

Quelle Place pour les Pratiques de Classe dans L'enseignement du FLE en Licence LMD ? WHAT PLACE FOR CLASS PRACTICES IN THE TEACHING OF FLE IN LMD LICENSE?

Achab Djamila

Ecole Normale Supérieure d'Oran Algérie , achab.djamila@ens-oran.dz ,
achabdjamila@yahoo.fr

Reçu le : 20/03//2023

Accepté le : 29/05/2023

Publié le : 16/06/2023

Résumé :

L'université algérienne a engagé la Réforme LMD de l'enseignement supérieur en 2004. En partant de la Réforme LMD à l'université telle qu'elle est en train d'être appliquée, nous souhaiterions identifier les paramètres entrant dans la mise en application du Décret portant Réforme LMD. Toute réforme devant être systématique et globale, il s'avère que dans notre système bien des variables ont été omises notamment celle des pratiques d'enseignement. La problématique que nous souhaiterions aborder est celle de ce paramètre de pratiques de classe dans le parcours de l'étudiant à travers l'observation de classe, qui constituent l'aspect pratique de notre problématique afin d'essayer de comprendre les tenants et les aboutissants de la gestion de cette innovation au niveau universitaire.

Mots-clés: Pratiques de classe ; observation de classe ; LMD ; niveau universitaire.

Abstract:

The Algerian university initiated the LMD reform of higher education in 2004. Starting from the LMD reform in college as it is about to be applied, we would identify the parameters involved in the implementation of the Decree LMD reform. Any reforms must be systematic and comprehensive, it turns out that in our system many variables were omitted including teaching practices. The issue that we

Quelle place pour les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence LMD ?

would like to address is about the parameter of class practices in the course of the student through classroom observation, who is the practical aspect of our problem to try to understand the ins and outs of managing this innovation at the university level.

Keywords: class practices; classroom observation; LMD; University level.

Introduction

L'observation de classe a toujours occupé dans les méthodologies une place importante mais son statut, sa fonction ont évolué au fil des années. Dans les années 70, lorsque la recherche en didactique commence à se développer, elle est centrée sur les élèves, les savoirs et les situations qui organisent les relations entre élèves et savoirs, comme le montre le développement dès cette époque de la théorie des situations didactiques par (**BROUSSEAU, 1998**), un des pionniers de ce champ de recherche. L'enseignant, bien que constituant l'un des pôles du système didactique à l'étude, est considéré comme une figure transparente, non problématique. Il est associé aux recherches. On tend à le percevoir comme un ingénieur et ce que vise la recherche, au-delà de la compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage, c'est la conception de produits d'ingénierie didactique. Dans les années 80, se développent ainsi, en liaison avec la recherche, de nombreuses ingénieries didactiques, d'abord pour l'enseignement primaire puis pour le secondaire et même le supérieur. Assez vite cependant des interrogations surgissent : les ingénieries issues des recherches diffusent difficilement et, lorsqu'elles sont utilisées, elles sont le plus souvent modifiées de façon inattendue et peu conforme aux projets et idées des concepteurs. Ils vont aussi être source d'interrogations, du fait notamment des décalages souvent observés entre les représentations exprimées par les enseignants et leurs pratiques en classe. Les chercheurs vont ainsi progressivement s'orienter vers l'étude fine des gestes professionnels de l'enseignant dans la classe et hors de la classe, et de ce qui les détermine, sans idée a priori ni échelles de valeurs.

