Recherches en Langue et Littérature Françaises
Vol. 15, N° 28, Automne & hiver 2022, pp. 158-176 (recherche originale).
http://france.tabrizu.ac.ir/
Université de Tabriz-Iran
DOI: 10.22034/RLLFUT.2019.9547

RECHERCHES EN LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISES

Enseignant Activateur et Facilitateur Étude de Cas en Iran*

Azadeh TAVAKOLI**/Rouhollah RAHMATIAN***/ Parivash SAFA ****/ Hamid-Reza SHAIRI *****

Résumé— On admet bien qu'une des nouvelles conceptions dans le domaine de l'enseignement des langues, est le fait que l'enseignement centré sur l'enseignant a été remplacé par l'enseignement centré sur l'apprenant. L'apprenant est ainsi le centre du projet éducatif. Le déplacement d'une pédagogie par objectifs à une pédagogie active, centrée sur l'apprenant, entraîne une modification du rôle de l'enseignant. L'enseignant n'est plus celui qui se contente de transmettre les savoirs aux apprenants. Dans les méthodes actives, l'enseignant doit faciliter l'engagement des élèves. Il doit leur proposer de suivre une démarche active d'apprentissage à l'égard d'une situation complexe. Mais, la pédagogie par objectif n'a-t-elle pas été toujours privilégiée par les enseignants du FLE ?

L'objectif principal de cet article est de connaître le modèle d'enseignement le plus fréquent entre les deux modèles explicite et par découverte chez les enseignants du FLE en Iran. Cette recherche consiste en une comparaison des deux modèles basés sur les théories différentes, l'une centrée sur l'enseignant et l'autre centrée sur l'apprenant. Tout d'abord, nous allons comparer ces modèles, puis nous aurons recours à un questionnaire portant sur 35 enquêtés qui ont de 2 à 17 ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement du FLE en Iran. Les résultats de cette enquête montrent que les enseignants du FLE, suivent pratiquement la démarche explicite dans leur enseignement. Plus qu'ils ne le prétendent, ils prennent cette démarche comme modèle d'enseignement.

Mots-clés— Pédagogie centrée sur l'enseignant, Pédagogie centrée sur l'apprenant, Pédagogie explicite, Pédagogie par découverte, Activateur, Facilitateur.

***Date de réception :** 2018/12/01 **Date d'approbation :** 2019/05/22
** Doctorante en didactique, Département de langue française, Université de Tarbiat Modarres, Iran, E-mail : tavakoli.azade@gmail.com
*** Maître de Conférences, Département de langue française, Université de Tarbiat Modarres, Iran, (auteur responsable), E-mail : afrodit_ir81@yahoo.com
**** Professeure, Département de langue française, Université de Tarbiat Modarres, Iran, E-mail : safap@modares.ac.ir
***** Maître de Conférences, Département de langue française, Université de Tarbiat Modarres, Iran, E-mail : shairi@modares.ac.ir

Recherches en Langue et Littérature Françaises
Vol. 15, Issue 28, Autumn & winter 2022, pp. 158-176 (research paper).
http://france.tabrizu.ac.ir/
University of Tabriz-Iran
DOI: 10.22034/RLLFUT.2019.9547

RECHERCHES EN LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISES

Activator and Facilitator Teacher *

Azadeh TAVAKOLI **/ Rouhollah RAHMATIAN ***/ Parivash SAFA ***/ Hamid-Reza SHAIRI *****

Extended abstract— There is a great deal of research carried out on teaching methodologies throughout the history of foreign language teaching. Based on some experiences, different teaching methodologies correspond to different models of interactions in the French classroom. Obviously, behind every teaching model, there is a special methodology, but what encourages us to study in this research is the model of interactions in French courses, rather than the methodology itself. The focus on each of the two elements (teacher and learner) of the pedagogical triangle would lead to a different model of the treatment of the intermediate pole, that is to say the transmission of knowledge in French courses. The problematic of this research is to find out which of these two models (the learner-centered model or the teacher-centered model) is used most frequently in teaching French in Iran and what logic leads to this choice.

The present research is therefore based mainly on this hypothesis that teachers tend towards the teacher-centered model because it allows them to control everything while transmitting knowledge to the learners. Consequently, there is not enough space left for the discovery of knowledge by learners in French lessons.

The two notions, activator and facilitator are pioneered by John Hattie (2014), professor at the University of Melbourne in Australia, in his study called "visible teaching". According to Hattie (2009, 2014), “all the characteristics of the “activator” mode refer to the properties of explicit teaching, grouping together attitudes intended to make the teaching content clearly “visible” or perceptible to students, to guide their learning, to obtain the active participation of the pupil and to inform him about what he has learned and what remains for him to learn. The "facilitator" mode, on the contrary, highlights the pedagogical attitudes leaving the pupils to extract the concepts to be learned from the rather complex pedagogical situations that are offered to them. This mode responds to the constructivist conceptions of teaching currently dominant in educational circles."(Bianco 24)

In this study, we have chosen two teaching models namely explicit teaching and discovery teaching (problem-based). These two teaching models represent respectively teacher-centered teaching and learner-centered (learner or learning-centered teaching). Both student-centered and teacher-centered teaching models have long been in use. Each of the two models has advantages and disadvantages.

In explicit teaching, you assess what has actually been learned by students against what has actually been taught by teachers. The teacher's responsibility in the teaching / learning process makes him more active in this approach. That's where does the qualifier "the activator" come from. It is about making explicit any reasoning that is implicit in teaching; what to do, how, when, where and why to do it. The teacher develops a model of the procedures of the tasks to be performed in front of the students.

***Received:** 2018/12/01 **Accepted:** 2019/05/22
** PhD student in didactics, French language department, University of Tarbiat Modarres, Iran, E-mail: tavakoli.azade@gmail.com
*** Associate Professor, French language department, University of Tarbiat Modarres, Iran, (responsible author),E-mail: afrodit_ir81@yahoo.com
**** Professor, French language department, University of Tarbiat Modarres, Iran, E-mail: safap@modares.ac.ir
***** Associate Professor, French language department, University of Tarbiat Modarres, Iran, E-mail: shairi@modares.ac.ir

According to Daniel Amedro (2009), the operation of explicit teaching consists of 3 stages: simulation, experience and learning/objectification. These three stages constitute the course of explicit teaching. Explicit teaching is an approach that is easily applied in a classroom setting. These three stages are distinct, but complementary. It opposes the pedagogies of discovery only, which are student-centered.

In active pedagogies resulting from constructivism, the emphasis is on group work and the effectiveness of this fact is recognized by various research. According to the constructivist concept of learning, the learner assimilates information from the environment, then the cognitive structure of the individual is modified by the process of accommodation and therefore he adapts to it through mental activity. This is called the construction of knowledge or skills, in connection with prior knowledge.

Learning is therefore simply a process of adjusting our mental models to adapt to new experiences. Discovery teaching is an inductive method through which the student, guided by a teacher, can identify and discover the concepts and key elements of a theme, understand and establish relationships between them, according to his own learning path. For Bruner, if the student is properly guided, he can learn by discovering the structure of the content. This approach encourages the learner to seek information on their own. The learner uses the prior knowledge and the resources at his disposal to arrive at his own conclusions, instead of following the teacher's model in solving the problem. According to Batchlod (2012) the discovery teaching consists of 5 stages: orientation, conceptualization, investigation, conclusions and reflection/argumentation. Teachers must organize and facilitate learning, so they have the role of facilitators, while creating educational resources that provide students with a basic structure. The steps introduced of the two teaching/ learning models were used as a basis to designate the questionnaire.

