



UNIVERSITE D'ORAN 2

FACULTE DES LANGUES ETRANGERES

THESE pour l'obtention du diplôme de DOCTORAT

Spécialité: Français

Option : Didactique du Français Langue Etrangère

***QUELLE PLACE POUR LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
ET LES PRATIQUES DE CLASSE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE
EN LICENCE DE FRANÇAIS?
(cas de la compréhension de l'écrit)***

Présenté et soutenue publiquement par : ***Mme ACHAB Djamila***

Devant le Jury composé de :

Président : <i>Mme MEHADJI Rahmouna</i>	Professeur	Université Oran2
Rapporteur : <i>Mme HAMIDOU Nabila</i>	Professeur	Université Oran2
Examineur 1: <i>Mme MOKADDEM Khadidja</i>	Professeur	Université SBA
Examineur2 : <i>Mme BENAMAR Naima</i>	MCA	ENS Oran
Examineur3 : <i>M. FARI BOUANANI Gamel el Haq</i>	Professeur	ENPO
Examineur4 : <i>M. TOUATI Mohamed</i>	MCA	Université Oran2

Année 2016

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé, soutenu, encouragé pendant la réalisation de ce travail,

Madame la professeure Nabila Hamidou pour sa direction, ses précieux conseils, sa patience et surtout sa noblesse,

Les membres du jury pour avoir accepté d'examiner et d'évaluer ce travail,

Ma famille pour leurs encouragements,

Mes amis(es) et collègues pour leur soutien.

Dédicaces

A mes deux enfants : Sara et Mohamed El Amine pour leur soutien et leur amour

A ma famille pour leurs encouragements et leur affection

A mes amis(es) pour leur accompagnement et leur dévouement

A titre posthume

A ma tendre mère adorée qui guide toujours ma pensée

A mon ange Abdelnacer toujours là dans mon cœur

SOMMAIRE

INTRODUCTION

PARTIE 1 : LES STRUCTURES UNIVERSITAIRES ET LE LMD

**PARTIE 2 : ANALYSE DES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT ET
D'APPRENTISSAGE ET DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT**

PARTIE 3 : PROPOSITIONS ET SUGGESTIONS

CONCLUSION GENERALE

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

TABLE DES MATIERES

ANNEXES

INTRODUCTION GENERALE

La déclaration sur la réforme universitaire de la Sorbonne en juin 1998 a tracé les perspectives pour construire un espace européen des formations dans l'enseignement supérieur tout en s'appuyant sur la diversité et la spécificité des systèmes régionaux et nationaux. Les Conférences de la Sorbonne (25 mai 1998), Bologne (19 juin 1999) , de Prague (19 mai 2001) et de Berlin (septembre 2003) ont permis de progresser dans cette entreprise en définissant un cadre de référence qui donne les points de repère nécessaires à l'adaptation des systèmes existants et facilite les échanges d'étudiants. Ces rencontres ont permis de poser les jalons de ce que l'on appelle aujourd'hui : construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, ou processus Sorbonne-Bologne, qui doivent répondre à trois objectifs :

- Faciliter la mobilité universitaire sur le territoire européen, tant pour les étudiants que pour les enseignants.
- Donner à cet espace universitaire européen une visibilité et attractivité mondiale.
- Favoriser la personnalisation des parcours universitaires.

Les sigles, comme le LMD (Licence- Master- Doctorat) ou les ECTS (European Credits Transfer System) sont à la base de cette volonté de convergence. Les universités européennes ont massivement adhéré à cette volonté de s'engager dans ce processus, après des débats qui ont mis en évidence les vertus mais aussi les limites de cette Réforme.

Le LMD est donc présenté comme un outil au service d'un enseignement supérieur démocratique qui est sensé donner sa chance à chacun tout en voulant se montrer résolument exigeant. Le schéma d'organisation général est commun et s'impose pour tous les parcours, et notamment celui de la Licence qui nous intéresse plus particulièrement dans cette recherche.

Pour commencer, on s'aperçoit, à la lecture de ce schéma de la Licence et dès le premier coup d'œil, que l'orientation des nouveaux étudiants est progressive et qu'un tutorat de soutien est organisé pour ceux d'entre eux qui sont en situation d'échec.

Plus généralement, le LMD est organisé en semestres de 30 crédits ECTS pour la formation de l'étudiant qui passe aussi par la construction de son projet personnel et, à ce titre, des espaces de liberté doivent lui être réservés tout au long du parcours.

Le LMD a mis les universités face à leurs responsabilités. Cela va de pair avec la mise à disposition de moyens supplémentaires. La relative liberté laissée aux universités pour construire leur « LMD » a aussi ses revers. Chaque institution ayant désormais ses propres appellations de domaines ou de filières, il en résulte une complexification des nomenclatures qui peut paradoxalement brouiller la lisibilité des diplômes et freiner la mobilité entre universités pourtant également habilitées au plan national.

Bref, on ne saurait trop insister sur la nécessité d'un travail de décantation et de maturation pour espérer mettre à jour la meilleure exploitation de cette réforme.

« La déclinaison algérienne du dispositif LMD (3ans de Licence-5ans pour le Master -8ans pour boucler la formation jusqu'au doctorat) est totalement inspirée, pour ne pas dire calquée sur le système européen » (Yettou Boualem, 2004). La réflexion à la Réforme LMD a commencé depuis janvier 2002 en Algérie et n'a jusqu'alors répondu qu'à très peu de questionnements et de problèmes.

Cet engagement dans le LMD de l'enseignement supérieur repose sur :

- L'offre d'une formation de qualité pour une meilleure insertion professionnelle.
- La formation pour tous, tout au long de la vie.

- L'autonomie des établissements universitaires.
- L'ouverture de l'université au monde.

Le dispositif LMD se présente en Algérie dans les termes suivants:

Le système d'enseignement LMD est conçu selon une architecture articulée en trois cycles de formation conférant à chacun un diplôme universitaire.

1^{er} cycle : Bac+3 → Licence

2^{ème} cycle : Bac +5 → Master

3^{ème} cycle : Bac +8 → Doctorat

Pour chacun de ces cycles, les cursus sont organisés en unités d'enseignement regroupés en semestres d'études.

L'unité d'enseignement est capitalisable et transférable, c'est à dire que son acquisition est définitive et pourra même être utilisée dans un autre cursus de formation. Ceci permet alors l'ouverture de passerelles entre plusieurs cursus de formation et induit une mobilité des étudiants qui auront plus de choix et l'opportunité de faire un parcours universitaire individualisé.

Les cursus Licence et Master ont pour principal objectif une acquisition des savoirs et savoir-faire conduisant à une professionnalisation à deux niveaux de qualification.

Les offres de formation du LMD se présentent par domaines et s'organisent sous forme de parcours types.

Les domaines de formation : Un domaine est un regroupement de plusieurs disciplines en un ensemble cohérent du point de vue des débouchés professionnels auquel il conduit. Il s'agit de :

- Sciences Humaines et Sociales
- Sciences Economiques, Commerciales, Financières et de Gestion

- Sciences de la Santé (Médecine, Pharmacie, Odontologie, Vétérinaire)
- Lettres et Langues Etrangère

Pour chaque domaine sont définis un certain nombre de parcours type. Ce parcours type diplômant est une combinaison cohérente d'unités d'enseignement selon des modalités définies par les équipes pédagogiques en fonction d'un objectif. Il est validé par la tutelle : la Commission Régionale puis la Commission Nationale d'Habilitation (CNH). Les divers parcours offerts peuvent intégrer des approches transdisciplinaires, pluridisciplinaires et professionnalisantes.

Ils permettent l'orientation progressive de l'étudiant en fonction de son projet et la prise en compte de la diversité des publics, de leurs besoins et de leurs motivations.

La problématique que nous souhaiterions aborder est celle de l'innovation/ changement et de son implémentation. En partant de la Réforme LMD à l'université telle qu'elle est entrain d'être appliquée, nous souhaiterions identifier tous les paramètres entrant dans la mise en application du décret fondant la Réforme LMD. Il s'agit en outre de suggérer des pistes de réflexion pour résoudre les problèmes et obstacles que rencontrent les enseignants dans l'application de ce qui reste souvent très théorique. Et notamment dans le choix des stratégies d'enseignement et des stratégies d'apprentissage adéquates qui permettront aux enseignants et aux étudiants de prétendre à de meilleures formations.

Toute réforme devant être systémique et globale, il s'avère que dans notre système bien des variables ont été omises notamment celle des stratégies et des pratiques d'enseignement. Qu'en est-il de ces paramètres indispensables dans le parcours de l'étudiant qui constitue l'aspect pratique de notre problématique afin de comprendre les tenants et les aboutissants de la gestion de cette innovation au niveau universitaire ?

Tout étudiant s'inscrivant en autonomie guidée (25h par semestre) s'engage à suivre régulièrement un parcours personnel (individuel) en autonomie : Utilisation des ressources vidéo, multimédia, centre de documentation.

Chaque étudiant organise de manière souple ses horaires de travail personnel en fonction d'un planning et en suivant un rythme de travail réparti sur l'année de façon équilibrée. Une nouveauté dans le cursus universitaire que l'étudiant devra gérer avec sérénité. Pour la première fois les étudiants devront se faire une véritable « *formation à la carte sans rentrer dans les formations « tubulaires » des générations d'étudiants passées* ». (Miliani, M., *op.cit.* 2004).

Cette démarche ne pourra se faire que si l'étudiant est accompagné. Le travail engagé va tenter de résoudre la problématique posée en essayant de répondre à une question centrale de notre recherche, à savoir :
Quelles stratégies d'enseignement/ apprentissage va t-on proposer dans le cadre de la pratique de l'écrit et quelle pratique d'enseignement mettre en place pour sustenter ce projet tutorial ?

Le LMD peut-il apporter véritablement du nouveau ?
Sans doute, pour ce qui est du suivi individualisé de l'étudiant et de la construction de son "projet professionnel", sans doute beaucoup moins en ce qui concerne les enseignants, s'il s'agit d'une charge de travail supplémentaire en conseils d'orientation pour laquelle ils ne sont ni formés ni rétribués.

Mais alors qui sera chargé du suivi ? D'après les textes : c'est "l'équipe de formation", mais elle n'est pas identifiée de manière précise et ce qui se fait aujourd'hui par "tâtonnement" et sans concertation entre le CPN, le CPC, les enseignants et la scolarité, a toutes les chances de perdurer puisqu'il n'y a ni structure ni moyens prévus pour sa réelle mise en œuvre.

Des dispositifs de suivi existent dans l'esprit des concepteurs du LMD. Y a-t-il ouverture d'un processus d'adaptation à l'Université algérienne ? Pour l'instant, on ne voit pas trop ce qui est pensé du côté organisationnel à cet effet. Par ailleurs, le LMD implique une déstructuration des formations existantes pour mettre en place un nouveau système dont on ignore, pour le moment, l'efficacité. Seule certitude, il semblerait, dans l'esprit du projet qu'on doive accompagner l'étudiant dans ses démarches d'orientation alors qu'il le faisait jusqu'ici seul.

LMD et changements induits

Avec cette Réforme, seuls les étudiants déjà « autonomes » vont profiter des structures de suivi (comme c'est déjà actuellement le cas) : il y a danger de marginalisation des étudiants les plus vulnérables (en perdition dans un système complexe "de gares de triage"). Une des missions de l'enseignant pourrait donc consister à identifier les étudiants "vulnérables" ayant un problème d'auto évaluation.

Certes, l'attraction du LMD peut être positive pour certains enseignants même s'il reste, malgré tout, trop d'inconnus et notamment en ce qui concerne la visibilité des formations, ou la mobilité, mais pour qui ? Comment faire ceci en pratique ? Quelle évaluation pour les pré-requis individuel des étudiants.

En fin de compte, il faudrait peut-être :

- Proposer des "parcours modèles" pour des métiers clairement identifiés
- Suivre les étudiants qui ont déjà leur projet professionnel ;
- Il faudra sans doute aussi passer du temps en repérage des étudiants en difficulté.

Deviendrons-nous des précepteurs ? Tout le monde sait qu'en Algérie le suivi est institutionnalisé et fait partie intégrante du service des enseignants, jusqu'à aujourd'hui, en tous les cas.

Après plus d'une dizaine d'années d'implantation du système LMD (Licence-Master-Doctorat) et l'achèvement du cursus des premières promotions, le constat est plus que décevant voire même inquiétant. En plus de ne pas avoir atteint les résultats escomptés, le nouveau système, mal appliqué sur le terrain, n'a fait que reproduire sinon aggraver les problèmes existants, tels l'insuffisance des formations pour le développement et le renouvellement des compétences, des taux d'échec et d'abandon toujours importants et une mobilité des étudiants handicapée par la rareté des passerelles à l'échelle nationale sans oublier l'insuffisance des pré-requis pour poursuivre leurs études dans les universités étrangères.

Mais comment espérer qu'une réforme pédagogique qui n'intègre pas réellement la logique du système modulaire, qui n'a pas été accompagnée par une réforme profonde des modes d'enseignements et des programmes, qui en fait a été entièrement vidée de son sens, puisse réussir ???

La réforme pédagogique n'est, en soi, pas à mettre en cause. Les raisons de son échec sont liées plutôt aux dysfonctionnements engendrés par une mauvaise application sur le terrain, et qu'on peut observer par :

- La reconduction du découpage et des modes d'enseignement de l'ancien système et de méthodes pédagogiques obsolètes,
- La non cohérence et le replâtrage des programmes (répétition de matières, reconduction de contenus dépassés, spécialisation non ciblée et le plus souvent avant l'acquisition des fondements de base et déficit de perspectives interdisciplinaires), l'insuffisance du programme,
- Des projets de fin d'études souvent bâclés et portant essentiellement sur des synthèses bibliographiques dans les disciplines scientifiques ;
- Une défaillance du système d'évaluation des connaissances : restitution faisant appel à la mémorisation et contrôle continu organisé comme un examen classique.

Afin de relever le défi d'harmoniser les études supérieures avec les besoins de l'économie nationale et le marché de l'emploi, les enseignants chercheurs doivent s'approprier effectivement cette réforme et ne pas se contenter de la subir. Il est vrai que l'université est le refuge d'étudiants sans réelle vocation qui manquent de moyens matériels ou de compétences pour s'orienter vers d'autres institutions nationales ou étrangères.

Mais n'est il pas de notre devoir de donner une chance à ces étudiants ? Et c'est là justement où devrait intervenir le génie de l'enseignant pour créer dans le système universitaire, les conditions qui leur permettraient de s'épanouir et de développer leurs compétences humaines et intellectuelles.

Cela sous-entendrait, il va de soi, un investissement important, mais n'est ce pas là notre mission première, nous dira-t-on ? Celle que nous avons choisie et qui assure à l'enseignant le privilège de contribuer à la formation des élites de demain et au développement du pays, nous répète-t-on ? C'est tout le problème que nous-mêmes et l'Institution devrions résoudre, à condition de réfléchir ensemble sur ce que devrait être les voies et moyens nécessaires à la réalisation de ce projet national comme de beaucoup d'autres problèmes qui pourraient resurgir demain !

Méthodologie

Les outils d'investigation:

Les outils de collecte de données nécessaires à notre recherche sont :

- Deux questionnaires sur les stratégies d'enseignement/apprentissage à soumettre aux professeurs et aux étudiants.
- Des observations de pratiques de classe filmées dans l'unité d'enseignement : Pratique de la Langue : compréhension de l'écrit.
- Publics visés : - enseignants universitaires de l'université de Mascara
 - Etudiants de trois universités : Mascara, Oran et Tébessa

Questions de recherche :

Nous nous sommes posé un certain nombre de questions pouvant diriger notre recherche. Ce sont :

- Quels sont les contenus disciplinaires de l'enseignement du FLE en licence LMD ?
- Quels sont les stratégies d'enseignement/ apprentissage du FLE en Licence LMD ?
- Quelles sont les activités proposées dans le cadre de l'UE : Pratique de la langue en LMD ?
- Qu'en est-il des acteurs (enseignants, étudiants, tuteurs) dans le cadre de ces enseignements ?

Hypothèses de recherche :

Notre problématique définie et les questions de recherche formulées, nous nous sommes fixés des hypothèses de départ que l'analyse tentera de confirmer ou d'infirmer :

- 1. Les stratégies et les activités adoptées en LMD seraient plus efficaces et donc susceptibles d'obtenir des résultats plus probants ;*
- 2. Les acteurs seraient les mieux à même d'aider les étudiants à la réalisation des objectifs du LMD.*

Pour aller vers la vérification de ces hypothèses, l'ensemble de ce travail de recherche sera articulé en trois parties abordées après une introduction générale dans laquelle sera posée la problématique du sujet, les questions de recherche et enfin les hypothèses de recherche.

La première partie comportera d'abord un état des lieux théorique de l'objet de l'étude qui présentera les structures universitaires avant et après la

Réforme universitaire LMD, ainsi que les acteurs de l'institution universitaire.

Dans la deuxième partie, il s'agira de présenter la méthodologie adoptée pour recueillir les informations et les données. Puis, d'analyser ces structures, à savoir les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisées par les acteurs de l'institution universitaire dans l'application de l'unité d'enseignement obligatoire qu'est la pratique de la langue à l'écrit en FLE.

La troisième partie définira les pratiques d'enseignement et présentera l'analyse de ces pratiques à l'aide d'une grille adaptée.

C'est par le biais des questionnaires et d'une observation de pratique de classe que la validité des informations pourra être vérifiée, le cas échéant.

Dans la quatrième partie, de modestes propositions seront suggérées, à savoir :

- L'autonomisation, stratégie d'actualité qui vise à une plus grande autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage.
- Le tutorat, celle-ci étant une stratégie proposée dans le cadre de la nouvelle réforme susceptible d'aider l'enseignant et l'étudiant dans l'apprentissage du FLE ;

Le travail s'achèvera par une conclusion générale qui devrait mettre en lumière les résultats obtenus, tout en soulignant des aspects connexes à l'application et à l'évaluation du système LMD et qui pourraient déboucher sur des pistes de recherche futures que nous espérons les plus appropriées à conduire vers les performances attendues de ce système.

Partie I : Les structures universitaires et le LMD

1.1 Etat des lieux de l'enseignement supérieur algérien

1.1.1 L'Université de 1962 à 2012

Le système d'enseignement supérieur national existe maintenant depuis plus de cinquante ans. En 1962, il se réduisait à l'université d'Alger et à deux annexes installées à Oran et Constantine et à quelques écoles concentrées dans la capitale, en 2012, l'Algérie compte plus de 90 établissements répartis à travers les 48 wilayas du pays. De nombreuses universités algériennes font partie des plus grandes universités arabes, africaines et mondiales autant par le nombre de leurs étudiants que par leurs réalisations. Le nombre d'étudiants qui est d'un million trois cent mille, devrait dépasser un million et demi en 2015, et atteindre très probablement deux millions et demi en 2025.

L'Université apparaît avec la création du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique (MESRS) en 1970 et le lancement de la réforme en 1971. Cette refonte avait eu pour objectif : « *La mobilisation de l'ensemble du potentiel de l'université pour la formation d'hommes utiles au développement* » (M.S. Benyahia, ministre de l'ESRS, 1971).

Cette refonte s'est caractérisée par quatre axes principaux : la refonte des programmes de formation, une nouvelle organisation pédagogique des études, une intensification de la croissance de l'enseignement supérieur et une réorganisation totale des structures universitaires.

La refonte des programmes a permis la mise en place de nouvelles filières technologiques conduisant aux diplômes d'ingénieurs et les licences d'enseignement.

L'organisation pédagogique a mis en place, le système semestriel selon la logique des modules et pré requis.

L'intensification avait pour but, de faire accéder le maximum de jeunes aux paliers supérieurs pour offrir les cadres à l'économie nationale.

Enfin, le changement des structures a été souligné par le passage du schéma de facultés aux instituts d'université.

A partir du début des années 80, nombres de mesures de consolidation et de rationalisation vont se mettre en place pour une meilleure concordance entre formation universitaire et les besoins de l'économie nationale, c'est la mise en place de la carte universitaire de 1982, réactualisée en 1984.

Cela se traduit d'abord, par la formation de quotas de diplômés par discipline et filières selon des besoins précis. Ensuite, ce fut la multiplication des tronc communs pour améliorer leur productivité et mettre en place des spécialités.

Enfin, intervient la mise en place d'un système d'orientation du bachelier.