Et l'on observe, à partir des années 90, en France mais aussi à l'étranger, une explosion des recherches portant sur l'enseignant, ses pratiques et la façon dont celles-ci se constituent. En France ces travaux s'appuient en particulier sur l'approche anthropologique

développée par Y. Chevallard dès la fin des années 80 et sur la « *double approche* » ergonomique et didactique développée par A. Robert et J. Rogalski précisément pour l'étude des pratiques enseignantes. L'enseignant y est vu comme un professionnel cohérent exerçant son métier dans un environnement dynamique et ouvert. Les recherches visent à comprendre ce qui fait cette cohérence, quels en sont les effets sur les apprentissages en fonction des déterminants personnels, sociaux, institutionnels et culturels qui conditionnent les pratiques. Elles montrent clairement que ce métier est soumis à des contraintes fortes mais que les enseignants disposent malgré tout de marges de manœuvre qui sont exploitées très différemment d'un enseignant à l'autre. Dans ce contexte, on comprend bien le rôle essentiel joué par l'observation de classes dans les méthodologies de recherche. Il s'agit, d'observations souvent qualifiées de naturalistes où l'on essaie d'obtenir des informations sur le fonctionnement d'un système en perturbant le moins possible son fonctionnement usuel. De telles recherches ont donné lieu à plusieurs travaux de thèse ces dernières années.

La plupart de ces recherches ont porté notamment au niveau :

- des activités introductrices : aucun enseignant ne choisit les mêmes,
- de la façon dont sont introduites les techniques, des discours qui servent à les expliquer et à les justifier,
- de l'institutionnalisation des connaissances : quand intervient-elle ?
Sur quoi porte-t-elle ?

- de l'équilibre réalisé dans chaque classes entre des tâches que l'on peut qualifier de construction de connaissances et des tâches qui relèvent plus de l'application de connaissances, le rapport entre ces deux types de tâche pouvant être de (25%, 75%) pour un enseignant et quasiment l'inverse pour un autre,
- des interactions maître-élèves, bien qu'elles soient dans tous les cas très nombreuses.

1. Pratique de classe

Sur le plan du processus d'enseignement-apprentissage, il faut distinguer entre pratique enseignante et pratique d'enseignement La pratique enseignante «*englobe à la fois la pratique d'enseignement face aux élèves, avec les élèves, mais aussi la pratique de travail collectif avec les collègues, la pratique d'échanges avec les parents, les pratiques de partenariat. Elle recouvre à la fois des actions, des réactions, des interactions, des transactions et ajustements pour s'adapter à la situation professionnelle*» (ALTET, 2001, p. 11) .

Quelle place pour les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence LMD ?

Alors que la pratique d'enseignement est un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées (ALTET, , 2002), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien (BRU & TALBOT, 2001). Elle est aussi un processus transactionnel par lequel le sujet enseignant bricole son intervention éducative «en fonction d'un projet dont il négocie la pertinence dans un univers au sein duquel critères esthétiques et critères d'utilité sont l'objet de constantes transactions» (SCHURMANS, 2001, p. 175). C'est donc à cette dernière, que nous faisons référence, la pratique d'enseignement se compose de trois phases :

- Phase d'anticipation ou proactive, c'est la mise en place des projets, la planification et l'intention des actions à réaliser en classe,
- Phase interactive, c'est la manifestation de l'action en classe entre enseignant et apprenants,
- Phase post active ou de rétroaction, c'est l'interprétation de l'acte posé et des intentions considérées post hoc.

La pratique est une action complexe, il importe, en conséquence, d'étudier la pratique d'enseignement en adoptant ce que Morin (1990) appelle le paradigme de la complexité et d'abandonner dès lors celui de la simplification. La pratique d'enseignement est un agir multidimensionnel. Elle doit donc être étudiée

- En fonction d'un ensemble de dimensions: pédagogique, didactique, médiatrice, organisationnelle, contextuelle,
- En se centrant sur l'action (médiatrice) de l'enseignant sur le rapport d'apprentissage du sujet au savoir.

Plusieurs composantes de la pratique d'enseignement sont prises en compte lors de l'observation de classe, tels que : l'espace, la disposition spatiale, l'activité, les éléments matériels, les dispositifs instrumentaux, procéduraux et enfin l'aspect relationnel et disciplinaire.