In order to achieve our objective, we have approached two questionnaires for the development of which some of the theoretical elements developed in the article have been taken into account. In the first questionnaire, each question corresponds to a standard stage of a teaching session of each of the teaching models (explicit and by discovery), but what is notable is that the stages are not introduced in order and the questions of the two paths are not divided. It is with the intention of increasing the sincerity of the participants' responses in this project and to touch their subconscious as much as possible. The second questionnaire concerns the respondents' justifications for their choice of the teaching model. This survey was sent to 35 French teachers who work with children, adults or both at the same time. By comparing the results of questionnaires 1 and 2, we can conclude that, French teachers in Iran follow the teacher-centered model more than they think. In other words, the analysis of the results, made by the SPSS software, shows that the teachers try to approach the model of teaching by discovery in the choice of the pedagogical term, but practically they apply a more explicit way of what they chose as an approach in teaching. This perhaps comes from the unconscious of the respondents, the education system and the society in which they grew up. The cultural challenge seems to have its effects on the reflexive system of the French teachers in Iran.

Keywords— Activator, Discovery pedagogy, Explicit pedagogy, Facilitator, Learner-centered Pedagogy, Teacher-centered pedagogy.

SELECTED REFERENCES

[1] Amedro, Daniel. *Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement* (Vols. 1-1). Paris: Publibook, 2009.
[2] Bianco, Maryse. *How does school amplify social and migratory inequalities ?* Paris: CNESCO, 2015.
[3] Hattle, John. *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* New York: Routledge, 2009.
[4] Rosenshine, Barak. *Synthesis of research on explicit teaching*. Alexandria: Educational Leadership, 1986.
[5] King, Alison. «From Sage on the Stage to Guide on the Side.» *College Teaching*, v.41, n. 1, winter 1993, pp. 30-35.
[6] Puren, Christian. *History of languageteaching methodologies.* Paris: Nathan-CLE international, 1988.

RECHERCHES EN LANGUE ET LITTERATURE FRANÇAISES

پژوهش زبان و ادبیات فرانسه
دورهٔ پانزدهم، شماره ۲۸، پاییز و زمستان ۱۴۰۰، صص. ۱۷۶-۱۵۸(مقالهٔ پژوهشی)
http://france.tabrizu.ac.ir/
دانشگاه تبریز- ایران
DOI: 10.22034/RLLFUT.2019.9547

معلّم فعال و معلّم تسهیل کننده، مطالعهٔ موردی در ایران*

آزاده توکلی**/روح الله رحمتیان***/ پریوش صفا ****/ حمید رضا شعیری*****

چکیده— یکی از مفاهیم جدید در زمینهٔ آموزش زبان، جایگزین شدن تدریس متمرکز بر معلّم با آموزش مبتنی بر یادگیرنده است. بنابراین، یادگیرنده مرکز پروژه آموزشی محسوب می‌شود. تغییرِ شیوه‌ی تفکر عینی به مدل پویا یا یادگیرنده محور، باعث تغییر نقش معلّم می‌شود. معلّم، دیگر به انتقال دانش به زبان آموزان بسنده نمی‌کند. در روش‌های آموزشی فعال، معلّم باید تعامل دانش آموز را تسهیل نماید. او به آنها پیشنهاد می‌کند که رویکرد فعالی را در مواجهه با موقعیت پیچیدهٔ آموزشی پیش گیرند. اما آیا آموزش به روش عینی همچنان در بین معلّم‌ها رایج نیست؟ هدف اصلی این مقاله، شناخت رایج ترین مدل آموزشی از بین دو مدل صریح و مسأله محور در بین معلّم‌های زبان فرانسه در ایران است. این تحقیق شامل مقایسهٔ دو مدل مبتنی بر تئوریهای متفاوت، یکی متمرکز بر معلّم و دیگری متمرکز بر یادگیرنده، می شود. در ابتدا دو مدل آموزشی را مقایسه کرده سپس، از پرسشنامه‌ایی که توسط ۵۳ مدرس، با تجربه کاری بین ۲ تا ۱۷ سال در زمینهٔ آموزش زبان فرانسه، پاسخ داده شده، استفاده می‌کنیم. این نظرسنجی نشان می‌دهد که معلّمان زبان فرانسه، به صورت عملی روش صریح را در شیوهٔ تدریس خود قرار می‌دهند. آنها از این روش بیشتر از آنچه ادعا می‌کنند، به عنوان روش تدریس استفاده می‌کنند.

کلمات کلیدی— آموزش مبتنی بر معلّم/ یادگیرنده، روش صریح/ مسأله محور، تسهیل کننده، فعال کننده.

***تاریخ دریافت:** ۱۳۹۷/۰۹/۱۰/ **تاریخ پذیرش:** ۱۳۹۸/۰۳/۰۱ مستخرج از رسالهٔ دکتری با عنوان« بررسی میزان تاثیر دو روش مبتنی بر تکرار و شناخت نزد زبان آموزان فرانسه در ایران» ، نام دانشجو: آزاده توکلی، به راهنمایی دکتر روح الله رحمتیان، دانشگاه تربیت مدرس، تاریخ دفاع: ۱۳۹۸/۰۳/۱۸

**دانشجوی دکتری آموزش، گروه فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، ایران، ایمیل: tavakoli.azade@gmail.com
***دانشیار گروه فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، ایران، (نویسندهٔ مسئول)، ایمیل: afrodit_ir81@yahoo.com
**** استاد گروه فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، ایران، ایمیل: safap@modares.ac.ir
***** دانشیار گروه فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، ایمیل: shairi@modares.ac.ir

I. INTRODUCTION

Les recherches effectuées au niveau des méthodologies d'enseignement sont nombreuses tout au long de l'histoire de la didactique des langues étrangères. Une histoire qui témoigne du développement et du perfectionnement de ces méthodes, même si, à certaines périodes, on est témoin des reculs par rapport à l'abondance des études.

La problématique essentielle qui se trouve au cœur de toute recherche sur « la méthodologie de l'enseignement des langues » est le fait qu'elle n'est pas comprise de la même manière par tous les auteurs et didacticiens. La méthode d'enseignement dans son troisième sens selon Puren (1996), c'est « l'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites » (110). Pour lui, *méthode* dans ce sens, est ce qui correspond à la *méthodologie*. Par ailleurs, rien ne montre définitivement que la méthodologie la plus récente serait aussi la plus efficace.

L'expérience montre qu'à différentes méthodologies d'enseignement correspondent différents modèles d'interactions en classe de FLE. La situation d'interaction en classe est l'une des variables les plus importantes dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Derrière chaque modèle d'enseignement, il y a bien sûr une méthodologie spéciale mais, ce qui nous intéresse dans cette recherche est le modèle d'interactions en classe, plutôt que la méthodologie elle-même. Afin de mieux analyser la relation entre les trois pôles didactiques, on peut avoir référence à la forme du fameux triangle de Jean Houssay, le « triangle pédagogique », qui relie le professeur, le savoir et l'élève et permet de comprendre les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Avec cette schématisation, on peut identifier différents modèles pédagogiques. A partir de ce triangle, on se concentre, dans cette étude, sur la relation entre celui qui enseigne, enseignant et celui qui apprend, l'apprenant. La centration sur chacun des deux éléments mentionnés de ce triangle pédagogique mènerait à un modèle différent du traitement du pôle intermédiaire, soit de la transmission du savoir dans les cours du FLE.

