation, au cours de l'année scolaire 2022/2023, dans l'une des écoles du palier primaire qui s'appelle CHOUKRANE située dans la commune des *Ait Mahmoud de la daïra de Béni Douala et de la wilaya de Tizi-Ouzou*. En somme, au cours de cette enquête de terrain, nous procéderons par une observation oculaire accompagnée par la remise d'un questionnaire d'enquête, afin de comprendre comment la diversité ou l'hétérogénéité psychologique est prise en charge par les enseignants à travers des stratégies, et ce dans l'une des classes de la cinquième. Par ailleurs, nous avons choisi cet établissement pour sa proximité qui nous facilitera l'accès et garantira par le fait même la faisabilité de notre recherche.

Notre objectif est de recueillir les informations en mesure de nous apporter des éléments de réponse à la question du rapport entre la pédagogie appliquée et son rôle dans la prise en charge des différences psychologiques qui caractérisent le public-apprenant. En somme, nous avons problématisé notre sujet ainsi :

Comment l'hétérogénéité d'ordre psychologique est prise en charge à travers des stratégies d'enseignement/apprentissage ? Quelles stratégies et pour quelles différences ? Que

Introduction générale

visent-elles exactement à travers ces stratégies destinées à la prise en charge de l'hétérogénéité psychologique ?

Nous répondons provisoirement aux questions ci-dessus par les réponses suivantes :

- L'approche par compétences, à travers la consécration de la pédagogie de projet et de la pédagogie différenciée, privilégierait le développement de l'apprentissage à partir de situations authentiques et de problèmes complexes.
- Les stratégies d'enseignement/apprentissage seraient destinées à l'élimination des obstacles psychologiques qui pourraient compromettre le processus d'appropriation des savoirs et l'acquisition des compétences tel que : la timidité, le stress, l'anxiété, l'agitation, l'hyperactivité...

Notre travail de recherche se compose de deux parties ;

L'une théorique qui compte deux chapitres où nous allons, au préalable, essayer de définir « l'approche par compétences » et ses différents principes, telle qu'elle est définie par des auteurs et théoriciens du domaine didactique et psychopédagogique.

Ensuite, à travers le deuxième chapitre, nous allons entre autres aborder les stratégies de l'enseignement/apprentissage et les différents types de ces dernières quand ils sont appliqués pour remédier à cette hétérogénéité qui caractérise le public apprenant.

La seconde partie, quant à elle, se focalisera sur les démarches descriptives et analytiques, il s'agit essentiellement de décrire, d'analyser et d'interpréter les résultats et les informations à obtenir à partir de l'enquête que nous allons mener dans l'établissement déjà cité, et ce, dans le but de confirmer ou infirmer les hypothèses de départ.



LA PREMIERE

*PARTIE :cadre théorique de
la recherche*



Chapitre 1 :

L'approche par compétence

Introduction :

L'apprentissage de la langue française s'intéresse à tous les actes pédagogiques et à des compétences à des savoir-faire qui permettent de réaliser leur projet de classe, que ce soit de manière collectifs ou individuels. Ces compétences doivent être démontrées à mesure que les apprenants les mettront en pratique dans la salle de classe du programme lors de l'évaluation formative.

1. Aperçu historique :

L'approche par compétence est apparue pour répondre au souci d'efficacité d'enseignement /apprentissage et ce en combinant les insuffisances ressenties après la pédagogie par objectifs. Il a commencé de développer au Québec, puis c'est entendue en Belgique, à Madagascar et très rapidement en France.

1.1. Quelques définitions de la compétence :

- **D'après. KETELE.D** :« La compétence est un ensemble de capacités (active) qui s'exerce sur des contenus dans une catégorie ordonnée de situation pour résoudre les problèmes posés par celles-ci ».
- D'après **GUITTET .A**: « une compétence représente la mise en œuvre efficace du savoir et savoir-faire pour la réalisation d'une tâche. La compétence résulte d'une expérience professionnelle, elle s'observe objectivement partir du poste de travail et ses est validée par la performance professionnelle » (*GUITTE.A,1998 :13*)
- **Selon Perrenoud Philippe**(1997 : 17) : «L'idée de compétences n'affirme rien d'autre que le souci de faire des savoir scolaires des outils pour penser et pour agir au travail et hors travail (...) une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille des situations , qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon existes en temps opportune , pour identifier et résoudre de vrais problèmes » (*PERRENOUD.P,1997 :17*)

1.2. Définition de l'approche :

Le nouveau petit **ROBERT** définit le terme approche comme « La manière d'aborder un sujet de connaissances quant au point de vue et à la méthode utilisée : l'approche sociologique d'une étude littéraire » *le petit robert*

Comme dans d'autres domaines, ce terme est très utilisé en linguistique et aussi en didactique, il désigne « La façon globale d'envisager l'enseignement et l'apprentissage des

langues selon les conceptions qu'on se fait du langage et ses fonctions, de l'apprentissage de l'enseignement et des conditions, pédagogiques et sociales dans lesquelles l'enseignement se donne » (Dictionnaire de l'éducation)

1.3. Quelques définitions de l'approche par compétences

- Le dictionnaire de l'éducation légende (2005) a défini l'approche par Compétence comme « un mode d'élaboration de programmes d'étude qui consiste à définir les compétences inhérents. L'exercice d'une profession et à les formules dans les programmes en objectifs »
- Le dictionnaire de l'offre Québécois de langue française définit l'approche par Compétence comme « une approche pédagogique axée sur le développement de compétences et l'acquisition connaissances en vue apprentissage durables et transférables » p.32
- **JEAN CLAUDE BEACCO** L'approche par compétence de l'enseignement dans sa version haute, se caractérise comme une stratégie d'ensemble sur le traitement didactique différencié, à des degrés divers, des composantes de cette compétence de communication » (*BEACCO Jean Claude ,2007 :77*)
- (*BOUHADHIBA ,2004 :19*) souligné que «l'approche par compétences si elle est bien implantée dans notre pays, apportera certaines éléments de réponse aux questionnements et lacune constatés »
- (*PABA, 2016 :03*) «Place au premier plan une démarche fondée sur les résultats d'apprentissage, quel que soit le lien et la forme d'acquisition : par opposition à l'approche traditionnelle basée sur les contenus de formation, le programme et leur durée»

L'approche par compétences a été développée par (George D. KUH) elle a comme but d'intégrer le processus d'enseignement et d'apprentissage avec le processus d'emploi dans le mode réel. En effet, l'approche par compétences de KUH vise à favoriser les compétences du monde réel.

2. Compétences de communications travers des composantes

2.1 Linguistique de la compétence :

- **selon BEACCO Jean – Claude:** « la composante linguistique de la compétence à communiquer langagièrement à trait, sans surprise, à l'étendu et la qualité des connaissances en langue (distinction phonétique établies étendue et précision du lexique etc.....) Mais également à l'organisation cognitive, au mode de stockage mémoriel et à l'accessibilité de ces connaissances sur ce point le cadre le conforme aux analyses établies » (*BEACCO Jean, 2010 :86*)
- **selon (SOFIE ,1990 :26)** « la composante linguistique c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de l'utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuelles du système de la langue.

2.2 La composante discursive :

s'observe dans le contexte de la communication par exemple lorsque est capable de construire des arguments, de concevoir des phases et de structurer le discours en termes de cohérence, de style et l'intonation.

- **D'après (BEACCO Jean : 81)** « une composante venue spécifier le modèle à trois composantes, qui concerne la connaissance formelle des discours appropriés, dans leurs caractéristiques stabilisés qui donnent leur coloration propre aux différentes forme discursive (forme de l'actualisation de l'énonciation : je / nous / on ...; formes de l'appréciatif ; remarquable, superbe, notable, intéressant...) ».

2.3 La composante sociolinguistique :

Puisque la langue est un phénomène social que nous faisons avec elle, des facteurs sociolinguistiques (très proche de la compétence socioculturelle) doivent être pris en compte. Parler ce n'est pas seulement composer des phrases, c'est la qui interviennent les traits lié à l'usage de la langue, trait des relations sociales règles de politesse expressions de la sagesse populaires, dialectes et accents.

D'après BEACCO : « une morphosyntaxique qui délimite un domaine d'enseignement centré sur la capacité à employer de manière appropriée une langue, en fonction des caractéristiques des contexte dit culturel ou socioculturel , la capacité à s'approprier cette composante de la compétence à communiquer langagièrement se manifeste par la connaissance

Chapitre I : L'approche par compétences

de nombreux phénomènes de nature sociolinguistique et l'adéquation des productions et comportements verbaux » (Chapitre 04 : 81).

2.4 La composante socioculturelle :

Cette composante réfère à la connaissance de domaine d'expérience et référence et des objets demandés et leurs relations

D'après BEACCO Jean CLAUDE:« terme plutôt inusité en linguistique qui fait intervenir outre les codes sociaux, des compétences culturelles, comme la capacité à interpréter les discours concernant la société elle-même (les discours dits sociaux à partir des dispositions interprétatives appropriées, c'est-à-dire informer sur la connaissance des idéologies politiques et des valeurs religieuses... dans leurs dynamiques historiques et sociales : on se trouve dans le domaine de la découverte d'une société inconnue par les apprenants qui doivent alors se familiariser avec les structures et les fonctionnements de celle-ci, y compris dans ses dimensions communicationnelles et langagières » (*BEACCO, 2007 :82*)

2.5 La composante cognitive :

Selon le cadre européen commun de référence, la compétence communicative comprend trois composantes

- ✓ La composante linguistique
- ✓ La composante sociolinguistique
- ✓ La composante pratique

« Communiquer c'est utiliser un code linguistique rapporté à une action dans un contexte socioculturel et linguistique donné (compétence sociolinguistique) » éducation »

2.6 La composante pragmatique :

les éléments pragmatiques sont considérés dans le cadre européen commun de référence pour les langues (2001) comme l'un des éléments de la compétence communicative que tous les apprenants de langues étrangères doivent atteindre ce facteur a été accentué par la mondialisation, rendant plus que jamais nécessaire l'apprentissage d'une langue étrangère d'un point de vue social culturel et interculturel.

L'objet de cet article est de montrer quelques domaines où la pragmatique peut s'appliquer à l'enseignement du français langue étrangère, il s'agit des différents types d'apprenants et des besoins d'apprentissage qui prévalent dans la société complexe d'aujourd'hui. Cela souligne la nécessité d'introduire la pragmatique dans l'enseignement.

2.7 La composante sémiotique : renvoie à l'approche actionnel et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis.

3. Les caractéristiques de l'approche par compétence :

3.1 démarche pédagogique :

Aujourd'hui, nous appelons à une transformation majeure du système éducatif en introduisant une approche par compétences. Cette approche est radicale car elle suit une approche pédagogique différente. L'une est basée sur le projet et l'autre est basée sur la différenciation dans le but de mener à bien une tâche pédagogique. Nous appelons cela pédagogie de projet et pédagogie différenciée.

En effet, il utilise différentes formes d'évaluation basées sur différentes technologies et remplit de multiples fonctions, telles que : Les évaluations formatives et sommatives concentrent nos efforts sur une variété d'approches pédagogiques et d'évaluations visant à aider les apprenants à acquérir les compétences nécessaires pour résoudre des situations problématiques. Cette approche est particulièrement connue sous le nom d'approche utilisée. Le premier, l'enseignement différencié, reposait sur la question « Peut-on enseigner sans différencier ? » et la réponse était totalement négative.

La pédagogie différenciée affirme que les apprenants sont bien plus hétérogènes qu'homogènes, car chaque apprenant diffère les uns des autres en termes de motivation, d'intérêts et de connaissances de base. De plus, les besoins éducatifs accrus d'une période particulière nécessitent de prendre en compte les différences entre les élèves, plus précisément les différences au niveau cognitif, **d'après KM de KETELE** «parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps.»(Observer pour éduquer)

3.1.1. Quelques définitions de la pédagogie différenciée d'après quelques auteurs

MEIRIEU Philippe, spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, définit les différenciations pédagogique comme étant : « une méthode originale prenant en compte la spécificité du savoir, la personnalité de l'élève et les ressources du naître »

Pour **Gérard de VECCHI**, docteur en didactique, la différenciation pédagogique doit« permettre à chacun d'atteindre les mêmes objectifs (ou un certain nombre d'objectifs communs »

La différenciation pédagogique doit donc être adaptée à chaque élève afin de donner à chacun les mêmes chances et moyens cheminement correspondant à leurs caractéristiques personnelles et pour atteindre les mêmes connaissances et les mêmes objectives communications

comme le souligne Philippe Perrenoud : « toute situation didactique proposée ou imposée uniformément à un groupe d'élèves et inévitablement inadéquate pour une partie d'entre eux ». La différenciation pédagogique est donc la combinaison de situations d'apprentissage et d'une pédagogie qui permet à chaque apprenant de trouver le lieu, les outils et les méthodes les plus adaptés à ses besoins pour atteindre ses objectifs et acquérir les mêmes compétences

La deuxième démarche suivie par l'approche c'est la pédagogie du projet qui est née à partir de constat que les psychologues et les sociologues ont fait de l'échec scolaire construit par l'école.

3.1.2. Qu'est-ce que La pédagogie de projet ?

Il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle les apprenants sont contractuellement impliqués dans le développement de leurs propres connaissances. L'efficacité de cette pédagogie repose sur la motivation des étudiants, qui est éveillée par l'Atteindre d'objectifs concrets et traduite en définition d'objectifs et en programmation. Une série de tâches sont présentées auxquelles tous les étudiants peuvent participer et jouer un rôle actif, en fonction de leurs moyens et de leurs intérêts. Les objectifs d'apprentissage peuvent être atteints en mettant en œuvre des projets. Cette pédagogie conduit à l'autonomie intellectuelle, au sens des responsabilités, à l'initiative, à l'esprit d'organisation et d'analyse et, in fine, à la capacité de travailler en groupe.

La pédagogie de projet remonte au philosophe John Dewey. Dewey considérait les projets comme le résultat de la division du travail entre petits groupes et de l'alternance des rôles joués par chaque groupe.

Le travail de groupe est très fortement recommandé dans les textes officiels, en particulier dans le deuxième domaine des connaissances, compétence et de culture : « méthode et outils pour apprendre ». En effet, les compétences dans le domaine visent à permettre aux étudiants, de travailler seuls ou en groupe Comme dans « la collaboration et l'exécution de projet :

Par conséquent , les élèves ont besoin d'être guidés pour travailler en équipe, partager des tâches et s'engager dans la « construction de dialogue » De plus , les élèves savent que , la classe , l'école [...] est un lieu de compensation d'entraide et de transfert de connaissances » . Les élèves travaillant en groupe apprennent des autres élèves.

La compétence ce collectif est composé des produits de l'interaction des individus du même métier ou de métiers déferents, etc., Capacité reconnu à une capacité de travail de faire face à une situation qui ne pourrait être assumée par chacun de ses membres seuls.

3.1.3. Est – ce que le groupe est un obstacle ?

En raison de la grande variété d'apprenants dans une classe, les enseignants peuvent être réticents à mettre en place une situation de travail en malgré la nécessité d'organiser une telle situation d'apprentissage. En fait, comme le soulignent Gérard de Vecchi et l'enquête scolaire, cela signifie « une perte de temps » nécessitant trop d'organisation spatiale et ayant trop d'enseignants dans la classe pour constituer chaque groupe vous ne pouvez pas observer ou vous il gent trop de bruit.

En revanche le travail de groupe apporte autant de positif à l'enseignant qu'a l'apprenant, comme le précise **Gérard de VECCHI** « il permet aux élèves d'apprendre à s'organiser notamment dans les méthodes de travail et dans les rôles sociaux » « d'élaborer et respecter des règles de travail.

L'organisation spatiale et bruit un problème commun aux enseignants et aux étudiants lorsqu'ils travaillent en groupe n'est pas seulement l'organisation spatiale des membres du groupe lui-même. En fait la façon dont vous organisez les membres de votre groupe peut faire une grande différence dans la façon dont vous avancer les choses. Cela peut affecter la productivité, la cohésion et l'interaction des élèves afin d'assurer le meilleur environnement de travail possible pour les étudiants, il est souhaitable que les apprenants soient conscients que leur position au sein du groupe est inappropriée et qu'ils corrigent la situation.

Si l'enseignant devait vraiment guider les élèves après avoir découvert l'obstacle, le problème ne peut pas être complètement résolu – il serait souhaitable non seulement de donner un retour aux élèves sur leurs observation, mais aussi enseignants qui donne leurs avis aux élèves. Cela permet à l'enseignement de soutenir la discussion pendant le moment de rétroactivité réflexives en portant différents questions telles que comment pouvons – nous nous assurer que tout le monde peut voir, discuter et partager une feuille, pas seulement deux des quatre membres du groupe ? Le bruit généré par trop peut déranger les apprenants et provoquer un bruit excessif dans la classe, il est donc également conseillé demander aux apprenants comment conseillé demander aux élèves comment résoudre ce problème.

Le temps : l'idée du travail en groupe peut être considérée comme une simple « perte de temps » par les enseignants pourtant Gérard de VECCHI sur le contraire, pensant que le travail de

Chapitre I : L'approche par compétences

groupe ne peut pas mener à la victoire. En effet, la différence entre le temps perdu et le temps passé doit être soulignée.

Par ailleurs comment gérez – vous les écarts d'honoraires de travail entre les groupes ?

La différenciation pédagogique est également importante ici le rôle de l'enseignement dans ces situation est de se concentrer sur les groupes qui sort les plus lents on les plus difficiles à accomplir la tâche, et dès les aides à progresses plus rapidement, bien sûr il faut veiller à aider les élèves à comprendre plutôt que de faire quelque chose pour les aides à progresses dans le processus d'apprentissage. A l'inverse pour les groupes les plus avancés et les plus précoces. Les enseignants ajoutent des déficit qui n'étaient pas prouvé initialement en ajoutant de consignes.

Supplémentaires ces en demandant aux élèves de préciser et détailler leurs réponses et argumenter. Du plus comme la suggère l'expert Gérard de VECCHI« les enseignants peuvent annoncer aux élèves mais de temps que prévu pendant les cours. Cela libère l'enseignant et permet aux élèves de terminer l'activité dans le temps importés. Le travail de groupe prend beaucoup de temps mais ce gagner pas la suite.

D Le travail individuel : est effectué à la fin du processus l'autonomie est l'objectif du cours. Il peut s'agir d'un travail en classe où à la maison, mais ne nécessite pas l'aide de l'enseignement ceci est unexercice, les apprenants son objectifs principales est répétée et de mémoire à court terme vers la mémoire à long terme. Cela argumente également la fluidité des compétences développer des capacités automatiques libère votre esprit pour vous concentrer sur le problème qu'assez de résoudre.

Les stratégies pour un travail individuel efficace, consiste à demander aux apprenants de rendre compte régulièrement de leur travail, son objectifs est d'améliorer le comportement des apprenants, et bien aussi pour une organisation du travail indépendant, une possibilité plus immédiate de télétravail, et avec une meilleure contractions et distractions plus faible

3.2 Les différentes évaluations utilisées :

L'évaluation le faite de Recueillir des informations sur l'apprentissage ou le développement d'un élève, analyser et interpréter ces informations pour déterminer le statut de l'élève et prendre des décisions concernant les progrès continus de l'élève. «L'évaluation est une action réalisée par un sujet, relative à un objet situé dans le temps pour déterminer une valeur à l'aide d'outils dans un but bien déterminé »guide de professeurs 3ème année secondaire .p33.

Chapitre I : L'approche par compétences

Donc l'évaluation est importante pour l'enseignement -apprentissage, elle s'intéresse bien sur le « quoi » « qui », « comment », le résultat est un point de départ.

Il existe trois formes d'évaluation :

D'abord l'évaluation diagnostique qui se réalise au début d'une étude, d'une séquence, voire d'un cours. Par conséquent, les enseignants sont tenus d'évaluer les connaissances et les compétences des élèves non seulement quantitativement mais aussi qualitativement. L'évaluation diagnostique vise à identifier et identifier les faiblesses, les forces, les réussites et les difficultés de l'étudiant liées aux nouvelles connaissances

Acquises. Par conséquent, l'enseignant peut déterminer le niveau de départ des élèves et concevoir l'organisation de l'apprentissage entièrement en fonction des besoins des élèves, en fonction du niveau réel des élèves et non du niveau assumé par le programme scolaire. Autrement dit, les enseignants peuvent adapter leurs cours au niveau des élèves.