2. Description visuelle des pratiques de classe observées

Cours 1 : compréhension et expression. Sujet : La fiche de lecture

Enseignant1 : sexe masculin, 20 ans d'ancienneté

Début du cours de 00mn- 04mn 08 (découpage préétabli)

Achab Djamila

- L'objectif du cours est donné par l'enseignant (celui-ci est debout face aux étudiants) : la fiche de lecture d'un roman. Chaque étudiant a devant lui posé sur la table un roman (les romans sont supposés avoir été lu).
- L'enseignant revient au bureau, s'assoit et dicte la consigne : faites la synthèse des informations, les consigner dans une fiche de lecture,
- L'enseignant est mobile au sein de la classe, les mains derrière le dos, il questionne sur les romans apportés et demande des titres. Un étudiant interrogé répond : l'équation africaine de Yasmina Khadra,
- L'enseignant continue à interroger en interpellant les étudiants par leur nom.

De 04mn 08 à 12mn 30

- L'enseignant va donner les points et les caractéristiques de la fiche de lecture
- L'enseignant prend place sur son bureau et dicte les différents points de la fiche de lecture :
 1. Description de l'ouvrage : - Recto/verso de la couverture. Titre. Auteur. Date. Iconographie. Préface
 2. Etudier les personnages : - Personnage principal. Personnage secondaire
 3. Thème dominant → thème principal. Q : Comment expliquer le thème ? En utilisant quoi ? R : des expressions tirés du texte
 4. Le narrateur → celui qui parle dans le texte → à l'intérieur ? → à l'extérieur ? Des étudiants parlent de subjectivité et d'objectivité
 5. Temps de la narration → les temps verbaux : - présent / - passé/ - futur. La chronologie du roman
 6. Identification de l'espace
 7. Etude élémentaire du style de l'écrivain
 8. Résumé de l'histoire

De 12mn40 à 13mn30

- L'enseignant propose aux étudiants de passer à la pratique, c'est-à-dire d'appliquer ce qu'ils viennent de voir : les caractéristiques d'une fiche de lecture Consigne : chacun prend son roman, relevez quelques points de la liste donnée, il explique également la consigne Les étudiants commencent à exécuter la tâche

De 13mn 30 à 18mn

Quelle place pour les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence LMD ?

Chaque étudiant prend son roman et essaye de relever quelques points de la fiche de lecture → travail en individuel ou en binôme.

L'enseignant pendant ce temps est assis au bureau.

A 16mn 27

Une étudiante interpelle l'enseignant pour dire que son roman ne contient ni préface, ni sommaire, ni dédicace. L'enseignant lui explique les points qui existent dans son roman.

A 18mn 20

Propositions de lecture des fiches Les étudiants se lèvent au tableau et présentent face à leurs camarades :

- Etudiant1 présente : le para texte, la biographie, le résumé du roman, le personnage, le temps du roman.
- Etudiant2 présente : la biographie, la période, les personnages, la description, le résumé
- Etudiant3 présente : l'iconographie, trois chapitres, les personnages principaux, le personnage secondaire, le roman est une autobiographie, le résumé, le temps de narration.
- Etudiant4 présente : l'auteur, la date, le thème du roman, le narrateur, l'espace, le résumé.
- Etudiante5 présente : le titre, l'auteur, l'édition, la bibliographie, le résumé, les personnages principaux.

A 33mn 43

Consigne finale : Achevez le travail sur la préparation de la fiche de lecture pour la séance prochaine.

Cours2 : compréhension, Sujet : le reportage

Enseignant2, sexe masculin, 4 ans d'ancienneté

Début du cours de 00mn à 31'18'' : 1ère partie : L'enseignant est debout sur l'estrade face aux étudiants assis en rangées classiques : 4 rangées Il commence par présenter le sujet du cours, il dit que dans le reportage, il existe trois types de presse : écrite, audiovisuelle, radiophonique. Que le reportage est un genre majeur, genre roi → plus de célébrité → Journaliste → Lecteurs. Le journaliste utilise un vocabulaire privilégié, côté réaliste ». Technique de l'interview (avec les témoins de l'évènement) → écrit → citation de l'article. Technique du compte rendu : Technique du papier d'ambiance → narration simultanée ou passée → le téléspectateur a l'impression d'être sur le terrain ou a été → il faudrait véhiculer cette ambiance pour arriver à produire cet effet.