Il est à noter que la façon de transmettre et d'acquérir le contenu du cours, affecte autant la qualité du processus pédagogique, que la motivation de l'enseignant et de l'apprenant pour enseigner et apprendre ; d'où l'importance de la connaissance des modèles d'enseignement et de la mise en place des étapes que chacun comprend, lors du déroulement de la classe.

La problématique de cette recherche est de découvrir lequel de ces deux modèles (le modèle centré sur l'apprenant ou le modèle centrée sur l'enseignant) est utilisé le plus fréquemment dans l'enseignement du FLE en Iran et quelle est la logique qui conduit à ce choix. Malgré l'enthousiasme que montrent les enseignants pour se mettre au courant des nouvelles méthodes didactiques, et en dépit des stages et des cours de formations qu'ils suivent de plein gré, il semble que les habitudes acquises tout au long de leurs années d'expérience ne changent pas tellement et qu'ils montrent, ne serait-ce qu'inconsciemment, une tendance vers le modèle traditionnel. Le défi entre la tradition et la modernité dans la société iranienne semble avoir également ses effets sur le système éducatif de l'Iran. Malgré la mise à jour des théories d'enseignement/apprentissage des FLE en Iran, il semble qu'en pratique les enseignants ont envie de suivre le modèle traditionnel de la pédagogie.

La présente recherche repose donc principalement sur cette l'hypothèse que les enseignants tendent vers le modèle centré sur l'enseignant parce qu'il leur permet de tout contrôler tout en transmettant le savoir aux apprenants. Par conséquent, il ne reste pas assez d'espace pour la découverte des savoirs par les apprenants dans les cours du FLE.

Dans cette étude, nous avons choisi les deux modèles d'enseignement à savoir l'enseignement explicite et l'enseignement par découverte (par problème). Ces deux modèles d'enseignement représentent respectivement les enseignements centrés sur l'enseignant (enseignement) et les enseignements centrés sur l'apprenant et l'apprentissage. Selon Vigner (2004), l'un des facteurs décisifs

dans l'apprentissage des langues est le facteur culturel. Par-là, il veut dire que l'apprentissage des langues étrangères est fortement influencé par la tradition scolaire dominant dans l'apprentissage de la langue maternelle. On voit bien à quel point l'approche de l'enseignant peut affecter le système éducatif des apprenants en formant les habitudes d'apprentissage. L'enseignant se trouve en vertu de tout changement méthodologique grâce à son système éducatif et ses compétences qui forment son identité professionnelle ! Il est donc indispensable que l'enseignant soit conscient de ces différents modes d'apprentissage pour pouvoir adapter ses méthodes d'enseignement au public visé. C'est pourquoi notre enquête porte sur les enseignants.

Au cours de cette étude, nous essayerons de définir d'abord les apports théoriques concernant les deux modèles d'enseignement, l'explication des deux attitudes, les étapes de chaque démarche qui servent de base à notre questionnaire, puis, nous allons vérifier les avantages et les inconvénients des deux modèles. Ensuite, afin de trouver une solution à notre problématique, nous allons procéder à l'analyse des réponses issues de notre enquête. Les analyses se diviseront en deux parties, la première partie portant sur le modèle le plus fréquent chez les enseignants ; quant à la seconde partie de l'analyse, elle nous permet de vérifier si la démarche est consciemment choisie ou non. Nous cherchons à savoir si c'est par l'habitude qu'ils ont recours à tel ou tel modèle d'enseignement ou s'ils l'ont volontairement adopté comme une démarche efficace d'enseignement. Comme les étapes du déroulement de deux modèles sont présentées sans aucun indice de division, la première partie du questionnaire tend à toucher l'inconscience des enquêtés en ce sujet. Mais dans le deuxième questionnaire, les testés n'ont qu'un choix entre deux options, alors on leur a directement demandé à propos de leur modèle d'enseignement préféré. C'est par la comparaison des résultats obtenus de ces deux questionnaires, qu'on arrive à la réponse de cette question.

Dans un premier temps, l'explication des mots-clés de cette recherche semble nécessaire.

II. Apports Theoriques

Definition De L'enseignant Activateur/Facilitateur— Pour ouvrir la partie théorique de cette recherche, nous allons définir ce que nous entendons par l'enseignant activateur et l'enseignant facilitateur. Ces notions sont lancées par John Hattie (2014), professeur de l'université de Melbourne en Australie, dans son étude nommée « l'enseignement visible ». Dans cet ouvrage remarquable, il démontre que les enseignants peuvent enseigner différemment et favoriser ainsi l'apprentissage. En synthèse de son analyse, Hattie (2009, 2014) distingue deux types d'enseignants, se caractérisant par des options pédagogiques différentes et deux attitudes souvent opposées. Les bases théoriques des deux modèles sont aussi différentes, l'enseignant comme un *activateur* et l'enseignant comme un *facilitateur*.

- L'enseignant comme *activateur* est défini comme un enseignant explicitant le plus clairement possible le contenu à enseigner, pouvant servir de modèle, donnant des tâches très définies en donnant des exemples sur la manière dont on les résout et des exercices d'application, pouvant poser des questions aux élèves, offrant un guidage et des rétroactions continues à l'apprenant.
- L'enseignant comme *facilitateur* est défini comme un enseignant offrant des tâches complexes aux apprenants, lesquels travaillent souvent en petits groupes, sans donner *a priori* d'exemples de résolution pour qu'ils découvrent par eux-mêmes la solution, ne posant pas ou posant peu de questions, leurs guidages et rétroactions sont limités.[1]

Selon Hattie (2009, 2014), « toutes les caractéristiques du mode 'activateur' renvoient aux propriétés de l'enseignement explicite, regroupent des attitudes destinées à rendre les contenus d'enseignement clairement 'visibles' ou perceptibles aux élèves, à guider leur apprentissage, à obtenir la participation active de l'élève, à le renseigner sur ce qu'il a appris et sur ce qu'il lui reste à apprendre. Le mode 'facilitateur' au contraire, met en évidence les attitudes pédagogiques laissant aux élèves le soin d'extraire les notions à apprendre des situations pédagogiques plutôt complexes, qui leur sont proposées.

Ce mode répond aux conceptions constructivistes de l'enseignement actuellement dominante dans les milieux didactiques » (Bianco 24).

Les principes théoriques des deux attitudes sont très différents, des conceptions de la connaissance sont aussi différentes et même opposés : selon O'Donnell (2012) et Ernest (1994) l'enseignant activateur considère la connaissance comme un fait provenant de l'extérieur tandis que *connaître*, c'est la reconstruction du monde extérieur ; la construction des structures mentales se fait en s'appuyant sur des structures précédentes. En bref, les principes béhavioristes fournissent l'idée de l'approche de l'enseignant activateur ; au contraire celle de l'enseignant facilitateur s'inspire de principes constructiviste et socioconstructivistes.

L'APPARITION DE L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE— Pendant longtemps, la réussite de l'élève a été mise au centre d'intérêt, tout en minimisant le rôle de l'enseignant. Cependant, c'est au XXème siècle que sont apparues les premières recherches sur l'enseignement et sur le rôle de l'enseignant et son influence majeure sur les performances des élèves. En Amérique du Nord, elles sont commencées au moyen des questionnaires adressés aux élèves puis à des experts. La mise en place d'une liste d'attributs des caractéristiques d'un bon enseignant, était le résultat de ces recherches. Getzels et Jackson écrivaient en 1963 qu'« en dépit d'un demi-siècle de considérables efforts de recherche, on ne sait rien de solide sur les liens entre la personnalité des enseignants et leur efficacité pédagogique » (Rosenshine, *Vers* 574).