Ensuite, l'évaluation Formative, qui selon Raynal et RIEUNER(1997) « a pour but d'informer l'apprenant et l'enseignant de degré d'atteinte des objectifs, elle assure les repérages, la mise à jour, l'identification et l'analyse des difficultés cognitive de chaque apprenant et incite l'enseignant à élaborer des objectifs de remédiassions(MINDER,1999 :288) L'évaluation formative de l'apprentissage se concentre sur le présent et représente un processus continu qui aide à contrôler l'apprentissage. De plus, vous pouvez collecter des informations sur les faiblesses et les forces des apprenants. En analysant les acquis d'apprentissage et les erreurs, les enseignants peuvent adapter leurs cours, les réorganiser en fonction des lacunes et des besoins spécifiques, améliorer les apprentissages et guider au mieux les apprenants pour atteindre leurs objectifs.

Enfin, l'évaluation sommative le plus souvent ils sont inscrits à l'issue d'une ou plusieurs phases d'apprentissage et ont pour but de valider des compétences acquises que l'enseignant souhaite valider. Ces tests sommatifs planifiés et distribués varient en durée et en rythme en fonction du niveau scolaire.

3.3 typologies de Compétence

3.3.1 La compétence transversale :

Dans le texte édité par le ministère de l'éducation de la communauté française de la Belgique en 1997, la compétence transversale est définie comme « des attitude (démarches mentales et démarches méthodologique) comme au différentes disciplines à acquérir et à mettre en œuvre au cours de l'élaboration des différents savoir et savoir -faire .leur maîtrise vise une autonomie

Chapitre I : L'approche par compétences

croissante d'apprentissage des élèves »(DEGALLAIX,2003 :29) D'après cette définition nous pouvons comprendre que la compétence transversale existe dehors de tout contexte et qu'elles se transfèrent d'une situation à une autre.

La compétence transversale est faite pour résoudre les problèmes de l'apprenant elle aide pour trouver des solutions créatives et améliore la communication.

3.3.2 La compétence disciplinaire :

C'est une compétence qui doit s'acquérir par la discipline scolaire. Il vise à fournir aux apprenants les ressources dont ils ont besoin pour acquérir des connaissances, les appliquer à des situations et résoudre des situations

3.3.3 compétence communicative :

Elle se caractérise par deux compétences : celle de l'oral et celle de l'écrit.

3.3.4 La compétence de la communication orale :

La communication orale est une communication au moyen de sons qui expriment un système de sons linguistiques caractéristiques d'une langue ou d'un code. La communication orale implique deux personnes ou plus. Il peut s'agir des émetteurs ou des destinataires des messages échangés. Elles sont formées selon le programme « Comprendre et exprimer oralement sa pensée » sont : - Écouter pour comprendre des messages oraux, des énoncés, des discours ou des textes écrits. – Parlez en pensant à votre public. – Participer à des discussions dans diverses situations.

3.3.5 La compétence de la communication écrite :

La communication écrite est différente de la communication orale. Il couvre tout ce qui est envoyé et lu sous forme papier. Un document est facile à lire s'il incite à la lecture, favorise la compréhension et facilite la mémorisation.

La communication orale et écrite est la base de toute relation. Cela permet l'envoi de messages, l'échange d'informations et le transfert de connaissances. Sans la mise en œuvre des technologies de communication, les produits et services ne seront pas connus et les projets ne verront pas le jour.

4 L'importance de l'approche par Compétence dans l'enseignement/ apprentissage :

Les approches basées sur les compétences préparent les apprenants à devenir des agents actifs et autonomes. L'objectif est de les aider à faire face à des situations inattendues en les

Chapitre I : L'approche par compétences

habituant à mettre en pratique les connaissances déjà acquises. Pour cela, une approche par compétences a été choisie. Cela permet le développement de la personnalité et des connaissances procédurales ou de nouvelles connaissances.

Le développement des capacités constitue donc également un des défis pour les écoles algériennes. Les instructions officielles incitent les enseignants à s'intéresser au fonctionnement des structures linguistiques et à leur utilité pour le réinvestissement dans des contextes communicatifs (raconter, expliquer, etc.).

Chapitre II

L'enseignement/ apprentissage

Introduction

Le besoin de la communication entre personnes qui ne parle pas la même langue n'a jamais été un problème. C'est le cas dans plusieurs pays, et dans notre environnement. L'usage d'une seule langue commune (anglais, espagnol...etc.) loin de faire l'unanimité et suscite des oppositions infondées, l'apprentissage d'une langue étrangère est donc nécessaire d'avoir une aide par des personnes spécialisées.

1. L'origine du mot stratégies :

D'après (DEGALLAIX, 2008 :290) rappelle que le terme stratégie est d'origine Grecque, en effet il est issu du mot au sens militaire « «STRATIGIA »qui est dérivé de «STRATIGOS » et que veut dire «général, stratège ».

2 .Les différentes définitions du mot stratégies :

D'après le petit **ROBERT**, stratégie désigne « un ensemble d'actions coordonnées, de manœuvrer pour atteindre un but» (*ROBERT, 2008 :190*).

De Villiers définit la stratégie comme : «L'art de planifier et de coordonner un ensemble d'opération en vue d'une victoire » (*petit, robert, 1988 :04*) (*Légende* considère la stratégie «un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques planifiées par les sujets dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectif dans une situation pédagogique ». (*Légende 1993*) cité Paul Cyr, *ibid.*)

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères **ROBERT, J, P** le concept de stratégie est employé dans «l'approche actionnelle» et aussi «est considérée comme stratégie tout agencement organisé. Finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (*ROBERT : 145*)

Plusieurs définitions qui ont été données par des auteurs qui dans le domaine des langues étrangères.

Dans notre recherche, notre intérêt porte sur les stratégies d'enseignement -apprentissage au primaire. Là où on distingue entre les stratégies d'enseignement qui sont propres à l'enseignant et d'apprentissage qui sont personnelles à l'apprenant.

3. Quelques définitions d'apprentissage :

L'apprentissage implique l'acquisition de connaissances des compétences et de valeurs culturelles par l'observation, l'imitation, les tests, la répétition et présentations. il s'oppose et complète l'enseignement général, qui vise avant tout à acquérir des connaissances et des savoirs par l'étude, des exercices et des tests de connaissances

De façon volontairement polémique, Bernard Py, présente l'apprentissage comme une « construction artificielle caractériser par la mise en place de contrainte externes-notamment métalinguistiques et pédagogiques-qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer »

Il critique l'aspect manichéen de cette vision des choses et de l'aspect souvent présenter comme parasitaire de l'apprentissage .différentes définitions ont été proposées quant à la façon dont l'individu apprend

La notion est définie dans le dictionnaire de l'éducation "l'apprentissage est une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement " (VAN,2008)

Il est définie aussi comme " un ensemble de décisions relatives aux actions entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoirs faire en langues étrangers "

Le dictionnaire de didactiques de la langue étrangère, attribue à l'apprentissage la définition suivante « l'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation .l'apprentissage peut être définie comme un ensemble des décisions relatives aux actions a entreprendre dans le but d'acquérir des savoir ou de savoir-faire en langue étrangère » (CUQ,2007)

- **D'après LEGENRE (1993)** l'apprentissage comme l'acte par lequel un sujet perçoit interagit avec intègre des objets .acquérir des connaissances et développer des compétences, des attitudes des valeurs qui contribuent à la structure cognitive d'une personne .un processus qui permet et le développement holistique des connaissances, des compétences, des attitudes et des valeurs d'un individu.

3.1. Définitions des Stratégies d'Apprentissage

- **BOULET, L. SAVOIE-ZAJC ET CHEVRIER J.** (1996) les définissent comme : « les activités Effectuées connaissances au moment de l'apprentissage », ce sont donc des Comportements de l'apprenant.

- Selon **Parmentier et Romainville** (1998) : « les stratégies sont des activités dans lesquelles l'apprenant s'engage de manière consciente. Elles sont au minimum accessibles à la conscience, explicitables. Elles peuvent être l'objet de verbalisations. Ensuite, elles sont par définition orientées vers un but. La notion de stratégie suppose que l'apprenant mette en œuvre une suite ordonnée d'actions. » (*parmentier, 2008 :75*)

4. Méthodes d'apprentissages

Les méthodologies d'apprentissages sont des approches et des techniques permettant d'acquérir des connaissances et des compétences ou des comportements.

Selon Marcel Lebrun, une méthode d'apprentissage serait comme une recette de cuisine, amalgame de différentes techniques quel ont But de cette recette est d'aider les apprenants à apprendre efficacement en utilisant différentes méthodes d'apprentissage. Selon lui, le mot «méthode » nous rappelle la pédagogie actuelle et les types d'activités que nous proposons aux apprenants en utilisant des outils et des moyens bien précis pour atteindre des objectifs.

Les enseignants doivent disposer de diverses manières d'atteindre leurs objectifs d'apprentissages, plutôt que d'une seule.

- Selon **Marcel Leblanc**, les apprenants doivent accumuler leurs propres connaissances et apprendre avec les autres. le développement des capacités passe par les résolutions cognitives des conflits par la discussion, l'apprentissage partagé et l'apprentissage collaboratif.

5. Les types de stratégie d'apprentissage selon les auteurs

5.1. Les classifications de ROBIN :

Selon **Rubin** les stratégies d'apprentissage sont définies comme : « un ensemble d'opération mise en œuvre par l'apprenant afin de saisir ou de comprendre la langue cible, de l'intégrer dans sa mémoire de long terme et la réutilisé » (*Robin, 1998 :35*) En fait, Rubin distingue trois grands types de stratégies :

- ◆ les stratégies liées aux processus de compréhension ou de saisie de données,
- ◆ les stratégies liées aux processus de stockage ou de mémoire.
- ◆ les stratégies liées aux processus de récupération et de réutilisation.

ROBIN Subdivise les stratégies liées aux processus de compréhension :

- stratégies de classification et vérification
- Stratégies de divinement ou d'inférence

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

- Les stratégies de raisonnement
- Les stratégies de ressourcement

Ensuite pour les stratégies liées aux processus de mémorisation à :

- Stratégies de mémorisation

Enfin pour les stratégies liées au processus de récupération et de réutilisation :

- Les stratégies pratiques
- Les stratégies d'autorégulation
- Les stratégies sociales indirectes

Le tableau suivant montre clairement les différentes stratégies d'apprentissage identifiées par ROBIN 1989

5.2. Classification des stratégies : aperçu général

Tableau 1 : des stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage	stratégies liées aux processus de compréhension ou de saisie de données	1. Les stratégies de planification et vérification 2. Les stratégies de divinement ou d'inférence 3. Les stratégies de raisonnement 4. Les stratégies de ressourcement
	Stratégies liées au processus mémorisation	1. les stratégies de mémorisation
	Les stratégies liées aux processus Récupération et de réutilisation	1. Les stratégies pratiques 2. les stratégies d'autorégulation 3. les stratégies sociales indirectes

Source : selon ROBIN 1989, WENDEN 1991 :22

5.3. Les stratégies d'apprentissage d'après oxford(1990) :

Oxford considère les stratégies d'apprentissage comme : « des étapes spécifiques prise Par des apprenants pour améliorer leurs propres apprentissage » et plus loin « des outils pour une implication active et autonome » (1990, Cyr.1998)

- **Selon Oxford** (1990), il existe deux grandes classes de stratégies d'apprentissage. L'une implique l'utilisation du langage (stratégie directe) et l'autre ne nécessite pas nécessairement la manipulation de matériel linguistique (stratégie indirecte).

5.3.1. La stratégie directe :

Lorsque les apprenants utilisent des stratégies directes pour mieux apprendre la langue étrangère, cela signifie qu'ils utilisent des techniques pour utiliser la langue cible pour mieux apprendre la langue. Ces stratégies visent à l'aider à obtenir du français comme langue mieux et plus rapidement. Parmi eux, on trouve trois grandes classes de stratégies.

5.3.1.1.Stratégie de rappel :

Ces stratégies correspondent à des actions que les apprenants entreprennent principalement pour améliorer l'acquisition du vocabulaire. Par exemple, les apprenants qui effectuent ces actions peuvent utiliser l'imagerie mentale et relier les connaissances nouvelles et anciennes pour augmenter leur inventaire de vocabulaire de Floride.

5.3.1.2.Stratégies cognitive :

Il s'agit de comportements qui facilitent le traitement de l'information linguistique. Par exemple, les apprenants utilisant ces stratégies peuvent répéter des énoncés reçus, analyser de nouvelles expressions et même prendre des notes. Toutes ces techniques permettent de traiter plus efficacement le matériel linguistique, tant en situation de réception que de production.

5.3.1.3.Stratégies compensation :

Ces stratégies correspondent à l'ensemble des comportements que les apprenants utilisent pour contrôler et réguler le processus d'apprentissage. Par exemple, la mise en œuvre de ce type de stratégie crée des opportunités pour les apprenants d'utiliser la langue cible. Les apprenants dotés de ces stratégies peuvent également s'évaluer à différents moments de leur apprentissage pour se fixer des objectifs et effectuer des tâches qui leur permettent de les atteindre.

5.3.2. Les stratégies indirectes :

Si un apprenant est capable de mieux maîtriser le français langue étrangère même s'il réalise des actions qui ne sont pas directement liées à la langue étrangère, c'est parce qu'il met en œuvre une stratégie d'apprentissage dite indirecte. Bien que ces stratégies n'impliquent pas de manipulation directe du français langue étrangère, son rôle dans

l'optimisation du processus d'apprentissage est tout aussi important. Parmi elles, il existe trois principaux types de stratégies :

5.3.2.1.Stratégie métacognitive :

Ces stratégies correspondent à tous les comportements que les apprenants utilisent pour contrôler et réguler le processus d'apprentissage. Par exemple, la mise en œuvre de ce type de stratégie crée des opportunités pour les apprenants d'utiliser la langue cible. Les apprenants dotés de ces stratégies peuvent également s'évaluer à différents moments de leur apprentissage pour se fixer des objectifs et effectuer des tâches qui leur permettent de les atteindre.

5.3.2.2.Stratégies affectives :

Ils sont préoccupés par la gestion des émotions et des motivations. Ce sont des stratégies qui amènent les apprenants dans un état psychologique propice à l'apprentissage de la langue étrangère. Par exemple, les apprenants qui adoptent des comportements de relaxation ou d'évitement de l'anxiété linguistique afin de risquer de parler dans la langue cible utilisent clairement ce type de stratégie.

5.3.2.3.Stratégie sociale :

Ils consistent en des actions que les apprenants entreprennent pour apprendre la langue étrangère au contact des autres. Les apprenants qui demandent des corrections à leurs pairs ou qui s'organisent pour améliorer leurs compétences dans la langue cible grâce à des activités collaboratives utilisent ces stratégies.

La classification d'Oxford qui vient d'être présentée (citée ci-dessus) représente l'une des taxonomies référencées par de nombreux responsables de l'enseignement/apprentissage de Floride. Notez cependant qu'il existe différentes classifications de stratégies d'apprentissage et que les comportements d'outils représentés par les stratégies peuvent être regroupés en différentes macro catégories. Ainsi, les instructeurs peuvent s'appuyer sur d'autres modèles qui ne sont pas directement liés à l'apprentissage des langues étrangères mais qui peuvent être appliqués à l'apprentissage dans son ensemble, comme le modèle proposé par WEISTEIN ET MAYER 1986 ou le modèle proposé par WOLFS (op .cite. 25).Que nous incluons dans le tableau suivant.

Tableau N°2 : Classement des stratégies d'apprentissage. (Source R. Oxford (1990))

Stratégie directes	Stratégie de rappel	Regrouper en unités significative créer des associations entre neuf et connu associer un contexte
	Stratégie cognitive	répétition prise de notes analyser de nouvelles expressions
	Stratégie compensation	deviner intelligemment .utiliser une circonlocution inventer des mots
Stratégie indirect	Stratégie métacognitive Stratégie affective Stratégie sociale	

6. La classification identifiée par O' MALLY Et CHAMOT

Selon MALLY et CHAMOT les stratégies d'apprentissage sont : « des pensées ou des comportements spéciaux utilisées par les apprenants pour les aider à comprendre, apprendre, ou à maintenir la nouvelle information » MALLY

Ils distinguent ainsi trois grandes catégories :

- Les stratégies métacognitives
- Les stratégies cognitives
- Les stratégies socio affective

D'abord, les stratégies métacognitives qui représentent pour les auteurs « des qualifications exécutives à travers lesquelles nécessitant une planification, surveillance ou évaluation du succès de l'apprentissage» (OMALLEY, 1990 :44) comme suit :

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

- L'anticipation ou la planification.
- L'attention générale.
- L'attention sélective.
- L'autogestion.
- L'autorégulation.
- L'identification d'un problème.
- L'autoévaluation.

Ensuite, les stratégies cognitives qui se manifestent selon les auteurs directement sur l'information entrante, la manœuvrant de sorte qu'elle rende l'apprentissage plus efficace et plus rentable, les apprenants peuvent employer toutes ou quelques une des stratégies cognitives suivantes :

- La répétition.
- L'utilisation de ressource.
- Le classement ou le regroupement.
- La prise de note.
- La déduction ou l'induction
- La substitution.
- L'élaboration.
- Le résumé.
- La traduction.
- Le transfert.
- L'inférence (deviner intelligemment).

Enfin, les stratégies socio affective : Les stratégies socio-affective impliquent d'interagir avec les autres dans le but de faciliter l'apprentissage et de réguler les aspects émotionnels de l'apprentissage. Ceux-ci font référence aux éléments suivants :

- La clarification
- La coopération

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

- le contrôle des émotions
- l'auto renforcement

Le système de classification utilisé par ces auteurs synthétise les six types fondamentaux de stratégies d'apprentissage proposées par Oxford (1990) : mnémotechnique, cognitive, compensatoire, métacognitive, émotionnelle et sociale. On peut dire qu'il a été élaboré de manière unique. O'MALLEY et CHAMOT modélisent les stratégies cognitives présentées dans leur typologie. Parmi les stratégies cognitives répertoriées par ces auteurs, d'autres types sont susceptibles de refléter l'apprentissage d'une langue étrangère et sont donc principalement liés à « l'utilisation des ressources, la traduction, le transfert, la déduction, la substitution, la répétition et l'inférence ». Gardez ce que vous voulez. Les deux autres catégories (métacognitive et socio-émotionnelle) concernent la psychologie et la psycholinguistique de l'enseignement des langues.

6.1. Les stratégies d'apprentissage d'après WOLFS (2001) :

Tableau 3 : stratégies d'apprentissage présenté par WOLFS (2001)

Stratégie de répétition	Apprentissage par cœur : répéter le matériel a voix haute.
	Apprentissage plus complexe. répéter les mots clé a voix haute, recopier le matériel, prendre des notes, souligner les passages important.
Stratégie d'élaboration	Apprentissage par cœur : former des images mentales avec le matériel, générer des phrases qui relie les éléments à apprendre à des éléments plus familier, utilisation d'une moyenne mnémotechnique.
	Apprentissage plus complexe (significatif) : paraphraser, résumer des analogies prendre des notes qui dépassent le matériel, poser des réponses a des questions, décrire comment la nouvelle information est reliée aux connaissances déjà acquise.
Stratégies d'organisation	Apprentissage par cœur : subdiviser une liste en différentes parties
	Apprentissage plus complexe : (significatif) : dégager les grandes lignes des textes, crée une hiérarchie ou un réseau de concepts, crée des diagrammes les relations entre les concepts.
Stratégies des contrôles de la compréhension	Se poser des questions pour vérifier sa compréhension agir lorsqu'on ne comprend pas, se questionner approprier ou établir des objectifs pour guider l'étude, établir des sous objectifs et évaluer l'atteinte, modifier les stratégies si nécessaire.
stratégies affectifs	créer et maintenir sa motivation, porter attention, maintenir sa concentration, gère son anxiété, gérer son temps.

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

6.2.Stratégie d'apprentissage d'après WEISTEIN et MAYER (1986) :

Classification de WEINSTEIN ET MAYER (1986) : Pour Weinstein et Mayer, les stratégies d'apprentissage sont les moyens que les apprenants utilisent pour acquérir, consolider et mémoriser des informations, des connaissances et des connaissances données au cours de l'apprentissage. Ces chercheurs ont classé les stratégies d'apprentissage dans le tableau suivant.