La loi d'orientation de 1999 (Loi n°99-05 du 18 Dhou el Hidja, 4 avril 1999), consolidera les principes d'orientation de l'enseignement supérieur, elle fixe les statuts de l'enseignant et de l'enseigné en graduation, post-graduation et celle de la formation continue. La loi garantit, l'objectivité du savoir, le respect et la diversité des opinions. Celle-ci, annonce également, la création d' *« un conseil de l'éthique et de la déontologie de la profession universitaire »*.

1.1.2 L'université aujourd'hui

En 2012, il y a plus de 47 universités dont l'UFC, 10 centres universitaires, 19 écoles nationales supérieures, 05 écoles normales supérieures et 10 écoles préparatoires avec près d'un million trois cent mille étudiants, environ 50.000 étudiants dans les formations post graduées et 30.000 enseignants, dont 20 % de rang magistral. Signalons que l'encadrement pédagogique et scientifique de l'ensemble du système d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, également quasi inexistant à l'indépendance, est assuré aujourd'hui par 47 000 enseignants-chercheurs de divers grades académiques.

L'enseignement supérieur en Algérie est étroitement lié à la recherche scientifique qui mobilise 1000 laboratoires de recherche universitaire, treize centres, une station d'expérimentation des équipements solaires en milieu saharien et trois agences de recherche scientifique, relevant du secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

D'autres établissements de recherche relèvent d'autres institutions étatiques. Cette croissance importante et rapide a généré des contraintes multiples, notamment sur les plans structurels et organisationnels ; elle a également eu des impacts forts en termes de qualité de formation ; elle a nécessité une adaptation aux évolutions scientifiques et technologiques, ainsi qu'une adaptation aux mutations du monde du travail. Afin d'atteindre ces objectifs, elle a suscité plusieurs tentatives d'aménagement du système d'enseignement supérieur.

Ainsi, depuis la fin des années 80, différentes commissions ont été installées au niveau national, dont les commissions sectorielles de réforme du système d'enseignement supérieur, en 1994-1995, le CSE (Conseil supérieur de l'éducation), entre 1996 et 2000, la CNRSE (Commission nationale de réforme du système éducatif), qui a débuté ses travaux en 2000-2001.

Tous les observateurs universitaires et non universitaires ont souligné des dysfonctionnements dans notre système d'enseignement supérieur. Il s'agit d'effectifs pléthoriques pour un encadrement qui reste insuffisant, des taux d'échec et de déperdition importants et des rendements de formation faibles, une faible dynamique de renouvellement des programmes, des relations inexistantes avec l'environnement socioéconomique, une gestion trop centralisée de la vie universitaire.

Ces constats ont rendu nécessaire et urgent de faire sortir l'université algérienne de la crise qu'elle traverse, en la dotant de moyens pédagogiques, scientifiques, humains, matériels et structurels qui lui permettrait de répondre

aux attentes de la société, et en l'intégrant au sein des nouvelles orientations et tendances mondiales en matière d'enseignement supérieur.

D'importants efforts de financement et de développement de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique sont consentis par l'Etat, néanmoins de nouveaux défis restent à relever dans ce domaine. Une révision et une actualisation de tous les programmes de formation s'y sont imposées tout en sollicitant une réorganisation de l'ensemble des enseignements, avec l'introduction des notions d'unité de valeur (UV) et d'unité pédagogique (UP), ancêtres des crédits mis en place aujourd'hui.

Parmi les recommandations de la Commission nationale de réforme du système éducatif (2000-2001), on cite la nécessité de privilégier la globalité de la réforme. Elle a, en outre, insisté sur l'ouverture nécessaire de la réforme sur l'universel en appuyant l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement des outils de l'information et de la communication, et l'introduction d'humanités en plus grand nombre (civilisations, droits de l'homme, dialogues des cultures...). Par ailleurs, elle a préconisé un accès à l'université par familles de filières dans le cadre d'un premier cycle non diplômant, avec spécialisation dans le cadre du deuxième cycle. Elle a, naturellement, insisté sur la notion d'ouverture sur l'environnement et sur l'actualisation nécessaire des programmes.

Les objectifs à réaliser concernent :

- L'élévation de la qualité des enseignements et de la formation par une plus grande intégration de la recherche scientifique et technologique.
- La poursuite de l'effort de développement et de généralisation de l'outil informatique à travers l'enseignement supérieur, et la refonte globale du système d'enseignement, notamment le déploiement des réseaux Intranet et Internet.
- Le développement du télé-enseignement

- Une plus grande intégration de l'enseignement des langues étrangères dans les programmes et cycles de formation et de l'enseignement en langue étrangère.
- Une amélioration du niveau de management des universités et établissements œuvrant universitaires, actuellement en cours.

L'université algérienne et la mise en place du LMD

En 2004- 2005, l'université algérienne va connaître une nouvelle réforme architecturale dans ses offres de formation, articulée selon trois paliers : Licence, Master et Doctorat.

Chacun de ces paliers, regroupe plusieurs domaines qui englobent plusieurs parcours menant chacun à une spécialité. Ces parcours sont élaborés par des équipes pédagogiques de formation et pouvant intégrer des enseignements transversaux, pluridisciplinaires et professionnalisants. Cette réforme permettrait de guider la formation et le choix des parcours des étudiants selon ses capacités et selon son projet personnel.

La refonte de l'enseignement supérieur s'articulera autour de grandes options parmi lesquelles nous retiendrons: la démocratisation, l'arabisation, l'algérienisation et l'orientation scientifique et technique.

1.1.3 La démocratisation :

La démocratisation de l'accès au système éducatif en général et à l'enseignement supérieur en particulier marquera la politique algérienne de 1962 à nos jours.

En 1954 un seul Algérien sur 15 342 habitants c'est-à-dire moins de 7 sur 100 000 habitants accédaient dans leur propre pays à l'université. Ce rapport n'est pas loin en 2002 de 1 sur 50 (soit 260 étudiants pour 15 342 habitants), c'est à dire de 2 000 étudiants pour 100 000 habitants.

La démocratisation favorisée par la gratuité de l'accès à l'enseignement supérieur et l'existence des œuvres universitaires, ne se réduit pas à la massification ; c'est à dire à ouvrir l'accès des études supérieures au plus grand nombre d'inscrits. Encore fallait-il que cet accès soit effectivement ouvert aux jeunes issus de toutes les catégories sociales, régions et localités du pays, et que la répartition selon les sexes ne désavantage pas l'élément féminin ! Un effort important a été fourni à cet effet.

La part de l'élément féminin par rapport à l'ensemble des inscrits est passée de 22,78 % en 1972 à 50,31 % en 2000 et à 50% en 2010. De plus, le pourcentage d'inscription dans la filière sciences sociales et humaines en graduation est de 69% de filles pour 41% de garçons en 2011.

En ce qui concerne l'équilibre régional, l'Algérie comprenait en 1962 une seule véritable ville universitaire: Alger avec deux annexes localisées à Oran et Constantine. Le déploiement de la carte universitaire permet de constater aujourd'hui, l'existence d'universités, centres universitaires, écoles supérieures et instituts, ouverts dans une quarantaine de wilayas répartis d'Est en Ouest et du Nord au Sud du pays.

1.1.4 L'algérienisation:

Dès la proclamation de l'indépendance du pays, l'algérienisation du système éducatif en général et de l'enseignement supérieur en particulier était apparue comme une préoccupation majeure des autorités algériennes. L'algérienisation supposait une intervention au niveau des programmes d'enseignement, de manière à assurer leur adaptation aux besoins nationaux en cadres.

Elle se traduira par une politique visant l'accès massif des algériens à la fonction d'enseignement afin d'assurer la relève de la coopération d'origine étrangère.

A la rentrée universitaire 1962–1963, on ne pouvait compter que 82 algériens, surtout des assistants, parmi les enseignants du supérieur, sur un total de 298 enseignants en fonction.

Les décisions prises en 1982 permettront l'algérianisation, totale du corps des assistants et des maîtres-assistants en 1987, les sciences médicales en 1988 et les sciences sociales en 1989. Durant la décennie 1990–2000, c'est au tour des sciences biologiques, les sciences exactes et la technologie.

On peut considérer le corps enseignant complètement algérianisé dans le supérieur en 2001–2002 (à peine 59 enseignants étrangers étaient recensés en 2001-2002). Les seuls établissements dépendants du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique comptabilisent aujourd'hui 19 460 enseignants permanents, tous corps confondus.

Les flux démographiques influent sur l'organisation globale du système universitaire : les modalités d'accès, le fonctionnement des œuvres universitaires, qui constituent autant de défis à relever :

- ➔ Comment assurer un équilibre qui permettrait de préserver les acquis de la démocratisation tout en garantissant une formation de qualité ?
- ➔ Comment répondre aux nouvelles demandes formulées à la fois par la société algérienne, et l'évolution en cours du monde où nous vivons ?
- ➔ Quel type de filières et de disciplines développer dans l'avenir, et quelle place donner aux formations courtes, longues et à la post-graduation ?
- ➔ Quels nouveaux rapports faut-il entrevoir entre la nécessité de susciter chez l'étudiant la curiosité intellectuelle et l'esprit critique, celle de le faire accéder à une véritable formation qualifiante pour sa fonction de citoyen et celle de son équilibre entre ses référents identitaires et son accès au village planétaire ?

➔ Comment innover dans le rapport pédagogique visant à former de façon continue nos étudiants et nos formateurs pour qu'ils soient toujours performants et novateurs ?

1.1.5 L'arabisation

L'arabisation au début de l'indépendance algérienne ne concernait que l'institut des études islamiques rattaché à l'université d'Alger et la licence d'arabe.

A partir de 1965, la langue arabe va s'étendre vers d'autres disciplines notamment l'école du journalisme puis en histoire et philosophie et à partir de 1969 en droit et atteindra par exemple en 1996-1997, le taux de 100% en sciences sociales et humaines.

1.1.6 L'orientation scientifique et technique

Les différents plans quadriennaux et quinquennaux du système d'économie planifié mis en place par l'Algérie à partir de 1970, vont faire ressentir le besoin de cadres techniques qualifiés, d'où l'orientation massive en filières techniques et scientifiques.

Rappelons, qu'en 1986-87, plus de 70% d'étudiants étaient inscrits en filières scientifiques et technologiques, engouement qui a très vite déchanté avec la récession du marché de l'emploi et qui va faire baisser le nombre d'inscrits dans ces filières.

Dans l'enseignement universitaire traditionnel, toujours largement en cours dans nos universités, s'est développé un conformisme fondé sur la hiérarchie académique et une organisation en tiroir des savoirs. Le cloisonnement est encore une réalité quotidienne.

Dans ce contexte, la réforme LMD met en œuvre une dynamique qui repose sur les principes de transversalité et de pluridisciplinarité.

Elle oblige donc le système à fonctionner au travers d'une réflexion sur le mode collectif, avec une focalisation sur soi et sur l'environnement.

1.1.7 L'état des lieux au lendemain du LMD

La réforme des enseignements supérieurs est aujourd'hui à sa dixième année d'application. Le système LMD est adopté par pratiquement l'ensemble des établissements.

La mise en œuvre de cette réforme s'est accompagnée d'un processus de sensibilisation, d'explication à travers l'organisation de journées d'études, de colloques, séminaires...organisés au niveau local, régional et national avec parfois la participation d'experts étrangers sans pour cela éclairer la vision de nos enseignants qui reste dans le flou encore total de cette réforme qu'est le LMD.

Au terme de quatre années (2008) de déroulement de ce processus, l'enseignement supérieur s'est proposé de jeter un regard et une évaluation sur le chemin parcouru et les expériences vécues par les établissements universitaires et de répondre à la demande de la communauté universitaire dans son ensemble.

Pour capitaliser les actions d'évaluation menées au niveau des établissements, le ministère de l'enseignement supérieur a organisé, sur la base de la note ministérielle n° 116/2008 du 22 mars, un débat qui a mobilisé, du 05 avril au 07 mai 2008, l'ensemble de la communauté universitaire (étudiants, enseignants) à tous les niveaux (départements, facultés, instituts, établissements universitaires) en impliquant des représentants du secteur socio économique.

Les retombées de ces débats ont fait l'objet de travaux : Les assises nationales sur l'enseignement supérieur et la recherche scientifique du 19 au 20 mai 2008.

L'évaluation des étapes de la réforme LMD s'est articulée autour des axes suivants :

La construction des offres de formation

Les exigences pédagogiques du LMD

Le tutorat

Les supports pédagogiques et didactiques

Les relations de l'université avec le secteur socioéconomique

La gestion de la phase transitoire

L'assurance- Qualité

Ainsi les universités envisagent aujourd'hui non seulement de garantir le suivi des stages, mais aussi de conduire une nécessaire observation du marché de l'emploi et de l'insertion professionnelle, et de renforcer l'information, l'orientation et l'accueil des étudiants.

En restructurant les services de scolarité, elles veulent affiner le suivi des parcours, renforcer la gestion financière des établissements, apporter des compléments aux diplômes.

1.2 L'organisation des cycles de formation avant le LMD

1.2.1 Les objectifs des cycles de formation classiques

Dans le cursus universitaire de la licence de français, mis à part les intitulés des modules et celui des contenus, l'étudiant n'avait aucune notion des objectifs établis par son enseignant et ne pouvait à aucun cas participer à son apprentissage.

Les objectifs généraux que chaque enseignant devait avoir atteint, mis à part, développer les savoirs, savoir-faire et savoir être des apprenants en les incitant à mobiliser leurs connaissances, remédier à certains manques et besoins identifiés, il fallait surtout valoriser les différents types de supports (articles de presse, documents audiovisuels, essais, interviews écrites et orales, tableaux, statistiques, chansons, publicités, caricatures, romans, poésies, jeux...) comme autant de médias de la langue et de la culture francophones, et enfin valoriser les étudiants en reconnaissant la spécificité de leur statut (contexte socioculturel, générationnel, bilinguisme...) à travers un outil qui leur sera spécifiquement destiné.

Après l'approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle". Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

Afin que l'enseignement universitaire atteigne son apogée, des stratégies d'enseignement sont à développer et à faire acquérir en milieu universitaire pour des résultats meilleurs (et bien avant si cela était possible) : c'est l'autonomisation de l'apprenant et l'interaction entre les apprenants d'abord et entre apprenants et enseignants ensuite. Ce sont des stratégies qui faciliteraient l'intégration universitaire et sociale à court, moyen et long terme de l'apprenant et de l'individu.

1.2.2 Vers une autonomisation de l'apprenant ?

L'autonomie de l'apprentissage se conçoit comme un accès au savoir par soi-même. Cependant elle ne se confine pas seulement dans une perspective pédagogique et instrumentale dont le but est la mise en place d'un processus d'autonomisation dans un système de formation, de former des apprenants capables de poursuivre des études, d'assumer un travail, d'en voir le bien fondé et enfin d'y apporter un regard critique.

L'autonomisation s'inscrit également dans une visée humaniste c'est à dire qu'elle a pour but la formation d'hommes capables de chercher d'abord et de choisir ensuite « le bon chemin », de développer leur esprit de vitalité.

Et finalement, l'autonomie à une visée sociopolitique en terme de désaliénation en formant des hommes qui pensent et jugent par eux-mêmes, toujours prêts à entrer dans la vie active pour y marquer leur place, contribuer à l'édifice social tout en étant conscients de ce qu'ils veulent et doivent faire

L'autonomie dans toutes ces dimensions ne peut être atteinte si elle ne passe pas une autonomie langagière. C'est l'élément autour duquel gravitent toutes les compétences que l'on cherche à doter l'apprenant. Et pour que cette autonomie langagière soit atteinte, il faudrait envisager l'enseignement de la langue française à l'université autrement qu'il ne l'est de nos jours.

C'est-à-dire que la langue ne doit pas être étudiée pour elle-même mais comme moyen de communication qui ouvrirait des passerelles vers d'autres connaissances et donnerait accès à des informations dans d'autres disciplines. De par ce fait, cette autonomie langagière ne pourra être atteinte que par un apprenant adulte, en milieu universitaire puisque c'est ce contexte qui nous intéresse. Cet apprenant qui devrait être capable, à ce stade de l'apprentissage, de décider, de discuter (de) ses objectifs, de déterminer ses besoins qui selon Schwartz (1973) est « *la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires* ».

Il est évident que cette autonomie n'est pas innée c'est un « *processus que l'apprenant acquerra* ». (Holec, 1988). Il est certes difficile de l'acquérir pour des étudiants issus de la société arabo-musulmane dans laquelle le pouvoir revient soit au père soit au frère c'est pour cela que les éléments issus de la culture de l'apprenant devront être pris en considération « *l'autonomie est indispensable à condition de prendre connaissance auparavant de la formation initiale et du potentiel culturel de l'apprenant* » (André, 1992).

Cependant, elle n'est pas impossible. C'est un enjeu dans l'avenir immédiat de l'apprenant et à long terme également de pouvoir prendre en main ou en charge son apprentissage et sa vie de surcroît. Il apparaît évident que pour réaliser cette autonomie langagière qui va entraîner l'autonomie de l'apprentissage, il serait important de mettre en place des processus qui l'aiderait à le devenir, d'augmenter par exemple le nombre d'heures d'apprentissage du français. Un programme élaboré en fonction des besoins des étudiants et qui répondrait aux intérêts de l'étudiant ne pourrait que le reconforter face aux obstacles qu'il va rencontrer (vu son profil d'entrée à

l'université) et aider l'enseignant à « *libérer les capacités de l'étudiant et de permettre leur développement personnel* » (Rogers,1972).

Les recherches plus récentes sur l'autonomisation préconise que l'étudiant apprend à devenir responsable de son apprentissage, apprend à apprendre grâce à l'apprentissage des stratégies d'apprentissage qui sont d'un apport conséquent dans son rapport au savoir. L'exemple de l'article sur l'autoformation en langue de (Mompean et Eisenbeis publié en 2008), propose des dispositifs d'autoformation guidée pour l'anglais, l'espagnol et le FLE, les expériences menées ont abouti aux résultats que : « *Nous pouvons conclure qu'on ne peut parler d'autonomie sans parler d'autonomisation ? D'autre part, ce processus d'autonomisation s'apparente à un processus de libération d'un dogme (qui serait celui le dogme de l'enseignant) ou de liens de dépendance (de l'enseignant)* », ils ajoutent que : « *Considérant l'autonomie comme une sorte d'idéal jamais vraiment atteint, nous visons plus l'autonomisation des étudiants en lien direct avec l'apprentissage, c'est à dire le développement de leur capacité d'apprendre* »

Germain et Netten (2004) dans un article paru dans Alsic, ont également redéfini les différentes formes d'autonomie : autonomie générale, autonomie langagière et autonomie d'apprentissage.

Autonomie générale sous entendait, la capacité de l'étudiant à prendre des résolutions dans la vie ainsi qu'en milieu universitaire.

L'autonomie langagière, signifiait que l'étudiant pouvait prendre des initiatives langagières et de les utiliser dans des situations authentiques de communication,

Enfin, l'autonomie d'apprentissage était que l'étudiant comme l'avait déjà défini Holec, pouvait mener de manière indépendante un apprentissage de langue.

Le programme qui est présenté ci-dessous dans ce tableau était proposé en licence de français jusqu'en 2012

1.2.3 Programme de la Licence de Français

Première année Deuxième année

Pratique
Systématique de la
langue (PSL)
Lecture
Critique1(LC) Littérature du Maghreb d'expression française
Techniques Lecture critique2
d'expression écrite Textes et histoire2
et orale(TEEO) Syntaxe
Introduction à la Littérature et société
linguistique (IL) Phonétique et phonologie
Textes et Langue et littérature arabe
histoire1(TH)
Auteurs français
Langue et
littérature arabe

Troisième année Quatrième année

Littérature
Contemporaine
Sémiologie Théorie de la Littérature
Linguistique Système Grammaticaux
Contrastive Didactique générale
Textes et Histoire3 Psychopédagogie
Sociolinguistique/ Littérature Comparée
Psycholinguistique Didactique des textes littéraires
Psychologie de Stage Pédagogique ou mémoire
l'enfant et
de l'adolescent

Ce programme (curricula), présentait un panel de modules (matières) dont l'objectif était de développer des compétences et des aptitudes langagières, communicationnelles et culturelles. On pouvait associer plusieurs modules convergents vers le même objectif : linguistique, communicationnel, culturel, etc. Ex : PSL, TEEEO, SYNTAXE, SYSTEMES GRAMMATICAUX étaient des modules qui convergeaient vers l'objectif linguistique.