Ces recherches ont été remplacées, au fur et à mesure, par des recherches basées sur l'observation. Faire de telles recherches sur le comportement de l'enseignant nous donne l'occasion de constater que l'enseignant a l'impact le plus important sur les performances des élèves.

Dans une perspective générale de l'histoire des méthodologies, trois modèles principaux d'apprentissages se démarquent. Le premier, le plus classique, est le modèle transmissif ou traditionnel. Ce modèle est basé sur l'idée que l'élève n'a ni connaissances, ni préconceptions sur le sujet abordé par l'enseignant. Le deuxième modèle d'apprentissage est le modèle béhavioriste. Contrairement au modèle traditionnel, celui-ci est basé sur l'idée que ce qui se passe dans la tête de l'élève est inconnu. Le troisième modèle principal d'apprentissage est le modèle constructiviste selon lequel, l'élève construit son savoir en s'appuyant sur ses acquis antérieurement obtenus.

Il semble que chacun de ces trois principaux modèles soient respectivement une forme évoluée du précédent. Autrement dit, il s'agit d'une transformation vers le progrès, pour dépasser les limites trouvées dans les modèles précédents. Cependant, le résultat de chaque transmission, n'est pas totalement dénudé de manques. Ainsi, les recherches sur l'enseignement ont changé de perspective afin de comparer, cette fois, les approches centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'élève.

Un projet nommé *Follow Through*, dans les années 70, a été lancé aux États-Unis. Il s'agit d'une étude longitudinale qui a duré une dizaine d'années, une vingtaine d'approches pédagogiques différentes ont été mises en examen. Le résultat ressorti de ce projet a indiqué que la méthode pédagogique la plus performante était une forme de pédagogie explicite. A l'époque, les exécuteurs de cette étude, ont nommé leur approche pédagogique *Direct Instruction*. L'enseignement explicite, ou enseignement efficace, trouve ses théoriciens chez Clermont Gautier, Steve Bissonnette et Mario Richard (Gauthier, Bissonnette et Richard 2007). Il s'agit d'une « approche pédagogique orientée vers l'enseignement explicite d'une démarche d'apprentissage que les élèves sont amenés à appliquer régulièrement de façon systématique et intensive dans l'acquisition des matières de base ».[2] Plus tard, en 1981, W. Beckerd et D. Carnine ont validé l'efficacité de cette méthode pédagogique.

C'est des travaux de cette expérimentation que s'inspire Rosenshine, le professeur-chercheur en psychologie cognitive en 1986 aux Etats Unis. Il part de ses propres observations pour rédiger les textes fondateurs d'une procédure d'enseignement qu'il met en place sous l'intitulé de : la « pédagogie explicite ».[3] D'après Barak Rosenshine (1986), l'enseignement explicite est le « modèle général d'enseignement efficace ». L'efficacité de ce type de pédagogie a été reconnue par les recherches effectuées en psychologie cognitive par A. Lydieu. La Pédagogie Explicite se réfère constamment aux

« données probantes » (evidence based). Ces données constituent un corpus de validations de pratiques pédagogiques par une forme de preuve statistiquement scientifique en opposition aux données non scientifiques.

En ce qui concerne la centration de la pédagogie appliquée, le résultat obtenu de ce projet pour la modélisation et la classification des approches, a permis de différencier trois types de modèles : les modèles centrés sur les apprentissages de base (regroupant les approches centrées sur l'enseignement), les modèles centrés sur le développement cognitif et les modèles centrés sur le développement affectif (regroupant les approches centrées sur l'apprenant). Donc, on est en train de faire une comparaison entre le premier type avec le dernier modèle selon cette catégorisation.

Avant de pouvoir les comparer, il faut expliquer les étapes de chacun des deux modèles d'enseignement. Ces étapes nous serviront de base pour les propositions présentées dans le questionnaire.

Le Deroulement De L'enseignement Explicite

Il est intéressant de vérifier dans quelle mesure, au bout de plusieurs années, les propos de Galisson et Coste sur l'enseignement restent toujours valables ! D'après leur définition : on parle de l'enseignement explicite « lorsque l'acquisition de la compétence linguistique est fondée sur l'exposée et l'explication des règles par le professeur, suivis d'application conscients par les élèves » (Galisson et Coste 206). L'efficacité de l'enseignement explicite réside dans la transmission des connaissances et des habiletés par un enseignement direct et très structuré, ceci étant fortement guidé par l'enseignant qui procède par petites étapes.

Dans l'enseignement explicite, on évalue ce qui a vraiment été appris par les élèves selon ce qui a réellement été enseigné par les enseignants.[4] La responsabilité du professeur dans le processus d'enseignement/apprentissage, le rend plus actif dans cette approche. D'où vient le qualificatif « l'activateur ». Il s'agit de rendre explicite tout raisonnement qui est implicite en enseignant quoi faire, comment, quand, où et pourquoi le faire. L'enseignant élabore un modèle des procédures des tâches à exécuter devant les élèves. C'est le rôle d'enseignant de présenter la notion à apprendre en petites unités, de manière progressive, en plusieurs parties. La présentation d'une trop grande quantité d'informations surcharge la mémoire de travail de l'élève et complexifie sa compréhension. Daniel Amédro (2009) a présenté le fonctionnement de l'enseignement explicite dans son ouvrage. Nous le présentons ici en 3 étapes :

1. La mise en situation : la présentation de l'objectif d'apprentissage, la traduction de l'objectif en résultats attendus, l'activation de ce que savent les élèves, la vérification et, si besoin, l'enseignement des connaissances préalables.
2. L'expérience d'apprentissage : le modelage (présentation claire de l'objet d'enseignement, par des exemples et des contre-exemples), la pratique guidée (pour vérifier la qualité de la compréhension des élèves sur des tâches semblables au modelage, par questionnement et rétroaction), la pratique autonome (pour consolider les réussites).
3. L'objectivation : pour extraire les concepts, les connaissances, les stratégies ou les attitudes essentielles, pour ensuite les mémoriser.

Ces trois étapes constituent le déroulement d'un enseignement explicite. L'enseignement explicite est une démarche qui s'applique facilement en contexte de classe. Ces trois étapes sont distinctes, mais complémentaires. Premièrement, l'enseignant montre aux élèves ce qu'il faut faire (le modelage). Ensuite, l'enseignant accompagne les apprenants en exécutant la tâche, tout en effectuant un questionnement afin de leur faire réaliser les stratégies utilisées et il fournit une rétroaction constante (pratique guidée). Dans la troisième étape, il leur demande d'accomplir la tâche seuls (la pratique autonome).

Il s'oppose aux pédagogies de la seule découverte, centrées sur l'élève. Pour l'étape de la pratique autonome, le travail individuel est mis en relief dans la pédagogie explicite. Dans ce sens aussi, l'enseignement explicite est présenté en opposition aux théories constructivistes et socioconstructivistes. Dans les pédagogies actives issues du constructivisme, l'accent est mis sur le travail en groupe et l'efficacité de ce fait est reconnue par les différentes recherches.

LE CONSTRUCTIVISME— Dans la partie concernant l'émergence de l'enseignement explicite et la présentation des modèles d'enseignement, nous avons fait allusion au modèle constructiviste de l'enseignement. Mais ici tout d'abord on va voir ce que nous entendons par constructivisme ; un individu apprend, c'est-à-dire assimile des informations de l'environnement, puis la structure cognitive de l'individu est modifiée par le processus d'accommodation et donc il s'y adapte par une activité mentale : c'est ce qu'on appelle la construction de connaissances ou de compétences, en lien avec des savoirs préalables.