Tableau 4 : stratégies de WEINSTEIN et MAYER (1986)

<p>Les stratégies d'entraînement</p>	<p>Ces stratégies sont basées sur la répétition active dans le but de Fixer quelques choses dans la mémoire</p> <p>S'entraîné signifie que l'apprenant récite activement ou dit à haute voix ce qu'il essaie de dire</p>	<p>.emploi de moyens mnémotechnique</p> <p>. recopiage du contenu</p> <p>. répétition à haute voix des mots Clés</p> <p>.prise de notes intégrales</p> <p>. Répétition à haute voix</p>
<p>Les stratégies conceptualisation</p>	<p>Ces stratégies aident les apprenants à établir des rapports entre ce qu'ils savent déjà (connaissances antérieurs) et ce qu'ils sont en train d'essayer d'apprendre et de retenir des nouvelles connaissances</p>	<p>.assimilation du nouveau contenu à des organisations de connaissances existante.</p> <p>. création de nouveaux cadres conceptuels</p> <p>.pour les nouveaux contenus (hébergement)</p> <p>. paraphrase</p> <p>. résumé</p> <p>.création d'analogie</p> <p>.interrogations ou réponse sur le contenu.</p> <p>.enseignement du contenu à quelqu'un d'autre</p> <p>.application de ses</p>

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

		connaissances à des situations nouvelles
Stratégies organisationnel	Ces stratégies consistent le plus souvent à regrouper les informations nouvelles pour rendre plus faciles à gérer et mémoriser	. souligné . établir des diagrammes .classer par catégorie .noter différences et ressemblance .répéter les hiérarchies .séparer les idées principales des détails

À partir des différents systèmes de classification des stratégies d'apprentissage qui ont été présentés précédemment (par exemple Rubin (1989), Oxford (1990), O'MALLEY ET CHAMOTTE (1990), ces instructeurs et enseignants peuvent définir globalement différentes stratégies. Dans cette catégorie, les apprenants savent de quelles stratégies ils ont besoin et développent des stratégies afin de pouvoir résoudre des situations problématiques en appliquant ces stratégies appropriées.

7. Quelques définitions de l'enseignement d'après des auteurs et des dictionnaires :

- **PIERRE MARTINEZ** confirme en estimant que :

« Enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel : enseigner mettre en contact par le fait même des systèmes linguistique et les variables de la situation touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement en général » (*PIERRE, 2004 :08*)

- **KRUGER & TOMASELLO**

Sont des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui».

(Strauss, 2005)

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

- **D'après PINARD :** « L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant » (*CUQ.J.P, 2007 :188*)

Selon le dictionnaire de l'éducation : « Enseignement : processus de Communication en vue de susciter l'apprentissage. Il s'agit d'un certain nombre d'étape qu'on Doit les suivre pour aboutir à un objectif déterminé au départ. » (*larousse, 1988*)

L'enseignement et les pratiques connexes sont des processus sociaux complexes soutenus ou facilités par un certain nombre de processus et de compétences cognitifs, tels que le langage, l'échafaudage et la lecture des intentions des autres. C'est une activité. Cette diversité rend souvent difficile l'identification des compétences et des conditions essentielles à cette activité (par exemple, la langue est-elle nécessaire ou facilite-t-elle simplement l'enseignement ?). De plus, les définitions de l'enseignement sont souvent « entraînées » par les définitions de l'apprentissage, où l'enseignement est considéré comme une activité qui permet l'apprentissage et vice versa (voir Legendre, 1993). Un exemple est présenté dans le tableau 1 ci-dessous. Même une lecture rapide révèle que les définitions de l'éducation varient selon les domaines d'études et même au sein de ceux-ci. De plus, lorsque les auteurs font référence à une doctrine, ils ne s'entendent pas sur les conditions ou les capacités qui la sous-tendent. Cependant, il est possible de souligner les principales caractéristiques efficaces des activités éducatives. Cette dernière est une activité relationnelle qui implique une coopération (ou une transaction, une compréhension mutuelle) entre au moins deux personnes : l'enseignant est un (ou plusieurs) élèves. Activité de communication qui implique l'échange d'informations (dans un sens ou dans les deux sens) entre un enseignant et un ou plusieurs élèves. Activités axées sur les objectifs d'apprentissage des élèves ou sur la maîtrise du contenu, des compétences ou des informations. Activités liées à un contenu spécifique. Ce contenu peut être des connaissances, des croyances, des informations, des actions et possède également des propriétés particulières telles que la généralisable. Activités dans lesquelles l'enseignant démontre des comportements spécifiques (présentations, explications, évocations, indices, etc.). C'est une activité où l'état mental du personnage principal (intentions, croyances) joue un rôle important et permet des inférences mutuelles. Philip dessus ([https:// JOURNALS OPENIDITION .ORG](https://JOURNALS.OPENIDITION.ORG) RF)

L'enseignement sans méthodes est inconcevable et le professeur du FLE doit choisir des options qui vont déterminer à la fois le contenu de son enseignement (triangle didactique est un schéma devenu classique en sciences de l'éducation, qui trouve son origine dans les travaux de Jean Houssay orale, écrit...etc.)La manière de la dispenser, la manière, et la façon de recevoir (passivement)

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

- **Houssay Jean** a formalisé le « triangle pédagogique » défini dans son « Modèle de compréhension pédagogique » (*Houssay, 2000 :40*). Tout processus éducatif est comme un espace entre les trois sommets d'un triangle : enseignant, élève et connaissance.

Les angles du triangle représentent les différentes connexions qui existent au sein de l'acte d'enseigner, les relations que les enseignants entretiennent avec les connaissances et qui leur permettent d'enseigner. Selon Jean Houssay, la motivation de l'apprenant est déterminée par la concentration. Selon lui, ce triangle éducatif devient une formalisation utile caractérisée par l'établissement d'une relation entre trois sommets : l'apprenant, l'enseignant et la connaissance. Toutefois, les questions de motivation ne se posent pas de la même manière.

Figure N°01 : le triangle didactique de JEAN HOUSSAYE

Le triangle didactique de Jean HOUSSAYE



Définition

Le Triangle Didactique est un schéma devenu classique en sciences de l'éducation, qui trouve son origine dans les travaux de HOUSSAYEJEAN (1988) et s'inspire des travaux de Rousseau et de son équipe (1998). Modéliser des situations didactiques autour de nous. Les trois pôles enseignant, savoir et apprenant et leurs relations. De plus, la valeur heuristique de ce diagramme est qu'il suscite de nombreuses réflexions sur des situations didactiques.

Dans une perspective systémique, l'idée de relations établies entre les pôles constitutifs du triangle didactique conduit à considérer ces éléments de manière concrète et socialement située. Nous supposons alors que la qualité des relations qu'entretiennent entre eux les éléments du triangle didactique n'est pas une condition a priori, mais émerge de l'interaction et de la circulation des discours. Nous examinons ici l'apprentissage sous un seul angle.

8. La définition de stratégies d'enseignement

Les stratégies pédagogiques sont des techniques que les enseignants utilisent pour aider les élèves à apprendre de manière indépendante et stratégique. Ces techniques deviennent des stratégies d'apprentissage lorsque les élèves en sélectionnent indépendamment et les utilisent

efficacement pour accomplir une tâche ou atteindre un objectif. Les stratégies pédagogiques peuvent être utilisées pour motiver les étudiants et améliorer leur concentration et organiser les informations pour une meilleure compréhension

- Les stratégies d'enseignement peuvent être définies comme « l'ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, planifiées par l'éducateur pour un Sujet autre que lui-même » (*Legendre, 2005 :24*)
- Les Stratégies d'Enseignement Ce sont des comportements didactiques coordonnés en vue de faciliter l'apprentissage déterminé. Selon Jean-Pierre Robert (2008)

Selon **Charlier** (2003) : « Reconnaître ses propres représentations de la situation et Celles autres personnes impliquées (étudiants, collègues).

9. La méthodologie d'enseignement

Une méthode d'enseignement est un ensemble de principe, de règles et de procédure que les enseignants utilisent pour transférer efficacement leurs connaissances et compétences aux élèves. L'objectif est d'aider les apprenants à mieux comprendre et traiter des sujets spécifiques ou une formation plus générale.

Depuis le XIX^e siècle, diverses méthodes ont vu le jour les unes après les autres, certaines rompant avec les méthodologies antérieures et d'autres adaptant les mêmes méthodes aux nouveaux besoins de la société. , car certains d'entre eux cohabitent avant de forcer le précédent. Nous donnerons ici un aperçu des méthodes qui ont caractérisé l'enseignement des langues étrangères. Des méthodologies traditionnelles à nos jours. La tendance générale est à l'éclectisme méthodologique. Si certains dirigeants le nient, d'autres estiment qu'il s'agit d'un problème inhérent aux méthodes flexibles et facilement adaptables. L'état de chaque site éducatif.

Pour déterminer ces méthodologies pédagogiques, les enseignants doivent se concentrer sur le programme, l'expérience et les connaissances antérieures des élèves, leurs intérêts, leurs styles d'apprentissage et leurs niveaux de réussite. Ces décisions dépendent de l'évaluation continue des étudiants en ce qui concerne les objectifs et les approches d'apprentissage. Bien qu'il soit possible de définir des catégories de stratégies pédagogiques, les distinctions ne sont pas toujours tout à fait claires. Par exemple, un enseignant peut transmettre des informations en faisant une présentation (à partir d'une stratégie d'enseignement directe) tout en utilisant une discussion réflexive (à partir d'une stratégie d'enseignement indirecte) pour aider les élèves à juger de l'importance de l'information présentée.

10. Les types de stratégies d'enseignements

10.1. LA MÉTHODOLOGIE dite traditionnelle

Existe depuis l'Antiquité et repose sur des relations éducatives fortes. Le rôle de maître est central et représente un modèle de compétence linguistique à imiter. Connaître une langue, c'est connaître plus ou moins le système juridique de son maître. Le véritable modèle reste celui libéré par les limites des textes littéraires. L'éducation traditionnelle se concentre sur la transmission de connaissances que les apprenants doivent restituer. L'éducation explicite transmet non seulement des connaissances mais aussi des compétences et des compétences interpersonnelles. Tout cela est enseigné à l'aide de méthodes explicites, dont le mouvement. La gestion de classe dans l'enseignement explicite est très importante et constitue une condition préalable à l'enseignement. Cela inclut non seulement les règles de la classe, mais également les comportements spécifiques attendus à différents moments de la journée, la gestion du temps et la gestion des conflits. Dans les cours explicites, il y a beaucoup de renforcement positif, mais dans les cours traditionnels, la gestion de classe se limite à des sanctions en cas de violation des règles. (CECRL, *apprendre, enseigner, évaluer, volume, complémentaire, 2021*)

Les professeurs traditionnels donnent des leçons brillantes. Il préfère les monologues. Il s'agit d'une présentation suivie d'une phase de pratique. Il y a peu d'interactions avec les étudiants. Bien qu'il se concentre sur la transmission du contenu.

Dans l'enseignement traditionnel, la vérification de la compréhension se fait après la pratique ou lors de la correction. L'enseignement explicite va de la modélisation à la pratique guidée. Pour cette raison, le dialogue est privilégié. Un professeur qui posera quelques questions aux apprenants pour vérifier leur compréhension. Vous n'aurez aucun problème tant que vous ne serez pas capable de pratiquer couramment.

Cela vous aidera à éviter de nombreuses erreurs lorsque vous pratiquez de manière indépendante. Les professeurs traditionnels donnent des exercices appliqués immédiatement après les cours. (CECRL, *apprendre, enseigner, évaluer, volume, complémentaire, 2021*)

L'enseignement explicite fournit une correction légitime des erreurs tout au long du processus pour éviter qu'elles ne s'ancrent dans l'esprit de l'apprenant. La modélisation explicite fait largement appel à la métacognition, ce qui n'est pas le cas des méthodes magistrales traditionnelles. Lors de l'explication, l'enseignant exprime oralement ses idées « par l'intermédiaire du locuteur ». Les apprenants reçoivent toutes les stratégies qui les aideront à apprendre, notamment comment utiliser leur mémoire, organiser leurs pensées et effectuer des

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

étapes spécifiques. Cela signifie que les élèves deviennent des agents conscients de leur apprentissage et savent mémoriser et effectuer des tâches de plus en plus complexes.

L'éducation traditionnelle ignore l'alignement des programmes (pertinence entre les programmes, ce qui est enseigné, ce qui est évalué). Lorsque nous enseignons explicitement, nous n'évaluons jamais ce qui n'a pas été explicitement enseigné. Par conséquent, les étudiants ne seront pas confrontés à des problèmes complexes que seules quelques personnes peuvent résoudre.

Chaque terme enseigné en pratique explicite est abordé (et doit être mémorisé) comme une matière globale à la fin du cours pour favoriser la mémorisation. Les enseignements traditionnels n'ont pas de coutumes.

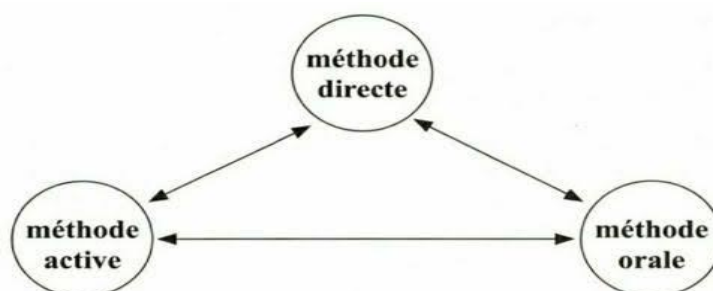
10.2. Les méthodologies directes

Cette stratégie donne la priorité à l'oral elle se concentre principalement sur les enseignants. Ceci est très répandu et inclut des méthodes telles que des cours, questions, des instructions explicites, des exercices et des démonstrations.

Les stratégies d'enseignement directes sont utilisées pour enseigner ou développer progressivement des compétences spécifiques aux apprenants. Elles sont également très utile pour introduire d'autres méthodes pédagogiques et impliquer activement les apprenants dans l'acquisition de connaissances.

Cette stratégie est généralement déductive, elle présente d'abord la règle ou la généralisation, puis explique à l'aide d'un exemple. Bien que cette stratégie semble simple et pratique, elle est plus complexe qu'il n'y paraît. L'enseignement directe est souvent utilisé par les enseignants. L'utilisation généralisée des méthodes d'enseignement directe doit être évaluée, et les éducateurs doivent être conscients que ces méthodes ont une utilité limitée pour développer les compétences, les processus et les attitudes nécessaires à la pensée critique, à l'apprentissage des relations personnelles ou aux compétences d'apprentissage en groupe.

Figure N° 02 : Schéma de La Méthodologie directe



10.3. La méthodologie indirecte :

Enquête, orientation, résolution de problèmes, prise de décision et découverte sont des termes utilisés de manière interchangeable pour décrire l'enseignement indirect. Contrairement à l'enseignement direct, l'enseignement indirect est centré sur l'apprenant, mais les deux stratégies peuvent se compléter.

Des exemples de méthodes d'enseignement indirectes comprennent la discussion réflexive, la formation de concepts, l'acquisition de concepts, la clôture, la résolution de problèmes et l'enquête. L'enseignement indirect exige que les élèves observent, étudient et tirent des conclusions ou émettent des hypothèses à partir de données. Cette stratégie tire parti de la curiosité des élèves en les encourageant à trouver des solutions alternatives et à contribuer à la résolution de problèmes.

La flexibilité permet aux étudiants d'envisager différentes options et réduit la peur de mal répondre aux questions. L'éducation indirecte favorise également le développement de la créativité et des compétences relationnelles. Il est courant que les étudiants comprennent mieux le matériel et les idées qu'ils ont appris et soient capables de mieux appliquer ces connaissances. Le rôle de l'enseignant n'est plus d'instruire, mais de faciliter, soutenir et conseiller. Les enseignants créent un environnement d'apprentissage, offrent des possibilités de participation aux élèves et fournissent des commentaires au besoin tout en menant des enquêtes (Martin, 1983).

L'enseignement indirect repose en grande partie sur l'utilisation de ressources imprimées, non imprimées et humaines.

L'expérience d'apprentissage bénéficie grandement de la collaboration entre les enseignants et entre les enseignants et les bibliothécaires. Les enseignants peuvent utiliser des méthodes d'enseignement indirectes dans presque toutes les salles de classe. Cette stratégie est encore plus efficace. Je veux que les étudiants aient une discussion.

Un désir de développer certaines attitudes, valeurs ou compétences dans le domaine des relations personnelles et sociales. Que le processus est tout aussi important que le produit. Lorsque les élèves enquêtent ou découvrent quelque chose pour que ce qu'ils apprennent leur soit utile plus tard.

Il y a plus d'une « bonne » réponse. L'objectif est la compréhension individualisée et la rétention à long terme des concepts ou des généralisations par les étudiants. Ils veulent une implication

Chapitre II : L'enseignement/ apprentissage

personnelle et une motivation intrinsèque. Nous voulons que les étudiants prennent des décisions et résolvent des problèmes.

Nous souhaitons qu'ils poursuivent leurs études tout au long de leur vie. Pour que les élèves tirent le meilleur parti de l'enseignement indirect, les enseignants doivent absolument leur enseigner d'abord les compétences et les procédures nécessaires pour atteindre les résultats souhaités. Ces compétences et approches comprennent l'observation, le codage, le rappel, la classification, la comparaison, la déduction, l'interprétation des données, la prévision, l'élaboration, la synthèse, la reconstruction et la validation. Comme toute autre stratégie, l'enseignement indirect présente certains inconvénients.

Cela prend plus de temps qu'un enseignement direct, oblige l'enseignant à renoncer à certains privilèges, sans compter que les résultats sont moins prévisibles et moins garantis. L'enseignement indirect n'est pas le meilleur moyen de transmettre des informations détaillées ou de promouvoir l'acquisition progressive de compétences. Cette stratégie n'est pas non plus adaptée lorsque la mémorisation et le rappel rapide du contenu sont l'objectif souhaité.

10.4. Méthodologie audio orale (méthodologie de L'armée)

Elle est apparue après la seconde guerre mondiale vers les années 50 aux étas unies pour former des soldats qui parlent qu'autres que L'anglais.

Il vise uniquement à acquérir des compétences orales pour communiquer dans une langue étrangère sans mettre l'accent sur l'écrit. Cela conduit à la disparition des textes littéraires .elle appuie sur psychologie behavioriste, une théorie de l'apprentissage développée par John Watson.

Elle repose sur des réflexes conditionnes (stimulus et réponse) Autrement dit, l'enseignants joue le rôle d'expert er l'apprenant devient passif .il ne répond qu'à ce qu'on lui demande .concentrez-vous sur l'observation du comportement et des émotions de l'apprenant.

La méthode orale est une approche pédagogique accès sur l'écoute et la parole lors de l'apprentissage d'une langue. Particulièrement adapter à l'apprentissage des compétences linguistiques cette stratégie compare généralement :

10.4.1. Compréhension orale :

Les apprenants écoutent activement des conversations, des enregistrements et des dialogues dans la langue cible pour développer leurs compétences de compréhension oral.

10.4.2. Expression orale :

Les apprenants sont encouragés à parler et à répéter ce qu'ils entendent

10.4.3. Interactions

Les activités de groupes, les dialogues en binômes ou les jeux de rôles encouragent l'interaction verbale dans la langue cible

10.4.4. Immersion

L'immersion dans l'environnement où la langue cible est parlée est souvent recommandée pour renforcer l'apprentissage audio-oral

Utiliser des matériels audio

Les enregistrements, vidéo, chanson ... etc. sont des outils courants pour stimuler l'écoute

10.4.5. Commentaires

Les enseignants fournissent des commentaires sur la prononciation, la grammaire et le vocabulaire pour aider les apprenants à s'améliorer.

Cette méthode est souvent utilisée dans l'enseignement des langues étrangères car il vise à développer des compétences de communications fluides.

10.5. Méthodologie audio-visuelle

Une stratégie audiovisuelle est un plan ou une approche permettant de créer, distribuer ou utiliser efficacement un contenu audiovisuel. Il peut s'agir de vidéos, de présentations, d'extraits sonores, etc. Les éléments clés à considérer dans votre stratégie audiovisuelle sont :

- ✓ Objectif définissez clairement votre objectif, comme accroître la notoriété, éduquer, divertir ou promouvoir votre produit/service.
- ✓ Public cible identifiez votre public cible et adaptez votre contenu en conséquence.
- ✓ Plateforme choisissez le bon canal de distribution, comme les réseaux sociaux, le site Web ou la télévision
- ✓ Contenu Créez du contenu audiovisuel engageant et pertinent.
- ✓ Budget Déterminez les ressources nécessaires à la production et aux ventes.
- ✓ Planification planifiez systématiquement la création et la publication de contenu.
- ✓ Mesure utilisez des mesures pour évaluer l'efficacité de votre stratégie et apporter les ajustements nécessaires. Les stratégies audiovisuelles peuvent varier en fonction de besoins spécifiques.