Q : Comment peut-on procéder pour que le lecteur ait l'impression d'être en direct avec vous ?

Techniquement : Sur la plan audiovisuel : → Gestuel → Captation Sur le plan écrit : → Rapporté ? Raconté ? → Prendre en considération les propos recueillis (on a l'impression d'écouter en même temps)

Techniquement : Quels sont les procédés qui pourraient aider le journaliste à créer cet affect-là ?

1. Insérer les propos recueillis

2. Proposition d'une étude → une intrigue

3. Donner des détails (par 1 étudiante) - Description détaillée - Originalité du reportage → récit journalistique - Transmission d'un évènement → pas d'esthétique mais emprunt des techniques du récit + description de l'image de la réalité - La lecture → voyager → assister à l'évènement → plait au lecteur Reportage audio-visuel : Journaliste + caméra + équipe Equipe = cadreur + ingénieur de son + musique de film + monteur → Cela va transmettre l'évènement → Journaliste sur place, sur le terrain : on voit l'évènement Comparaison entre → Reportage écrit → +vrai sur la réalité → Reportage audio-visuel → +réaliste Pourquoi l'écrit paraît plus vrai ? → Parce que le lecteur perçoit à travers le journaliste - Le film c'est des photos qui défilent - La caméra filme ce que le caméraman veut filmer - Lors du montage, les photos sont choisies. Chaque journaliste a sa vision, chacun couvrira l'évènement à sa manière.

Exemple : deux étudiants font un reportage sur l'université sans manipulation, on aura deux versions : un site agréable ou un site non adéquat. L'enseignant explique les deux points de vue donnés de l'évènement filmé, qui sont la conséquence des consignes données par le journaliste à l'ingénieur du son. Exemple : Eliminer les bruits ou accentuer le chant des oiseaux.

A 31 :18 → l'enseignant demande aux étudiants de prendre un polycop préalablement distribué et dans lequel sont données les définitions du Reportage et dans lequel figure plusieurs textes/ Consigne : lire ensemble/ lecture individuelle

Texte 1 : Le Reportage → Lecture à haute voix par une étudiante, il l'arrête pour expliquer chaque passage, en donnant des exemples de reportage, en expliquant des expressions telles que : envoyé spécial

Texte 2: L'article reportage → Lecture à voix haute, l'enseignant explique que le journaliste en plus de se déplacer, doit trouver les mots, le ton, le style pour que le lecteur ressent l'évènement en direct. → Poursuite de la lecture, il explique encore que la longueur d'un

Quelle place pour les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence LMD ?

article n'est pas définie à l'avance, et chaque article est différent d'un journaliste à un autre. L'enseignant poursuit son explication pour dire que ce genre est un genre majeur (transmet le plus d'information), parce qu'il utilise tous les procédés des autres genres journalistiques. Un étudiant intervient en posant la question sur si ce genre peut être subjectif par rapport à d'autres genres. L'enseignant dit que le reportage est personnalisé. Un autre étudiant questionne sur si un reportage en direct est pareil à un reportage en différé. L'enseignant explique les deux concepts, puis explique le concept du reportage des propos. Il termine la séance par un rappel du reportage écrit en proposant une activité à préparer pour la prochaine séance. Un modèle d'un début de reportage écrit est donné Consigne : terminez le reportage, inventez la suite, ou essayez d'utiliser un évènement similaire que vous avez vécu pour finir le reportage. L'enseignant achève le cours en demandant aux étudiants s'il y avait des questions, leur réponse était négative.