Le constructivisme est basé sur l'hypothèse suivante : « en réfléchissant sur nos expériences, nous nous construisons et construisons notre propre vision du monde dans lequel nous vivons » (Kerzil 112). Apprendre est donc simplement un processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour nous adapter à de nouvelles expériences. Jean Piaget (1975) a expliqué cette théorie de la construction cognitive à partir du principe de l'équilibration majorante. (Favre, 2015) « Ce sont les déséquilibres externes et internes qui constituent le moteur de la recherche. Les perturbations jouent un rôle de déclenchement, et la source réelle des progrès est à chercher dans la rééquilibration amenant à l'amélioration de la forme précédente. Sans les déséquilibres, il n'y a pas de rééquilibration majorante, c'est-à-dire rééquilibration avec l'amélioration obtenue. » (Piaget 12)

En passant par un déséquilibre, on arrive à un nouvel équilibre. La notion de conceptions préalables est prise en considération dans ce modèle pédagogique. Cette pédagogie est centrée sur l'apprenant. C'est l'élève qui apprend par l'intermédiaire de ses représentations. Les conceptions initiales sont au cœur du processus d'apprentissage. Elles ne sont pas seulement le point de départ ou le résultat de l'activité, mais elles font partie du processus d'apprentissage.

Les méthodes actives de l'éducation nouvelle s'appuient sur les théories psychologiques constructivistes et socio-constructivistes. Alors les pédagogies socio-constructivistes s'enracinent dans la psychologie constructiviste de Piaget et Wallon et dans le socio-constructivisme de Vygotski. Pour apprendre, il faut que l'apprenant construise le savoir dans son esprit. Les partisans des méthodes actives pensent qu'elles favorisent le processus de construction de la connaissance par une mise en activité de l'apprenant. Elles font appel à des pédagogies de la découverte.

LE DEROULEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PAR DECOUVERTE

L'enseignement par découverte est une méthode inductive et une forme radicale de constructivisme pédagogique. Ce modèle d'enseignement fait partie des méthodes actives d'enseignement. Il faut mentionner que « la méthode active » est née à la fin du XIXème siècle mais, elle a pris un nouvel essor à la fin du XXème siècle, dans les années 80, grâce à l'approche cognitive. Jérôme Bruner a introduit le principe de l'apprentissage par découverte dans les années 1960. On peut rappeler la définition assez complète de l'apprentissage par problème par Atmani et Stainier (2000), dans la première page de leur *chaire de pédagogie et didactique* qui résume ce modèle d'enseignement :

C'est une méthode qui transfère le poids de l'enseignement, de l'enseignant à l'étudiant. Le processus d'apprentissage dans cette méthode débute par un problème. Les étudiants sont invités à discuter entre eux à partir d'une situation problématique de la vie réelle. Ils se posent des questions qui pourraient être transformées en sujets ciblés d'apprentissage. En analysant les problèmes, les connaissances déjà acquises sont réactivées et les étudiants sont motivés à trouver des réponses à leurs propres objectifs d'étude, au moyen d'activités dynamiques et indépendantes. Ainsi, la connaissance non seulement est mieux retenue, mais aussi plus facilement retrouvée lors des situations pratiques.

L'enseignement par découverte est une méthode inductive à travers laquelle l'élève, guidé par un enseignant, peut arriver à identifier et découvrir les concepts et les éléments clés d'un thème, à comprendre et établir des relations entre eux, suivant son propre parcours d'apprentissage. Pour Bruner, si l'élève est bien guidé, il peut apprendre en découvrant la structure du contenu. Cette approche encourage l'apprenant à rechercher des informations par lui-même. L'apprenant utilise les connaissances préalables et les ressources à sa disposition pour arriver à ses propres conclusions, au lieu de suivre le modèle de l'enseignant dans la résolution du problème. Il n'est pas facile de caractériser des étapes d'une séance d'enseignement par découverte, comme toute une autre méthode du courant constructiviste, parce que l'essentiel de la tâche renvoie à l'élève et que l'enseignant n'est qu'un guide qui facilite cette découverte. Il est, cependant possible de les résumer ainsi selon Bächtold (2012) :

1. Une situation est mise en place et décrite (la situation est autant que possible authentique) ; cette phase est souvent appelée "orientation" ; les élèves explorent la situation pour la comprendre ;
2. Les élèves se posent des questions, élaborent des hypothèses et imaginent des solutions possibles. Cette phase est parfois appelée "conceptualisation".
3. Les élèves formulent quelques éléments de réponse pouvant être des preuves pour répondre aux questions formulées dans l'étape précédente. C'est le cœur de la procédure d'investigation.
4. Les élèves expriment leurs conclusions.
5. Les élèves communiquent leurs résultats et les discutent, ce qui les amène à réfléchir et à argumenter.

La théorie constructiviste de Bruner se base sur deux principes : la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçu de l'environnement et l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification. Selon Bruner, les enseignants doivent organiser et faciliter l'apprentissage, ils ont alors le rôle de facilitateurs, tout en créant des ressources pédagogiques qui offrent aux élèves une structure de base. Cette méthode devrait servir comme une extension de la théorie du constructivisme, qui se concentre sur les expériences ciblées de l'apprenant. Dans le but de faire une analyse satisfaisante, il faut tenir compte des avantages et des inconvénients de deux modèles présentés.

AVANTAGES ET INCONVENIENTS DES DEUX MODELES— Les deux modèles d'enseignement centré sur l'élève et centré sur l'enseignant sont utilisés depuis longtemps. Chacun des deux modèles a des avantages et des inconvénients qu'il est important de mentionner.

Selon le modèle d'enseignement direct ou explicite, l'enseignant doit définir clairement les objectifs d'apprentissage. On peut le considérer comme un avantage pour les apprenants ; les élèves savent le plus clairement possible ce qu'ils doivent apprendre, et ce sur quoi ils seront éventuellement évalués. Les rétroactions les aident à déterminer ce qu'ils doivent faire après leur tâche ou au cas de l'incompréhension. Les exercices de pratique permettent d'intégrer progressivement des schémas d'action. Ce modèle permet à la classe d'avancer plus vite dans l'apprentissage tout en rendant les activités des apprenants plus rapides et intégrées. Cependant, il nécessite une grande attention et une grande motivation de la part des élèves, car, inversement, cette démarche leur demande peu d'engagement. Cette stratégie d'enseignement peut laisser les apprenants dans une attitude passive, retenant par cœur ce que l'enseignant dit et fait, ce qui risque de devenir une compréhension superficielle. On peut l'indiquer comme un des inconvénients possibles de ce modèle d'enseignement.

Dans le modèle socio-constructiviste, on suppose que « les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent, à proprement parler ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève, qui, seul, apprend » (Astolfi, *L'école* 196). Comme nous avons déjà noté, l'enseignant n'est plus celui qui transmet les savoirs, mais il est considéré comme un accompagnateur des élèves dans la construction de

leurs connaissances. L'enseignant facilite le processus d'apprentissage. Les avantages liés à ce type d'approche ne manquent pas ; il augmente la motivation des élèves et leur fait acquérir les connaissances d'une manière identique à celle des chercheurs ; il s'agit de donner une image plus authentique du fonctionnement du langage, faire montrer plus de créativité dans la recherche d'idées, d'hypothèses. L'élève est actif, plus autonome et interagit avec ses pairs ainsi qu'avec l'enseignant. De plus, il est responsable de ses propres apprentissages, ce qui peut augmenter la motivation interne. Ce modèle a cependant l'inconvénient de même que le modèle centré sur l'enseignant. Il requiert aussi de bonnes capacités de la part de l'enseignant dans la gestion de classe. D'autres problèmes de cette approche peuvent être le manque de guidage et de rétroactions : les élèves qui ne savent pas quoi faire. En plus, ce n'est pas aisé de définir et d'élaborer une situation authentique dans la classe, que cela soit le domaine de la science ou celui de l'apprentissage d'une langue étrangère.