Le module **TEEO** correspondait à un perfectionnement en français qui, par voie de conséquence, permettait à l'étudiant de suivre efficacement les cours à l'université.

Il ne visait pas les connaissances de l'ensemble du système du français traité par le module de pratique systématique de la langue (PSL), mais visait plutôt les compétences suivantes :

Compréhension / expression écrite et compréhension/ expression orale.

Compréhension et expression écrites :

Les objectifs globaux de ces compétences étaient:

- Comprendre de manière approfondie un document écrit authentique en français général ;
- Comprendre de manière approfondie un corpus de documents écrits qui concernent un même sujet ;
- S'exprimer par écrit, sur des questions précises, avec un degré d'élaboration satisfaisant.

Par ailleurs, les objectifs spécifiques étaient les suivants:

L'étudiant devra être capable de :

- Saisir le sens d'une information complexe et de la restituer sous une forme adaptée au contexte et à l'interlocuteur ;
- Sélectionner et synthétiser l'information ;
- Reformuler ;
- Présenter de façon claire, cohérente, articulée l'essentiel des informations.

D'autre part, les activités de compte rendu, de résumé ou de synthèse impliquaient des savoir-faire dans les quatre compétences. Le cours portait sur des activités visant ces compétences :

- Savoir écouter, repérer les mots clés, les idées principales ;
- Savoir préciser sa pensée ;
- Savoir prendre des notes.

La démarche adoptée en séance pratique, était que les étudiants devaient entreprendre soit un travail individuel ou collaborer dans un travail collectif permettant l'acquisition d'outils de manière active et diversifiée en utilisant des documents essentiellement écrits.

1.3 L'organisation des cycles de formation à la lumière du LMD

1.3.1 La réforme des enseignements : Le système LMD

Par son implication dans la prise en charge des impératifs de développement qui s'imposent à un pays en pleine mutation, le secteur de l'enseignement supérieur a lancé une réforme des enseignements qui entend faire donner à l'université un rôle central entre, d'une part, l'aspiration des citoyens, en particulier la jeunesse, à construire un projet d'avenir en bénéficiant d'une formation supérieure de qualité qui leur procure les qualifications nécessaires à une bonne intégration dans le marché du travail et, d'autre part, la satisfaction des besoins du secteur socioéconomique dans sa recherche de compétitivité et de performance en lui assurant une ressource humaine de qualité capable d'innovation et de créativité et en prenant une part active dans l'essor de la recherche développement. Ces motivations ont conduit à l'adoption, à l'instar de la majorité des pays voisins, du système universel d'enseignement supérieur : Licence- Master- Doctorat (LMD).

1.3.2 La réforme LMD

Sur le plan des enseignements, le système LMD se caractérise par :

- _ Une nouvelle architecture des enseignements,
- _ Une réorganisation des enseignements,
- _ L'évaluation et l'habilitation des offres de formation,
- _ Des contenus des programmes pédagogiques innovants.

Une nouvelle architecture des enseignements

L'architecture LMD des enseignements est simple. Elle offre une meilleure visibilité des diplômes sur le marché du travail. Elle s'articule en trois cycles de formation

Un premier cycle conduisant au diplôme de Licence

Un deuxième cycle conduisant au diplôme de Master

Un troisième cycle conduisant au diplôme de Doctorat.

Une réorganisation des enseignements

Les enseignements supérieurs sont organisés en semestres composés d'unités d'enseignements (U.E)

Un domaine de formation est un édifice cohérent recouvrant plusieurs disciplines qui se déclinent en : Domaine- Filière- Spécialité.

Les enseignements et la formation reçus sont mesurés en crédits et non en années d'études :

Il faut réunir 180 crédits pour obtenir la Licence, il faut 120 crédits pour le Master et 180 crédits pour le Doctorat.

Les crédits sont l'unité de compte qui permet de mesurer le travail de l'étudiant pendant le semestre (cours, TD, TP, stage, travail personnel).

Les crédits sont capitalisables et transférables d'un parcours à un autre.

L'évaluation et l'habilitation des offres de formation

L'offre de formation est construite par l'équipe de formation et proposée par l'établissement sous forme d'un cahier des charges. Les cahiers des charges sont soumis à une procédure d'évaluation et d'habilitation d'abord au niveau régional par une expertise et une évaluation par les Commissions Régionales d'Evaluation (CRE), puis validation par les Conférences Régionales. Puis, au niveau national, une validation et habilitation par la Commission Nationale d'Habilitation.

Les programmes pédagogiques

Les contenus des programmes pédagogiques doivent être conçus pour répondre à la satisfaction des besoins multiformes de la société et de l'économie. La réforme introduit une nouvelle dynamique dans la construction des formations supérieures. Dans cette approche, il revient alors :

- _ Au Ministère, de définir la stratégie globale de l'enseignement supérieur et de tracer les lignes directrices du schéma directeur national de la formation supérieure,
- _ Aux Etablissements d'enseignement supérieur, de définir et de proposer dans le cadre de cette stratégie, leur propre politique de formation et de recherche en s'appuyant sur leurs compétences ainsi que les données et potentialités de leur environnement,
- _ Aux Commissions régionales d'évaluation et à la commission d'habilitation, de procéder à l'évaluation et la validation des formations proposées et à l'habilitation des établissements d'enseignement supérieur à assurer les enseignements correspondants.

1.3.3 Organisation de l'offre de formation

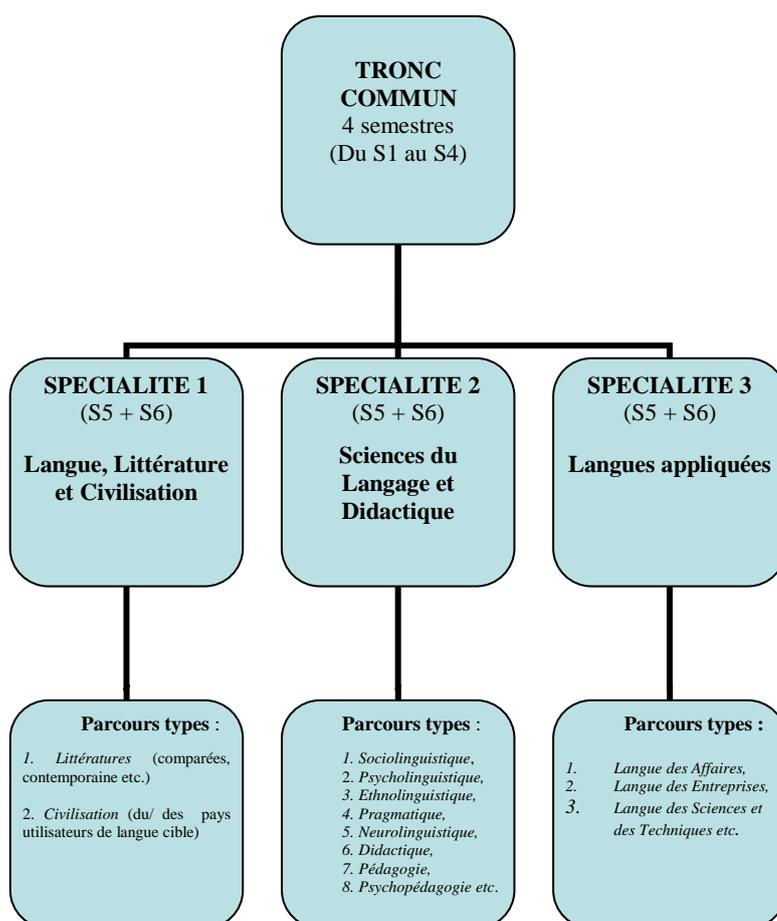
L'offre de formation est organisée sous forme de parcours types diversifiés et adaptés. Chaque parcours est une combinaison d'unités d'enseignement (UE) fondamentales ou majeures, de découvertes ou mineures et transversales. Cette combinaison est définie par l'établissement supérieur en fonction de sa stratégie de formation.

Dans un domaine, les différentes combinaisons permettent

- _ D'offrir un choix de parcours diversifiés,
- _ De passer d'une logique de parcours obligés à une logique de parcours plus fluides avec une part accrue d'individualisation intégrant des approches pluridisciplinaires,

_ D'orienter progressivement l'étudiant, en fonction de son projet professionnel ou personnel par un système de passerelles entre différents parcours.

Les offres de formation proposent différents parcours accompagnés de spécialités. Concernant les langues étrangères, plusieurs offres de formation ont été proposées :



Exemple d'un programme d'une licence de Français LMD

PREMIER SEMESTRE (400 heures par semestre)

UNITES D'ENSEIGNEMENTS UE	MATIERES	STC.*	COFF	VOL. HOR.
Unité d'enseignements Fondamentaux 1 16 h hebdo 15 CREDITS « STC » Coef. UE : 15	Ecrit : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Oral : Compréhension et Expression	3	2	3h
	Origine et Evolution de la Langue	1	2	1h
	Morphosyntaxe (Théorie et Pratique)	3	2	3h
	Courants et Concepts linguistiques	2	2	1.30h
	Phonétique (Théorie et Pratique)	1	1	1.30h
	Histoire des Idées et des Aires Culturelles	1	2	1.30h
	Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires	1	2	1.30h

UE de découverte 2 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE: 4	Typologie des discours disciplinaires	2	2	1.30h
	Langues de Spécialité	3	2	1.30h

UE de méthodologie 3 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4	Méthodologie du Travail Universitaire	5	4	3h
---	---------------------------------------	---	---	----

UE Transversale 4 3 h hebdo 5 CREDITS « STC » Coef. UE : 4	Langue Etrangère 2 (obligatoire après choix parmi l'espagnol, le russe, l'anglais, le Français etc.)	3	2	1.30h
	Sciences Humaines et Sociales	Choix de 2 options sur 3	1	1.30h 1/15 j.
	TICE		1	
	Initiation aux Arts		1	

* STC = Système de Transfert de Crédits, équivalent à l'ECTS (European Credit Transfer System)

Ouverture des intitulés des unités d'enseignement :

Unités d'enseignements UE	MATIERES
<p>Unités d'enseignements Fondamentaux 1</p> <p><i>16 h hebdo</i></p>	<p>Ecrit : Compréhension et Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) - Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture - Apprentissage des techniques de l'écrit et l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.
	<p>Oral : Compréhension et Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> - Phonétique (apprentissage des sons/ Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours.
	<p>Origine et Evolution de la Langue</p>
	<p>Morphosyntaxe (Théorie et Pratique)</p>
	<p>Courants et Concepts linguistiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Définition de la linguistique en tant que science du langage; - Objectifs de la linguistique; - Linguistique et sciences connexes: philosophie, psychologie, sociologie...; - Linguistique et les sous systèmes de la langue: phonétique, phonologie, morphosyntaxe, sémantique, pragmatique ...; - Concepts linguistiques: théorie de la communication, théorie du langage, signe linguistique, double articulation, relations syntagmatique et paradigmatic, diachronie et synchronie
	<p>Phonétique (Théorie et Pratique)</p>
	<p>Histoire des Idées et des Aires Culturelles</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les grandes étapes historiques : Idées et évolutions, études multidimensionnelles des différents mouvements de pensée et leur impact sur les sociétés. - Histoire des aires culturelles comme génératrice des phases historiques: Idées et mouvements correspondant aux différentes étapes historiques.
	<p>Histoire des Formes d'Expression Artistique et Genres Littéraires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introduction aux textes littéraires: traditions des genres littéraires : Initiation. - Identification des genres littéraires par le texte d'une manière graduée. - Textes littéraires et formes d'expressions artistiques. - Introduction des différentes formes artistiques et leurs formes correspondantes en littérature (Lecture sémiologique)
<p>UE de découverte 2</p> <p><i>3 h hebdo</i></p>	<p>Typologie des discours disciplinaires</p> <p>Langues de Spécialité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communautés discursives ; la langue des affaires ; la langue de la médecine, la langue des sciences, la langue du journalisme

UE de méthodologie 3 3 h hebdo	Méthodologie du travail Universitaire Stratégies d'interactions et de transactions	
UE Transversales 4 3 h hebdo	Langue Etrangère 2 (obligatoire après choix parmi l'espagnol, le russe, l'anglais, le Français etc.)	
	Sciences Humaines et Sociales	Choix de 2 options sur 3
	TIC	
	Initiation aux Arts	

Dans le cas de l'unité fondamentale : Pratique de la langue, le contenu est :

UE 1.1 Pratiques de la Langue Etrangère 1	Écrit : Compréhension et Expression - Accent mis sur les textes modernes et contemporains (compréhension) - Texte comme support : grammaire et techniques de l'écriture - Apprentissage des techniques de l'écrit et l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.
	Oral : Compréhension et Expression - Phonétique (apprentissage des sons/Laboratoire). - Construction de phrases orales à partir d'un thème défini. - Contextes d'utilisation du langage. - Productions langagières en situation de discours.

Dans le cadre de la pratique de l'écrit en compréhension et expression, les ouvertures proposées par le Ministère de l'enseignement supérieur sont:

- Mettre l'accent sur les textes modernes et contemporains en compréhension de l'écrit
- Ces textes serviront comme support en grammaire et techniques de l'écriture
- Apprentissage des techniques de l'écrit et l'étude des différents types de textes mis à la portée des étudiants, comme par exemple : le narratif, descriptif, argumentatif, prescriptif.

Les établissements universitaires peuvent également en plus de ces ouvertures proposer des contenus, à travers les équipes de formation,

Exemple de contenus proposés par une équipe de formation de l'université d'Oran:

Pratique de l'écrit :

Semestre 1

UE1 : La communication / UE2 : La typologie des textes

Semestre 2

UE3 : Le texte narratif

Programme de 1^{ère} année universitaire de la licence de français (LMD)

Semestre1

U1 : La communication

Séquence1 : Identifier les paramètres de la communication

Séquence2 : Identifier les parasites de la communication

Séquence3 : Identifier les six fonctions du langage

U2 : La typologie des textes

Séquence1 : Reconnaître les différents types de textes par leurs caractéristiques grammaticales.

Séquence2 : Reconnaître les différents types de textes par leurs caractéristiques lexicales.

Séquence3 : Reconnaître les parties narratives d'un texte

Séquence4 : Reconnaître les parties descriptives d'un texte

Séquence 5 : Reconnaître les parties explicatives d'un texte

Séquence6 : Reconnaître les parties injonctives d'un texte

Séquence7 : Reconnaître les parties argumentatives d'un texte

Semestre2

U3 : Le texte narratif

Séquence1 : Identifier les caractéristiques du texte narratif

Identifier les différents genres narratifs

Séquence2 : Identifier les personnages et leur(s) rôle(s)

Séquence3 : Identifier le narrateur

Identifier les différents points de vue du narrateur

Séquence4 : Identifier l'ordre de la narration

Séquence5 : Repérer le rythme de la narration

Séquence6 : Dégagez le schéma narratif

Séquence7 : Analyser la phase initiale et l'élément perturbateur

Séquence8 : Analyser la phase événementielle

Séquence9 : Analyser la résolution et la phase finale

Séquence10 : Evaluation sommaire des nouvelles.

Pour réaliser ces programmes de FLE, l'enseignant, d'une part, va mettre en place des stratégies d'enseignement et les étudiants, d'autre part, vont utiliser des stratégies d'apprentissage pour avancer dans leur appropriation des connaissances.

1.4 Le Français Langue Etrangère (FLE)

Le concept de langue étrangère se construit par opposition à celui de langue maternelle. Une langue ne devient étrangère que quand un groupe l'oppose à la ou les langues qu'il considère comme maternelle. Elle peut donc revêtir un caractère de *xénité*, d'après Louise Dabène (1994 : 36), on peut distinguer trois degrés de xénité

_ La distance matérielle : la situation géographique peut avoir des conséquences pédagogiques, coût du voyage du pays dont on veut apprendre la langue, difficultés de se procurer des documents authentiques.

_ La distance culturelle : les pratiques culturelles des étrangers ne sont pas toujours décodables et surtout en proportion de la distance géographique.

_ La distance linguistique : malgré l'existence de familles de langues, il reste que même à l'intérieur de ces familles il y a des différences plus ou moins grandes.

Le fait qu'on puisse s'approprier une langue étrangère hors de la situation institutionnelle, processus qu'on nomme : *acquisition*, la rapproche de la langue maternelle. Mais du point de vue de la Didactique, une langue devient étrangère quand elle est considérée comme un objet d'enseignement/apprentissage s'opposant à la langue maternelle.

Le Dictionnaire Pratique de Didactique du FLE en donne cette définition :

Le sigle FLE désigne le Français Langue Etrangère, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français. Le concept de FLE est vaste. Il inclut le français enseigné dans de nombreux pays étrangers dans des institutions officielles françaises (comme les instituts et centres culturels dépendants de l'ambassade de France) ou locales (comme les établissements primaires, secondaires et supérieurs où son étude facultative ou obligatoire est inscrite dans les programmes en tant que première, deuxième ou troisième langue vivante. (J.P. Robert, 2002 : 36)

1.4.1 Le FLE à l'Université

En 1981, c'est l'élection de François Mitterrand au pouvoir en France et avec lui, la gauche, la situation du FLE en France était sous l'égide de deux institutions le BELC et le CREDIF. Bien avant cette date, quelques université dont Paris III avait introduit le diplôme de FLE dans la filière de linguistique mais sans que ce diplôme soit reconnu. En 1982, Alain Savary, ministre de l'Education Nationale met sur pied une cellule de réflexion sur le FLE, il s'agit de :

- *Photographier la situation du français langue étrangère dans toutes ses composantes, et proposer des modalités d'action permettant d'améliorer cette situation.*(L. Porcher, 1995 :17)

Cette réflexion va mener à proposer deux initiatives :

La première initiative consiste à créer des filières universitaires nationales de didactique du français langue étrangère qui légitimeraient les savoirs et les compétences en ce domaine, et qualifieraient de futurs enseignants de cette discipline.(...) la seconde initiative consiste à créer un diplôme spécial réservé aux étrangers, attestant de la compétence en français et qui serait le seul diplôme de français langue étrangère reconnu par l'état. (L. Porcher,1994 :17-19).

L'application de ces recommandations permet au FLE de devenir en quelques années une discipline à part entière :

1983 : création de la licence ès lettres (avec mention FLE), de deux postes d'inspecteurs généraux,

1985 : création, par arrêté ministériel, du DELF et du DALF

1988 : décret qui dispense les titulaires du DALF et du test linguistique exigé des étudiants étrangers qui désirent s'inscrire dans une université française.

En conséquence, l'enseignement du FLE a développé des choix et des stratégies qui seraient différents de ceux du FLM, à savoir, une sélection de notions et d'actes de paroles ciblés sur les besoins des apprenants, la priorité à l'oral, des mises en scène de situations de communication simulées, enseignement de la langue et sa culture d'où le phénomène d'interculturel.

1.4.2 L'enseignement du FLE en Algérie

Les textes officiels sur l'Ecole Fondamentale en Algérie (1983) lui ont conféré le statut de langue étrangère, elle figurait dans les programmes de l'école algérienne à partir de la 4^{ème} AF, les six premières années de l'enseignement fondamental ou premier et deuxième paliers étant réservés exclusivement à l'apprentissage de l'arabe dit scolaire. De là (4^{ème} AF), cette langue était enseignée jusqu'au niveau de la Terminale à la fin de laquelle l'élève passe son Baccalauréat.

Au niveau universitaire, le français est étudié soit en Licence de Langue (FLE) soit dans des disciplines telles que la Médecine, les Mathématiques, la Physique, la Chimie, l'Architecture, l'Informatique, etc. Les Sciences sociales et humaines (Littérature, Droit, Histoire, Géographie ...) sont enseignées en Arabe.

Si l'on se réfère aux programmes officiels de l'enseignement fondamental, le français est défini à la fois comme langue étrangère, langue scientifique et technique, et langue fonctionnelle en Algérie.

D. Morsly (1988 :221) relève cette confusion en insistant sur le fait qu' : « *Au niveau de l'enseignement, les méthodes et programmes sous tendant les propositions et orientations pédagogiques restent généralement flous, vagues, indécis* ».