3. Analyse de la grille d'observation

Pratique professionnelle des enseignants : L'analyse des vidéoscopies, se déroule en trois temps : Premier temps: visionnement global initial de la vidéoscopie avec rédaction du verbatim du discours de l'enseignant, séquencé en intervalles de trois à cinq minutes. Deuxième temps: deuxième visionnement en utilisant la grille et en recourant au verbatim avec codage individuel détaillé et précis des actions de l'enseignant, le plus exhaustif possible, au plus près de ce qui est observé, mais aussi le plus respectueux possible des données. Le codage est accompagné d'une prise de notes de remarques telles que : Déplacement de l'enseignant, contexte d'intervention, certaines attitudes non verbales, perturbations externes, précisions sur ses gestes ou son discours, etc. Troisième temps: réservé à un nouveau visionnement en vue de compléter au fur et à mesure certains éléments de la grille qui auraient échappé, lors du premier visionnement; et puis de permettre ainsi l'enrichissement de la trame du cheminement réalisé par l'enseignant. La grille d'analyse des vidéoscopies a été adaptée à partir de la grille d'Yves Lenoir, présente dans son exposé intitulé : l'analyse des pratiques d'enseignement : cadre conceptuel et dispositifs de recherche en 2006.

Les résultats des observations audio visuelles sont présentés dans les tableaux suivants :

Tableau1

Usage du non verbal et sollicitation de l'attention de l'apprenant	OUI	NON	% OUI
Utilise un ton enthousiaste	2	2	50
Utilise le langage corporel	1	3	25
Sollicite l'attention de l'apprenant	2	2	50
Se déplace dans toute la classe	1	3	25

Concernant le premier tableau dans lequel les stratégies recherchées étaient l'usage du non verbal par l'enseignant et la provocation de l'attention de l'étudiant, les enseignants observés, lors de leur pratique professionnelle, n'exploitent pas l'espace en classe en se déplaçant pour contrôler le matériel didactique des étudiants et l'exécution de la tâche, la plupart ne bouge pas du bureau ou de l'estrade. Seul un enseignant sur quatre, utilise un langage gestuel en répondant de ce fait au caractère des apprenants visuels qui mémorisent à l'aide de cette démarche. La moitié sollicite l'attention des apprenants, mais beaucoup parmi eux n'utilisent pas un ton enthousiaste considéré comme un élément essentiel pour l'éveil de la motivation des apprenants.

Tableau2

Organisation et clarté du cours	OUI	NON	%OUI
présente et explicite ses objectifs	1	3	25
donne des exemples des illustrations aux notions enseignées	2	2	50
explique des termes difficiles	4	0	100
utilise un langage facile à comprendre	2	2	50
parle à haute voix pour faire entendre tout le groupe classe	4	0	100
écrit clairement sur le tableau	0	4	0
annonce clairement ses consignes	4	0	100
propose des thèmes motivants	2	2	50
met l'accent sur l'aspect formel de la langue	0	4	0

Pour le deuxième tableau qui sollicitait la stratégie de la clarté du cours et son organisation, les résultats montrent que la plupart des enseignants organisent et gèrent leurs cours en utilisant un langage facile à comprendre, en parlant à haute voix et en annonçant clairement les consignes. Tous ces éléments facilitent la compréhension (écrite ou orale), mais aucun n'utilise le tableau pour écrire et le choix des thèmes, qui en principe doivent être motivant est

Quelle place pour les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence LMD ?



l'élément manquant, ajoutons que le volet, écrit avec ses composantes (syntaxe, vocabulaire, grammaire), n'est pas privilégié par rapport à l'oral.

Tableau3

Gestion du temps	OUI	NON	%OUI
Varié les activités	0	4	0
Monopolise la parole	3	1	75

Dans le troisième tableau qui concerne la gestion du temps, les résultats montrent que les enseignants pour la plupart du temps, monopolise la parole et laisse peu d'occasion à l'étudiant de s'exprimer ou de donner son point de vue, de plus, les activités proposées ne sont guère variées, exemple l'activité de la fiche de lecture.