10.6. Méthodologie interactif

Les méthodes d'enseignement interactives mettent l'accent sur la participation active et l'engagement direct des étudiants, créant ainsi un environnement d'apprentissage dynamique. Voici quelques exemples de méthodes interactives.

Discussion en classe :

Les étudiants sont encouragés à participer aux discussions en classe, à poser des questions et à exprimer leurs opinions, ce qui favorise la pensée critique.

Résolution de problèmes en groupe :

Les étudiants travaillent ensemble pour résoudre des problèmes complexes et renforcent leurs compétences en matière de collaboration et de résolution de problèmes.

Les simulations sur ordinateur ou en classe :

Permettent aux étudiants d'acquérir une expérience pratique et de mieux comprendre les concepts.

Jeux interactifs

Enseignent des concepts et des compétences de manière ludique.

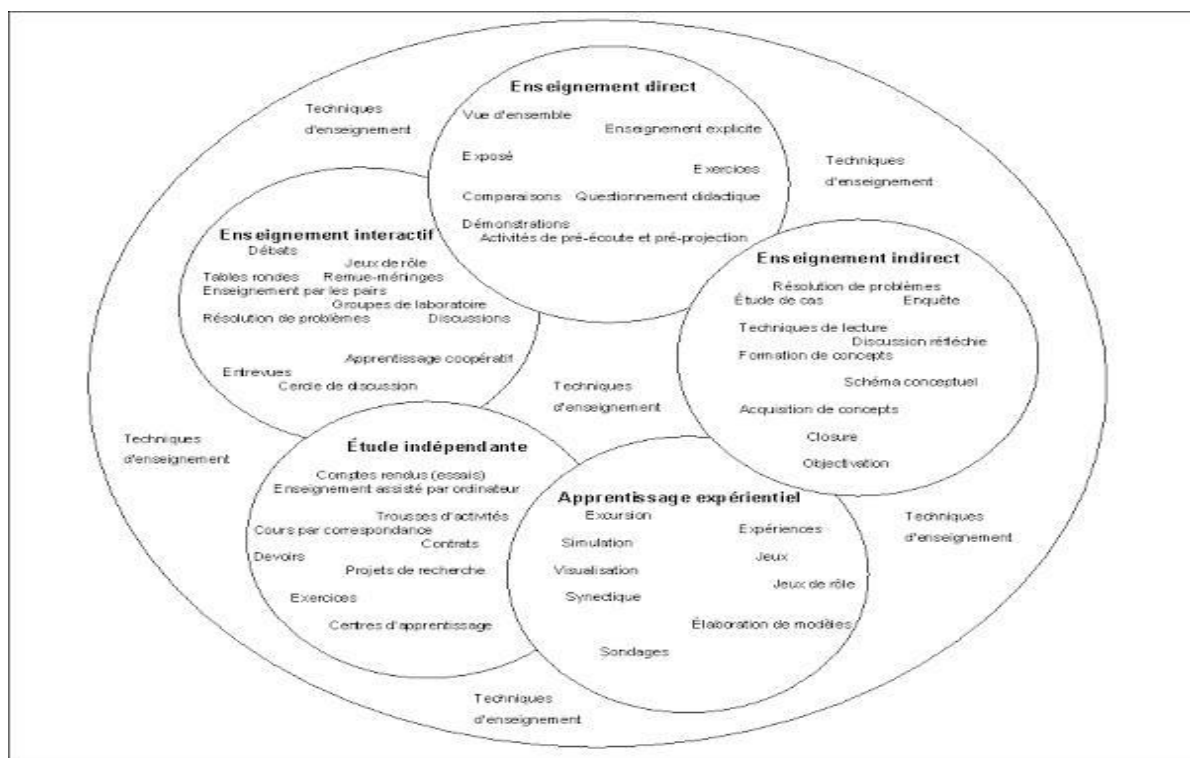
Commentaires en temps réel les enseignants peuvent utiliser des outils numériques pour obtenir des commentaires en temps réel des élèves et ajuster leurs cours en conséquence

Apprentissage par les pairs les étudiants enseignent et apprennent les uns des autres, ce qui améliore la compréhension et la communication.

Enquêtes et tests les enseignants peuvent utiliser des enquêtes et des outils de sondage en classe pour collecter des données sur la compréhension des élèves. Les méthodes interactives peuvent promouvoir la participation des étudiants, la réflexion active et l'application pratique des connaissances et améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Schéma ci-dessous présente les cinq catégories de méthodes pédagogiques et les relations entre ces différentes stratégies. Les cinq catégories sont expliquées à la page suivante. Plusieurs exemples de méthodes pédagogiques sont fournis pour chaque catégorie, qui est abordés dans la section Méthodes pédagogiques.

Figure N°03 : la méthodologie indirecte



11. La gestion de la classe

L'objectif de la gestion de classe est d'optimiser le temps d'apprentissage en gérant de manière appropriée le comportement des élèves et le contenu d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant doit savoir bien gérer la classe pour que les apprenants puissent atteindre les objectifs fixés.

Le Larousse définit une classe comme un groupe d'apprenant réunis dans une classe ou un autre lieu pour réaliser des activités d'apprentissage sous la responsabilité d'un enseignant.

FIJALKOW Jacques (Thérèse NAULT éd) «la classe est environnements complexe, difficile de gérer. Elle met en présence des individus qui se distinguent par leur origine sociale et ethnique, leur âge, leur tempéraments, leurs antécédents, leur motivation, et par les buts qui le suivent. L'appartenance sexuelle des individus qui composent la classe est un autre facteur qui explique qu'il est difficile de gérer une classe » (**CHOUINARD, 2002 :185**).

12. La conduite de la classe

La gestion de classe fait référence à la manière dont un enseignant dirige une classe. Cela comprend la gestion du comportement des apprenants, selon des deux sexes se distinguent aussi quant à leur conduite classe. De façon générale, les filles sont plus disciplinées que les garçons et elles adoptent moins de comportements déviants. Elles interrompent plus rarement

l'activité en cours et, contrairement à la croyance populaire, elles bavardent moins (*bailey, 1988,1990*)

Les filles sont aussi plus polies et plus serviables alors que les garçons sont plus agressifs. Ces dernières sont cependant plus anxieuses à l'école et elles expriment leurs émotions plus souvent tandis que les garçons les expriment plus intensément. Les filles ont tendance à montrer de la tristesse et les garçons à montrer de la colère lorsqu'ils sont confrontés au même événement. Felouzis (1993) a rapporté que ces dernières étaient plus susceptibles que les filles d'adopter des comportements destructeurs tels que pousser, montrer de l'impatience, faire des mouvements non autorisés et grimacer. En outre, les mêmes chercheurs ont découvert que les garçons très performants perturbent la communication scolaire en discutant dans la même mesure que les garçons peu performants, mais que pour les filles, il existe une relation inverse entre comportement déviant et résultats scolaires. En conséquence, les garçons sont plus susceptibles d'être la cible de mesures disciplinaires de la part des enseignants (Bailey, 1988).

Selon **Darom et Rich** (1988), les meilleures attitudes des filles en classe s'expliquent par leurs attitudes plus positives à l'égard de l'école. Selon Eccles et Blumenfeld (1985), les filles ont tendance à se conformer plus facilement parce qu'elles se sentent plus coupables que les garçons lorsqu'elles enfreignent les normes.

13. Les obstacles psychologiques chez l'apprenant

Les barrières psychologiques sont des facteurs qui peuvent avoir un impact sur l'apprentissage, le rendement scolaire et le bien-être des élèves. Voici quelques obstacles psychologiques courants rencontrés par les enseignants et qui peuvent aider les apprenants à les surmonter.

13.1.Manque de confiance:

Certains apprenants peuvent douter de leurs capacités et devenir moins engagés dans leurs études. Les enseignants peuvent accroître la confiance en eux en fournissant des commentaires positifs et des devoirs appropriés.

13.2.Peur de l'échec :

La peur de l'échec peut paralyser les apprenants et les empêcher de prendre des risques et de s'engager dans leurs études. Les enseignants peuvent créer un environnement dans lequel les erreurs sont considérées comme des opportunités d'apprentissage

13.3.Stress:

Le stress lié aux évaluations, aux examens ou à d'autres facteurs peut avoir un impact négatif sur la concentration et les performances d'un apprenant. Les enseignants peuvent enseigner des techniques de gestion du stress et apporter un soutien émotionnel

13.4.Problèmes de motivation :

Certains apprenants peuvent manquer de motivation pour apprendre. Cela peut être dû à des facteurs personnels ou à des méthodes d'enseignement inappropriées. Les enseignants peuvent rendre les cours plus pertinents et pour impliquer les apprenants.

13.5.Problèmes de comportement:

Les apprenants ayant des problèmes de comportement peuvent perturber le cours et détourner l'attention de l'apprentissage. Il est important de mettre en œuvre des stratégies de gestion des comportements et d'apporter un soutien approprié.

13.6. Problèmes de concentration:

Les distractions, qu'elles soient internes ou externes, peuvent affecter la capacité de concentration d'un apprenant. Les enseignants peuvent promouvoir un environnement d'apprentissage calme et fournir des outils pour améliorer la concentration.

13.7.Déficit d'attention et hyperactivité :

Certains apprenants peuvent souffrir de TDAH (trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité) et avoir besoin d'une aide particulière pour se concentrer et rester organisé. Une stratégie est nécessaire.

Il est important que les enseignants soient conscients de ces barrières psychologiques afin d'adapter leurs approches pédagogiques et d'apporter un soutien adapté à leurs apprenants.

14. Le rapport entre Stratégie d'enseignement apprentissage et pédagogie différencié

D'après **Haina presmycki** La pédagogie différenciée est une pédagogie de processus. Il présente un cadre d'apprentissage bien décrit, varié et flexible, permettant aux apprenants de suivre leurs propres méthodes d'acquisition de connaissances.

D'un point de vue psychologique, les différences pédagogiques conduisent à une conscience de soi accrue, conduisant à une plus grande conscience de ses forces, de ses faiblesses, de son approche et de son comportement face à l'échec ou au succès. Cela aide

également les enseignants à mieux comprendre le comportement et le comportement des apprenants. La rencontre de deux perspectives dans un moment préparé pour cette situation (appelé entretien ou dialogue individuel) augmente la conscience de l'apprenant au niveau de son développement personnel et la capacité de l'enseignant à l'observer et à l'analyser l'aidera à le perfectionner.

15. Le rapport entre l'enseignement apprentissage et approche par compétences

L'approche par compétences a profondément influencé et l'apprentissage depuis de nombreuses années l'enseignement.

Contrairement à l'enseignement traditionnel, qui se concentre sur la transmission de connaissances, l'approche par compétences se concentre sur le développement de compétences pratiques et transférables.

Cette approche prépare les apprenants en les encourageant à acquérir des compétences spécifiques telles que la résolution de problèmes, la pensée critique, la créativité et la communication.

L'enseignement et l'apprentissage basés sur une approche par compétences mettent l'accent sur une compréhension approfondie d'un sujet et l'application pratique des connaissances.

Cela change le rôle de l'enseignant, passant d'un simple transmetteur de faits à un rôle de guide qui aide les apprenants à développer ces compétences. En fin de compte, l'approche par compétences propose une approche plus holistique et plus pertinente de l'enseignement, préparant les apprenants à réussir.

Chapitre III

Partie pratique : analyse des questionnaires

Introduction

L'enseignement et l'apprentissage sont complémentaires et étroitement liés, car tous deux relèvent de la philosophie dite didactique et éducative, qui fait référence à l'interaction de la culture et de différentes méthodes d'apprentissage. Ils ont un aspect théorique et un autre aspect pratique. Parce que leur objectif est de refléter l'acte d'apprendre et d'enseigner, et de créer un système éducatif visant à orienter l'acte d'enseigner au sein de la classe. En clair, les stratégies d'enseignement/apprentissage prennent en charge les pratiques liées des différents protagonistes ou agents participant au champ du FLE à travers les différentes séquences d'appropriation, acquisition, d'accompagnement, de guidance ou de guidage. En gros, l'interaction qui caractérise le processus en question est à l'origine de la dissection des entraves qui le gangrènent des solutions qui permettent de les surmonter.

Dans ce chapitre, nous allons procéder à l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants de la 5ème année du primaire et ce dans le but de trouver des réponses à nos questions et vérifier par le fait même nos hypothèses de départ.

Présentation de l'enquête

D'abord, nous avons envisagé de concrétiser notre démarche pratique en faisant appel à une observation directe, afin d'imprégner notre investigation d'une empreinte préliminaire empirique, et ce, en confrontant le phénomène observé dans le réel absolu. Autrement dit, il est question de rencontrer éminemment les agents matériels et immatériels du champ du FLE au palier primaire.

Ensuite, pour compléter cette démarche, nous avons choisi la technique du questionnaire pour recueillir un produit qui permet de répondre à notre problématique. Ce type d'enquête a été défini par El Gharbieen 1993: «l'enquête essentiellement fondée sur le questionnaire présente l'avantage de travailler sur des situations concrètes ou le phénomène linguistique et culturel apparaît dans sa complexité globale ».

Nous avons élaboré un questionnaire destiné aux enseignants de cinquième année du primaire. Il se compose de 15 questions pour tester la validité ou l'invalidité de nos réponses provisoires pré-postées. Il a été confectionné et distribué au corps enseignant dont l'échantillon est composé de 5 enseignants et tout un chacun interrogé a accepté de nous aider et répondre aux questions qui figurent sur les différentes parties de l'instrument.

Quant au questionnaire qui est destiné aux apprenants est composé de 12 questions et à distribuer pour un échantillon représentatif de 15 apprenants. Par conséquent, après la concrétisation de la

démarche empirique, nous distribuerons les instruments de recueil d'informations à ce public sélectionné et visé au préalable.

1. présentation du public visé et les lieux d'enquête :

Notre première étude se concentre sur les enseignants de français du primaire, un domaine d'expertise bien défini. Pour approfondir davantage et généraliser les résultats de la recherche, nous avons élargi l'enquête de Tizi-Ouzou au près de 5 enseignants du primaire de la wilaya et interrogé en leur remettant le même instrument que celui de l'informateur de l'école observée. En somme, notre enquête s'est étendue au public-enseignant appartenant aux établissements scolaires suivants :

- L'école primaire BOUZEKRI Mohamed ou ramadan IGHIL BOUZEROU BENI DOUALA
- L'école primaire AZZAZ Rabah Béni-Aissi Béni Douala
- L'école HAOUCHI TIZI-OUZOU.
- L'école BOUHALA MOKRANE BENI DOUALA

Notre deuxième population représente les apprenants de la 5^{ème} année primaire CHOUKRANE OMAR de Tizi-Hibel des Ait Mahmoud de Béni douala qui se compose de 25 apprenants dont 18 filles et 7 garçons.

2. Organisation de questionnaire

2.1. Questionnaire destiné aux apprenants

Nous nous sommes contentés de distribuer le questionnaire à un échantillon de 25 apprenants, chaque inventaire contient une série de questions et composé de deux parties principales : la première est confiée aux enseignants qui nous renseignent sur le profil de la classe, à l'instar de la variable sexe et âge de leurs apprenants et recueillir quelques informations à travers des indicateurs génériques, et ce avant de défricher le terrain à des questions destinées à recueillir le maximum d'informations sur la dimension psychologique du processus d'enseignement/apprentissage leurs corollaires en termes de stratégies.

2.2. Questionnaire destiné aux enseignants

Ce Questionnaire nous porte beaucoup plus que celui des apprenants parce que c'est le moyen qui permet de répondre, avec un degré de précision plus ou moins élevé, à notre problématique sans pour autant sous-estimer les informations à recueillir auprès du public-apprenants de plus nous voulons savoir comment les enseignants parviennent-ils à détecter les anomalies de leurs

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

apprenants et quelles stratégies et activités qui permettent à ceux qui en souffrent pour sortir de leurs calvaires .

Ce dernier également contient des renseignements sur les stratégies et la pédagogie d'enseignement pour aider les apprenants lors de leurs acquisitions. De plus, nous avons demandé aux enseignants d'exprimer leurs opinions personnelles, leurs façons de gérer les apprenants en passant par les moyens auxquels ils recourent dans des situations problématiques.

3. Analyse des résultats obtenus :

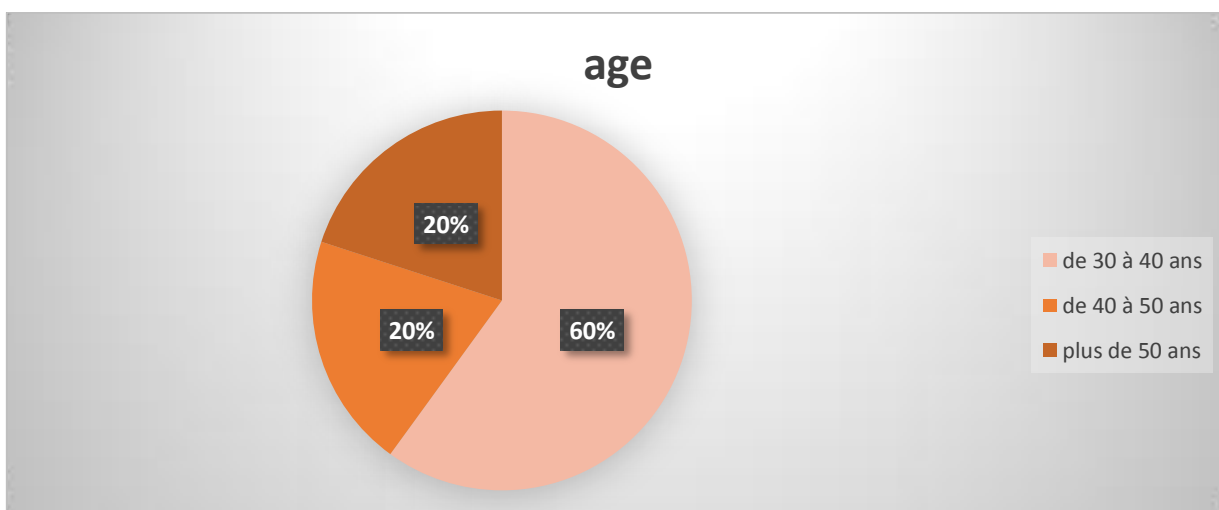
3.1.informations personnelles des enseignants :

Tableau N° 1 : Age des enseignants

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
De 30 à 40 ans	3	60%
De 40 à 50 ans	1	20%
Plus de 50 ans	1	20%
total	5	100%

Source :réalisé par nous même

Figure N°1 : âge



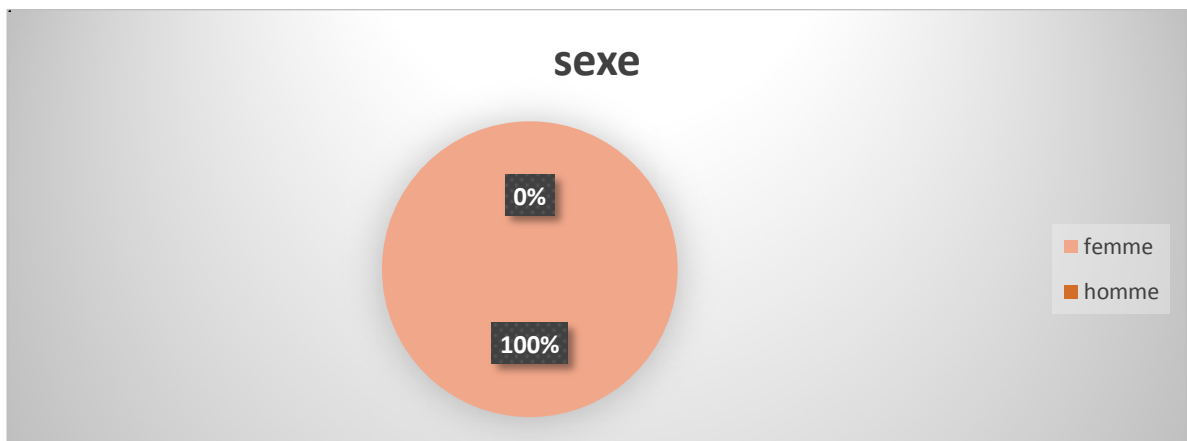
Source :réalisé par nous même

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Tableaux N° 2 : Le Sexe des enseignants

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Homme	0	00%
Femme	5	100%
total	5	100%