Les orientations et programmes de 1983 (Institution de l'Ecole Fondamentale en Algérie) donnent une signification particulière au terme de « langue étrangère » qu'ils attribuent au français en Algérie. Ils définissent les finalités assignées à son enseignement en ces termes:

En fonction d'un choix fondamental, le français se définit dans son contenu et ses méthodes comme une langue étrangère au même titre que les autres langues enseignées dans notre pays ... Néanmoins, certains facteurs historiques et la réalité actuelle confèrent à cette langue, pour le moment encore, un statut

quelque peu particulier dans la mesure où elle sert de langue d'enseignement à des matières scientifiques stratégiques.

La particularité du français en Algérie par rapport aux autres langues étrangères enseignées dans ce pays est qu'il jouit d'un double statut : le statut formel et le statut informel. Sur l'aspect formel, Dabène (1994 : 41) précise que :

Chaque collectivité humaine, qu'elle soit de la tribu à l'état-nation, éprouve le besoin de légiférer, fût-ce par des règles non écrites, sur l'utilisation qu'elle fait des langues dans les principaux domaines de la vie publique. L'ensemble des dispositions, généralement réunies dans un cadre juridique, et qui régissent l'emploi des langues dans les divers secteurs administratifs ou commerciaux, dans le système scolaire, dans l'univers médiatique (...), dans les pratiques religieuses ou dans la création artistique, tout ceci constitue le statut formel d'une langue à l'intérieur d'une société. (p. 41).

Or, le statut formel du français en Algérie se limite, selon les textes, à un statut législatif à décision politique. Il fait de cette langue une langue étrangère au même titre que les autres langues étrangères enseignées en Algérie (anglais, espagnol, allemand...) malgré sa présence dans le vécu des algériens, au niveau extra-scolaire. Certes, elle est présente beaucoup plus à l'oral qu'à l'écrit tout en étant teintée de formes et de couleurs algériennes, voire maghrébines.

Quant au statut informel, ce dernier amène le plus de questionnement sur le français en Algérie. Il se démultiplie en fait en autant de représentations collectives et individuelles dans la société algérienne. D'où la complexité de la situation linguistique en Algérie. Sur le plan théorique, Dabène (1994 : 50) ramène ce statut informel à « *l'ensemble des représentations qu'une collectivité attache à une langue donnée. Il s'agit, en général, de*

représentations fortement stéréotypées (...), fortement teintées de subjectivité ».

1.4.3 La compréhension de l'écrit

• Lecture ou compréhension de l'écrit (CECR)

Le Cadre européen commun de référence pour les langues précise que dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Parmi les activités de lecture on trouve, par exemple :

- lire pour s'orienter
- lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence
- lire et suivre des instructions
- lire pour le plaisir, etc.

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre

- l'information globale
- une information particulière
- une information détaillée
- l'implicite du discours, etc.

Une échelle est proposée pour illustrer la compréhension générale de l'écrit et des sous-échelles pour illustrer

- comprendre la correspondance
- lire pour s'orienter
- lire pour s'informer et discuter
- lire des instructions.

• Compréhension générale de l'écrit

Par ailleurs, le CECR ; stipule que pour la compréhension générale de l'écrit, les compétences de compréhension de chaque niveau sont :

C2 Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières.

Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.

C1 Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.

B2 Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.

B1 Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.

A2 Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail.

Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.

A1 Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

- **Comprendre la correspondance**

Ensuite, pour comprendre une correspondance, les compétences sont :

C2+C1 Peut comprendre tout type de correspondance, avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire.

B2 Peut lire une correspondance courante dans son domaine et saisir l'essentiel du sens.

B1 Peut comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.

A2 Peut reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiers.

Peut comprendre une lettre personnelle simple et brève.

A1 Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale.

Lire pour s'orienter

Concernant, la lecture, plusieurs types de lectures sont proposés, dont, lire pour s'orienter, les compétences de chaque niveau sont :

C2 Comme B2

C1 Comme B2

B2 Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents.

Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine.

B1 Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique.

Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels.

A2 Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires.

Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan).

Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares ; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger.

A1 Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.

- **Lire pour s'informer et discuter**

Pour réaliser cette activité, les compétences à acquérir sont :

C2+C1 Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.

B2 Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine.

Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension.

Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.

B1 Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé.

Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail.

Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.

A2 Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.

A1 Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

- **Lire des instructions**

Enfin, pour réaliser cette lecture, les compétences sont :

C2+C1 Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation à son domaine de spécialisation, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.

B2 Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.

B1 Peut comprendre le mode d'emploi d'un appareil s'il est direct, non complexe et rédigé clairement.

A2 Peut comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement.

Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public.

A1 Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).

La didactique de l'écrit Selon J.P. CUQ et I. GRUCA, la didactique de l'écrit a connu un changement radical avec la nouvelle approche méthodologique, qui est l'approche communicative :

La didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent avec l'approche communicative : la grammaire de texte, les travaux sur les situations d'écrits et la linguistique textuelle, qui se sont intéressés soit au cadre dans lequel se réalise l'énonciation, soit aux règles de fabrication des textes, ont permis, d'une part, de rénover des pratiques d'enseignement de la communication écrite et d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lecture qui se sont nettement élargis...les théories sur la réception des textes se sont enrichies et ont contribué à

mettre en place une véritable méthodologie de la lecture... (2013 :166)

En effet, l'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle a été appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. Au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel.

Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

Sachant que la compréhension écrite est un processus complexe qui met en parallèle, le transfert des connaissances en langue maternelle ou langue 1 et le développement des connaissances lexicales, syntaxiques propres à la langue étrangère, et peut s'ajouter à ces connaissances, sa propre culture et son expérience sociale.

La compréhension d'un texte écrit, va mettre en action d'abord, le processus de lecture, qui n'est pas seulement un décodage de signes mais une construction de sens.

« *La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur, » (J.P.Cuq, I. Gruca, 2013 : 166), l'apprenant, donc doit construire une relation avec le texte afin de déterminer le sens par hypothèses de signification constamment renouvelé tout au long de la lecture pour enfin arriver à la construction final du sens.*

De plus, la nouvelle stratégie de lecture mise en place par les nouvelles recherches en didactique, qui est celle de la lecture globale n'a fait que complexifier l'accès au sens, l'étudiant doit avoir une perception globale des mots, des phrases et ainsi définir son sens grâce à son organisation linguistique, les mots-clés, les articulateurs sont des éléments de repères pour le lecteur qui va faire une lecture balayage pour construire le sens du texte.

Sophie Moirand (1976 :88-105) propose plusieurs stratégies :

- *Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, (...), cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte...*
- *Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension : repérage des mots clés (...), perception du texte à travers son organisation (...), attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes, recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatifs (...) et des marques de discours (...).*

Passé ces étapes de repérage, de perception, l'étudiant-lecteur pourra être en mesure de répondre aux questions de la communication : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?

Le lecteur aura un sens global du texte sans avoir effectué une lecture linéaire et de par ce procédé répété avec plusieurs documents authentiques, il acquerra des compétences de lecture qui dépasseront ses compétences linguistiques.

Cuq et Gruca, signalent par ailleurs qu'il existe d'autres types de lecture, à savoir : « *la lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte ;*

la lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ; la lecture critique qui demande une lecture intégrale et la lecture intensive qui vise à retenir le maximum d'informations(...) ».(2013 :169)

Le lecteur pourrait utiliser tous ces types de lecture selon ses besoins et ses intérêts et ne pas se limiter à la lecture globale comme c'est le cas dans l'enseignement du FLE dans les classes.

1.4.4 La didactique de l'écrit

Selon J.P. CUQ et I. GRUCA, la didactique de l'écrit a connu un changement radical avec la nouvelle approche méthodologique, qui est l'approche communicative :

La didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent avec l'approche communicative : la grammaire de texte, les travaux sur les situations d'écrits et la linguistique textuelle, qui se sont intéressés soit au cadre dans lequel se réalise l'énonciation, soit aux règles de fabrication des textes, ont permis, d'une part, de rénover des pratiques d'enseignement de la communication écrite et d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lecture qui se sont nettement élargis...les théories sur la réception des textes se sont enrichies et ont contribué à mettre en place une véritable méthodologie de la lecture...(2013 :166)

En effet, l'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle a été appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. Au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue

étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel.

Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

Sachant que la compréhension écrite est un processus complexe qui met en parallèle, le transfert des connaissances en langue maternelle ou langue 1 et le développement des connaissances lexicales, syntaxiques propres à la langue étrangère, et peut s'ajouter à ces connaissances, sa propre culture et son expérience sociale.

La compréhension d'un texte écrit, va mettre en action d'abord, le processus de lecture, qui n'est pas seulement un décodage de signes mais une construction de sens.

« La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur, » (J.P.Cuq, I. Gruca, 2013 : 166), l'apprenant, donc doit construire une relation avec le texte afin de déterminer le sens par hypothèses de signification constamment renouvelé tout au long de la lecture pour enfin arriver à la construction final du sens.

De plus, la nouvelle stratégie de lecture mise en place par les nouvelles recherches en didactique, qui est celle de la lecture globale n'a fait que complexifier l'accès au sens, l'étudiant doit avoir une perception globale des mots, des phrases et ainsi définir son sens grâce à son organisation

linguistique, les mots-clés, les articulateurs sont des éléments de repères pour le lecteur qui va faire une lecture balayage pour construire le sens du texte.

Sophie Moirand (1976 :88-105) propose plusieurs stratégies :

- *Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, (...), cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte...*
- *Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension : repérage des mots clés (...), perception du texte à travers son organisation (...), attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes, recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatifs (...) et des marques de discours (...).*

Passé ces étapes de repérage, de perception, l'étudiant-lecteur pourra être en mesure de répondre aux questions de la communication : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?

Le lecteur aura un sens global du texte sans avoir effectué une lecture linéaire et de par ce procédé répété avec plusieurs documents authentiques, il acquerra des compétences de lecture qui dépasseront ses compétences linguistiques.

Cuq et Gruca, signalent par ailleurs qu'il existe d'autres types de lecture, à savoir : « *la lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte ; la lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ; la lecture critique qui demande une lecture intégrale et la lecture intensive qui vise à retenir le maximum d'informations(...)* ». (2013 :169)

Le lecteur pourrait utiliser tous ces types de lecture selon ses besoins et ses intérêts et ne pas se limiter à la lecture globale comme c'est le cas dans l'enseignement du FLE dans les classes

1.4.5 Les étapes de la lecture

Lors de la présentation d'un texte aux étudiants, pour les aider à construire du sens, des étapes de lecture sont suivies :

- Une étape d'hypothèses de sens global d'après une image, le thème,
- Une étape d'observation du texte et du para texte pour formuler des hypothèses plus précises,
- Une lecture silencieuse, pour une compréhension globale du texte,
- Des questions aidant le lecteur à renforcer sa compréhension du texte et l'encourager vers l'échange et la discussion.

Mais peut-on lire tous les types de texte de la même manière ? Ou existe-t-il une lecture pour chaque type de texte pour pouvoir en discerner et construire son sens ?

En effet, d'après J. Cuq, chaque type de texte possède une stratégie de lecture,

Exemple pour la lecture du texte narratif, le lecteur doit prendre en compte plusieurs indices lui permettant la compréhension :

La temporalité est un facteur qui met en exergue les temps du récit, la chronologie, les indicateurs temporels, leur étude pourrait favoriser la connaissance du déroulement de l'histoire.

Repérage du schéma narratif, celui-ci va aider à diviser l'histoire en phases, généralement en trois phases : situation initiale, intermédiaire et finale.

Les actions, pour appréhender le récit,

Le mode de narration, de focalisation et le système d'énonciation, permet de situer le narrateur par rapport à l'histoire,

Les personnages, leur étude permettra de déterminer le rôle de chacun,

Par ailleurs, pour lire un texte descriptif, il faudrait plutôt lire et étudier :

Le thème-titre, c'est le terme générique dont le texte sera l'objet

Les marqueurs d'énumération, soulignent la structure du texte descriptif

Les sensations, ce sont les indices d'ordre visuels surtout mais peuvent faire appel à d'autres sens,

Le champ lexical, c'est le facteur linguistique qui va mettre en évidence l'organisation thématique du texte,

Les fonctions de la description, celle-ci peut être, ornementale, référentielle, documentaire,...

Enfin, pour lire le texte argumentatif, l'étude de ces éléments pourront aider à la construction du sens :

Les indices d'énonciation, permettrait d'éclaircir la position défendue face la position contraire,

L'organisation du texte, cela aidera à identifier la thèse et ses arguments, l'antithèse si elle est présente,

Fonctions du texte argumentatif, si le texte défend uniquement une thèse, il est persuasif, par contre si le texte présente deux thèses différentes, il est polémique,

La hiérarchie des arguments et des exemples, l'étude de leur adjonction permettra de mieux discerner la progression argumentative du texte.

En didactique des langues, lire c'est donc s'approprier le sens d'un message, pour réussir cette compétence, l'apprenant doit justifier d'un savoir, c'est-à-dire, un ensemble de connaissances linguistiques (lexicales, sémantiques, grammaticales), doit être doté d'un savoir-faire, c'est-à-dire connaître les compétences stratégiques de la lecture, à savoir, *anticiper, identifier, vérifier*. Enfin, tout lecteur devra donc pouvoir discerner les types de textes pour pouvoir adapter à chaque texte sa lecture, donc sa stratégie de lecture.

1.5 Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

Le terme « stratégie » vient du grec ancien et appartient originalement au domaine militaire. Le « stratège » est le général d'une armée, celui qui dresse le plan de bataille en fonction de son estimation de l'adversaire, du contexte des lieux et du moment, puis il gère l'action en fonction du déroulement des événements sur le champ de bataille.

Appliquée aux études, cette notion désigne des plans d'action que l'on fait dans sa tête, plus ou moins consciemment, pour atteindre des objectifs d'apprentissage à court ou à long terme, en plus des activités mentales que l'on mobilise pour réguler l'action, surmonter les difficultés et les résoudre.

De plus, apprendre à l'université est complexe, compte tenu de plusieurs paramètres, tels que le volume des connaissances à acquérir, l'assimilation de nouveaux concepts, les exigences des enseignants, les styles pédagogiques, les travaux personnels ou en groupe et surtout la gestion de sa motivation. Etre stratégique dans ses études, c'est donc, réfléchir avant, pendant et après l'activité elle-même, de manière à maximiser son efficacité et son efficience.

Daniel Véronique avance que l'apprenant est « *un locuteur pourvu de « stratégies » qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère* » et il cite les stratégies décrites par U. Frauenfelder et R. Porquier en 1979 comme « *les stratégies de communication comprennent ainsi l'ensemble des opérations visant à pallier les lacunes de la connaissance selon les besoins d'expression et de communication* » (1979 :54), à partir de cette approche, ils distinguent trois catégories de stratégies de communication : stratégies de formulation ou de compréhension, stratégies de sollicitation et stratégies d'éludage.

Tout didacticien s'intéresse aux stratégies d'apprentissage dans la mesure où elles renvoient à une méthode de résolution de problème.

1.5.1 Stratégie de l'enseignement

Qu'est ce qu'enseigner ?

L'enseignement (selon Altet, 1997) couvre deux champs de pratiques :

1. Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'apprenant, domaine de la Didactique ;
2. Celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la Pédagogie.

Ainsi l'on parle d'un *double agenda de l'enseignant*, l'enseignant dans sa pratique de classe, remplit deux fonctions reliées et complémentaires d'articulation des processus enseignement- apprentissage : une fonction didactique de structuration et de gestion de contenus, et une fonction pédagogique d'aide à la construction du savoir par la relation fonctionnelle et l'organisation des apprentissages et des situations.

Un certain nombre de courants ont été décrits à partir de ce processus enseignement- apprentissage (Altet, 1997)

- Un courant magistro-centriste : ce courant classique a pour finalité la transmission d'un savoir constitué et privilégie le savoir structuré par l'enseignant qui le transmet et est centré sur la prestation du Maître. Le savoir est préparé par le Maître, la situation est organisée par le Maître, la communication vient du Maître, est dirigée par lui, l'apprenant écoute et reçoit le savoir, un savoir indifférencié, le même pour tous. Dans ce courant l'acte d'enseigner est fondamental. En pratique c'est le cas des cours magistraux.
- Un courant puero-centriste : ce courant se recentre sur le sujet, l'enfant, sa personne, part de ses intérêts, et vise la découverte, la structuration du savoir par l'apprenant. Le pédagogue suscite des situations d'apprentissage qui mettent celui-ci en activité ; dans ce cas, la communication vient de lui et est

horizontale entre l'apprenant et l'enseignant. Ce courant privilégie les éléments apprenant-enseignant au détriment des éléments savoir et situation. En pratique c'est le cas des TDS et TPS.

- Le courant centré sur l'apprentissage, dans ce cas, l'acte pédagogique est défini du point de vue de l'apprenant qui apprend. La finalité est de l'aider à construire par lui-même son savoir, à se l'approprier. Il est acteur de son apprentissage. Le but de cette pédagogie est directement la réussite du processus d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant devient celui d'une personne ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des étudiants ; donc sa tâche est de construire et d'organiser les conditions d'apprentissage qui font réussir l'étudiant dans son apprentissage. L'enseignant met en place des projets, des contrats ; il anime des situations d'apprentissage en prenant en compte les apports et initiatives des apprenants. Ce courant accentue les interactions apprenant-savoir-enseignant par la communication.

1.5.1.1 Définition et types de stratégies d'enseignement

Stratégie d'enseignement est ensemble de comportements didactiques coordonnés (Ex. exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés. Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies très différentes.

J.P. Robert s'exprime sur la question en avançant que : « *l'enseignant (...) doit mettre en œuvre des stratégies d'enseignement qui vont amener l'apprenant à participer activement à son apprentissage en développant ses propres stratégies* » (2008 :10)

Comme l'exprime également, J.P.Robert, les stratégies d'enseignement sont propres à l'enseignant, celles-ci sont fondées sur la méthodologie, la pédagogie et l'approche adoptée pour enseigner. Elles permettent à l'enseignant d'identifier les besoins de ces apprenants, d'adapter les contenus des enseignements en fonction de leur motivation et de leurs intérêts.

Il existe plusieurs types de stratégies d'enseignement que l'enseignant peut utiliser dans ses pratiques de classe, exemple :

La conférence : La conférence en équipe de deux permet de discuter d'idées et de problèmes variés en paires ou en petits groupes; elle peut être réalisée de diverses façons avec l'enseignant, les autres étudiants ou les parents.

La définition de problèmes : La définition de problèmes est une composante de la résolution de problèmes qui permet aux étudiants et à l'enseignant non seulement de résoudre des problèmes, mais également d'appliquer leur créativité en leur esprit critique à l'élaboration de nouveaux problèmes qui stimulent la réflexion des autres étudiants.

Les discussions : Les discussions sont des échanges structurés qui permettent aux étudiants d'explorer des sujets de réflexion, de réagir à des idées, de traiter des informations et d'articuler leurs réflexions dans des échanges verbaux avec les enseignants et les autres étudiants.

Enseignement assisté par ordinateur : L'enseignement assisté par ordinateur donne l'occasion aux étudiants d'utiliser un ordinateur afin d'acquérir de nouvelles connaissances ou d'approfondir la matière qu'ils ont déjà étudiée.

L'enseignement dirigé: L'enseignant fournit de l'information aux apprenants par:

- un survol structuré de la matière
- un enseignement livresque
- des démonstrations
- de comparaisons et des contrastes
- des questions didactiques
- des guides pour lire, écouter, visionner
- des exercices et applications

L'enseignement par les pairs : Les étudiants ou des groupes d'étudiants qui ont acquis des compétences ou des connaissances dans un domaine particulier enseignent ce qu'ils ont appris aux autres étudiants.

L'enseignement semi-dirigé: Il est centré sur l'étudiant la plupart du temps. L'étudiant s'implique activement en observant, en effectuant de la recherche, en formulant des hypothèses et en tirant des conclusions.

Exemples:

- La résolution de problèmes
- L'étude de cas
- La lecture pour comprendre
- La discussion et la réflexion
- La recherche

L'exposé : L'exposé est une présentation orale de l'information au cours de laquelle l'étudiant doit prendre des notes

La lecture dirigée : La lecture dirigée est une méthode qui permet à l'enseignant de soutenir l'apprentissage des étudiants et d'appliquer des techniques de lecture par le biais d'interactions à propos des idées et des informations contenues dans le matériel de lecture, et de leur interprétation.