Tableau4

Centration sur l'apprenant	OUI	NON	%OUI
Montre de l'intérêt pour les besoins des apprenants	1	3	25
S'interroge lors de l'absence des apprenants	0	4	0
Discute avec eux leurs stratégies d'apprentissage	0	4	0
Vérifie la compréhension chez les apprenants	2	2	50
Prend en considération les apprenants éprouvant des difficultés	2	2	50
Travaille avec quelques éléments seulement	2	2	50

Ce tableau 4 est assez important car il vise la stratégie de la centration sur l'apprenant et les résultats ont montré que la plupart des enseignants ne focalisent pas l'intérêt sur les besoins langagiers «ressentis». En outre, aucun enseignant n'a discuté avec ses apprenants de leurs stratégies d'apprentissage (Centrer ses apprentissages, les planifier et les évaluer, s'auto-encourager, poser des questions, coopérer avec ses camarades, manière de réviser). Ajoutons que la vérification du processus de la compréhension n'a pas eu lieu sauf dans deux classes, alors que la première phase, afin de maîtriser la connaissance, est celle de la compréhension. Certaines classes éprouvent des difficultés de différents types, mais les

enseignants s'efforcent à donner le contenu sans les prendre en charge. Or, la moitié préfère travailler avec les bons éléments.

Tableau 5

Pédagogie de communication et interaction en classe	OUI	NON	%OUI
Interroge individuellement les apprenants	2	2	50
Prend en considération la parole des apprenants	2	2	50
Ne se montre pas comme le seul détenteur du savoir	2	2	50

Le cinquième tableau est relatif à la pédagogie de communication et à l'interaction en classe dont les résultats montrent que la moitié des enseignants ne prennent pas en considération la parole des apprenants. La moitié les interroge individuellement. L'interaction en classe du FLE se caractérise par sa forme verticale: enseignant-apprenants suivant une méthode interrogative (question-réponse). Cette forme d'interaction en effet, ne répond pas au développement des habiletés visées.

Tableau 6

Relation pédagogique	OUI	NON	%OUI
S'intéresse à l'apprenant en tant que personne	1	3	25
Se montre patient et bienveillant	1	3	25
A une expression souriante	3	1	75
Plaisante sans agressivité et sans intention moqueuse	0	4	0
Évite les expressions décourageantes	0	4	0
Montre du respect envers ses apprenants	4	0	100

Le sixième tableau concerne la relation pédagogique d'un point de vue relationnel, les enseignants focalisent l'intérêt sur l'apprenant sur son aspect cognitif, sa concentration, mais pas comme une identité et une personne portant en lui-même un aspect affectif. Les enseignants montrent une mine très sérieuse, sans plaisanterie, sans sourire parfois ou très rarement mais la plupart respecte ses étudiants.

Quelle place pour les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence LMD ?



Tableau 7

Stratégies correctives	OUI	NON	%OUI
Fait appel à la correction phonétique en classe	0	4	0
Incite l'apprenant à se corriger lui-même	0	4	0

Le dernier tableau 7 relatif aux stratégies correctives que l'enseignant devrait adopter en classe, la correction des erreurs aux niveaux de la prononciation devrait être omniprésente dans les séances de la lecture notamment. Mais aucun enseignant n'a incité ses apprenants à se corriger.

4. Interprétation des résultats

La grille peut être utilisée par plusieurs acteurs (enseignant, chercheur, étudiant, observateur) et peut connaître plusieurs fonctions

- Comme outil d'observation directe, elle permet à un observateur de donner un feed-back général et tendanciel au travail effectué par l'enseignant.
- Son utilisation comme moyen médiateur à la réflexivité offre au professeur la possibilité de réfléchir sur sa façon d'intervenir auprès de l'élève.
- La grille s'avère aussi être un précieux outil dans la formation des enseignants de langues (prise en compte de la complexité des conduites).
- Dans le cadre de l'analyse des pratiques, et couplée à la vidéoscopie, elle permet un fin niveau d'analyse. En effet, pour Maubant, Lenoir et al. (2005) seule une récolte filmée des données permet une analyse réelle des conduites d'enseignement. Théoriquement, les enseignants observés s'inscrivent en général, dans une optique nouvelle parce qu'ils considèrent l'acte d'enseignement non plus comme une simple transmission des connaissances mais, un métier qui nécessite une recherche et une formation continue. Comme ils perçoivent l'acte d'apprentissage comme une mission qui exige une conscience et un engagement, en attribuant à l'apprenant une lourde tâche. Cela veut