FIGURE N°2 : Le Sexe des enseignants



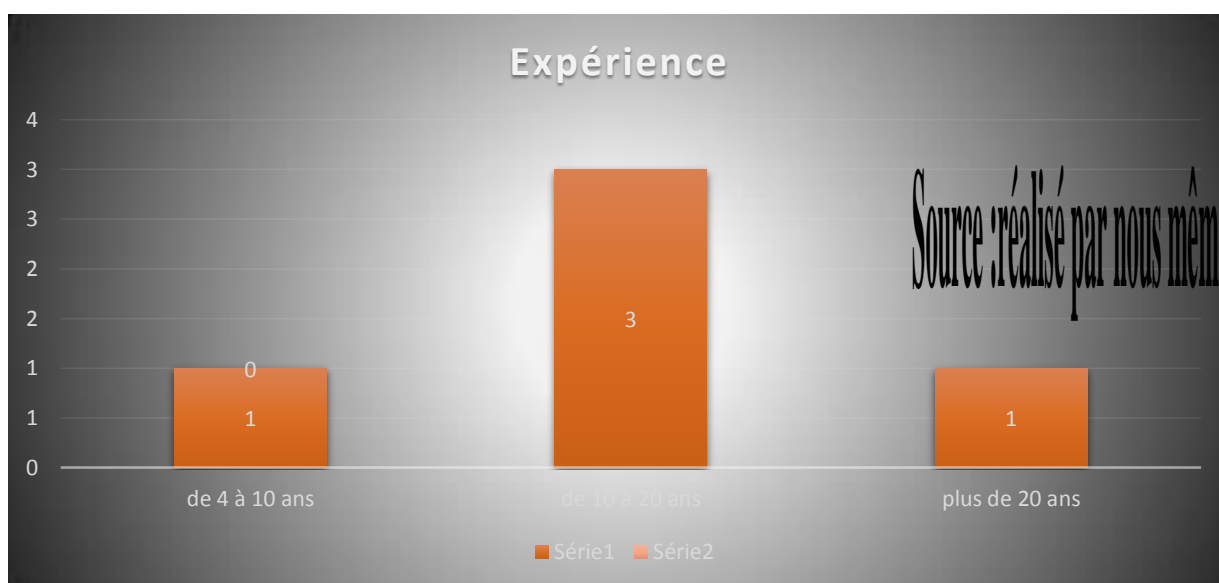
Source : réalisé par nous même

Tableaux N°3 : Expérience des enseignants

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
De 4 à 10 ans	1	20%
De 10 à 20 ans	3	60%
Plus de 20 ans	1	20%
total	5	100%

Source :réalisé par nous même

Figure N3 : Expérience des enseignants



Source : réalisé par nous même

4. Réponses aux questions adressées aux enseignants :

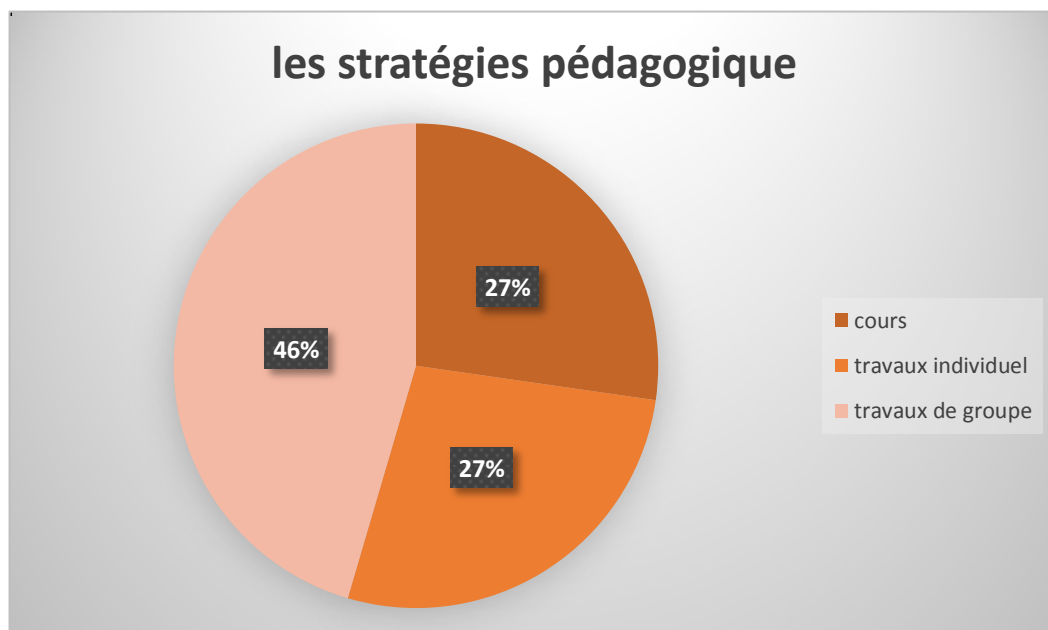
Question n°1 : Quelles stratégies pédagogiques qu'utilisez-vous généralement en classe pour faciliter l'apprentissage des apprenants ?

Tableaux N° 4 : les stratégies pédagogiques utilisées généralement en classe pour faciliter l'apprentissage des apprenants

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Cours	3	27%
Travaux individuels	3	27%
Travaux de groupe	5	46%
total	11	100%

Source :réalisé par nous même

Figure N°4 : les stratégies pédagogiques utilisées généralement en classe pour faciliter l'apprentissage des apprenants



Source :réalisé par nous même

Commentaire :

D'après les résultats obtenus à partir de la description représentée par le tableau ci-dessus, nous pouvons dire qu'il existe trois catégories : la première catégorie représente 46% des enseignants, c'est-à-dire que la majorité préfèrent d'utiliser la méthode de travail en groupe, et ce pourcentage représente 5 réponses des enseignantes, tandis que la deuxième catégorie représente 27% des enseignants qui préfèrent la méthode de travail en cours, et ce pourcentage représente 3 enseignantes. La dernière catégorie représente 27% qui préfèrent la méthode de travail individuel, et ce pourcentage représente 3 réponses des enseignantes interrogées. En clair, le recours au travail d'équipe ou à la pédagogie de groupe est le meilleur moyen de créer l'esprit de coopération et de permettre par le fait même de faire sortir les apprenants de l'isolement et de la concurrence déloyale.

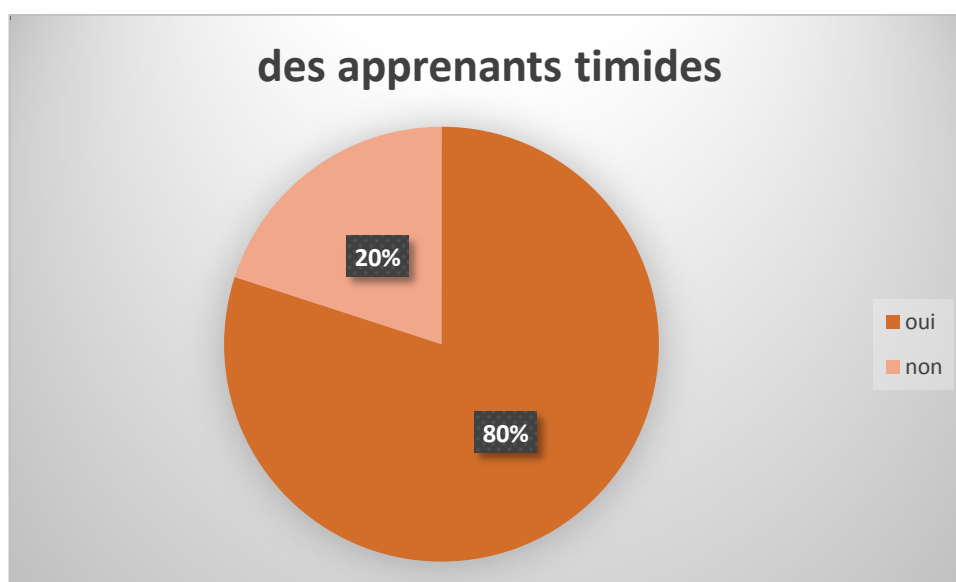
Question N°02 :Est-ce que vous avez des apprenants timides dans vos classes ?

Tableaux N° 5 : la timidité des apprenants

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
oui	4	80%
non	1	20%
total	5	100%

Source :réalisé par nous même

Figure N °5 : la timidité des apprenants



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

On remarque d'après les résultats présentés dans ce tableau que la majorité des enseignants (80%) affirment que leurs apprenants sont timides. et un pourcentage minime soit une enseignante (20%) déclare ne pas eu d'apprenants timides.

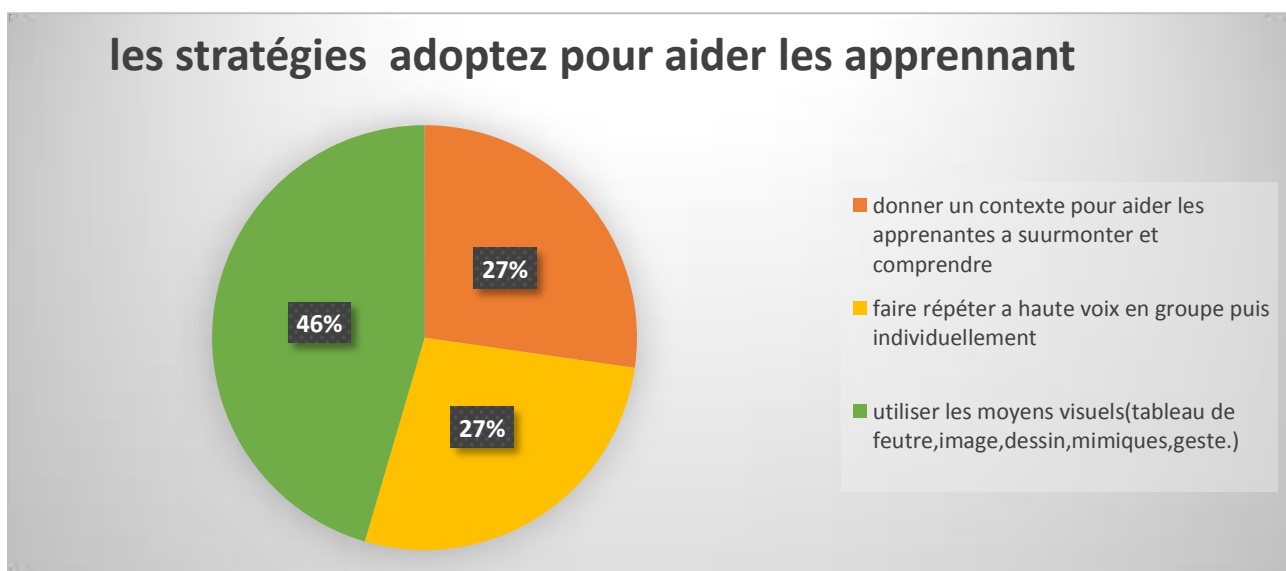
Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Question n°3 : Quelle sont les stratégies que vous adoptez pour aider les apprenants de 5 années primaires pour surmonter leurs difficultés ?

Tableaux N° 6 : les stratégies d'apprentissages pour aider les apprenants de 5^{eme} année primaire pour surmonter leurs difficultés

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
donner un contexte pour aider les apprenants à surmonter et comprendre	3	27%
faire répéter à haute voix en groupe puis individuellement	3	27%
utiliser les moyens visuels (tableau de feutre, image, dessin) mimiques, geste.)	5	46%
total	11	100%

Figure N°06 : les stratégies d'apprentissages pour aider les apprenants de 5^{eme} année primaire à surmonter leurs difficultés



Commentaire :

On remarque d'après les résultats présenter dans ce tableau ; qu'il existe trois catégories, la première 46% qui représente 5enseignants qui utilisent les moyens visuelles pour aider les apprenants à surmonter leur difficultés. La deuxième catégorie, soit 27%, représentant 3

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

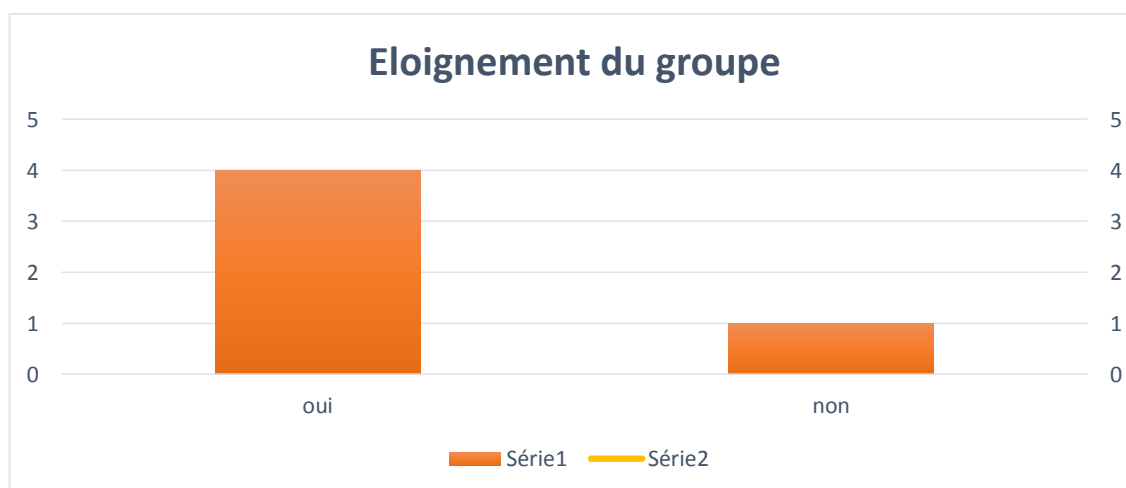
enseignants qui utilisent l'apprentissage par répétition, (À voix haute en groupe puis individuellement). Enfin, la troisième catégorie représente 27%, ce qui représente également 3 enseignantes qui utilisent les moyens visuels, (tableau-feutre, image, dessin, expressions faciales, geste). Le recours à la contextualisation des différentes séquences permet de créer un environnement réaliste pour l'apprentissage, ce qui permettra, en effet, aux apprenants de s'adapter et de retrouver l'euphorie naturelle qu'ils y rencontrent au sein de leurs groupes d'appartenance ou de leurs première cellule familiale. D'après l'enquêtée N°5 à répondu qu'elle faire interroger l'apprenant intégrer le dans le groupe l'écouter surtout.

Question n°4 : Est-ce que vous avez des apprenants qui s'éloignent du groupe ?

Tableaux n° 7 : éloignement du groupe

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
oui	4	80%
non	1	20%
total	5	100%

FIGURE N°7 : éloignement du groupe



Commentaire :

A partir de la lecture des résultats obtenus et représentés par le tableau ci-dessus, nous pourrions dire que le pourcentage de 80%, qui représente 4 enseignantes, déclarent catégoriquement qu'ils ont des d'apprenants qui s'éloignent et s'isolent du groupe en classe, tandis que le pourcentage

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

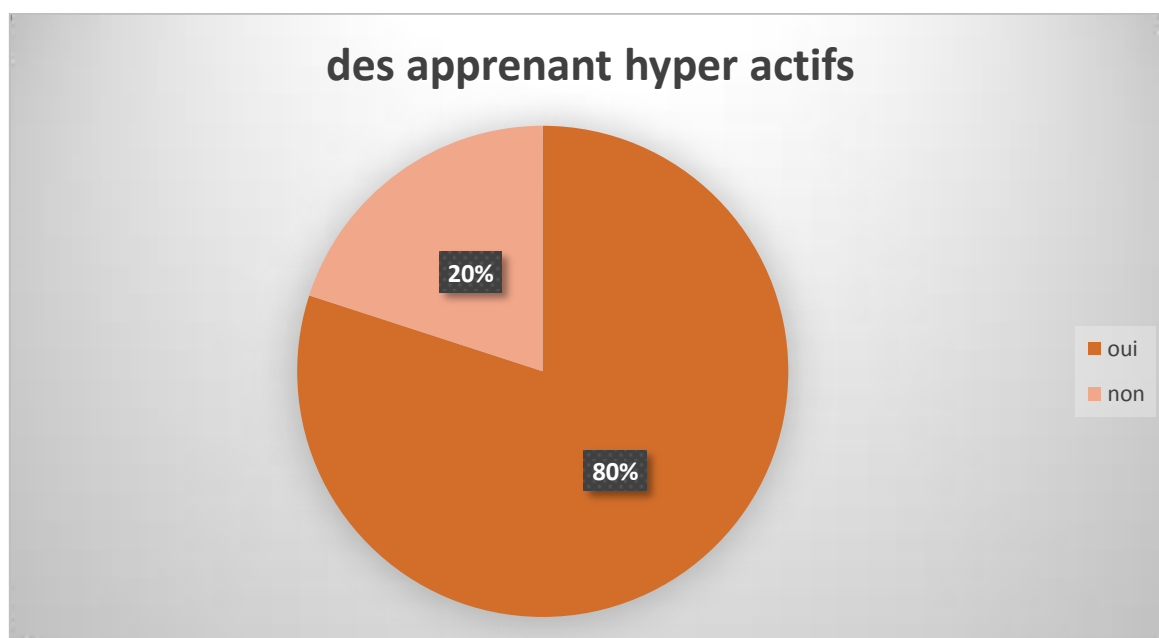
de 20% qui représente une seule enseignante, qui indique des apprenants stables et rattachés des différents groupes pédagogiques. Cette tendance à rester au sein du groupe est révélatrice de cet inconscient de la phobie de la solitude et de l'isolement qui pointent du doigt l'apprenant timide ou de celui qui, à travers le processus de la socialisation, développe ce penchant à rester dans le climat euphorique, hospitalier et solidaire qui caractérise son groupe d'appartenance ethnique. En clair, le groupe est le véritable bouclier qui couvre les souffrances psychologiques individuelles telles que la timidité, le stress, l'angoisse, l'hyperactivité...

Question N°5 :Est-ce que vous avez des apprenants hyper actifs en classe ?

Tableau N°8 : les apprenants hyper actifs

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
oui	4	80%
non	1	20%
total	5	100%

Figure N°8 : les apprenants hyper actifs



Source : réalisé par nous même

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Commentaire :

Selon les résultats obtenus grâce au programme d'analyse statistique que nous avons noté dans le tableau ci-dessus, nous constatons que 80%, ce qui représente 4 enseignantes, déclarent qu'il y a des apprenants hyper actifs dans leurs classes, tandis que 10%, ce qui représente une enseignante, dit qu'il n'y a pas d'apprenants hyper actifs au sein de son public-apprenant. En clair, ce problème psychologique liée à l'hyperactivité est en mesure de nous expliquer le penchant des apprenants pour le travail de groupe qui constitue une opportunité pour les apprenants qui en subissent de camoufler leur tendance à bouger en permanence au sein du groupe et l'atmosphère mouvementée qui le caractérise. Par ailleurs, le groupe pédagogique permet aux enseignants de garantir à ces apprenants qui présentent cette anomalie de leur expliquer la tendance du mouvement et de les orienter vers des moyens de contrôle de cette posture exagérée en termes de mouvements. En somme, le groupe permet à l'apprenant hyperactif de bouger et de se débarrasser de l'immobilité qui le gangrène et le stresse, mais profitent aussi à l'enseignant qui le guide dans l'activité de régulation du mouvement continu et excessif.