III. Methodologie De Recherche

Afin d'atteindre notre objectif, nous avons abordé deux questionnaires (voir Annexe 1 et 2) pour l'élaboration desquels, certains des éléments théoriques développés dans les paragraphes précédents ont été pris en considération. Cette enquête a été adressée à 35 enseignants et enseignantes du FLE qui travaillent avec les enfants, les adultes ou avec les deux, en même temps. Les questionnaires ont été désignés dans « google docs ». Il est à noter que, dans le premier questionnaire, les questions 1, 3, 4, 6, 7, 8, 12, 16 sont relatifs à l'enseignement explicite et les propositions 2, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 15 concernent le modèle centré sur l'apprenant. Ces questions ont un classement de réponse de jamais jusqu'à toujours. Dans le second questionnaire, les réponses « b » sont au sujet du modèle centré sur l'enseignant, et l'option « a » contient la proposition du modèle centré sur l'apprenant. L'analyse des données sera réalisée par le logiciel SPSS.

La distribution du questionnaire ayant été faite à travers internet, il n'est pas possible de nommer un institut spécial pour désigner le public sondé dans cette enquête, laquelle a été effectuée dans l'intention d'avoir un aperçu général de ce qui s'est passé à l'égard. Le lien du questionnaire a été envoyé pour les enseignants. En ce qui concerne les participants, 93.9 pour cent ont été des femmes et 6% ont été des hommes. Dans notre étude, comme dans le milieu francophone en Iran, il existe un nombre plus élevé de femmes que des hommes. On admet que le milieu universitaire du français en Iran est majoritairement réservé aux femmes. L'âge des enquêtés était entre 24 et 55 ans. Ils ont de 2 à 17 années d'expérience professionnelle. Plus de 39% travaillent avec les adultes, 15% avec les petits et 45.5% travaillent avec les deux groupes. Quant au niveau d'étude, 61.3% sont au niveau de master, 32.3% ont un doctorat ou sont des doctorant(e)s et les autres ont une licence. Le pourcentage pour la discipline des enquêtés est ainsi : la littérature 45.2 %, la didactique 41.9% et la traduction 12.9%.

Dans le premier questionnaire, chaque question correspond à une étape standard d'une séance pédagogique de chacun des modèles d'enseignement (explicite et par découverte), mais ce qui est notable, comme nous avons déjà indiqué, c'est que les étapes ne sont pas introduites dans l'ordre et les questions des deux parcours ne sont pas divisées. C'est-à-dire que, les propositions des deux modèles sont disposées dans un seul questionnaire sans aucun ordre spécial pour les enquêtés. Et c'est dans l'intention d'augmenter la sincérité des réponses des participants dans ce projet et de toucher leur inconscient autant que possible. Le second questionnaire porte sur les justifications des enquêtés pour leur choix du modèle d'enseignement. Dans ce stade, les enseignants n'ont que deux choix, entre lesquels ils doivent sélectionner celui qui est plus proche de leur concept dans le domaine de la pédagogie. A l'opposé du premier questionnaire, le modèle d'enseignement préféré des enseignants, leur a été directement demandé dans cette partie.

Etant donné que nous avons élaboré les questionnaires nous-mêmes, sa cohérence interne a été évaluée. La fiabilité et la validité de ces questionnaires ont été calculées par le coefficient Alpha de Cronbach. Pour le premier questionnaire, nous l'avons fait deux fois séparément en choisissant les 8

questions concernant chaque modèle. La fidélité des questions du modèle explicite est de 0.793 et pour le modèle par découverte est de 0.718.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.793	8

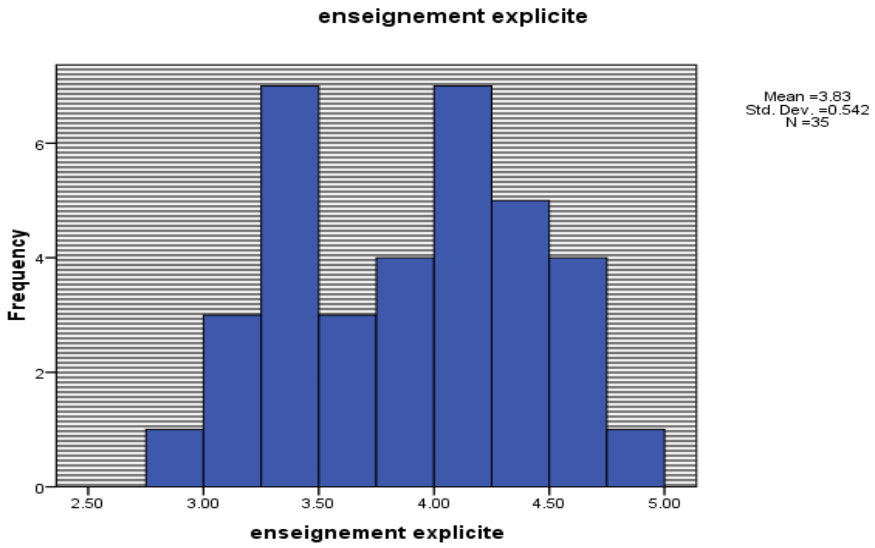
Reliability Statistics

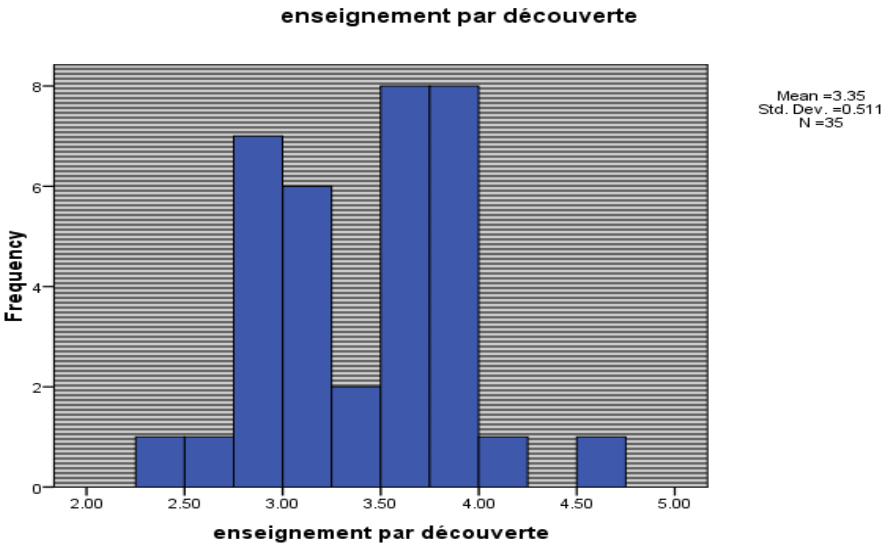
Cronbach's Alpha	N of Items
.718	8

Avant d'analyser les résultats, la vérification de la normalité des distributions des données semble indispensable. On l'a fait par le test de Kolmogorov-Smirnov. Si le résultat de ce test prouve la normalité des distributions, on peut alors être certain du résultat du test t sur un public qui n'est pas nombreux. Ces étapes servent de base de l'analyse des données.