1.5.1.2 Choix de stratégies

Choisir une stratégie d'enseignement pour l'enseignant consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à agencer un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement selon des principes définis et conformément à un modèle d'enseignement. Cependant, il n'existe pas de stratégie parfaite pour chacune des situations potentielles, seulement des décisions plus ou moins adaptées aux contextes, aux étudiants et aux objectifs visés

Un professionnel de l'enseignement « *est un spécialiste capable de choisir, parmi une série de possibilités, la plus adaptée à une situation éducative déterminée* » (Charlier, 2003). L'enseignant professionnel doit donc être en mesure d'analyser la situation dans laquelle s'inscrit son action, ce qui implique la compétence à :

1. Bien percevoir les composantes de la situation éducative;
2. Reconnaître ses propres représentations de la situation et celles des autres personnes impliquées (étudiants, collègues...);
3. Distinguer ce qui peut être changé de ce qui ne peut pas l'être dans la situation;
4. Interpréter sans parti pris ses relations avec les étudiants;
5. Etre en mesure d'expliquer ce qui se passe dans la classe à l'aide de théories sur l'enseignement et sur l'apprentissage;

Quelques principes fondamentaux pour l'élaboration d'une stratégie d'enseignement

- Une stratégie d'enseignement doit être planifiée après une étude minutieuse de la situation pédagogique et avant celle-ci.
- Une même stratégie d'enseignement ne peut convenir à toutes les disciplines, matières, objectifs et contenus d'apprentissage.
- Chaque stratégie devrait trouver le moyen de respecter les différences individuelles d'apprentissage (besoins et caractéristiques).
- La répétition trop fréquente d'une même stratégie d'enseignement peut entraîner un effet de saturation et de rejet.

1.5.1.3 Clarifier sa philosophie de l'éducation et ses modèles d'enseignement

Tous les professionnels de l'éducation ne partagent pas nécessairement la même idée de cette dernière et de la place de l'enseignement dans l'éducation. L'université, comme l'école, est en ce sens un microcosme de la

société où s'affrontent des idéologies et des visions différentes de la société, de l'être humain et de sa place dans l'univers. Différents modèles éducationnels prévalent de nos jours. Un modèle d'enseignement est une représentation fonctionnelle et simplifiée, un agencement spécifique d'activités et d'interventions, fondé sur une conception particulière de l'étudiant, de l'apprentissage et du but de l'éducation. Il constitue un guide pour l'élaboration des contenus de cours, pour le choix des méthodes d'enseignement, pour le choix des activités et du matériel pédagogiques et pour l'animation des interactions entre les étudiants et l'enseignant. Joyce et Weil (1972) regroupent les différents modèles d'enseignement en quatre grands ensembles :

Les modèles qui mettent l'accent sur la personne humaine. Inspirés de la philosophie et de la psychologie humanistes, ils prônent le développement intégral de l'apprenant, le respect de ses besoins, de son rythme et de son style d'apprentissage. L'apprentissage est vu comme un processus continu et autogéré. Les méthodes d'enseignement reposent sur la créativité, comme l'apprentissage par la découverte, la pédagogie du projet ou les contrats d'apprentissage. Une des figures les plus représentatives de cette tendance est Carl Rogers.

Les modèles qui mettent l'accent sur les interactions sociales. La valeur mise de l'avant est l'éducation à la démocratie et à la responsabilité de citoyen. Le but principal de l'école est de contribuer au développement du sens social et des habiletés propres aux relations interindividuelles. Ces modèles prônent l'utilisation du vécu social comme source des contenus et un fonctionnement démocratique en classe.

Les méthodes d'enseignement font appel au travail en équipe et aux échanges de groupe, comme l'apprentissage coopératif ou l'enseignement par les pairs, à l'étude de cas réels et à la créativité appliquée. Une des figures les plus représentatives de cette tendance est John Dewey.

Les modèles qui mettent l'accent sur les processus cognitifs. Inspirés des modèles du traitement de l'information qui prennent leur source dans les sciences cognitives (neuropsychologie, informatique, intelligence artificielle), ils prônent le développement des compétences « génériques » fondamentales qui sont à la base de l'apprentissage autogéré et de l'adaptation personnelle, comme les habiletés langagières, les concepts, les stratégies d'apprentissage, les stratégies de résolution de problème, etc. Les méthodes utilisées sont surtout l'étude de cas et la résolution de problème, l'enseignement conceptuel et l'enseignement stratégique. Une des figures les plus représentatives de cette tendance est Jérôme Bruner.

Les modèles qui mettent l'accent sur la technologie de l'instruction. Inspirés des conceptions behavioristes de l'apprentissage, ils prônent la modification des comportements par le conditionnement de comportements positifs et valorisants pour soi et l'environnement. Ils se caractérisent par un environnement éducatif très structuré et très directif (les objectifs, les moyens, les modes d'évaluation, les renforcements et les rétroactions sont prédéterminés). L'enseignement programmé et l'enseignement assisté par ordinateur en sont les représentants les plus typiques. Une des figures les plus représentatives de cette tendance est Burrhus Skinner.

Aucun modèle d'enseignement n'est parfait en soi. Aucun ne peut satisfaire totalement la grande diversité des besoins de formation et des situations éducatives. Il ne faut donc pas se limiter à un seul modèle. Les différents modèles ont des complémentarités intéressantes, ils permettent d'atteindre différents buts pour différents apprenants, d'où la nécessité pour un enseignant professionnel de connaître un répertoire étendu de modèles et de les utiliser avec souplesse en fonction des différentes situations rencontrées.

1.5.1.4 Les typologies des méthodes d'enseignement

La typologie classique

La typologie classique distingue six catégories de méthodes d'enseignement :

Les méthodes expositives (ex: le cours magistral) : l'apprentissage se fait par absorption des connaissances transmises.

Les méthodes démonstratives : l'apprentissage se fait par imitation d'un modèle.

Les méthodes d'entraînement (drill) : l'apprentissage se fait par la reproduction et la répétition de connaissances et de procédures.

Les méthodes interrogatives (la méthode socratique ou maïeutique) : l'apprentissage se fait par la recherche de réponses à des questions soigneusement enchaînées par l'enseignant.

Les méthodes de redécouverte guidée : l'apprentissage se fait par l'expérimentation directe ou simulée.

Les méthodes de découverte (projet) : l'apprentissage se fait par la recherche et la création.

La typologie de Tournier (1978)

La typologie de Tournier est organisée autour du mode de médiatisation et les méthodes sont classées dans l'une ou l'autre des trois catégories selon le degré d'initiative laissé à l'apprenant :

Apprentissage non médiatisé : exposé magistral - exposé informel - séminaire - atelier - tutorat.

Apprentissage médiatisé par du matériel pédagogique : exposé multimédia- enseignement programmé - enseignement modulaire.

Apprentissage médiatisé par la situation concrète (pratique) : laboratoire - stage - enseignement coopératif.

La typologie de De Ketele (1988)

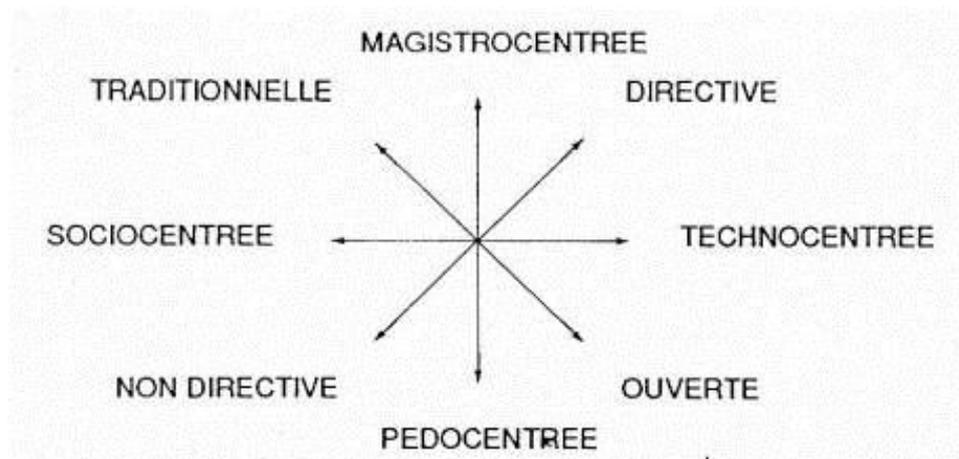
Dix ans après la typologie de Tournier, apparaît la typologie de De Ketele qui est organisée autour de quatre dimensions :

Qui est l'acteur principal? Si c'est l'enseignant : la méthode est magistrocentrée; si c'est l'apprenant : la méthode est pédocentree.

Qui choisit les objectifs et qui planifie les activités? Si c'est l'enseignant : la méthode est directive; si c'est l'apprenant : la méthode est non directive.

Qui est l'agent d'apprentissage? Le groupe : la méthode est sociocentree; le média : la méthode est technocentree.

Quelle est la visée? La reproduction des connaissances : la méthode est traditionnelle; le transfert des connaissances : la méthode est ouverte.



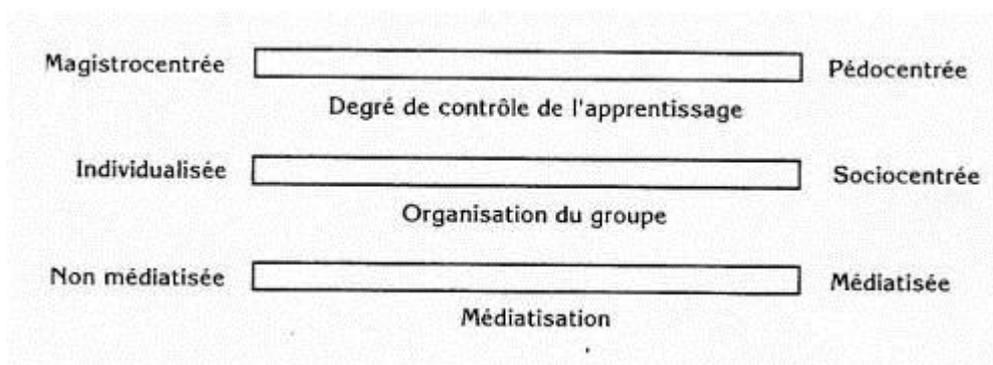
La typologie de Chamberland, Lavoie, Marquis (1996)

Cette typologie fait la synthèse des deux précédentes autour de trois dimensions :

Selon qui contrôle l'apprentissage : la méthode est magistrocentrée ou pédocentrée.

Selon que le groupe joue ou non un rôle dans l'apprentissage : la méthode est sociocentrée ou individualisée.

Selon l'importance des intermédiaires pédagogiques (livres, cahiers d'exercices, jeux, didacticiels, etc.) : la méthode est médiatisée ou non médiatisée.



1.5.1.5 Les étapes d'une situation d'enseignement et d'apprentissage

Dans la plupart des modèles, une séquence d'enseignement typique se déroule selon un processus en quatre étapes. Une stratégie d'enseignement efficace doit prévoir chacune de ces étapes, mais pas nécessairement au cours d'une même période :

L'introduction – accueil - mise en situation – engagement – amorce : c'est l'étape de motivation. C'est une étape cruciale qui consiste à capter l'attention des étudiants et à leur donner le goût de s'engager dans l'activité d'apprentissage proposée.

Il s'agit de beaucoup plus qu'annoncer le thème de la période : l'enseignant doit montrer l'intérêt de faire cet apprentissage, lui donner du sens, en démontrer la pertinence avec des arguments significatifs au regard des étudiants, le relier aux apprentissages antérieurs, et stimuler la curiosité et le désir d'apprendre.

L'activité d'apprentissage – expérimentation – exercice – problème – projet : c'est l'étape où se font vraiment l'acquisition des connaissances et le développement des habiletés visées. Selon le cas, l'apprentissage se fait par le truchement d'un exposé, d'une lecture, d'un jeu, d'une discussion, d'une résolution de problème, d'une recherche, etc. L'enseignant encadre cette activité d'une façon plus ou moins directive en fonction du niveau d'autonomie des étudiants : avec des étudiants immatures, impulsifs et égocentriques, une activité très organisée avec le moins d'alternatives possibles; avec des étudiants dépendants de l'autorité, des règles claires, mais un encouragement progressif à l'indépendance; avec des étudiants matures, indépendants, confiants en eux-mêmes et capables de poser des questions, peu de pression normative, un choix d'options, plus d'autonomie et une incitation à la créativité.

L'objectivation – réflexion : c'est l'étape où s'effectuent la prise de conscience et l'appréciation de ce qui a été appris avec l'étape précédente. Cette étape de retour et de réflexion sur l'information apportée et sur l'expérience vécue est importante car elle permet à l'étudiant de sentir qu'il apprend et progresse et lui permet de développer un sentiment de compétence. La présentation des travaux réalisés, le partage des expériences vécues en groupe favorisent réflexion et valorisation.

Le réinvestissement - transfert des acquis – démonstration de la compétence : c'est l'étape où l'étudiant montre qu'il a compris et appris en appliquant ses connaissances de façon pertinente dans un contexte approprié.

1.5.2 Stratégie d'apprentissage

Qu'est-ce qu'apprendre ?

Il existe de multiples définitions de l'acte d'apprendre. Il existe même une multitude de classifications selon des critères très diversifiés. Une dichotomie qui se réfère à deux grandes théories d'apprentissage souvent opposées, mais en fait plutôt complémentaires est souvent citée,

A. Conception behavioriste

Théoriquement cette conception se rattache aux travaux de Pavlov sur le conditionnement. En psychologie, le concept de conditionnement est repris par Watson qui se fait fort de transformer tout enfant, normalement constitué, en médecin, avocat ou voleur par le jeu de subtils conditionnements. Plus récemment, dans les années 60, B.F. Skinner définit l'apprentissage comme un «conditionnement opérant», axé sur les renforcements positifs ou aversifs. Dans la foulée, il invente l'enseignement programme, moteur de ce qu'il appelle «la révolution scientifique de l'enseignement». Cette conception a suscité autant d'adhésion que d'hostilité.

B. Conception cognitiviste

Le cognitivisme est un courant de pensée de la psychologie contemporaine qui s'interroge sur la genèse de la connaissance. Contrairement aux behavioristes, les cognitivistes refusent le dogme de «la boîte noire» c'est-à-dire qu'ils considèrent qu'entre le stimulus et la réponse, il existe une activité interne digne d'intérêt même si elle n'est pas directement observable.

Une des plus importantes contributions au cognitivisme est l'œuvre de Jean Piaget qui s'interroge sur le développement de l'intelligence chez l'enfant. C'est ce qu'il appelle l'épistémologie génétique. Pour Piaget, les concepts ne s'enseignent pas, ils se construisent au cours de stades d'évolution successifs; ils se construisent de bric et de broc grâce à l'interaction de l'individu avec son environnement. Il est admis toutefois, que ces deux courants de pensée sont complémentaires. Conséquence à cela fait que : L'apprentissage est un

concept extensif qu'on ne peut réduire aux acquis scolaires. J'apprends à skier, j'apprends la haine, l'amour, j'apprends à jouer d'un instrument de musique. Il faut bien constater que les apprentissages qui marquent la vie sont souvent plus des apprentissages existentiels que des apprentissages scolaires. Comment définir donc, en fonction de ce qui précède, l'apprentissage ? En se référant à la fois au béhaviorisme et au cognitivisme, l'apprentissage est une modification adaptative du comportement consécutive à l'interaction de l'individu avec son milieu. De plus, l'apprentissage doit être plus ou moins durable et, autant que possible, utilisable. Le but de l'apprentissage n'est pas le savoir, mais l'action. En d'autres termes, le but de l'apprentissage c'est d'accroître la qualité de vie.

1.5.2.1 Définition de la stratégie d'apprentissage

C'est un ensemble de comportements didactiques coordonnés (ex. exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés.

Les stratégies sont des plans d'opérations didactiques visant à atteindre un objectif donné d'enseignement-apprentissage. Elles sont des moyens mis en œuvre par les apprenants dans l'acquisition d'un savoir ou d'un savoir-faire.

Ce sont des dispositions mentales qui commandent des actions, attitudes ou démarches intellectuelles ou psychologiques qui facilitent à l'apprenant l'acquisition, le stockage, l'extraction et l'utilisation de l'information donnée ou produite par une source ou que l'apprenant reproduit à partir d'une source et qui permettent aux étudiants une meilleure structuration de l'environnement de l'apprentissage ainsi que de ces composantes et le développement de leurs capacités d'abstraction à saisir un évènement, un « input » ou une activité dans la classe. (Miliani, 1999 :4)

On différenciera deux catégories de stratégies d'apprentissage : celles directes et celles indirectes.

Les stratégies directes d'apprentissage relèvent de tout ce qui fait appel :

- à la mémoire (associations mentales, schémas, utiliser des gestes ou des sensations pour mieux retenir ou évoquer un souvenir);
- à la compensation (demander de l'aide, recourir à la langue première, éviter, inventer, paraphraser);
- au cognitif (manipuler ou transformer la langue seconde, répéter, faire une analyse contrastive entre la langue première et la langue seconde, déduire, prendre des notes, souligner).

Les stratégies indirectes d'apprentissage représentent tout ce qui a attrait :

- au métacognitif (organiser son apprentissage, chercher à pratiquer la langue seconde, s'évaluer);
- à l'affectif (essayer de se détendre, s'auto-encourager, verbaliser ses difficultés);
- au social (poser des questions, coopérer dans la tâche, développer sa compréhension d'autrui, de la culture de la langue seconde).

Les stratégies visées par notre travail sont les stratégies d'apprentissage à l'université, plusieurs travaux ont été menés jusque là, notamment, la recherche de l'équipe de l'université du Québec entre 1993 et 1994 conduite par A. Boulet, L. Savoie-Zajc et J. Chevrier. Ils avancent que : « *plusieurs résultats de recherche confirment qu'il existe un lien entre les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants et la qualité de leurs performances.* » (A. Boulet et al, 1996 :5), en effet, ils posent comme postulat de départ de leur recherche que : « *une meilleure connaissance de leurs stratégies d'apprentissage contribuera certainement à améliorer leurs connaissances d'eux-mêmes comme apprenants et à les amener à réfléchir sur les moyens à prendre pour étendre leur éventail de stratégies* ».

Ils ont classés les stratégies en quatre catégories : stratégies cognitives, stratégies métacognitives, stratégies affectives et stratégies de gestion de ressources.

1.5.2.2 Les catégories de stratégies d'apprentissage

CATÉGORIES DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE	DÉFINITION DES CATÉGORIES
<p>STRATÉGIES AFFECTIVES</p> <p>Stratégies de gestion du stress</p> <p>Contrôle de la concentration</p> <p>Stratégies d'auto motivation</p>	<p>Toute stratégie servant à la régulation et au contrôle des émotions, des sentiments ou des attitudes à l'égard de l'apprentissage</p>
<p>STRATÉGIES DE GESTION DES RESSOURCES</p> <p>Stratégies de planification et gestion du temps</p> <p>Stratégies de gestion des ressources matérielles et de l'environnement</p> <p>Recours aux ressources humaines</p>	<p>Toute stratégie servant à la planification, à la régulation, au contrôle et à l'évaluation des ressources internes et externes nécessaires à l'apprentissage</p>
<p>STRATÉGIES COGNITIVES</p> <p>Stratégies de répétition</p> <p>Stratégies d'élaboration</p> <p>Stratégies d'organisation</p> <p>Stratégies de généralisation</p> <p>Stratégies de discrimination</p> <p>Stratégies de compilation de connaissances</p>	<p>Toute stratégie servant à la planification, à la régulation, au contrôle et à l'évaluation des processus cognitifs nécessaires à l'apprentissage</p>
<p>STRATÉGIES METACOGNITIVES</p> <p>Stratégies de planification</p> <p>Stratégies de contrôle</p> <p>Stratégies de régulation</p>	<p>Toute stratégie qui permet de planifier, de réguler et de contrôler les apprentissages</p>

1.5.2.3 Les types de stratégies d'apprentissage

Parmi la panoplie de stratégies mises à la disposition de l'étudiant pour réussir son apprentissage, nous proposons de définir quelques unes :

CONCENTRATION

La concentration permet à l'étudiant de focaliser son attention sur des activités liées à l'étude, à l'écoute en classe plutôt que sur des pensées interférentes, des émotions et des sentiments. La capacité attentionnelle est limitée, si l'étudiant est distrait, il aura moins d'attention à consacrer à sa tâche. Cela veut dire que les tâches para-universitaires interfèrent avec l'activité universitaire. Les étudiants qui n'obtiennent pas un bon résultat ont de la peine à focaliser leur attention sur une tâche et à éliminer de leur pensée d'autres pensées, émotions et sentiments.