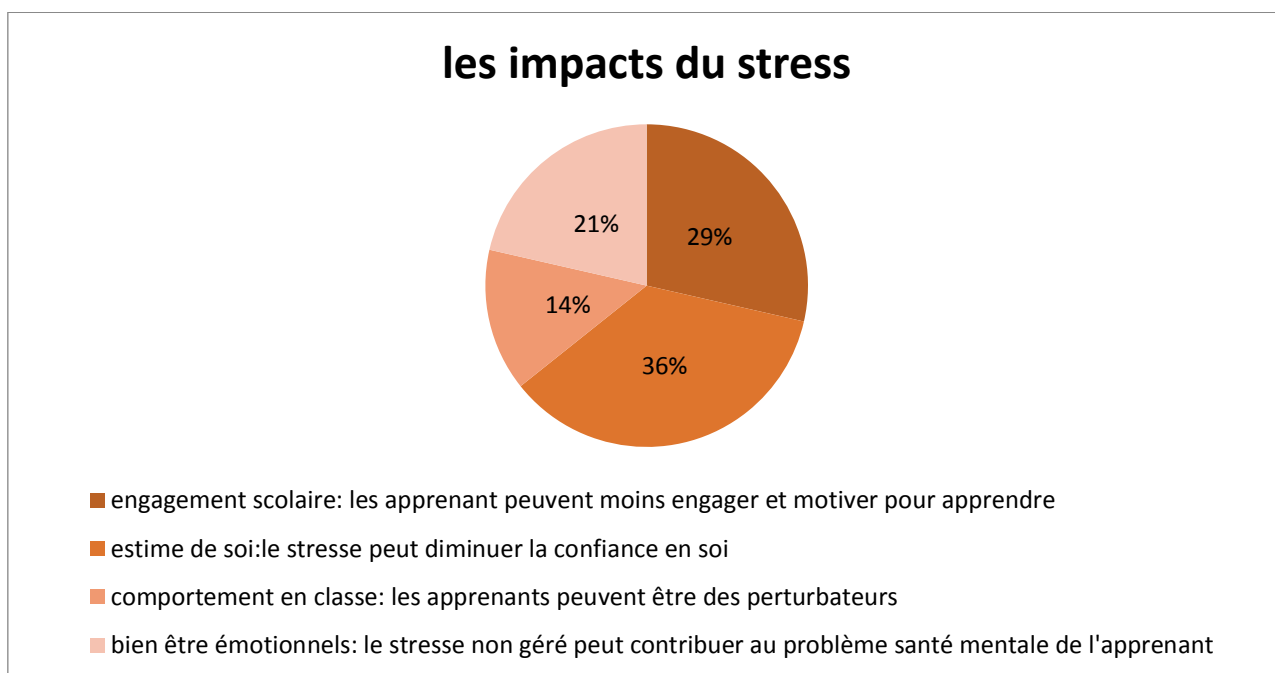
Question N°6 : Quels sont les impacts du stress sur l'apprentissage des apprenants ?

Tableaux N° 9: les impacts du stress

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Engagement scolaire : les apprenants peuvent moins engagés et motivés pour apprendre	4	29%
Estime de soi : le stress peut diminuer la confiance en soi	5	36%
Comportement en classe : les apprenants peuvent être des perturbateurs	2	14%
Bien-être émotionnel : le stress non géré peut conduire au problème de santé mentale de l'apprenant	3	21%
Total	14	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°9 : les impacts du stress



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

D'après le tableau ci-dessus, nous constatons que 29 % soit le nombre de 4 enseignantes qui affirment les effets néfastes du stress sur la motivation et l'envie d'apprendre des apprenants ; les apprenants sont moins interactifs et moins motivés à apprendre. Et le taux de 36% qui représente 5 enseignantes estiment que le stress peut diminuer la confiance en soi et aboutir à ce sentiment d'insécurité et de vulnérabilité permanente à l'échec et à la perte. De plus, 14%, soit deux enseignants, affirment que les apprenants stressés peuvent être des perturbateurs en classe et 23% d'enseignants, soit 3 d'entre eux, ajoutent que le stress non géré peut conduire aux problèmes de santé mentale de l'apprenant.

Enfin, nous concluons que le stress a des impacts négatifs sur l'acquisition des apprenants en compromettant leur estime- de- soi en créant chez eux un sentiment de culpabilité qui les déresponsabilise et les prive de tout esprit d'initiative individuelle et collective, qui mettra certainement en jeu le développement de l'autonomie, principe essentiel et objectif prioritaire des nouvelles méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues.

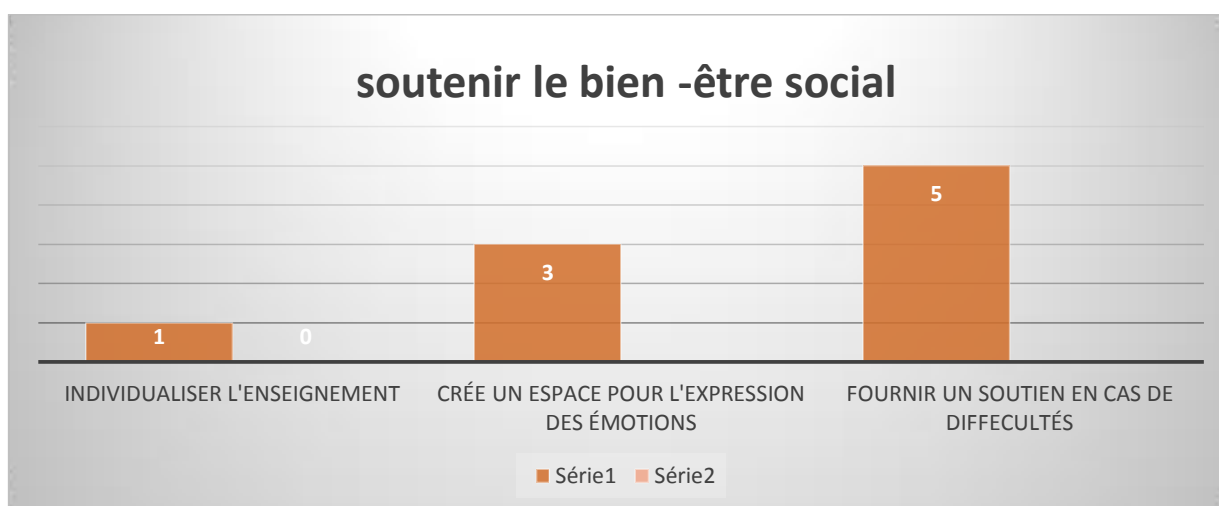
Question N°7 : Comment peut-on soutenir le bien-être social de l'apprenant ?

Tableaux N° 10 : soutenir le bien-être social

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
individualiser l'enseignement	1	15%
Créer un espace pour l'expression des émotions	3	35%
Fournir un soutien en cas de difficultés	5	50%
Total	9	100%

Source :réalisé par nous même

Figure n°10 : soutenir le bien-être social



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

De notre observation du tableau ci-dessus, nous pouvons retenir ceci : nous remarquons que la majorité des enseignants qui représente le nombre de 5 et avec un pourcentage de 50% préfèrent fournir un soutien en cas de difficultés, et 35% préfèrent de créer un espace pour l'expression des émotions, 15% préfèrent d'individualiser l'enseignement.

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

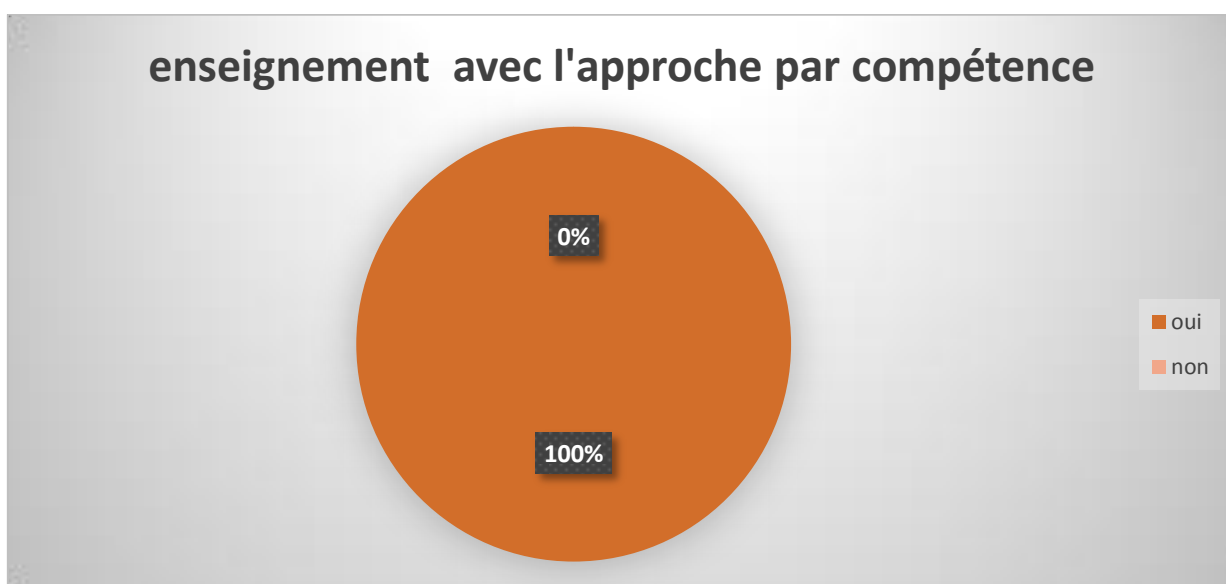
Questions N°8 :avez-vous déjà enseigné avec l'approche par compétence ?

Tableaux N° 11 : enseignement avec l'approche par compétence

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Oui	5	100%
non	0	00%
total	10	100%

Source :réalisé par nous même

Figure N°11 : enseignement avec l'approche par compétence



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

Sur la base des résultats que nous avons obtenus lors de notre enquête, nous pouvons dire que tous les enseignants 100% utilisent l'approche par compétence.

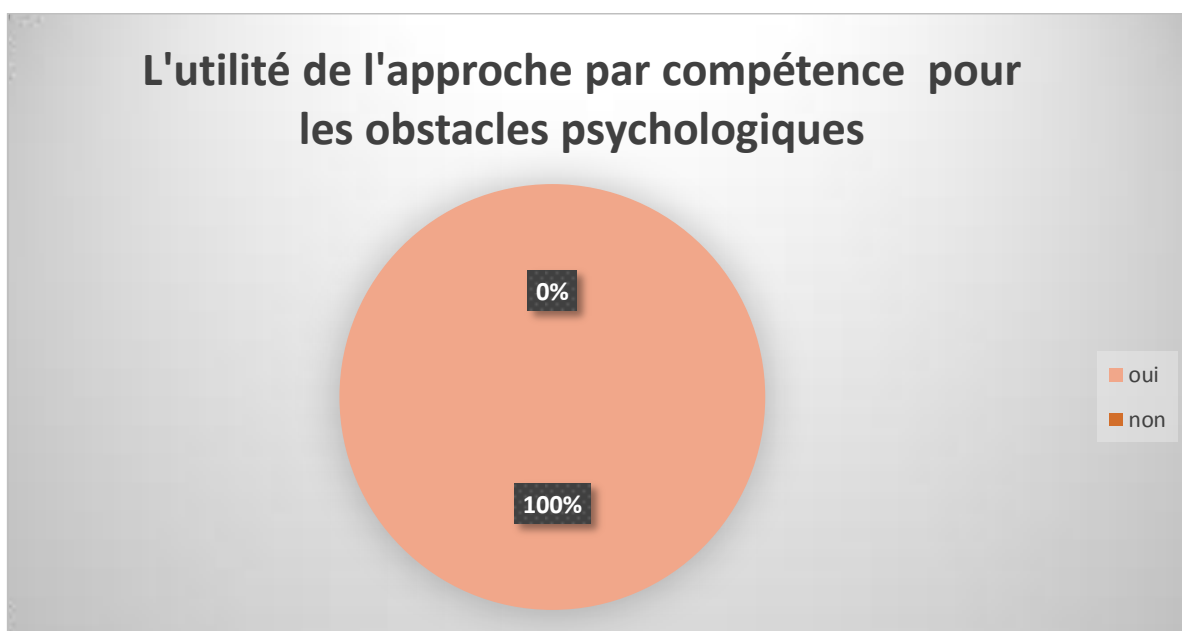
Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Questions N°9 : Est-ce que l'approche par compétence est utile pour les obstacles l'aspect psychologique ?

Tableaux N° 12 :L'utilité de l'approche par compétence pour les obstacles psychologiques

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Oui	5	100%
non	0	00%
total	10	100%

Figure N°12 :L'utilité de l'approche par compétence pour les obstacles psychologiques



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

À partir des résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, on constate que 100% déclarent que l'approche par compétences est utile pour aborder les obstacles et l'aspect psychologique de l'apprenant.

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Question N°10 :Croyez-vous que l'approche par compétence facilite ou complique l'évaluation des apprenants ?

Tableaux N°13 :l'approche par compétence facilite ou complique l'évaluation des apprenants

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
facilite	3	60%
complique	2	40%
total	5	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N° 13 :l'approche par compétence facilite ou complique l'évaluation des apprenants



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

D'après les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, un pourcentage de 60% des enseignants disent que l'approche par compétence facilite l'apprentissage de l'apprenant, et 40% disent que l'approche par compétence complique l'apprentissage. À partir de ses résultats, nous constatons que la majorité des enseignants voient que l'approche par compétence facilite l'évaluation des apprenants. D'après quelques enquêtés, cette approche vise à évaluer les performances réelles des apprenants, en se focalisant sur les compétences à développer et permet à

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

l'apprenant d'identifier des acquises, ses lacunes et ses progrès dans le but de faire le point sur son apprentissage et de progresser .

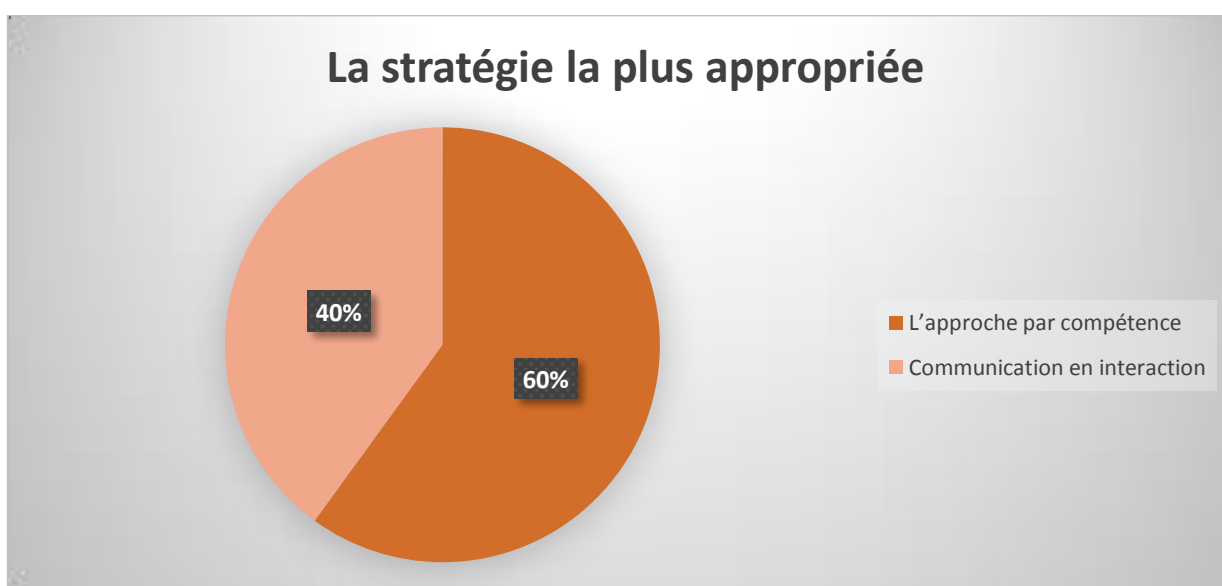
Question N°14 : À votre avis, quelle est la stratégie la plus appropriée ?

Tableaux n° 14 : La stratégie la plus appropriée

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
L'approche par compétence	3	60%
Communication en interaction stimulus/réponse	2	40%
total	5	100%

Source : réalisé par nous même

Figure n°14 : La stratégie la plus appropriée



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

Nous remarquons, d'après les résultats présentés par le tableau ci-dessus, que les avis des enseignants sur les stratégies les plus appropriées aux apprenants en classe sont celles qui s'inscrivent dans le sillage de l'approche par compétence et ceci d'après la majorité des enseignants qui ont répondu en sa faveur avec un pourcentage de 60%. Quant au pourcentage restant de 40 %, il représente la préférence pour la communication linéaire directe ou mécanique

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

de type question-réponse. En effet, le constat en question montre clairement le souci de faire participer l'apprenant et le délivrer de cette passivité qui est une résultante directe ou indirecte d'une contrainte émotionnelle ou sensationnelle qui gangrène l'effort individuel de l'apprenant.

Question N°15 : Pour quelle raison vous appliquez ces stratégies ?

Tableaux n° 15: le but de la stratégie

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Raison sociale	2	20%
Raison psychologique	5	50%
Raison cognitive	3	30%
total	10	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N° 15: le but de la stratégie



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

D'après les réponses, le taux de 50% soit 5 éléments de réponse des enseignantes appliquent ces stratégies pour des raisons psychologiques, et 20% soit 02 réponses qui pour des raisons sociales, tandis que 30% (3) réponses des enseignants les attribuent pour des raisons cognitives. La raison psychologique est mise en exergue et occupe le centre des préoccupations des

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

enseignants qui appliquent ces différentes stratégies selon un ordre prioritaire. En clair, les stratégies centrées sur l'apprenant et l'application de la pédagogie du projet et la pédagogie différenciée sont souvent destinées à rectifier le tir en tentant bien que mal de libérer les apprenants des contraintes ou défaillances émotionnelle et cognitive à l'instar du stress, de l'angoisse, de la timidité, des problèmes de mémoire...

Conclusion pour le questionnaire destiné aux enseignants :

Le questionnaire destiné aux enseignants est composé de quinze questions, et a été distribué à cinq enseignants : questions à choix multiples. En fait, nous avons évité de poser des questions ouvertes de peur que les participants ne soient pas en mesure d'y répondre. Les questions posées se succèdent de manière naturelle.

Analyse du questionnaire destiné aux apprenants

Afin d'obtenir des résultats honnêtes et fiables, nous avons interrogé environ vingt-cinq apprenants et nous sommes assurés que personne ne répondait. Nous leur avons demandé de remplir le questionnaire en classe. Nous les avons également informés que leurs réponses ne seraient pas évaluées et n'auraient aucune incidence sur leur parcours scolaire.

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

4.1.Réponses aux questions adressées aux apprenants

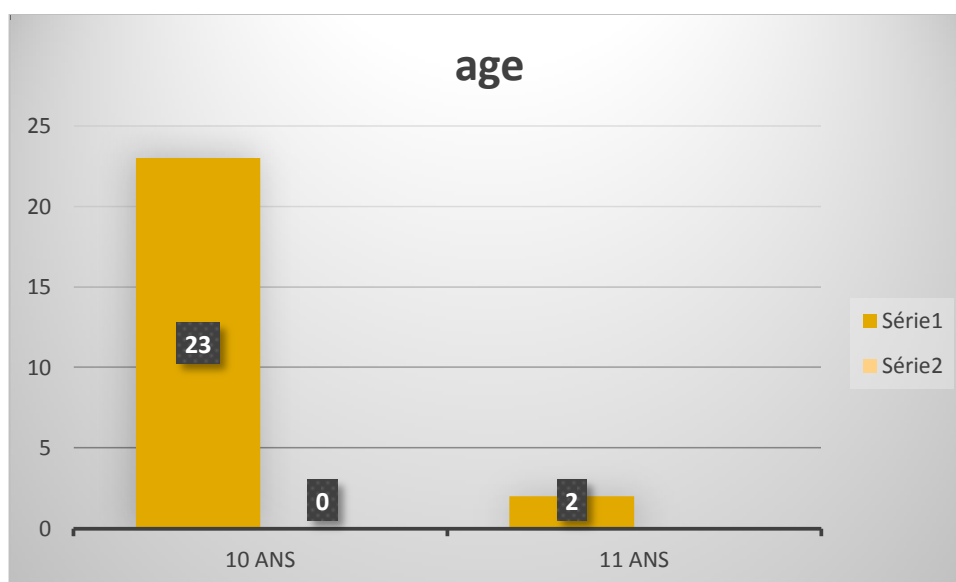
Question N° 01° : Age

Tableaux N° 01 : Age

Réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
10 ans	23	92%
11 ans	2	8%
Total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°01 :



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

D'après les résultats obtenus de nos enquêtés, la plupart des apprenants détiennent le même âge de 10 ans et seulement 2 apprenants qui dépassent cette tranche d'âge d'une année supplémentaire.