ANALYSE DES DONNEES— QUESTIONNAIRE 1

Pour l'analyse des données du premier questionnaire de la présente étude, tout d'abord, nous avons calculé la moyenne de tous les items de chaque groupe. Nous avons appliqué les moyennes des deux groupes sur le diagramme, pour pouvoir observer leur différence graphique :





La somme de la moyenne de la démarche explicite est supérieure à celle de la moyenne de la démarche par découverte. (3.83 > 3.35) Sur le diagramme du modèle explicite aussi, ce qui est notable, c'est que les bars sont tirés jusqu'au degré cinq (le degré correspondant à la réponse *toujours*) qui montre la fréquence de l'utilisation de ce modèle dans la classe.

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	enseignement explicite - enseignement par découverte	.47857	.69298	.11714	.24052	.71662	4.086	34	.000

La grille du Test t de l'enseignement explicite et par découverte (questionnaire 1)

Le résultat issu du calcul des moyennes, met en évidence un score plus élevé pour la mesure obtenue des questions du modèle explicite. Mais nous ne nous contentons pas de présenter le résultat de la fréquence du modèle utilisée, uniquement par l'évaluation simple de la somme des mesures de moyennes de chaque modèle. Afin d'obtenir le résultat fiable, nous avons eu recours à un Test t qui nous a permis de prendre une décision statistique. La somme de la moyenne de chaque groupe est considérée comme la mesure de chaque modèle d'enseignement. La comparaison des variables ainsi obtenus, nous offre l'occasion d'annoncer le modèle plus fréquent chez les enseignants du FLE dans le premier questionnaire. Du résultat du Test t, nous constatons une différence significative entre les deux mesures. La valeur de la *Sig. (Bilatérale)* est de 0.000, dans ce test, ce qui montre qu'il faut rejeter l'hypothèse nulle (égalité des variables), et qu'il existe une différence significative entre les deux groupes en jeu (parce que la somme de la valeur p est inférieur à 0.05). En résumé, on peut conclure que dans le premier

questionnaire, où les propositions des deux modèles sont indirectement demandées aux enseignants, le modèle le plus fréquent est le modèle explicite.

QUESTIONNAIRE 2

Dans le deuxième questionnaire, pour chaque question, la première option (le cas « a ») est une étape du déroulement de la démarche explicite et la deuxième option (« b ») de chaque question consiste la proposition du modèle par découverte. On a mis en route le même procédé d'analyse statistique pour ce stade de la recherche. La validité et la normalité des données ont été évaluées. Nous avons calculé encore la moyenne des réponses recueillies des deux modèles. Dans ce questionnaire aussi où les propositions sont directement demandées, la somme de la moyenne du modèle explicite est plus élevée que celle du modèle par découverte. Mais, pour voir si cette différence est fiable ou non, le Test t pourrait être efficace.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	score conscient de explicite - score conscient de par découverte	1.17143	1.90179	.32146	.51814	1.82472	3.644	34	.001

La grille du Test t de l'enseignement explicite et par découverte (questionnaire 2)

La somme de « la valeur p ou la Sig. » dans la grille ci-dessus prouve la fiabilité de la différence entre les moyennes des deux groupes, pour le deuxième questionnaire. Il existe alors, une différence significative, du point de vue statistique, entre les deux modèles d'enseignement. On pourrait déclarer que dans cette deuxième perspective aussi, le modèle centré sur l'enseignant est plus fréquemment utilisé que le modèle de l'enseignement par découverte. Ainsi voulons-nous savoir s'il existe une relation statistiquement défendable entre les résultats des deux questionnaires.

COMPARAISON DES QUESTIONNAIRES 1 ET 2

Dans cette phase de notre recherche, toujours en recourant au Test t, les résultats de chacun des deux modèles sont comparés. Dans un premier temps, les résultats concernant le modèle explicite, ressortis des deux questionnaires, ont été présentés. Cette confrontation a eu une influence décisive sur notre jugement dans la mesure où elle nous a permis de nous demander si la façon dont les propositions des questionnaires 1 et 2 ont été présentées (indirect/ direct) avait eu un effet significatif sur les commentaires des enseignants. Pour chacun des enquêtés, le taux de la moyenne des réponses, issu des deux questionnaires, a été comparé. On pourrait dire que, c'est la confrontation de l'incarnation de la conscience ou de l'inconscience pédagogique des enseignants du sujet qui est ici en jeu.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	enseignement explicite - score conscient de explicite	.74286	.94224	.15927	.41919	1.06653	4.664	34	.000

La grille du Test t entre les résultats de l'enseignement explicite du questionnaire 1 et du questionnaire 2

Une différence significative est dégagée de ce test. Il existe alors, une différence remarquable entre ce que les professeurs envisagent comme modèle d'enseignement et ce qu'ils effectuent pratiquement dans leurs classes du FLE vis-à-vis des apprenants. On reprend le même parcours pour le modèle de l'enseignement par découverte. Ici encore, une différence significative a été observée pour cette démarche.

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Uper			
Pair 1	enseignement par découverte - score conscient de par découverte	1.43571	1.19141	.20139	1.02645	1.84498	7.129	34	.000

La grille du Test t des résultats de l'enseignement par découverte du questionnaire 1 et du questionnaire 2

IV. CONCLUSION

Cette étude a été élaborée à partir d'un questionnaire distribué auprès des professeurs de l'université, des enseignants des écoles et des instituts en Iran. L'objectif principal de la recherche était de mettre en évidence le modèle d'interaction le plus commun, chez les enseignants iraniens en classe de FLE. Ainsi avons-nous parcouru brièvement l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, pour arriver à l'émergence de l'enseignement explicite. Après avoir expliqué les deux modèles centrés l'un sur l'enseignant et l'autre sur l'apprenant, et après avoir vérifié leur déroulement, les avantages et les inconvénients des modèles proposés ont été révélés. Les étapes du déroulement de la classe dans le cadre de chaque approche avaient une importance primordiale dans notre étude parce que les items proposés dans les questionnaires reposaient sur ces étapes. L'Analyse des résultats obtenus du premier questionnaire, nous a amené à déduire que le modèle explicite d'enseignement s'utilise plus, dans les cours du FLE, que le modèle d'enseignement par découverte, par les professeurs. Le deuxième questionnaire a abouti au même résultat. C'est-à-dire que dans le deuxième questionnaire aussi, le modèle explicite est plus proche de la conception pédagogique des enseignants. Ce qui est curieux, c'est la comparaison des résultats dégagés des deux questionnaires. Ceux-ci sont élaborés conformément aux

étapes du déroulement des approches mentionnées, tandis que la première demande ce que les enseignants font dans la classe mais, dans le deuxième, les propositions sont présentées d'une manière qu'elles portent plutôt sur les connaissances théoriques des enseignants à ce sujet. Par la comparaison des résultats des questionnaires 1 et 2, nous pouvons conclure que, les enseignants du FLE en Iran suivent le modèle centré sur l'enseignant plus qu'ils ne le pensent. Autrement dit, ils tentent de s'approcher du modèle de l'enseignement par découverte dans le choix du terme pédagogique, mais pratiquement ils appliquent une façon plus explicite de ce qu'ils ont choisi comme approche dans l'enseignement. Ceci vient peut-être de l'inconscient des enquêtés, du système éducatif et de la société dans laquelle ils ont grandi. Le défi culturel dont nous avons parlé dans l'hypothèse de cette recherche, semble avoir ses effets sur le système de pensée des enseignants du FLE en Iran. Cette recherche ne prétend aucunement, d'avoir introduit un résultat définitif sur le sujet. Les conclusions n'en démontrent qu'un aperçu général en fonction des nombres des participants.