dire qu'une grande partie des enseignants sont dotés de connaissances dans le domaine de la didactique du FLE. L'apprenant est considéré comme un partenaire et un acteur de son apprentissage. Théoriquement cette idée est admise. Mais en réalité, le considérer ainsi est une sorte d'exagération. Parce que la réalité du terrain affirme que l'étudiant n'a pas eu ce degré d'autonomie, comme il n'a pas les savoirs et les savoir-faire nécessaires à cette conception (au moins les savoirs langagiers). Or, ce dernier pourra être apprécié comme un sujet actif (motivé, attentif, il travaille ses exercices et ses activités, il a ses procédures d'apprentissage...). Pourtant, cette considération n'est pas convenable à toutes les classes parce qu'il existe des classes qui éprouvent des difficultés de différents types (lecture, écriture, compréhension orale, production écrite et orale) et ainsi, nous assistons à des classes où l'apprenant est un sujet passif et juste un réceptacle. A ces conceptions, la notion de centration sur l'apprenant est ajoutée, principe méthodologique connue par la majorité des questionnaires et la grille d'observation des classes. Le vrai problème est celui de savoir effectuer et concrétiser cette notion dans la classe de FLE. Ce n'est plus les connaissances qui manquent mais c'est un savoir-faire partiel. En effet, les démarches suivies pour la mise en pratique de la notion de centration sur l'apprenant sont insuffisantes, car elles sont édifiées sur un seul aspect qui est celui de l'analyse des besoins au niveau de l'écrit, alors que ce principe ne se limite pas à cette technique. Les enseignants, en répondant à des exigences institutionnelles (un programme à achever, des supports précis à utiliser, des classes nombreuses à gérer, etc.), ils enseignent le FLE comme certaines matières et pourtant il faut une démarche précise, concise et divergente, à savoir des activités tel que, le jeu de rôle, des pièces de théâtre, la chanson avec des supports audio, audio-visuel qui favorisent l'acquisition de la compétence langagière, assignée comme un objectif ultime dans des apprentissages. Pour atteindre cet objectif, les enseignants doivent créer un équilibre entre le formel (linguistique) et le communicatif. Les supports pédagogiques et les modalités cités ci-dessus, s'ils seront utilisés, garantissent à l'enseignant, l'éveil de la motivation des apprenants, pour la simple raison que ces techniques sont des activités motivantes pour les apprenants, et elles sont conformes à des situations authentiques qui vont aider les apprenant à se familiariser avec la langue en contexte et permet d'asseoir ainsi la composante socioculturelle fortement négligée. Or malgré leur conscience que la motivation est un élément

Quelle place pour les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence LMD ?