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

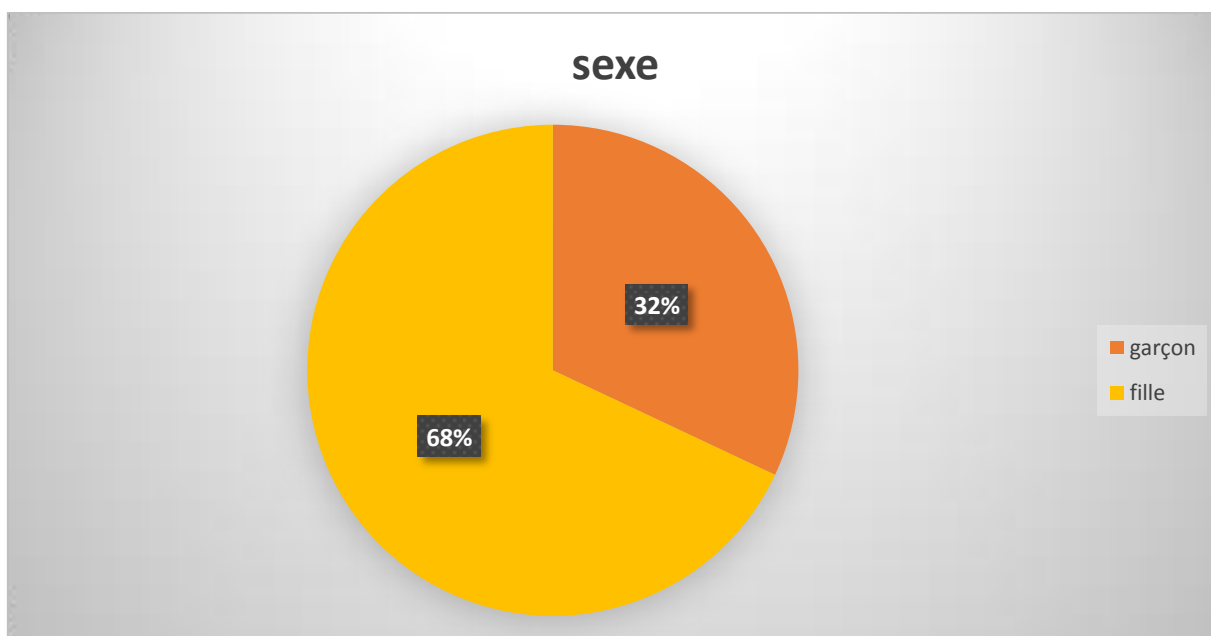
Question N° 02 : Sexe

Tableaux N°02 : Sexe

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Garçon	8	32%
Fille	17	68%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°02:Sexe



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

Le tableau numéros 2 montre que la plupart nos enquêtes sont de sexe féminin

Cette classe de 5^{ème} année primaire est composée de 25 apprenants ,7 garçon et 18 filles.

Nous notons que le nombre des filles est supérieur à celui des garçons

Question N° 03 : tu aimes bien la langue française ?

Tableaux N° 03 : Estimé la langue française

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Oui	25	100%
Non	00	00%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°03 : Estimé la langue française



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

A la lumière de ce tableau, nous déduisant que la totalité des apprenants ,100% aiment la langue française. Ce résultats porte la preuve que les apprenants s’y intéressent à l’apprentissage .D’après eux ils adorent cette langue car d’une part, elle est facile à comprendre, à communiquer et découvrir. D’autre part, l’amour que portent ces apprenants pour l’enseignant est inconcevable, ce qui montre que l’enseignante incite à l’amour de cette langue vivante et les apprenants aussi s’inspirent également de son enthousiasme, sa gentillesse, et sa franchise.

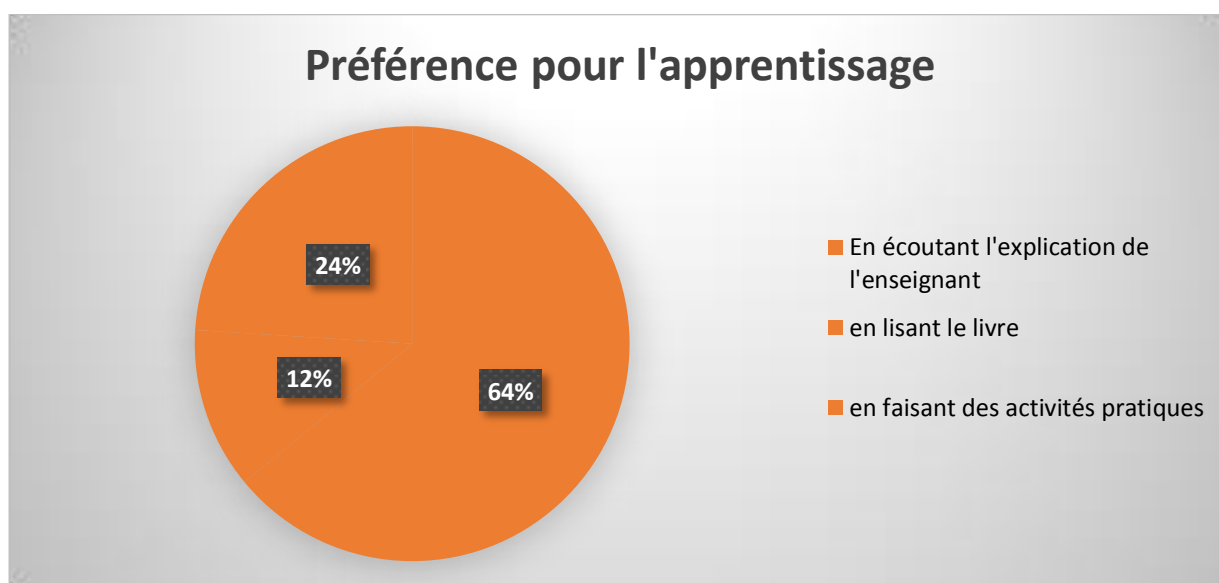
Question N° 04 : Comment préférez-vous apprendre avec votre enseignant ?

Tableaux N° 4 : Préférence pour l'apprentissage

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
En écoutant l'explication de l'enseignant	16	46%
En lisant le livre	3	12%
En faisant des activités pratiques	6	24%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°04 : Préférence pour l'apprentissage



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

A partir de cette question, nous voulons savoir comment les apprenants préfèrent apprendre avec leurs enseignants, d'après les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous disons que 46%, soit 16 apprenants, préfèrent écouter les explications de l'enseignant, tandis que 12%, ce qui représente 3 apprenants préfèrent la lecture, et concernant le dernier pourcentage, 24%, composé de 6 apprenants préfèrent d'apprendre par des activités pratiques. La préférence pour l'écoute de celui qui parle est révélatrice d'une posture de passivité qui pourrait à son tour cacher des gênes

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

psychologiques empêchant et éludant le contact ou l'interaction avec l'autre. En clair, le trac de prise de parole ou de lecture caractériserait l'attitude de ces apprenants.

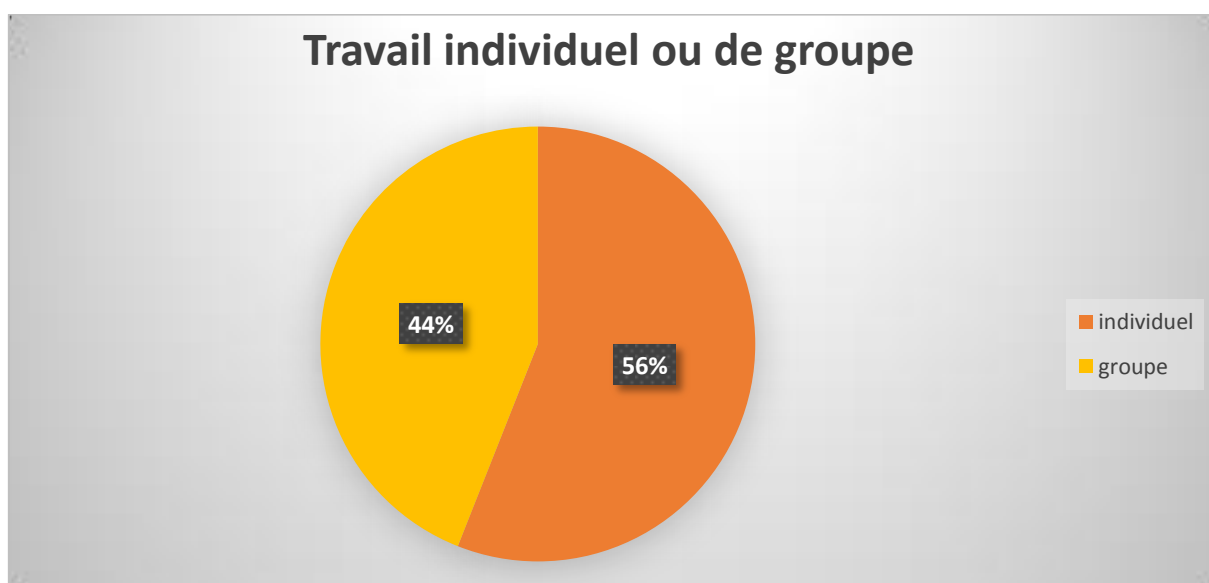
Question N° 05 : est-ce que tu aimes travailler en groupe ou individuellement ?

Tableaux N°05 : Travail individuel ou de groupe

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Travail individuel	14	56%
Travail de groupe	11	44%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°05 : Travail individuel ou de groupe



Source :réalisé par nous même

Commentaire :

Le but de cette question est de savoir si l'apprenant aime travailler en groupe ou individuellement.

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Selon les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous disons que 56%, représentant le nombre de 14 apprenants, préfèrent travailler individuellement, tandis que 44%, représentant 11 apprenants, préfèrent travailler en groupe. La tendance est presque mitigée concernant le travail individuel ou collectif puisque les deux pourcentages se rapprochent pour les deux préférences. En effet, ceci pourrait expliquer que ceux qui préfèrent le travail personnel sont ceux qui souffrent d'égoïsme et de penchant pour le monopole ou la concurrence. Quant à ceux qui donnent la priorité au travail en groupe pourraient cacher des obstacles psychologiques de gêne de la solitude et de cette crainte de se voir montrer du doigt en restant ans cette sphère individuelle.

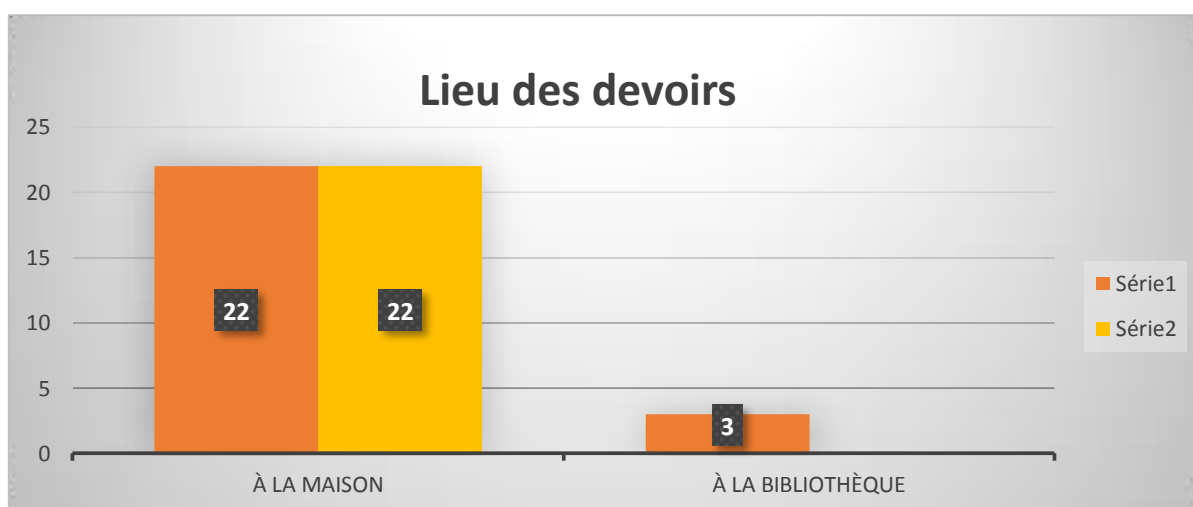
Question N° 06 : Quand tu as des devoirs à faire, où préfères-tu les faire ?

Tableaux N° 06 : Lieu des devoirs

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
La maison	22	88%
à la bibliothèque	3	12%
Ailleurs	0	00%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°06:Lieu des devoirs



Source : réalisé par nous même

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Commentaire :

A travers les résultats obtenus dans le tableau ci-dessus, nous constatons que 88%, représentant les 22 apprenants, préfèrent faire leurs devoirs à la maison, tandis que 12%, soit 3 apprenants préfèrent faire leurs devoirs à la bibliothèque.

Le but de cette question est de savoir comment l'approche centre sur l'apprenant peut être mise en pratique en prenant en compte les préférences de l'apprenant en matière de lieu d'apprentissage. Par conséquent, ce qui pourrait être déduit à travers le constat en question, ce serait la quiétude et le climat de sécurité que trouvent les apprenants au sein de la cellule familiale. Autrement dit, la gêne de rencontrer l'autre et de rester à ces côtés serait présente dans les consciences des apprenants ya des apprenants on répondu qu'ils préfèrent de faire leurs devoirs à la maison .

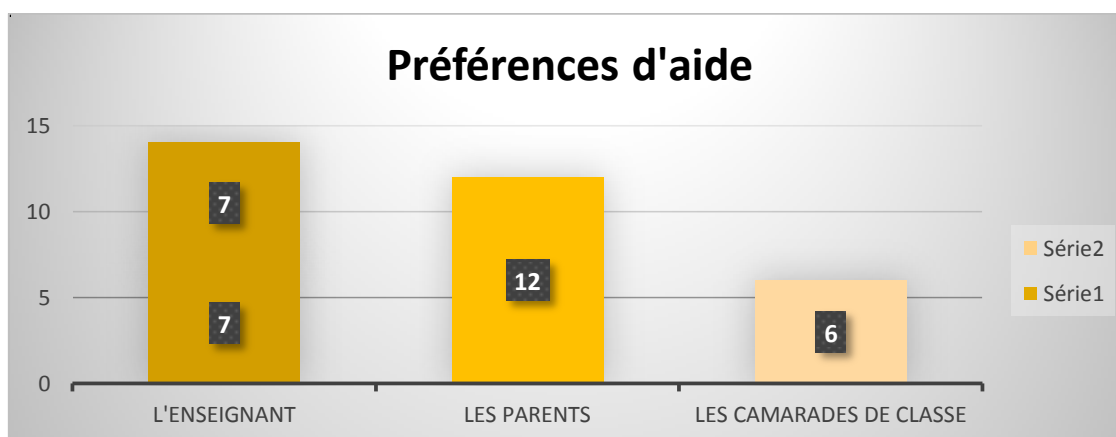
Question N° 07 : Quand t'as besoin d'aide pour un devoir ou une leçon à qui tu demandes de l'aide en premier ?

Tableau n°07 : Préférences d'aide

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
l'enseignant	7	28%
les parents	12	48%
les camarades de classe	6	24%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°07 :Préférences d'aide



Source : réalisé par nous même

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Commentaire :

D'après les résultats que nous avons obtenus dans le tableau ci-dessus, nous disons que 28%, ce qui représente 7 apprenants préfèrent chercher l'enseignants pour les aider, tandis que 48%, soit 12 apprenants préfèrent l'aides des leur parents, et la troisième catégorie, ce qui représente 24%, soit 6 apprenants préfèrent l'aide de leur camarades.

A travers de cette question nous souhaitons à qui l'apprenant se tourne en premier lorsqu'il a une tache où un devoir à faire pour son aide.

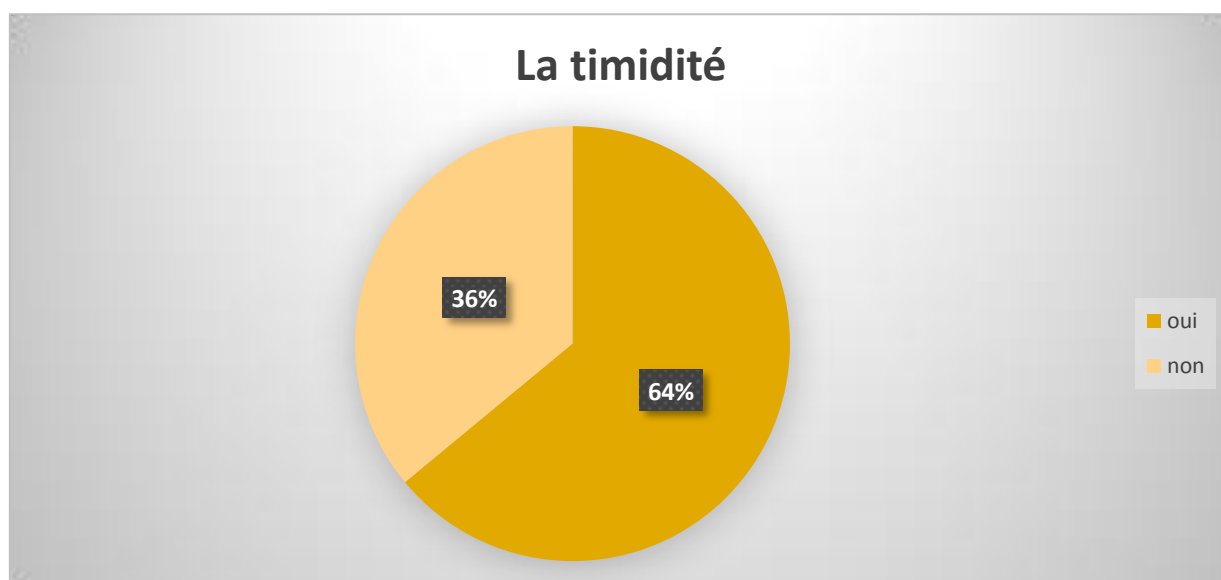
.Question N° 08 :est-ce que tu te sens timide quand l'enseignant te parle en classe ?

Tableaux N° 08 : La timidité

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Oui	16	64%
non	9	36%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°08 : La timidité



Source : réalisé par nous même

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Commentaire :

D'après les résultats obtenus à partir du tableau ci-dessus, nous remarquons que 64%représentants 16 apprenants, ont répondu qu'ils sont timides quand l'enseignant leur parle, tandis que 36%représentants 9 apprenants, ont répondu qu'ils ne sont pas timides.

Nous concluons que la majorité des apprenants sont timide de parler lorsque l'enseignants leur pare et ça se peut influencer négativement sur leurs apprentissages par exemple difficulté d'exprimer et de partager les idées.

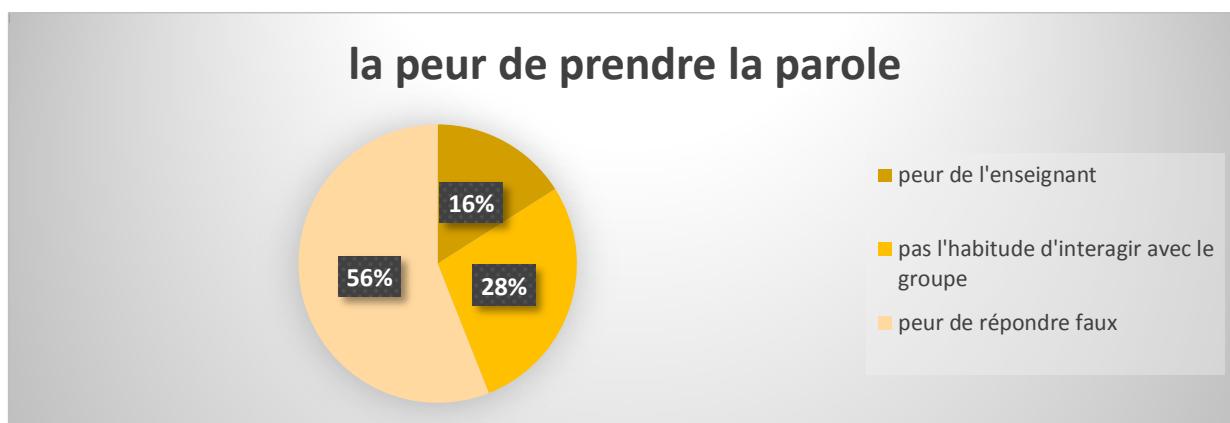
Question N° 09 :avez-vous peur de prendre la parole ?

Tableaux N° 09 : la peur de prendre la parole

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Peur de l'enseignant	4	16%
Ne pas avoir l'habitude d'interagir avec le groupe	7	28%
peur de répondre faux	14	56%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°09 : la peur de prendre la parole



Source : réalisé par nous même

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Commentaire :

D'après les résultats obtenus à partir du tableau ci-dessus, nous disons que 16%, soit 4 apprenants, ont répondu qu'ils ont peur de l'enseignant, tandis que 28%, soit 7 apprenants, déclarent qu'ils n'ont pas l'habitude d'interagir avec le groupe, et le dernier pourcentage, qui est de 56%, soit 14 apprenants ont répondu qu'ils avaient peur que la réponse soit fausse.

D'après ces résultats obtenus nous remarquons que la majorité des apprenants affirment que la peur de l'enseignant qui les pousse à ne pas répondre aux questions pauser.