Ces derniers devraient acquérir un moyen de contrôler leur attention et de définir des priorités. Mais l'attention et la concentration sont deux processus psychologiques qui dépendent de l'énergie, l'effort de concentration variera en fonction des exigences de la tâche et de sa durée et de la présence de distractions internes et externes. Plus la tâche est complexe et plus l'effort sera grand, ce qui doit amener les étudiants à gérer leur concentration par apprendre à s'entraîner à se mettre rapidement en état de concentration, en développant une organisation personnelle du travail dans un environnement approprié.

GESTION DU TEMPS

La gestion du temps est une compétence importante pour réguler les apprentissages. Les étudiants doivent gérer plusieurs tâches universitaires et extra universitaires. La gestion peut être efficace si elle passe par la réalisation de plannings adéquats. La création et l'utilisation de plannings permet aussi à l'étudiant d'être autonome dans ses apprentissages.

La réalisation de plannings adéquats appellent certaines connaissances comme : connaître le moment de la journée où l'on est le plus efficace, connaître les tâches faciles ou difficiles à exécuter, connaître le temps que prend chaque tâche etc. La prise de conscience de ces aspects permet la création de plannings adéquats. Cette échelle met aussi en évidence le degré de préparation et d'utilisation de plannings. L'étudiant devrait apprendre à faire un planning, gérer les distractions, les objectifs qui sont en compétition et éviter la procrastination. Il est nécessaire d'avoir des objectifs réalistes et d'utiliser des plannings qui vont faciliter l'atteinte des objectifs.

LA MEMORISATION

Les études universitaires visent différents objectifs, dont celui de comprendre en profondeur les notions présentées, mais il faut aussi s'en souvenir. Or, plusieurs étudiants sous-estiment la mémorisation pour leur préparation aux examens qui souvent demandent une bonne mémorisation des notions développées lors du cours. Il est donc important de prendre les moyens afin d'y arriver. Pour bien retenir, il faut : « *être motivé, avoir une intention claire et planifier son étude en conséquence. Approfondir et s'appropriier le savoir visé. Réduire le matériel à savoir par cœur à l'essentiel. Rappeler, réviser et utiliser les connaissances acquises.* » (F. RUPH, 2011 :32)

LA LECTURE

Les habiletés qui permettent de lire un journal ou une revue ne suffisent pas pour lire un texte complexe et en retenir l'essentiel. La lecture efficace des textes des cours demande des conditions appropriées de lecture mais, surtout, oblige à être actif par rapport à l'information lue, c'est-à-dire l'étudiant doit faire une lecture méthodique, lire avec un crayon à la main, prendre des notes, souligner, encadrer, faire des synthèses de lecture et transférer les informations essentielles sur ordinateur pour les stocker.

L'ÉCOUTE EN CLASSE

La prise de notes lors des cours a plusieurs avantages. Une bonne écoute et des notes complètes permettront d'exploiter au mieux les cours et de préparer les examens. Compte tenu que plusieurs notions importantes sont habituellement communiquées directement par l'enseignant. De plus, les notes permettent de faire ressortir l'essentiel de l'exposé de l'enseignant pour faciliter les révisions. Aussi, ces informations permettent de cibler les éléments prioritaires des lectures. Finalement, la prise de notes favorise la concentration, surtout dans les grands groupes, ce qui améliore la mémorisation et la compréhension.

LA PRÉPARATION DES EXAMENS

Beaucoup d'étudiants éprouvent de la difficulté à communiquer leurs connaissances lors des examens, notamment en raison d'une anxiété excessive. En effet, le stress élevé interfère avec les fonctions cognitives (concentration, mémorisation) et nuit alors à la performance. Différentes stratégies pour préparer et pour passer des examens, ainsi que pour contrôler le stress peuvent améliorer la situation.

LES TRAVAUX ÉCRITS

Certains obstacles peuvent survenir lorsque vient le temps de réaliser un travail écrit. L'étudiant peut se retrouver devant son travail sans savoir par où commencer, sans savoir exactement quoi faire. Il peut également avoir des difficultés dans l'organisation logique et la formulation des idées, il peut faire des erreurs de syntaxe, d'orthographe. L'étudiant qui sait comment présenter clairement ses idées et guider l'attention du lecteur vers les points principaux de son sujet, bénéficie d'un grand avantage.

LES TRAVAUX EN ÉQUIPE

Lors de sa formation, l'étudiant aura à réaliser des travaux en équipe. Bien que ces expériences soient intéressantes et permettent de développer des

habiletés de communication, de planification et d'entraide, les travaux en équipe peuvent amener des déceptions et des frustrations. Voici quelques suggestions afin de rendre plus efficace le travail en équipe :

- Former une bonne équipe
- Fixer un échéancier
- Diviser le travail et identifier le rôle de chacun.

Toutes les stratégies d'apprentissage ne sont pas citées dans ce travail car la liste est longue, nous avons choisi les plus significatives dans la réalisation de l'apprentissage à l'université.

1.5.2.4 L'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage

Quoi ?

Nommer et décrire en quoi consiste la stratégie, en donner des exemples et des contre-exemples associés à des tâches d'apprentissage typiques: concepts à assimiler, connaissances à retenir, habiletés à développer, problèmes à résoudre, projets à réaliser pour clarifier le type de stratégie à mettre en place.

Pourquoi ?

Expliquer en quoi la stratégie est importante pour la réussite de certaines tâches et en quoi son acquisition aidera les étudiants à devenir plus performants : il s'agit ici de démontrer l'utilité de la stratégie et de la valoriser.

Comment ?

Enseigner directement et explicitement comment la stratégie opère :

Modéliser la stratégie : il s'agit ici de rendre un processus mental interne transparent aux yeux des étudiants, en le verbalisant et en montrant comment on opère soi-même la stratégie sur une tâche précise.

Étayer l'apprentissage de la stratégie : il s'agit ici de guider les étudiants vers la maîtrise de la stratégie, dans un premier temps avec des tâches semblables puis de plus en plus variées, en donnant des indices, en provoquant des rappels puis en diminuant progressivement l'aide apportée.

Favoriser la consolidation et l'utilisation autonome de la stratégie : il s'agit ici de continuer l'entraînement et de développer une habitude en proposant aux étudiants des tâches variées, nouvelles et suffisamment complexes pour solliciter l'attention consciente et mobiliser le répertoire de stratégies acquises.

Quand ?

Expliquer les conditions dans lesquelles la stratégie doit être appliquée et dans lesquelles elle ne doit pas être appliquée, et comment évaluer son efficacité : il s'agit ici de favoriser le transfert de la stratégie à des situations problème nouvelles, c'est-à-dire une utilisation souple et réfléchie de la stratégie, plutôt qu'un comportement stéréotypé.

Il semble, entre autres choses, que l'utilisation prolongée d'une stratégie dépende de l'aisance avec laquelle elle a pu être appliquée au moment de son acquisition et de sa pratique initiale. L'utilisation fréquente d'une stratégie dans des tâches variées, nouvelles et suffisamment complexes pour solliciter l'attention consciente est le meilleur moyen pour assurer son transfert et son maintien. Paradoxalement, l'exercice de stratégies dans une tâche très spécifique, au contenu délimité, est susceptible de promouvoir sa généralisation, alors que l'enseignement didactique des mêmes stratégies sous une forme plus abstraite et générale échouera probablement à obtenir une telle généralisation.

1.5.3 Autour de la gestion des apprentissages

Le sujet est axé sur la gestion des apprentissages et par voie de conséquence sur les conditions de l'apprentissage ; pourquoi et comment y a-t-il acquisition, construction d'un savoir ? Si le sujet laisse apparaître une activité de l'enseignant, le candidat doit surtout mettre en avant la double « implication » professeur-apprenant dans l'acte d'enseignement-apprentissage.

Enseignant et apprenants participent à la construction des savoirs, mais à des niveaux différents.

1.5.3.1 ANALYSE DU TERME « GESTION »

Qui est impliqué dans les apprentissages et surtout comment ?

Gérer = contribuer – décider – construire les situations – évaluer – prodiguer des régulations – intervenir sur les projets d'acquisition. Trois acteurs de l'apprentissage se dégagent quant à la gestion dans l'acte d'enseignement (situations motrices – tâches motrices) :

L'enseignant (concepteur des situations) : impliqué dans l'évaluation et tous les types de régulations (dans les situations ou en relation avec le projet de l'étudiant). Gérer pour l'enseignant peut signifier imposer la situation ou proposer une remédiation. L'enseignant gère les conditions matérielles de l'apprentissage.

L'étudiant apprenant : élabore lui-même ses projets d'action (activité mentale difficilement sous le contrôle de l'enseignant), les déclenche et les réalise.

L'étudiant en périphérie (autour de la tâche motrice – rôles sociaux) ; apprentissages coopératif – apprentissage social : les étudiants interviennent entre eux ; ils évaluent, régulent ou transmettent (critères de réalisation) ou plus « simplement » sur la gestion de la situation manipulent, aident, installent et replacent du matériel...).

Il existe donc une gestion directe et une gestion indirecte sur l'apprentissage :

Gestion directe : intervention sur le projet d'action.

Gestion indirecte : intervention sur l'organisation de la tâche.

Une situation d'enseignement doit être équipée de ces deux domaines de « gestion » assurant le progrès et la formation des étudiants (responsabilisation/autonomisation).

Pour la gestion des apprentissages sociaux, il en va de même ; l'enseignant est responsable ; c'est lui qui conçoit l'organisation des situations et les différents rôles. Ainsi, face au respect des règles, il peut « arbitrer » lui-même et impliquer les étudiants dans l'arbitrage. Même s'il délègue, il n'en demeure pas moins entièrement responsable et doit donc veiller (par un placement efficace et des « sanctions ») à assurer la sécurité de tous.

1.5.3.2 ANALYSE DU TERME : « APPRENTISSAGES »

Apprentissage : C'est un processus propre à chaque individu lui permettant de modifier de manière durable son comportement face à une situation nouvelle. On peut immédiatement et par rapport au sujet s'interroger sur les processus : s'ils sont propres à chaque individu, il faut tenir compte de ces spécificités interindividuelles.

Quels sont les apprentissages spécifiques de la discipline ? Quelles acquisitions ?

Apprentissages moteurs (techniques et aptitudes – compétences culturelles)

Apprentissages sociaux et méthodologiques (respect des règles sociales – coopération – méthodes de travail).

Dans les deux cas, l'enseignant est responsable de la sécurité et « impliqué » dans les progrès des étudiants. L'apprentissage est conditionné par de bonnes conditions d'enseignement, organisées autour des caractéristiques des apprenants.

1.5.3.3 REFLEXION AUTOUR DES TEXTES

Les textes, par l'intermédiaire des programmes définissent clairement les contenus que doivent s'approprier les étudiants ; le candidat est invité à se positionner en se référant aux différents contenus. Les deux termes : gestion et apprentissages apparaissent clairement dans les textes officiels ainsi que les contenus que doit s'approprier l'étudiant et que doit enseigner le professeur.

La formation en vue de l'obtention du diplôme de licence est organisée en semestres comprenant des unités d'enseignement capitalisables et transférables, évaluées par une note et mesurées en crédits et comprend :

- . Des unités d'enseignement fondamental,*
- . Des unités d'enseignement de découverte,*
- . Des unités d'enseignement de méthodologie,*
- . Des unités d'enseignement transversal. (Journal officiel de la République Algérienne, n°48)*

1.5.3.4 REFLEXION AUTOUR DES SITUATIONS

Les situations d'enseignement sont aujourd'hui conçues autour de l'implication de l'étudiant dans la construction de ses gestes techniques. Les situations sont de différentes natures : découverte, construction, stabilisation, renforcement ; l'enseignant gère la difficulté et la complexité des situations.

Les situations sont gérées par l'enseignant en vue de proposer un projet pour l'étudiant ; il y a conditions d'apprentissage quand le projet d'apprentissage de l'étudiant (projet d'action de l'étudiant) correspond au projet d'action conçu par l'enseignant au travers de la tâche motrice.

Dans les situations, l'enseignant doit « gérer », programmer et réguler la quantité de travail et la qualité du travail. Pas d'apprentissage sans « répétitions ».

1.5.3.5 REFLEXION AUTOUR DE L'ACTIVITE DES ETUDIANTS

L'étudiant est impliqué dans la construction des ses « savoirs ». Il participe à son propre apprentissage et à celui de ses camarades. Son activité mentale est largement sollicitée. En plus de son activité dans la construction du geste, l'étudiant est impliqué pour les autres (évaluations, régulations....) ; il apprend en plus à apprendre ; il construit des méthodes d'apprentissage. Les étudiants participent à la gestion des apprentissages d'autrui ; par délégation. Dans le cas de la gestion de la lecture : Avant même de savoir lire, l'étudiant doit découvrir ce qu'est l'acte de lecture, connaître ses enjeux et *savoir ce que lire veut dire*. Parallèlement, l'apprentissage de la lecture ne peut pas être envisagé sans une vraie maîtrise de la langue orale.

Des activités adaptées doivent ensuite être proposées, afin de contribuer à la mise en place des processus nécessaires à l'identification et à la reconnaissance des mots. Ces processus, qui constituent un instrument et non un préalable, sont indispensables, mais non suffisants pour entrer dans la compréhension. Car on *apprend à comprendre* et cet apprentissage fait partie intégrante de l'apprentissage de la lecture.

Construire le sens des phrases, appréhender la cohérence d'un texte, nécessitent l'accompagnement d'un médiateur. Un enseignant doit pouvoir identifier les difficultés d'apprentissage de ses apprenants, et proposer des aides et des remédiations adaptées aux besoins. Comprenant la complexité de l'activité de lecture, il conduira ses étudiants vers la pluridisciplinarité qu'elle requiert et l'autonomie et la polyvalence qu'elle autorise.

1.5.3.6 Maîtriser la langue orale

Les étudiants n'arrivent pas tous à égalité à l'écrit. Certains ont eu la chance de rencontrer tout au long de leur parcours scolaire des médiateurs éclairés qui leur ont progressivement permis de comprendre le rôle du langage et les principes essentiels de ses modalités de fonctionnement.

Les autres, n'ayant avec la langue aucune distance, ils n'ont qu'une idée confuse des éléments qui la constituent et des règles qui l'organisent. L'avenir linguistique et, plus généralement, la réussite scolaire de bien des étudiants, dépendra de la capacité des institutions à poser les termes d'une relation plus claire, avec la langue orale puis écrite.

Il faut bien reconnaître qu'en matière de communication orale, les démarches pédagogiques ne sont pas faciles à mettre en œuvre : elles supposent en effet des moyens et une formation permettant d'écouter, d'évaluer et de faire progresser chaque apprenant.

Seule, l'organisation d'ateliers de communication orale où l'on prend le temps de se questionner sur ce que l'on dit, de questionner l'autre avec exigence, peut permettre d'apprendre ce que parler veut dire.

L'étudiant saura anticiper la compréhension du message qu'il produit, et le reformuler, en fonction de l'auditoire, du contenu qu'il veut transmettre, et de son intention de communication. Cela permettra aux étudiants de construire des représentations mentales globalement cohérentes de ce qui est lu. L'étudiant ne pourra réussir son travail de compréhension que si le texte lu s'intègre à ses connaissances antérieures et donc aux mots qui les désignent.

Il est souhaitable que l'enseignant lise différents types de textes écrits : des récits, des contes, des poèmes, des récits de vie, mais aussi des textes de procédure (recette, consignes...), des textes d'explication ou de réflexion autour d'un thème adapté aux intérêts des étudiants et en rapport avec un projet de classe... Tous ces types de textes correspondent à des buts de lecture différents et se lisent différemment selon le contexte et les objectifs que l'on souhaite atteindre par cette lecture. C'est ainsi que

l'étudiant prendra conscience que les textes lus requièrent des stratégies de compréhension différentes avant d'en faire lui-même l'expérience.

La signification du texte doit apparaître comme un objet à construire. Par conséquent, une fois le texte lu par l'enseignant, beaucoup reste à faire. Il pourra ainsi demander aux étudiants de proposer leurs interprétations respectives du texte lu.

Il notera avec soin les différentes propositions et, notamment, celles qui manifestent des interprétations divergentes. Il relira ensuite le texte en lui faisant jouer un rôle d'arbitre : certaines interprétations se révéleront alors contradictoires avec le contenu sémantique véhiculé par le texte. Ainsi, les étudiants prendront conscience que le rapport à un texte écrit implique autant de liberté que de contraintes : liberté de vivre le texte de façon personnelle, c'est-à-dire selon la signification qu'en donne chacun, mais liberté qui s'exerce dans les limites imposées par la constitution même de ce texte et son contenu sémantique, c'est-à-dire de son sens.

Les écrits, dans la diversité de leurs supports et de leurs contenus, doivent être présents au sein même de la classe: le chèque côtoie le bon de commande; l'affiche publicitaire y voisine avec la recette de cuisine ; le mode d'emploi d'un article électroménager le partage parfois au conte merveilleux ou au poème. Il ne suffit pas de proposer une grande quantité et une grande variété de textes pour que cette diversité favorise l'activité de construction de la signification par l'étudiant.

Cette diversité ne peut en aucun cas se substituer à la mise en place et au développement des stratégies de lecture et de compréhension. Il importe donc de concevoir des situations d'apprentissage qui puissent permettre à l'étudiant de construire et de développer cette habileté à catégoriser.

Selon J.P. Cuq et I. Gruca:

La didactisation de l'écrit a connu un renouvellement conséquent avec l'approche communicative : la grammaire de texte, les travaux sur les situations d'écrits et la linguistique textuelle, qui se sont intéressés soit au cadre dans lequel se réalise l'énonciation, soit aux règles de fabrication des textes, ont permis, d'une part, de rénover des pratiques d'enseignement de la communication écrite et d'autre part, de prendre en compte l'ensemble des domaines et des situations de lecture qui se sont nettement élargis...les théories sur la réception des textes se sont enrichies et ont contribué à mettre en place une véritable méthodologie de la lecture...(J.P.Cuq, I.Gruca, 2013)

En effet, l'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle a été appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide.

Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. Au début des années 1970, les méthodologues de FLE se sont trouvés confrontés aux problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. Les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient donc motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays. La nouvelle méthodologie s'imposait comme une approche diversifiée dont la préoccupation était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Toute une partie de la recherche en didactique des langues vivantes étrangères va s'orienter dans les années 1970 vers l'analyse des besoins avant même d'élaborer un cours de langue. Ceci provoque une nouvelle définition d'apprentissage. Il devient

un comportement adéquat aux situations de communication en utilisant les codes de la langue cible.

Sachant que la compréhension écrite est un processus complexe qui met en parallèle, le transfert des connaissances en langue maternelle ou langue 1 et le développement des connaissances lexicales, syntaxiques propres à la langue étrangère, et peut s'ajouter à ces connaissances, sa propre culture et son expérience sociale.

La compréhension d'un texte écrit, va mettre en action d'abord, le processus de lecture, qui n'est pas seulement un décodage de signes mais une construction de sens.

« *La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur,* » (J.P.Cuq, I. Gruca, 2013 : 166), l'apprenant, donc doit construire une relation avec le texte afin de déterminer le sens par hypothèses de signification constamment renouvelé tout au long de la lecture pour enfin arriver à la construction final du sens.

De plus, la nouvelle stratégie de lecture mise en place par les nouvelles recherches en didactique, qui est celle de la lecture globale n'a fait que complexifier l'accès au sens, l'étudiant doit avoir une perception globale des mots, des phrases et ainsi définir son sens grâce à son organisation linguistique, les mots-clés, les articulateurs sont des éléments de repères pour le lecteur qui va faire une lecture balayage pour construire le sens du texte.

Sophie Moirand (1976 :88-105) propose plusieurs stratégies :

- *Perception de l'ensemble du texte pour repérer sa vision iconique et relever ses signes intrinsèques : titre, sous-titre, (...), cette phase d'observation permet au lecteur de se familiariser avec le texte...*
- *Lecture orientée vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension : repérage des mots clés (...), perception du texte à travers son organisation (...), attention portée sur les entrées et*

les fins de paragraphes, recherche des éléments éventuels d'ordre énonciatifs (...) et des marques de discours (...).

Passé ces étapes de repérage, de perception, l'étudiant-lecteur pourra être en mesure de répondre aux questions de la communication : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?