déclencheur de l'appropriation d'une langue, les enseignants risquent de manquer leur rôle, en suivant une démarche qui reste traditionnelle. Donc, Les support utilisés, les sujets d'actualité, ne sont pas susceptibles de répondre aux attentes des apprenants, ni à l'éveil de leur motivation ni aux objectifs visés au préalable. Une autre démarche est utilisée aujourd'hui afin d'atteindre les objectifs qui sont celle de l'exploitation de la relation pédagogique en stimulant l'intérêt de l'apprenant. Rares sont les enseignants qui savent exploiter l'aspect affectif de l'apprenant dans leur pratiques professionnelles, malgré l'importance de cet aspect dans la résolution des conflits de classe. L'enseignant, de la même manière qu'il s'appuie sur le cognitif de l'apprenant pour l'assimilation, la compréhension, la mémorisation des savoirs, il peut résoudre les frustrations, les réactions gênantes, l'ennui voire la fuite par une face souriante, des expressions encourageantes, des discussions courtes hors du contenu du cours en s'intéressant à ses apprenants et en réduisant la distance existante. En tenant compte de la psychologie des apprenants, l'enseignant créera une atmosphère de confiance, des liens amicaux sans dépasser les frontières des statuts de deux pôles (enseignant et apprenant), en jouant en principe son rôle du tuteur. Chose qui n'a été pas prise en charge par les enseignants lors de notre observation. Parce que la majorité des enseignants ont mis l'accent sur le contenu et non pas sur l'apprenant. Ils s'efforcent à ne pas dépasser les lignes du cours. En revanche nous avons constaté des attitudes décourageantes qui peuvent susciter des frustrations chez les étudiants, et des impressions ou des représentations négatives sur soi (qu'il est incapable de...), sur le FLE (qu'il est une matière difficile à étudier) et sur l'enseignant (qu'il est trop sérieux) et tous ces éléments en effet, ne sont que des facteurs qui poussent l'apprenant à renoncer à l'appartenance estudiantine. Pourtant, un module enseigné lors des formations universitaires et dans les écoles normales supérieures qui est celui de la psychopédagogie offre des pistes intéressantes pour résoudre cet aspect psychologique de l'enseignement/ apprentissage. D'autre part, L'enseignant n'est pas seul à être responsable car l'apprenant a un rôle crucial à jouer. Un manque de conscience chez une partie considérable des étudiants a été remarqué et cela influence négativement les pratiques apprenantes voire les pratiques enseignantes, il est très difficile comme tâche pour l'enseignant de transmettre des savoirs dans des conditions fatigantes, voir des

comportements gênants des apprenants ainsi que face à leur démotivation.

Conclusion

Diagnostiquer les modalités des pratiques enseignantes du FLE à l'université à l'aide de la grille d'observation des classes nous a permis de considérer que l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université s'inscrit encore dans une démarche traditionnelle et que le changement attendu par la nouvelle réforme n'est pas encore enclin de s'installer. Le processus enseignement-apprentissage du FLE est jugé ainsi parce que les enseignants, dans leurs modalités d'enseignement, s'efforcent toujours à vouloir achever le programme face aux contraintes institutionnelles. Ils mettent l'accent sur le contenu, spécifiquement sur le volet écrit, en écartant l'apprenant dans ses besoins langagiers, sa motivation, ses intérêts. Ajoutons, la centration sur l'aspect cognitif plutôt que l'aspect affectif, alors qu'ils sont censés créer un certain équilibre entre le formel (linguistique) et le communicatif, entre le cognitif et l'affectif. Ainsi nous avançons qu'il n'existe pas une véritable cohérence entre les composantes de la situation pédagogique: les besoins, les supports, les objectifs, alors qu'en réalité tout doit être liée, afin d'atteindre une finalité (l'autonomie de l'apprenant).

Références bibliographiques

ALTET, M., 2001, *Renouvellement des formes d'évaluation des apprentissages*, Chap.1. Éd. De Boeck Supérieur, Coll. Pédagogies en développement.

ALTET M. 2002, Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle, *Revue française de pédagogie*, n°138, p.85-93.

BRU, M. et L. TALBOT, 2001, Les pratiques enseignantes : une visée, des regards, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* n°5.

BROUSSEAU, G. 1998. *Théorie des situations didactiques*. ED. La pensée sauvage. Grenoble.

CHEVALLARD, Y. 1986, La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné, *Revue française de pédagogie*.

LENOIR Y. & VANHULLE S. 2006, Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à

Quelle place pour les pratiques de classe dans l'enseignement du FLE en licence LMD ?

l'enseignement , La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences, A. Hasni, Y. Lenoir & J. Lebeaume (dir.), Québec, *Presses de l'Université du Québec*, p.193-245.

LENOIR Y. 2009, L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement, *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, volume 12, n°1, p.9-29.

MAUBANT, P. ET Y. LENOIR ET AL. 2005, L'analyse des pratiques d'enseignement au primaire : le recours à la vidéoscopie, *Les dossiers des sciences de l'éducation*.

MORIN, E. 1990, *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Ed. Du Seuil.

ROGALSKI, J. 2014, Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13, 139-154.

SCHURMANS, M.N., *La construction de la connaissance comme action*, Théories de l'action et éducation, 157-177.