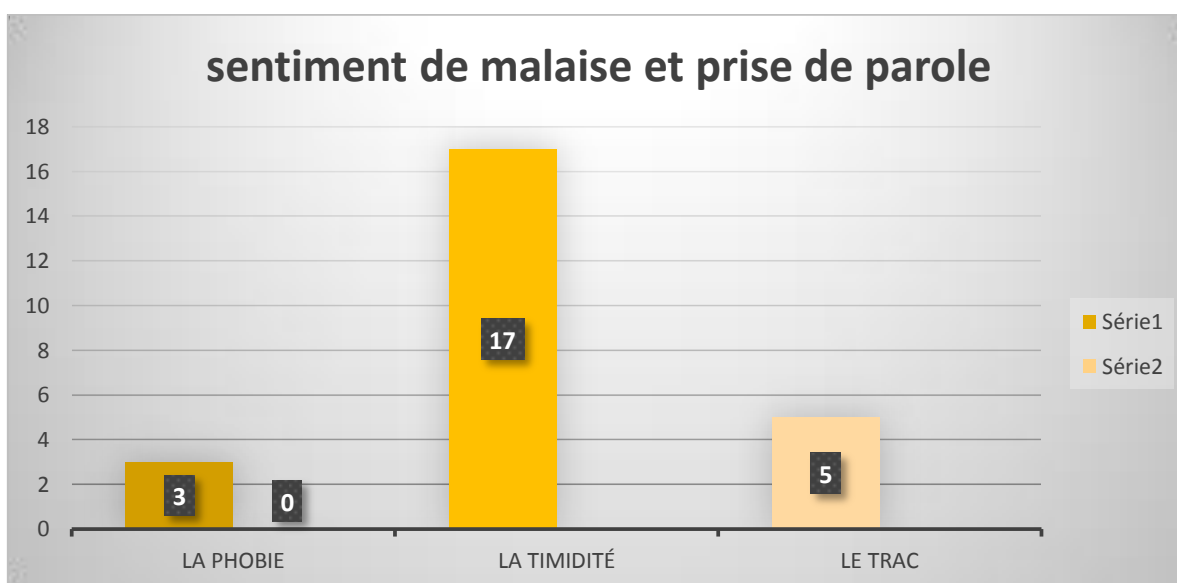
Question N°10 : qu'est tu rends mal à l'aise en prend la parole en classe ?

Tableaux N° 10 : sentiment de malaise et prise de parole

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
la phobie	3	12%
la timidité	17	68%
le trac	5	20%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°10 : sentiment de malaise et prise de parole



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

Le but de cette question est de découvrir ce qui met l'apprenant mal à l'aise quand il parle en classe.

A partir des résultats que nous avons obtenus dans le tableau ci-dessus, nous pouvons dire que ces résultats sont répartis en trois catégories : Dans la première catégorie, nous avons constaté que 12%, représentant 3 apprenants, ont répondu qu'ils se sentaient mal à l'aise à cause de la phobie. Deuxième catégorie, qui représente 68%, soit 17 apprenants, ils ont répondu que c'est à cause de la timidité. Le dernier groupe, qui représente 20%, soit 5 apprenants, disent que c'est à cause du trac.

Nous voyons que la majorité sont timides de prendre la parole et nous avons constaté que la timidité peut entraîner une baisse de confiance en soi et une résolution. Ces derniers affectent négativement sur l'apprentissage de l'apprenant. Et à l'enseignant d'utiliser la pédagogie différenciée pour gérer ce problème.

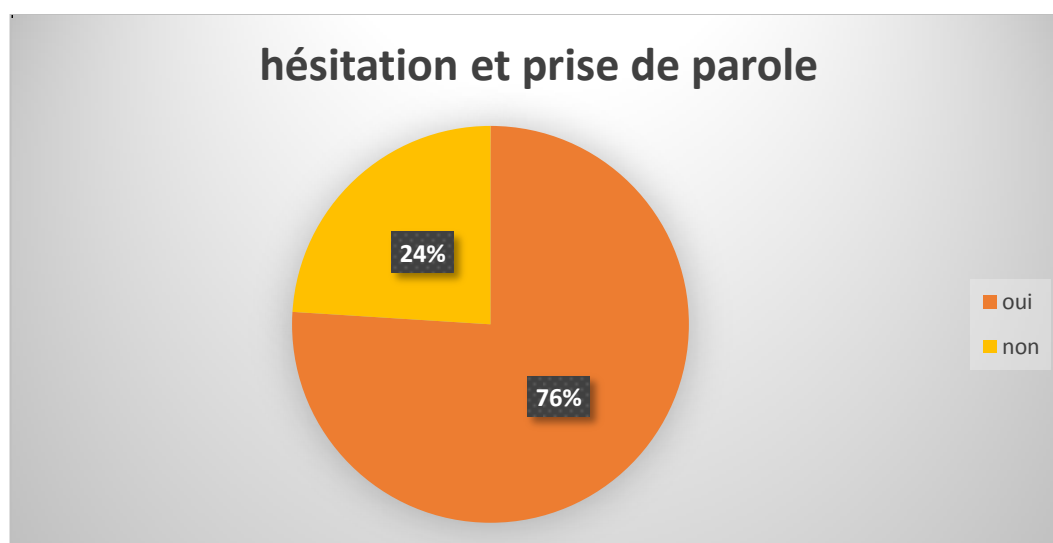
Question N° 11 : est-ce que tu hésites à parler en classe ?

Tableaux N°11 : hésitation et prise de parole

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
Oui	19	76%
Non	6	24%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°11 : hésitation et prise de parole



Source : réalisé par nous même

Chapitre III :Partie pratique : analyse de questionnaires

Commentaire :

Le but de cette question est de savoir si l'apprenant hésite à prendre la parole en classe et s'il souffre du trac.

D'après les résultats que nous avons obtenus dans le tableau ci-dessus, nous disons que 76%, représente 19 apprenants, ont répondu qu'ils hésitent de prendre la parole en classe, tandis que 24%, représente 6 apprenants, ont déclaré qu'ils n'hésitent pas à parler classe.

Donc la majorité des apprenant ont le trac de prendre la parole en classe.

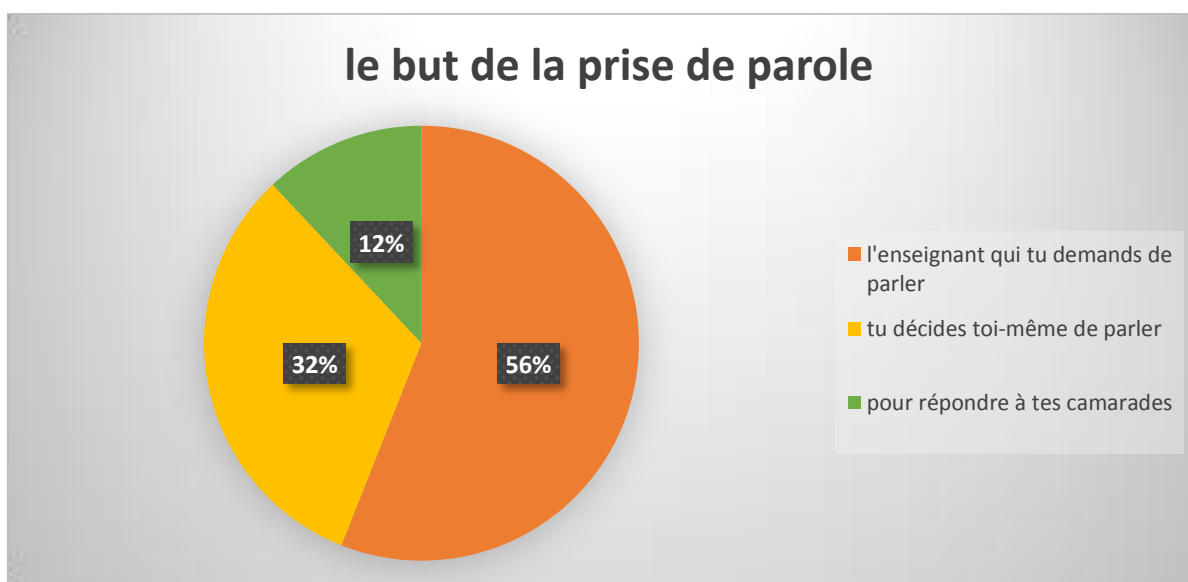
Question N° 12 : pourquoi prends-tu la parole en classe ?

Tableaux N° 12 : le but de prise de parole

réponse	Nombre de réponses	Pourcentage%
l'enseignant qui te demande de parler	14	56%
tu décides toi-même de parler	8	32%
pour répondre à tes camarades	3	12%
total	25	100%

Source : réalisé par nous même

Figure N°12 : le but de prise de parole



Source : réalisé par nous même

Commentaire :

Cette question nous a amené à découvrir pourquoi l'apprenant prend l'initiative de prendre la parole en classe.

D'après les résultats que nous avons obtenus à partir de ce tableau ci-dessus, nous remarquons que 56%, qui représente 14 apprenants, ont répondu que c'est l'enseignant qui leur demande de parler, tandis que 32%, représente 8 apprenants, sont eux qui décident de parler seuls et le dernier pourcentage, qui représente 12%, soit 3 apprenants ont répondu qu'ils parlent pour répondre à leurs camarades.

Nous constatons que la majorité des apprenants ne prennent pas la parole seule, ils attendent l'enseignant qui les interroge, donc il est important d'encourager aux participation active des apprenants. Bref, il faut que les enseignants utilisent les interactions didactiques.

Conclusion

Pour récapituler, les enseignants témoignent de l'importance de suivre une pléthore de stratégie q liées essentiellement à la psychologie de l'apprenant pour faciliter l'acquisition et les différents processus d'appropriation.

De leur côté, les apprenants viennent appuyer l'avis de leurs enseignants en exprimant leur attachement à ces stratégies telle que la pédagogie différenciée et le travail collectif incarnés par la réalisation des tâches individuelles et collectives.



Conclusion générale

Conclusion générale :

Nous arrivons au terme de ce travail de recherche et il nous semble utile de rappeler la démarche poursuivie du début jusqu'à la fin ;

D'abord, nous avons pu obtenir le sujet à traiter en passant le thème du phénomène étudié par une passoire où il est question de distinguer le bon grain de l'ivraie. En clair, le choix d'une question claire, faisable et univoque a été au centre de nos intérêts. Une telle démarche s'est concrétisée en optant pour les stratégies d'enseignement destinées exclusivement à la prise en charge de l'hétérogénéité psychologique des apprenants.

Ensuite, nous nous sommes contentés de développer notre sujet à travers des lectures ciblées et fonctionnelles qui nous ont permis de donner à notre réflexion une assise théorique en identifiant et en expliquant à travers la partie théorique l'approche par les compétences en passant inévitablement par ses principes fondamentaux que sont la pédagogie différenciée et la pédagogie de projet et les stratégies impliquées en phase d'application de ces différents modes d'appropriation des savoirs et des compétences.

Par ailleurs, la partie théorique est sans doute suivie par un travail d'investigation où il est question de mener une enquête de terrain qui, à travers laquelle, nous avons constaté d'une manière oculaire un certain nombre de pratiques liées aux stratégies d'enseignement/apprentissage et ce avant de consacrer des questionnaires dont l'utilité est le recueil d'informations auprès des véritables protagonistes du processus en question.

Enfin, nous nous attelés à la concrétisation de la démarche descriptive et analytique, qui grâce à elle, nous avons pu apporter des éléments de réponse à notre questionnement initial.

Le recours inexorable à l'approche par les compétences en passant par la consécration de ces deux principes fondamentaux constitue une véritable opportunité pour lever le voile sur le mystère de l'hétérogénéité du public-apprenant. En clair, le recours à la pédagogie de groupe et individualiste est en mesure de libérer l'apprenant d'un certain nombre de contraintes psychologiques, et ce, en lui inculquant les valeurs de la coopération, de l'autonomie et de la résilience qui lui permettront, sans doute, de se débrouiller tout seul ou collectivement devant des situations- problèmes.

À la suite de notre recherche menée en classe, nous pouvons mettre en évidence plusieurs facteurs qui permettent de mieux saisir l'importance d'avoir une stratégie d'enseignement pour un meilleur apprentissage

Conclusion générale

Les enseignants utilisent des techniques telles que l'écoute active, l'encouragement, et la validation des émotions pour aider les apprenants à se sentir en sécurité et à l'aise en classe. Cela peut contribuer à réduire le stress, à améliorer la motivation et à renforcer les liens entre l'enseignant et les apprenants. La stratégie affective favorise un apprentissage plus efficace en permettant aux apprenants de mieux gérer leurs émotions, ainsi que la création d'un climat de confiance et de soutien. Et de s'engager activement dans le processus d'apprentissage.

En définitive, Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont essentielles pour favoriser la compréhension et la rétention des connaissances. Les enseignants peuvent utiliser diverses méthodes, telles que l'enseignement actif, la différenciation pédagogique et l'intégration de la technologie, pour engager les élèves et répondre à leurs besoins individuels. Les apprenants, de leur côté, peuvent améliorer leur apprentissage en utilisant des techniques telles que la prise de notes efficace, la gestion du temps et la réflexion métacognitive. L'interaction entre enseignants et apprenants, ainsi que l'adaptation aux styles d'apprentissage, jouent un rôle clé dans la réussite éducative.

La recherche que nous avons initiée est loin de répondre à toutes les questions qui gravitent autour de cet axe de rotation qui joint les deux bouts de l'action pédagogique et son substrat de base psychologique. En effet, d'autres pistes de recherche seraient sans doute envisageables notamment en ce qui concerne les implications directes de chaque stratégie dans l'éradication des contraintes bien déterminées. Autrement dit, d'autres schèmes de recherche pourraient être en mesure nous renseigner d'une manière plus précise sur les stratégies à appliquer pour chaque obstacle déterminé ou identifié au cours du processus d'enseignement/apprentissage.



Bibliographie

Bibliographie

❖ *Ouvrage*

- BEACOO Jean Claude, *L'approche par compétence dans l'enseignement des langues*, 1^{er} édition, Paris, 2007.
- CHOUINARD, Roch. *Département psychopédagogie et d'andragogie université de Montréal dans la gestion de la classe, Chapitre 9*, 2002.
- CUQ, Jean Pierre, *Cour de français langue étrangère et seconde*, 2002.
- CUQ, Jean, pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE.2017.
- DEGALLAIX, Eric *Construit des apprentissages au quotidien du développement des connaissances au projet d'établissement*, 4^{eme} édition ,paris,,2003
- Gérard de Vicchi, *évaluer sans évaluer, pour une pédagogie positive*, édition 2020.
- Isabelle Gruca, Cuq Jean pierre, *cours de didactique du français langue étrangère*
- MATINEZ Pierre, *La didactique des langues PUF 4*, Paris, 2004.
- MINDER, Michel, *dans la didactique fonctionnel objectifs, stratégie, évaluation, cognitivisme opérant* 7^{eme} édition Belgique .1999.
- OMALLEY, E. *Les stratégies identifiées par O'MALLEY Et CHAMOT* 1990.
- PERRENOUD.Phelip. *Construire des compétences des écoles*. 6^{ème}édition, paris, 1997.

❖ *Dictionnaire*

- DEGALLAIX, E. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du français langue étrangère*. Paris: ophyr's,
- DEGALLAIX, Eric. *Dictionnaire pratique de didactique du français langue étrangère*. Paris: ophyr's. 2008
- Françoise Raylan, ALAIN Riéunier, *pédagogie, dictionnaire des concepts clé : apprentissage, formation psychologie cognitive, Esf, paris 2009*.
- GALISSON.R, C, *Dictionnaire de didactique des langues étrangères*. PARIS, 1988.
- Grand la Rousse, illustré 2020.
- Henri Piero, *vocabulaire de la psychologie* 3^{ème} édition ,1963.

Bibliographie

- JACQUES FIJALKOW THRESES NAULT : *RochCHouinard département de la psychologie et d'apprentissage université Montréal.*
- Larousse. , *Le dictionnaire actuel de l'éducation Legendre Larousse.1988*
- Le petit robert, *Didactique du FLE OPHYRS. PARIS, 2008*
- Le petit robert. *cité par Paul Cyr, stratégies d'apprentissage, PARIS, 1988.*
- *Perzesmyckihalina, pédagogie différenciée*
- Pierre, m. *La didactique des langues PUF, 4ème Édition, Paris ; 2004.*
- ROBERT Jean- Pierre, *Dictionnaire pratique de français langue étrangère, 2005.*
- VAN. Z., *Dictionnaire de l'éducation. PARIS, 2008*



Table des matières

Table des matières

Remerciement

Dédicace

Sommaire

Introduction générale	01
-----------------------------	----

Chapitre I

:L'approche par compétences

Introduction :	04
1. Aperçu historique	04
1.1. Quelques définitions de la compétence	04
1.2. Définition de l'approche	04
1.3. Quelques définit de l'approche par compétence	05
2. Compétences de communications travers des composantes	06
2.1. linguistique de la compétence :	06
2.2. La composante discursive :.....	06
2.3. La composante sociolinguistique	06
2.4. La composante socioculturelle	07
2.5. La composante cognitive :	07
2.6. La composante pragmatique	07
2.7. La composante sémiotique	08
3. Les caractéristiques de l'approche par compétence :.....	08
3.1. démarche pédagogique	08
3.1.1. Quelques définitions de la pédagogie différenciée d'après quelques auteurs	08
3.1.2. Qu'est-ce que La pédagogie de projet	09
3.1.3. Est – ce que le groupe est un obstacle ?	10
3.2. Les différentes évaluations utilisées :	11
3.3. typologies de Compétence	12
3.3.1. La compétence transversale :.....	12
3.3.2. La compétence disciplinaire	13
3.3.3. compétence communicative	13
3.3.4. La compétence de la communication orale	13
3.3.5. La compétence de la communication écrite :.....	13

Table des matières

4. L'importance de l'approche par Compétence dans l'enseignement apprentissage	13
--	----

Chapitre II

L'enseignement apprentissage

Introduction	15
1. L'origine du mot stratégies :	15
2. Les différentes définitions du mot stratégies	15
3. Quelques définitions d'apprentissages.....	16
3.1.Définition Les Stratégies d'Apprentissage	16
4. Méthodes d'apprentissages	17
5. Les types de stratégie d'apprentissage selon les auteurs	17
5.1.Les classifications de RUBIN	17
5.2.Classification des stratégies : aperçu général	18
5.3.Les stratégies d'apprentissage d'après oxford(1990	19
5.3.1. La stratégie directe	19
5.3.1.1. Stratégie de rappel :	19
5.3.1.2. Stratégies cognitive :.....	19
5.3.1.3. Stratégies compensation	19
5.3.2. Les stratégies indirectes	20
5.3.2.1. stratégie métacognitive	20
5.3.2.2. stratégies affectives	20
5.3.2.3. Stratégie sociale	20
6. La classification identifiée par O' MALLY Et CHAMOT	21
6.1. Les stratégies d'apprentissage d'après WOLFS (2001	23
6.2. Stratégie d'apprentissage d'après WEISTEIN et MAYER (1986).....	24
7. Quelques définitions de l'enseignement d'après des auteurs et des dictionnaires :	25
8. La définition de stratégies d'enseignement	28
9. La méthodologie d'enseignement	28
10. Les types de stratégies d'enseignements	29
10.1. LA MÉTHODOLOGIE dite traditionnelle	29
10.2. Les méthodologies directes.....	30
10.3. La méthodologie indirecte	31
10.4. Méthodologie audio oral (méthodologie de L'armée.....	33

Table des matières

10.4.1. Compréhension oral	33
10.4.2. Expression oral	33
10.4.3. interactions	33
10.4.4. Emmersion.....	33
10.4.5. Commentaires.....	34
10.5. méthodologie audio-visuel	34
10.6. Méthodologie interactifs	34
11. La gestion de la classe	36
12. La conduite de la classe	36
13. Les obstacles psychologiques chez l'apprenant	37
14. Le rapport entre Stratégie d'enseignement apprentissage et pédagogie différencié.....	38
15. Le rapport entre l'enseignement apprentissage et approche par compétences.....	38

Chapitre III

Partie pratique analyse de questionnaires

Introduction.....	40
1. présentation du public visé et les lieux d'enquête.....	41
2. organisation de questionnaire	42
2.1.. Questionnaire destiné aux apprenants.....	42
2.2. Questionnaire destiné aux enseignants	42
3. analyse des résultats obtenus	42
3.1. information personnelles des enseignants	42
4. Réponses aux questions adressées aux enseignants	45
4.1. Réponses aux questions adressées aux apprenants.....	59
Conclusion générale	72
Bibliographie	74
Annexes	75