Le lecteur aura un sens global du texte sans avoir effectué une lecture linéaire et de par ce procédé répété avec plusieurs documents authentiques, il acquerra des compétences de lecture qui dépasseront ses compétences linguistiques. Cuq et Gruca, signalent par ailleurs qu'il existe d'autres types de lecture, à savoir : « *la lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte ; la lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ; la lecture critique qui demande une lecture intégrale et la lecture intensive qui vise à retenir le maximum d'informations.* »

Le lecteur pourrait utiliser tous ces types de lecture selon ses besoins et ses intérêts et ne pas se limiter à la lecture globale comme c'est le cas dans l'enseignement du FLE.

Lors de la présentation d'un texte aux étudiants, pour les aider à construire du sens, des étapes de lecture sont suivies :

- Une étape d'hypothèses de sens global d'après une image, le thème,
- Une étape d'observation du texte et du para texte pour formuler des hypothèses plus précises,
- Une lecture silencieuse, pour une compréhension globale du texte,
- Des questions aidant le lecteur à renforcer sa compréhension du texte et l'encourager vers l'échange et la discussion.

Mais peut-on lire tous les types de texte de la même manière ? ou existe-t-il une lecture pour chaque type de texte pour pouvoir en discerner et construire son sens ? En effet, d'après Cuq, chaque type de texte possède une stratégie de lecture,

Pour le texte narratif, le lecteur doit prendre en compte *La temporalité* qui est un facteur qui met en exergue les temps du récit, la chronologie, les indicateurs temporels, leur étude pourrait favoriser la connaissance du déroulement de l'histoire.

Le repérage du schéma narratif, celui-ci va aider à diviser l'histoire en phases, généralement en trois phases : situation initiale, intermédiaire et finale. *Les actions*, pour appréhender le récit. *Le mode de narration, de focalisation et le système d'énonciation* qui permet de situer le narrateur par rapport à l'histoire. *Les personnages*, leur étude permettra de déterminer le rôle de chacun.

Par ailleurs, pour lire un texte descriptif, il faudrait étudier, *Le thème-titre*, c'est le terme générique dont le texte sera l'objet. *Les marqueurs d'énumération*, qui soulignent la structure du texte descriptif.

Les sensations, qui sont les indices d'ordre visuels surtout mais peuvent faire appel à d'autres sens. *Le champ lexical*, c'est le facteur linguistique qui va mettre en évidence l'organisation thématique du texte et enfin, *les fonctions de la description*, celle-ci peut être, ornementale, référentielle, documentaire.

Enfin, pour lire le texte argumentatif, l'étude de ces éléments pourront aider à la construction du sens, à savoir, *les indices d'énonciation*, permettrait d'éclaircir la position défendue face la position contraire. *L'organisation du texte*, aidera à identifier la thèse et ses arguments, l'antithèse si elle est présente. *Les fonctions du texte argumentatif*, si le texte défend uniquement une thèse, il est persuasif, par contre si le texte présente deux thèses différentes, il est polémique. Enfin, *la hiérarchie des arguments et des exemples*, l'étude de leur adjonction permettra de mieux discerner la progression argumentative du texte.

1.5.3.7 Apprendre à lire, savoir lire et comprendre

Il est important d'établir une distinction claire entre apprendre à lire et savoir lire. Le comportement du lecteur expert ne nous fournit pas directement un modèle d'apprentissage. En fait, lorsqu'on apprend à lire, il est nécessaire de découvrir comment fonctionne le code écrit et ses relations avec l'oral. Confronté à un mot peu fréquent, à une tournure inusitée ou archaïque, le lecteur doit pouvoir s'interroger sur la composition du mot ou sur l'organisation de la phrase.

Ainsi, on apprend à lire en explicitant les mécanismes de l'activité de lecture et en élucidant par la réflexion les règles conventionnelles qui régissent le code écrit. Petit à petit les opérations de décodage s'automatisent et s'effectuent de façon non consciente, petit à petit s'organise la connaissance des indicateurs grammaticaux et des connecteurs logiques et des indicateurs temporels.

La question pédagogique centrale n'est pas seulement de persuader un étudiant de faire du sens. La question est de lui montrer explicitement comment on comprend, c'est-à-dire comment on construit la signification d'un texte, comment on assume pleinement et activement sa responsabilité de lecteur, comment enfin on peut affirmer son droit d'interprétation, tout en respectant le sens du texte.

Les activités de compréhension mettent en jeu tout un ensemble de processus qui permettent de construire la signification des phrases (microstructure) et la signification de l'ensemble du texte (macrostructure).

En ce qui concerne la compréhension locale, on ne négligera jamais l'importance majeure du lexique, et de nombreuses activités pourront utilement chercher à enrichir l'environnement lexical et le vocabulaire pour une contribution efficace à la compréhension du texte.

Pour construire la signification globale d'un texte, le lecteur doit organiser de façon hiérarchique et cohérente l'ensemble des significations appartenant à la microstructure. Cette construction nécessite l'évaluation

de l'importance relative des informations. En effet, toutes les informations présentes dans un texte n'ont pas le même niveau d'importance. Certaines, contenues dans un récit par exemple, sont plus importantes que d'autres pour comprendre l'histoire qui est racontée et en construire la macrostructure.

Tous ces facteurs de variabilité influencent l'activité de compréhension des textes et nécessitent la mise en jeu de stratégies de lecture différentes, variables selon le contexte, les textes et les lecteurs.

Toutes ces activités ne sont pas simples pour l'apprenti lecteur. Il doit sans cesse mobiliser ses connaissances antérieures, trouver les référents anaphoriques, organiser des champs notionnels et conceptuels cohérents et homogènes, afin d'organiser la continuité du sujet, l'enchaînement des actions et opérer les inférences nécessaires à la compréhension du texte.

Par exemple, il devra rechercher en mémoire ou organiser logiquement les informations qui ne sont pas présentes dans le texte, mais qui sont nécessaires à sa compréhension.

PARTIE II : ANALYSE DES CORPUS

2.1 Protocole d'enquête et outils d'investigation

Cette étude se propose d'établir un panorama comparatif de la formation de la licence de français, dans le cadre des nouvelles dispositions réglementaires qui découlent de l'harmonisation de l'enseignement supérieur.

Actuellement, la formation de la licence de français, s'inscrit en effet dans un contexte tout à fait particulier et mouvant. L'enseignement supérieur en Algérie tente d'évoluer dans le sens d'une harmonisation entre les différentes universités algériennes et ensuite européennes avec la mise en place du système LMD.

Les forces en présence dans la formation des étudiants à la licence de français sont donc relativement nombreuses : harmonisation nationale et internationale, missions de service public et mise en concurrence des établissements universitaires, la formation peut ne pas être prise en charge correctement.

Nous souhaitons donc savoir si l'application du LMD au système universitaire algérien allait fondamentalement bouleverser la formation de la licence de français ou si ce passage n'avait finalement que peu d'impact sur celle-ci.

Etat des lieux

Aujourd'hui, nous sommes dans une société que l'on peut nommer d'après Manuel Castells, « *l'ère de l'information* » (1998), dans son essai du même nom. Dans son ouvrage, il démontre que notre société est basée sur les réseaux informationnels mondiaux.

Grâce à ces réseaux, « *pour la première fois dans l'histoire, le cerveau humain devient une force de production directe* ». Dès lors l'information est partout.

Cependant, le taux d'échec universitaire dans les premiers cycles est important. Force est de constater que « la fracture scolaire dans les premiers cycles universitaires n'a pas été réduite et que la probabilité de réussite est décevante pour un très grand nombre d'étudiants.

C'est l'un des symptômes d'une réalité préoccupante pour l'ensemble de l'université algérienne : si le pari de la démocratisation a été quelque peu gagné sur le plan quantitatif, il reste encore largement à œuvrer sur le plan qualitatif.

En effet, sur le plan quantitatif, les effectifs universitaires n'ont cessé d'augmenter : l'augmentation des bacheliers ont entraîné des inscriptions dans l'enseignement supérieur, mais pour la plupart de ses étudiants, ils arrivaient dans le supérieur sans maîtriser les techniques de base nécessaires pour suivre cet enseignement.

Cette idée de la maîtrise de « techniques de base » fut formulée par Edgar Morin en 1998, lors de journées d'étude sur la transdisciplinarité de l'enseignement, il parle d'apprentissage de : « *Concepts et opérateurs transversaux à l'université, (...), ces questions ne sont formulées ni dans les lycées, ni à l'université dans aucune filière. Je pense qu'un dixième des cours devrait porter sur les problèmes épistémiques* ».

Les travaux d'Alain Coulon (1997) vont également dans ce sens, il met en avant la nécessité pour l'étudiant de développer un certain nombre d'habiletés universitaires et notamment des stratégies d'apprentissage et devenir réellement un étudiant dans les faits et échapper ainsi à l'échec.

La nécessité de maîtriser et de valider les différentes stratégies d'enseignement et d'apprentissage devraient donc devenir les bases de réflexion des autorités institutionnelles compétentes en la matière, pour initier une généralisation des formations aux stratégies à l'université.

Le système LMD, qui depuis 2004 modifie les parcours universitaires et les offres de formation universitaires va-t-il modifier le panorama actuel

de l'université ? Est-ce là une opportunité pour une meilleure formation de qualité ou est-ce un danger potentiel pour les acquis antérieurs ?

Objectif de la recherche

L'étude que nous avons réalisée entre 2012 et 2015 est née à la fois d'un problème de terrain et d'une réflexion théorique, issue d'un travail de thèse en didactique du FLE.

Elle a été réalisée auprès d'étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} année licence de français LMD, dans les centres universitaires de Tébessa, Mascara et à l'université d'Oran, instituts et départements de langues.

La population se compose d'étudiants répartis comme suit :

Université d'Oran : un groupe de 30 étudiants en 1^{ère} année et un groupe de 30 étudiants de 2^{ème} année

Université de Mascara : un groupe de 30 étudiants en 1^{ère} année et un groupe de 30 étudiants de 2^{ème} année

Centre universitaire de Tébessa : un groupe de 30 étudiants en 1^{ère} année et un groupe de 29 étudiants en 2^{ème} année

Ce qui nous a donné une population de 179 étudiants

Pour cette population, l'écart type étant inconnu, nous avons donc accepté une marge d'erreur de $\pm 5\%$. Pour déterminer le nombre de répondants nécessaires à l'enquête, nous avons appliqué la formule : $n=1/E^2$

(B. Marien et J.P. Beaud, 2003), où n , la taille de l'échantillon est égale à l'inverse de l'erreur E au carré.

Etant donné que l'erreur est de 5%, l'opération nous donne :

$$n=1/0,05^2 ; n= 1/0,0025 ; n=400$$

Nous avons donc besoin de 400 répondants, cependant, le nombre de notre population est de 179, donc inférieur à la taille de l'échantillon, nous devons donc, appliquer le facteur de correction suivant :

$$n' = N \times n / N + n$$

n' = l'échantillon corrigé

n = taille de la population : 179

$N = \text{taille de l'échantillon} : 400$

$n' = 179 \times 400 / 179 + 400 = 123$

Nous avons donc besoin de 123 répondants pour notre enquête.

L'objectif essentiel est tout d'abord de tenter de mieux comprendre la façon dont les apprenants s'engagent dans l'apprentissage d'une tâche telle que la pratique de l'écrit en FLE, c'est-à-dire la compréhension de l'écrit et d'obtenir des informations sur les stratégies qu'ils utilisent et sur la manière dont ils gèrent et régulent leur propre apprentissage et notamment la stratégie de lecture qui permet l'acquisition de la compétence de lecture-compréhension. D'autre part, ce travail permettrait également de savoir comment les enseignants organisent et planifient leurs activités et quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour un meilleur rendement de leur pratique d'enseignement.

Pour conduire cette recherche, nous proposons, un protocole en deux étapes

La 1^{ère} étape consistait à recueillir des données sur les stratégies utilisées par les apprenants dans l'apprentissage d'une tâche qui est celle de la pratique de la langue à la compréhension d'un écrit, au moyen d'un questionnaire de 43 items, chacun des items correspond à un comportement dénotant le recours à une stratégie d'apprentissage, l'apprenant doit s'autosituer sur une échelle allant de 1 à 4, correspondant à une fréquence du comportement cité dans l'item,

Le score 1 signifie : ce qui le caractérise le plus

Le score 4 signifie : ce qui ne le caractérise pas

Pour faciliter l'analyse, nous avons établi une distinction entre les stratégies cognitives et métacognitives.

La deuxième étape était la conduite empirique d'une séquence didactique sur la tâche de : lire et comprendre un texte. Cette tâche visait à

sensibiliser les apprenants aux exigences de la tâche et à les inciter à s'engager dans une réflexion métacognitive sur les stratégies et leur adéquation à la tâche.

L'étudiant transforme dans le nouveau contexte ses relations avec l'apprentissage, de récepteur passif, il devient un acteur qui développe des stratégies d'apprentissage afin de s'approprier des connaissances et de développer des compétences, c'est ce que l'enquête déterminera.

Le cadre théorique de l'étude puise dans les approches cognitivistes et constructivistes.

La méthode de recherche s'appuie sur une enquête par questionnaire auprès des étudiants. Le questionnaire comprend des questions fermées et des questions ouvertes. Les réponses aux premières seront analysées statistiquement et les réponses aux secondes feront l'objet d'une analyse de contenu.

Un questionnaire sera élaboré pour quantifier et qualifier les stratégies d'enseignement utilisées et pratiquées par les enseignants au cours de leur pratique en séance de compréhension de l'écrit

Un deuxième questionnaire a été élaboré pour prendre connaissance des stratégies d'apprentissage développées par l'étudiant lors de sa formation.

Les pratiques de classe

Qu'est-ce qui va être observé ?

- On élabore une grille qu'on utilise lors des premières observations, car « on ne peut pas observer tout et n'importe quoi. ». L'observation de ces pratiques sera réalisée à l'aide de vidéoscopies, la grille qui servira à l'analyse de ces pratiques sera adaptée à partir de celle proposée par Yves Lenoir (cf annexe)

Sont observés :

- L'entrée en classe
- Les objectifs du cours : sont-ils lisibles ?

- Le comportement et réactions de l'enseignant
- La parole de l'enseignant : quel temps ? Quelle distribution ?
- Le comportement des étudiants : spontanéité et fréquence de la participation, les échanges entre eux.

• Ce qui nous intéresse est la stratégie d'enseignement utilisée en classe, la mise au travail des étudiants. On observe en vue de repérer comment fait le professeur quand un événement non souhaitable arrive.

• On observe aussi comment un professeur se réserve un temps de parole, les rythmes du cours et les contenus mis en œuvre, sa façon de varier les activités des étudiants et de les former à être plus autonomes.

Il s'agira d'assister à des séances de pratique d'enseignement, où l'activité proposée sera celle de la compréhension de l'écrit dans les deux groupes d'étudiants en réalisant des vidéoscopies. Ces vidéoscopies seront analysés en trois temps :

1^{er} temps : visionnement global avec rédaction d'un verbatim (cf. annexe)

2^{ème} temps : visionnement en utilisant la grille et le verbatim

3^{ème} temps : visionnement en complétant la grille si nécessaire.

2.2 ANALYSE DES STRATEGIES ET DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Cette deuxième partie présente l'analyse des stratégies d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que l'analyse des pratiques d'enseignement.

En premier lieu, nous analyserons les stratégies d'apprentissage selon une description quantitative, ce qui nous permettra d'identifier la part des stratégies utilisées par l'étudiant et de les comparer. Ces résultats seront représentés sur des graphes, ce qui permettra de visionner les résultats obtenus.

Puis, nous analyserons ces stratégies qualitativement, pour déterminer quel type de stratégie serait la plus efficace et la plus efficiente dans la compréhension de l'écrit.

En deuxième lieu, nous analyserons les stratégies d'enseignement selon le même principe que celui des stratégies d'apprentissage.

Enfin, l'analyse des pratiques de classe se fera à partir de vidéoscopies et de questionnaire.

2.2.1 Analyse des stratégies d'apprentissage

Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage

Nombre d'étudiants : 123

L'université de Mascara et de Tébessa

Stratégies cognitives

Rubrique1 : Travail universitaire régulier

Item 1 : Répétition

Stratégies	A	B	C	D
S1. Lorsque je fais des lectures, je m'arrête régulièrement afin de revoir ce que le texte dit	60	45	12	06
S2. Lorsque je fais des lectures, je fais ressortir les notions les plus importantes du texte	30	45	27	21
S3. Lorsque j'étudie, je mémorise les mots, les expressions	20	25	63	15
S4. Lorsque j'étudie, je révise mes notes au jour le jour	10	21	26	66

Tableau 1

Nota Bene : Les chiffres dans les colonnes correspondent au nombre d'étudiants enquêtés.

Remarques:

Pour cette première stratégie, 48,78% des étudiants ont répondu que c'est ce qui les caractérisait le plus. Cela veut dire donc que cette stratégie est la plus utilisée.

Pour la deuxième stratégie, 36,5% des étudiants ont répondu que cette stratégie était assez caractéristique d'eux mêmes, cela nous amène à dire que cette stratégie semble également bénéficier d'un intérêt certain par un pourcentage non négligeable d'étudiants puisqu'ils font plusieurs lectures et en font ressortir des notions qui, en définitive, les aident à la compréhension.

Concernant la troisième stratégie, plus de 51% d'étudiants ont affirmé que cette stratégie était peu caractéristique de ce qu'ils utilisent comme stratégie. Ceci revient donc à dire que cette stratégie est très peu utilisée par les étudiants qui ne mémorisent pas assez ou pas du tout.

Enfin pour la quatrième stratégie, la plupart des étudiants, soit 53,66% n'ont pas du tout recours à cette stratégie. Cela voudrait dire que nos étudiants ne révisent pas leurs notes et donc ne peuvent reprendre leurs cours pour accélérer l'assimilation et la compréhension.

Analyse par les graphes

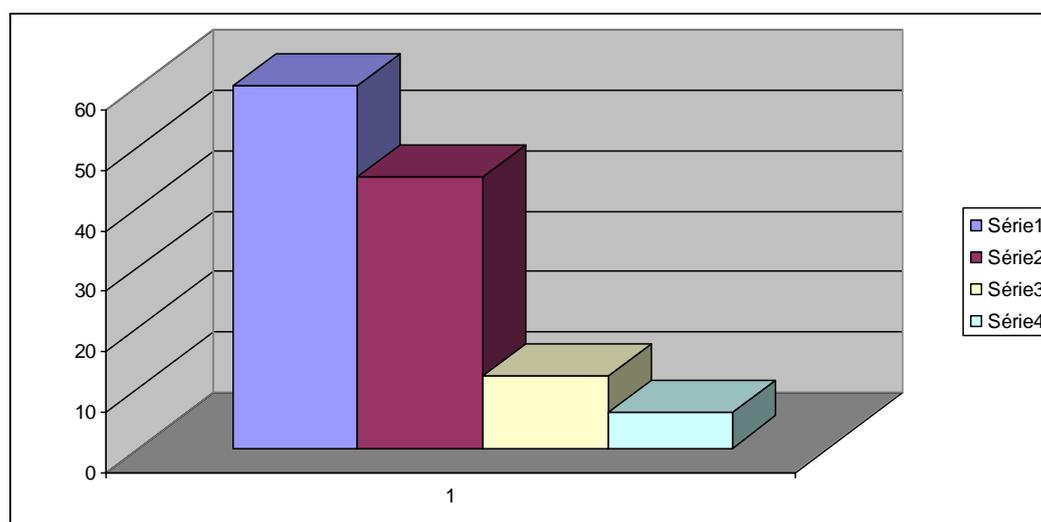


FIG.1

Remarque :

L'histogramme de la figure 1 visualise les résultats de la première stratégie et montre que la case 1 est la plus significative, puisqu'elle représente 48,78%, cela veut dire que presque la moitié des étudiants, lors de leurs lectures, s'arrêtent pour lire, relire et revoir ce que le texte dit pour arriver à un niveau de compréhension significatif.