Chacune de ces deux manières d'enseigner, semble avoir des avantages et des inconvénients. A vrai dire, aucune des formes pédagogiques étudiées dans cette recherche ne se réalise intégralement ni en toute pureté. Les précurseurs des deux approches, tentent d'en réduire les défauts, pour pouvoir insister sur les avantages du modèle qu'ils suivent. Les justifications pour l'efficacité de chacun des modèles ne sont pas limitées. D'une part, l'approche explicite s'appuie sur les résultats positifs de la fameuse expérimentation de *Follow Through* et d'une autre part, les méthodes actives prétendent pouvoir rendre l'apprenant plus actif dans la construction de son propre savoir. Ce qui est remarquable, c'est que l'un des modèles n'exclut pas forcément l'autre. On pourrait estimer qu'il n'existe pas de bonne ou de mauvaise méthode d'enseignement. Ce qui importe, c'est le choix de la méthode, qui doit être au service de l'objectif visée, tout en tenant compte de la capacité des apprenants et de la situation de l'environnement d'apprentissage. La prescription d'une démarche pour l'enseignement du FLE, avec de différentes variables comme l'ambiance éducative, les équipements et le public visé, nous semble quasi irréalisable. Une meilleure solution réside dans la citation de Denis Girard : « la profusion de méthodes et de conceptions méthodologiques invite à se montrer éclectique » (151).

Tout ce que nous avons marqué jusqu'ici, met en relief le rôle prépondérant de l'enseignant. Pour accomplir sa véritable mission éducative, l'enseignant, a besoin de disposer d'une certaine liberté d'action afin de sélectionner les éléments nécessaires au sein des deux modèles et de procéder à la mise en œuvre d'une approche éclectique ; pour ce faire, il est indispensable de tenir compte des situations, du milieu des apprenants et de la culture d'origine des élèves. Cela exige la participation permanente de l'enseignant dans les stages de formation où il peut s'informer non seulement sur les différents modèles d'enseignement, mais aussi sur les différents types d'élèves en fonction de leur caractère, de la culture, du cadre sociopolitique. Dans d'autres recherches, on peut donc mettre à jour la relation entre la culture générale des enseignants de FLE et leur stratégie d'enseignement.

NOTES

[1] http://espe-rtd-reflexpro.u-ga.fr/docs/sciedu-general/fr/latest/ens-explicite.html
[2] https://www.cemea.asso.fr/spip.php?article131
[3] http://formapex.com
[4] http://www.3evoie.org

BIBLIOGRAPHIE

[1] Amedro, Daniel. *Apports de la recherche à la qualité de l'enseignement* (Vols. 1-1). Paris : Publibook, 2009.
[2] Astolfi, Jean-Pierre. *L'école pour apprendre*. 3ème édition. Paris : ESF, 1994.
[3] Astolfi, Jean-Pierre ; Darot, Eliane ; Ginsburger-Vogel, Yvette et Toussaint, Jaques. *Mots-clés de la didactique des sciences. Repères, définitions, bibliographies*. 2ème édition. Bruxelles : Éditions De Boeck, 2008.

[4] Atmani, Nora et Stainier, Nadine. « ABC : Du Problem-Based Learning (PBL) ou apprentissage par problèmes (APP) ». *Chaire de pédagogie et didactique de l'École polytechnique fédérale de Lausanne*, 2000, app.cegep-ste-foy.qc.ca/fileadmin/user_upload/APP/pdf/ABC__Lausanne.pdf

[5] Bachtold, Manuel. *Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation*. *Tréma*, 2012.

[6] Becker, Wesley C. et Carnine, Douglas W. *Direct Instruction: A behavior theory model for comprehensive educational intervention with the disadvantaged. Behavior Modification: Contributions to Education*, 1981.

[7] Bianco, Maryse. *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?,* Paris : CNESCO, 2015.

[8] Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble, 2005.

[9] Duffy, Gerald ; Roehler, Laura R. et Herrmann, Beth Ann. « Modeling mental processes helps poor readers become strategic readers ». *The Reading Teacher*, vol. 41, 1988, pp. 762-767.

[10] Downing, John et Fijalkow, Jacques. *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat, 1984.

[11] Endrizzi, Laure. « Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique ». *Dossier d'actualité veille et analyses*, n. 64, École Normale Supérieure (IFE), Lyon, septembre 2011, ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf

[12] Engelmann, Siegfried. *Direct Insrtruction*. New Jersey : Educational Technology Publications, 1980.

[13] Ernest, Paul. *The one and the many*. Hillsdale : Erlbaum, 1995, pp. 459-486.

[14] Favre, Daniel. *Cessons de démotiver les élèves*. Paris : Dunod, 2015.

[15] Galisson, Robert et Coste, Daniel. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.

[16] Gauthier, Clermont ; Bissonnette, Steve et Richad, Mario. *L'enseignement explicite, Enseigner*. Sous la direction de Vincent Dupriez et Gaëtane Chapelle. Paris : PUF, 2007.

[17] Gauthier, Clermont ; Bissonnette, Steve et Richad, Mario. *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages (Vols. 1-1).* Saint Laurent (Québec) : ERPI, DL, 2013.

[18] Girard, Denis. *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*. Bordas : Paris, 1995.

[19] Hattie, John et Yates, Gregory. *Visible learning and the science of how we learn*, New York : Routledge, 2014.

[20] Hattie, John. *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York : Routledge, 2009.

[21] O'Donnell, A. M. *Constructivism*. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA educational psychology handbook*, vol. 1. Theories, constructs, and critical issues, American Psychological Association, pp. 61-84.

[22] Piaget, Jean. *L'équilibration des structures cognitives - problème central du développement*. Paris : PUF, 1975.

[23] Langevin, Louise et Villeneuve, Louise, « Introduction. » L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle, dirigé par Louise Langevin et Louise Villeneuve, *Les Éditions Logiques*, 1997, pp. 17-26

[24] Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE international, 1988.

[25] Poteaux, Nicole. « Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013) ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 32, 2014, dse.revues.org, http://dse.revues.org/644.

[26] King, Alison. « From Sage on the Stage to Guide on the Side ». *College Teaching*, v. 41, Issue 1, 1993, pp. 30-35.

[27] Kerzil, Jennifer. Constructivism « Constructivisme », in Boutinet Jean-Pierre (dir.) L'ABC de la VAE, Erès, Paris, 2009, pp. 112-113.

[28] Richard, Mario et Bissonnette, Steve. *Comment construire des compétences en classe ?, Des outils pour la réforme*, Montréal: Chenelière/McGraw-Hilll, 2001.

[29] Rosenshine, Barak. *Synthesis of research on explicit teaching, Educational Leadership*. 1986.

[30] Rosenshine, Barak. *Vers un enseignement efficace des matières structurées*. Un modèle d'action inspiré par le bilan des recherches processus-produit, L'art et la science de l'enseignement. Liège : Labor, 1986, pp. 81-96.

[31] Tano, Marcelo. « L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité [En ligne]*, vol. 35, n. spécial 1 | 2016, mis en ligne le 30 octobre 2016, consulté le 27 septembre 2018. URL :

[32] Vigner, Gérard. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, 2004.

SITOGRAPHIE

[33] http://formapex.com
[34] http://nuxeo.edel.univ-poitiers.fr/nuxeo/site/esupversions/8ba4af6e-1415-48bd-a3aa-d93decb88dc8
[35] http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/ens-explicite.html
[36] http://journals.openedition.org/apliut/5553