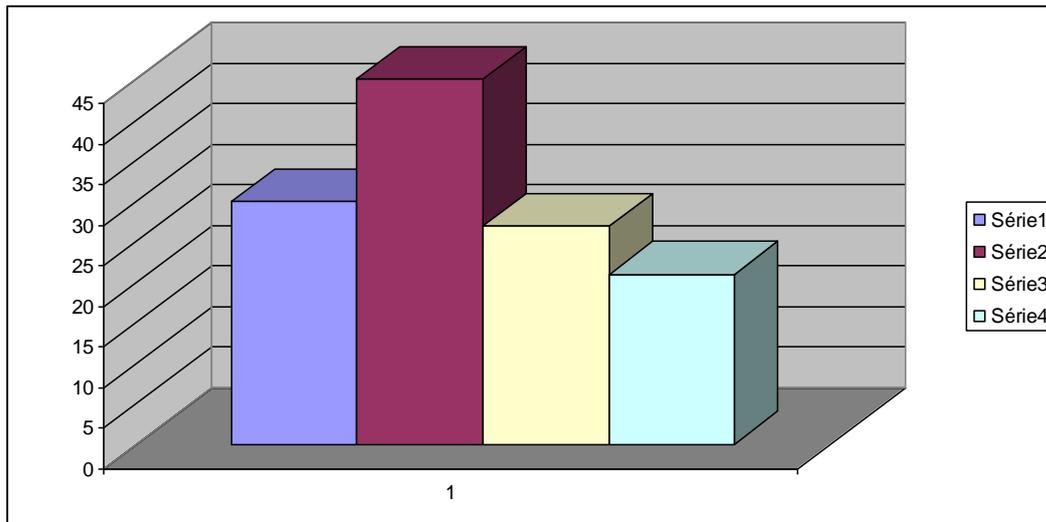


FIG. 2

Cette figure 2 de la stratégie 2 montre que c'est la case 2 qui est la plus significative, elle représente un résultat de 36,5%, donc moins de la moitié mais qui reste le plus élevé. Cela montre qu'un nombre significatif d'étudiants adoptent cette stratégie qui les aide à comprendre leurs lectures et notamment à travailler le texte en faisant ressortir les notions importantes de celui-ci.

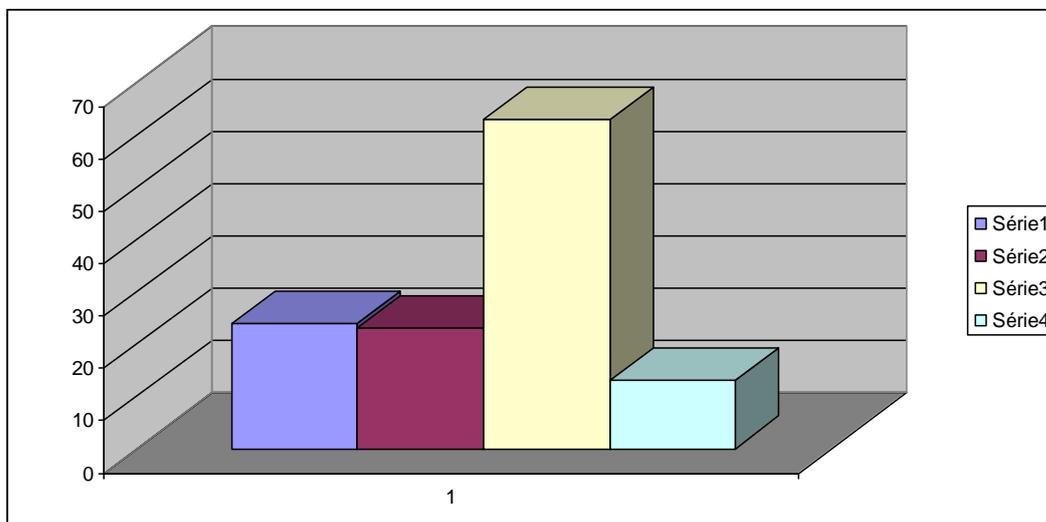


FIG.3

Cette figure 3 montre que la case 3 est la plus élevée, elle représente 51%, un peu plus de la moitié des étudiants n'adoptent pas cette stratégie, qui leur permet de mémoriser les mots ou les expressions, d'où cette incapacité à pouvoir mémoriser et cela dans toutes les disciplines.

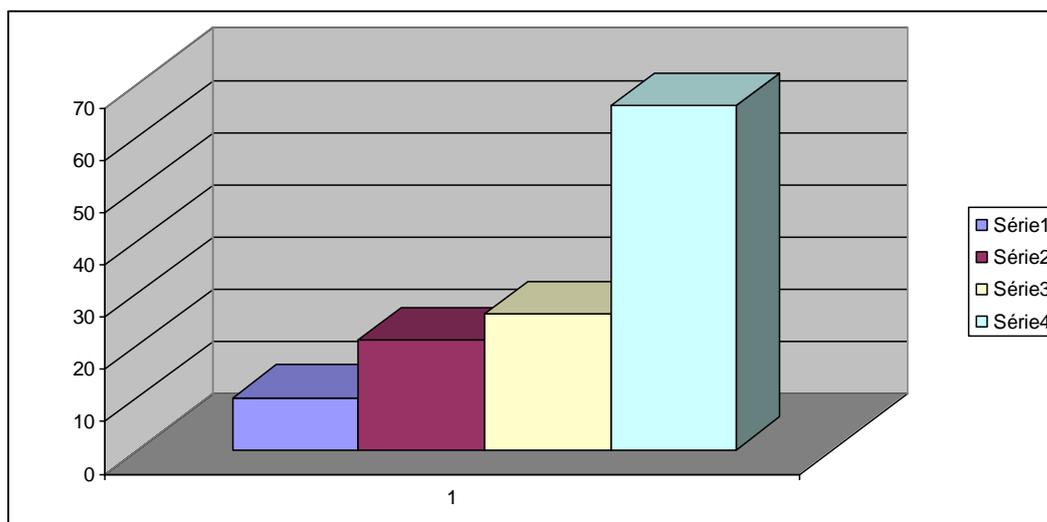


FIG.4

Cette dernière figure de la stratégie 4, montre bien que cette stratégie n'est pas du tout adoptée, puisqu'elle montre un résultat de 53,66% d'étudiants n'utilisant jamais celle-ci. Cette stratégie qui permet une régularité de travail, elle propose de réviser les notes au jour le jour, et de ce fait, nos étudiants ne révisant pas leurs notes ne peuvent avoir la capacité de restituer leurs cours et encore moins de les mémoriser.

Item 2 : Stratégies d'élaboration

Stratégies	A	B	C	D
S1. Lorsque je fais des lectures, je prends des notes personnelles	66	33	18	06
S2. Lorsque j'étudie en vue d'une mémorisation, j'utilise des moyens mnémoniques tels que la méthode des associations, des mots clés	27	27	30	39
S3. Lorsque j'étudie, j'essaie de comprendre en inventant des exemples	27	33	57	06
S4. Lorsque j'étudie, je fais des résumés	27	33	57	06
S5. Lorsque j'étudie, je formule des questions et je rédige des commentaires	12	21	45	45

Tableau2

Nota Bene : Les chiffres dans les colonnes correspondent au nombre d'étudiants enquêtés.

Remarques :

Pour la première stratégie d'élaboration, 53,66% ont répondu par l'affirmative. Cela voudrait dire que les étudiants se trouvant sous la contrainte de lectures théoriques, le plus souvent dans le cas de fiche de lecture, prennent des notes, quand ce n'est pas des paragraphes entiers d'ouvrage, et cela soit, pour leur compréhension personnelle soit pour l'élaboration d'une activité telle que par exemple, la fiche de lecture.

La deuxième stratégie, une majorité de 39% a répondu qu'ils n'avaient pas recours à cette stratégie. A travers ce résultat nous comprenons que les étudiants ne prennent des notes que mot à mot, et n'ont aucune notion des méthodes et moyens utilisés pour les mémoriser.

A la troisième stratégie, la moitié des étudiants interrogés, soit 46,34% ont répondu que cette stratégie les caractérisait peu. Cette stratégie demanderait une initiative très peu pratiquée par nos étudiants : celle de la synthèse. Pour cela, l'étudiant en essayant de s'approprier des connaissances devrait pouvoir assimiler et comprendre en inventant des exemples qui expliciteraient son niveau de compréhension.

En ce qui concerne la quatrième stratégie, là aussi 46,34% ont répondu que cette stratégie les caractérisait peu. En effet, peu de nos étudiants savent faire des résumés, technique pourtant qu'ils devraient avoir maîtrisée dans le secondaire, car l'un des exercices qui leur est soumis au bac est le résumé de texte.

Enfin, pour ce qui est de la cinquième stratégie, 45 étudiants sur les 123, soit : 36,58% ont répondu que celle-ci les caractérisait peu ou pas du tout. Ce qui signifie que nos étudiants évitent de se poser des questions ou de faire des commentaires si nécessaire pourtant pour précisément prendre la température de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ne savent pas encore de ce qu'ils sont sensés être en train d'étudier.

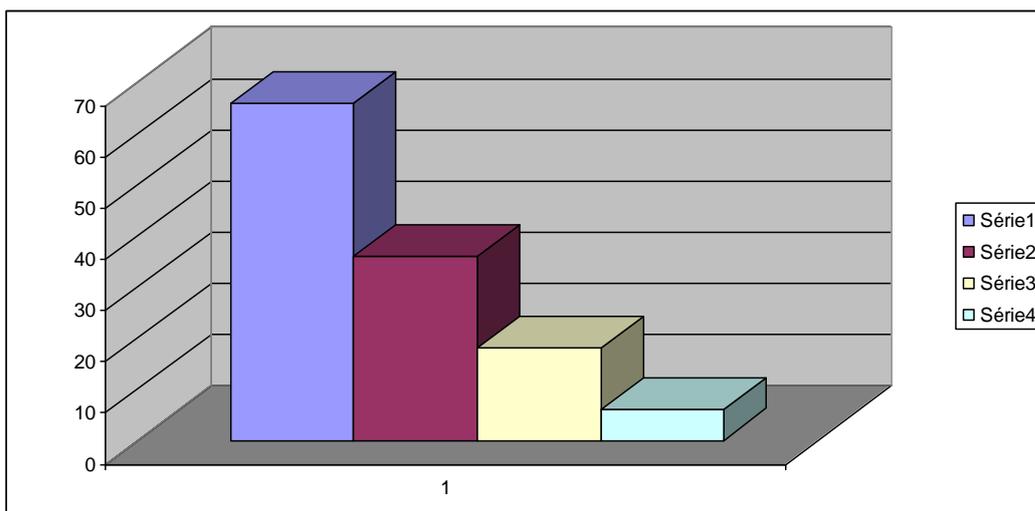


Figure1

Cette figure1 nous montre que la case 1 est la plus significative elle atteint un pourcentage de 53,66% d'étudiants qui utilisent celle-ci, cela veut dire que lors des lectures de cours, d'ouvrage, les étudiants prennent des notes, cependant les réalités sur le terrain montrent le contraire, nos étudiants s'ils prennent des notes ne savent pas les utiliser.

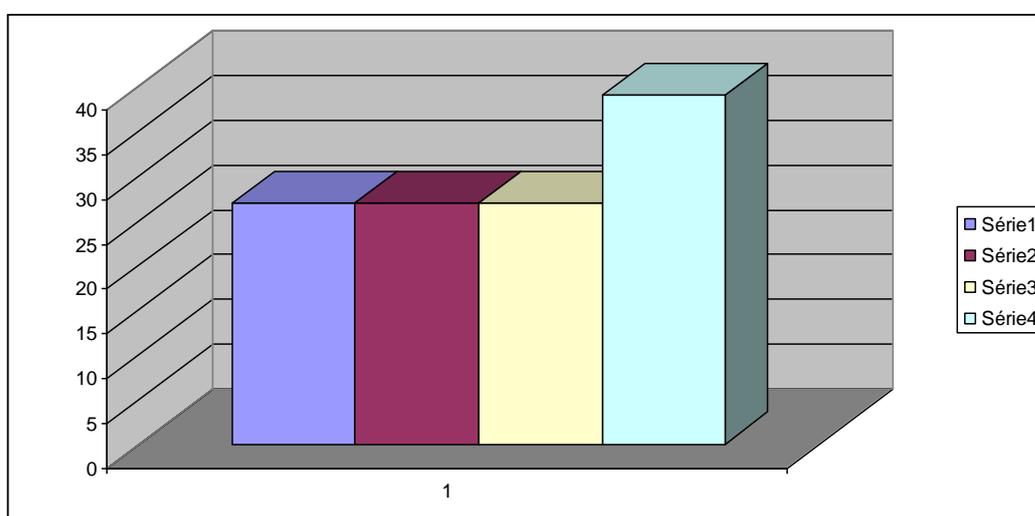


Figure2

Le graphe, figure2 montre que la dernière case est la plus élevée, elle correspond à un résultat de 39%, résultat très moyen mais cependant très significatif puisqu'il révèle l'incapacité des étudiants à utiliser les moyens

servant à la mémorisation, tel que les mots clé, donc, les étudiants mémorisent les textes, mot à mot, c'est pour cela qu'il y a défaillance.

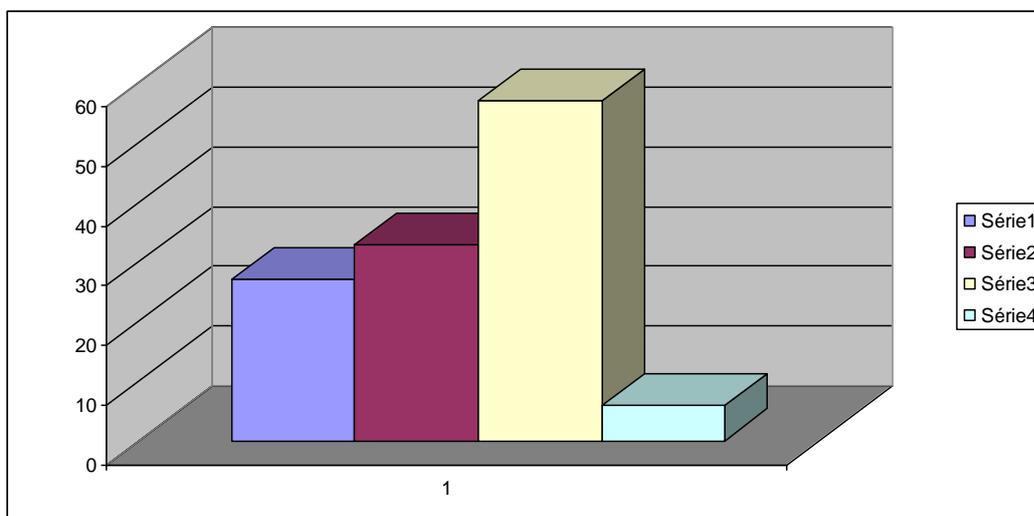


Figure 3

Ce graphe, figure3 nous montre que la case 3 est la plus élevée, elle représente 46,34% d'étudiants qui ne sont pas concernée par cette stratégie. C'est-à-dire que les étudiants ne fournissent pas d'efforts à inventer des exemples pour comprendre le texte.

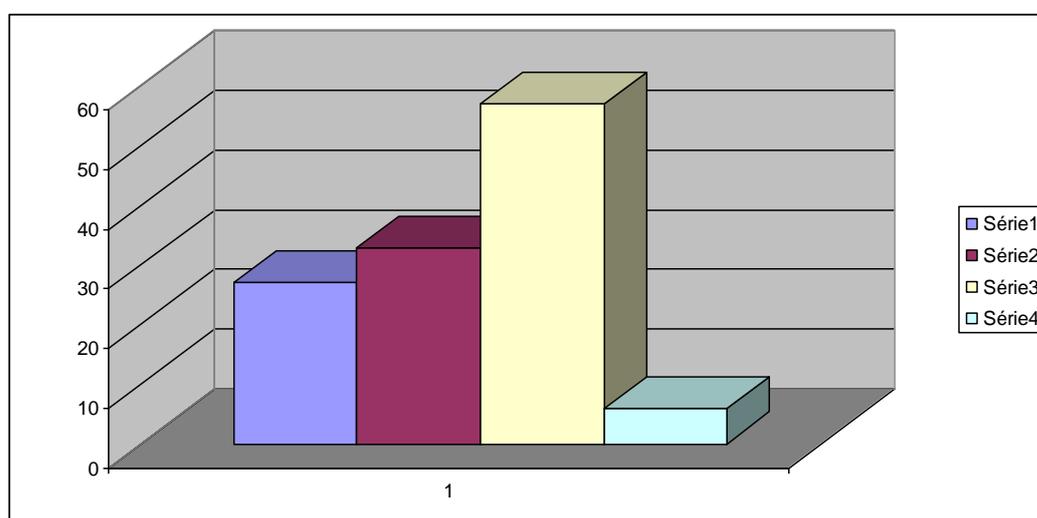


Figure4

Cette figure nous montre que pour cette stratégie, là aussi 46,34% d'étudiants se disent ne pas utiliser cette stratégie qui leur demande d'utiliser une technique qui est rarement maîtrisée qui est celle du résumé. Comme les

étudiants savent rarement faire des résumés, ils évitent de l'appliquer concernant leurs cours par crainte de déformer le sens.

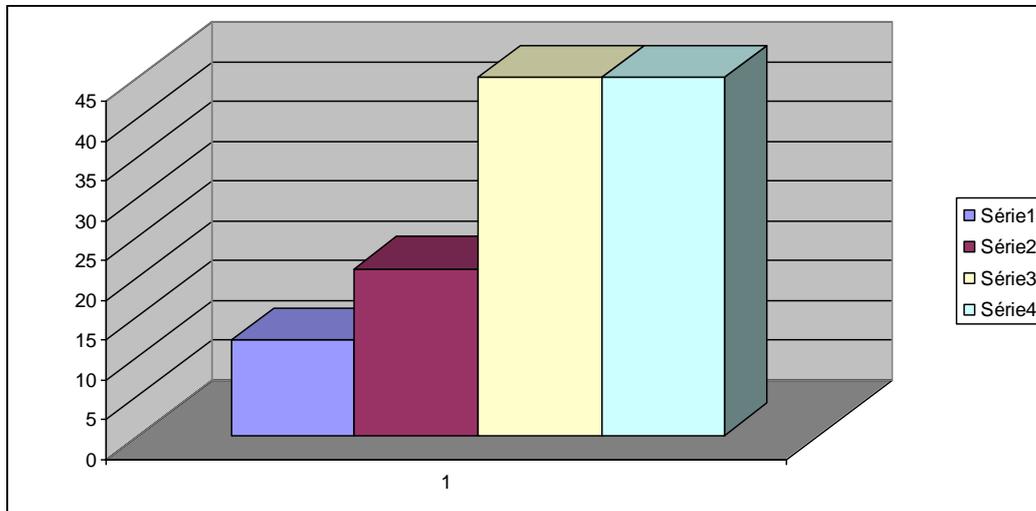


Figure5

Ce graphe, figure5 nous montre que les séries 3 et 4 sont les plus élevées, en effet, 36,58% d'étudiants ont répondu qu'ils utilisaient très peu ou pas du tout cette stratégie, qui consistait à se poser des questions, formuler des commentaires pendant qu'ils étudient, cela montre alors que nos étudiant se pose rarement des questions dans la plupart des cas, pour ne pas ressentir leur défaillance ou encore parce qu'ils ne trouvent pas de réponses.

Item3 : Stratégies d'organisation

Stratégies	A	B	C	D
S1. Lorsque je fais des lectures, je m'efforce d'identifier les idées principales et de dégager le contenu essentiel du texte	48	42	30	03
S2. Lorsque j'étudie, je fais des tableaux, des schémas afin de m'aider à comprendre	11	18	47	47
S3. Lorsque j'étudie, j'organise le cours en faisant des regroupements ou des classifications.	09	15	51	48

--	--	--	--	--

Tableau 3

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

A la première stratégie, 39,02% d'étudiants ont répondu par l'affirmative, c'est-à-dire que cette stratégie les caractérisait le plus. Cela nous amène à affirmer que ce nombre d'étudiants arrive, à travers leurs lectures, à identifier les idées principales et, par conséquent, arrive à une compréhension (globale) de l'écrit.

Pour la deuxième stratégie, 38,21% d'étudiants ont soit répondu que cette stratégie les caractérisait peu ou pas du tout, c'est-à-dire que ceux-ci n'utilisent ni tableaux, ni schémas pour essayer de comprendre leurs cours.

Enfin, pour la troisième stratégie, 41,46% ont répondu que cette stratégie les caractérisait peu. C'est donc reconnaître que cette stratégie, n'est ni utilisée et ni connue du tout. En d'autres termes, cette façon de faire des regroupements de documents, d'informations pour l'organisation des cours, leur est totalement étrangère, n'y ayant jamais été formés préalablement.

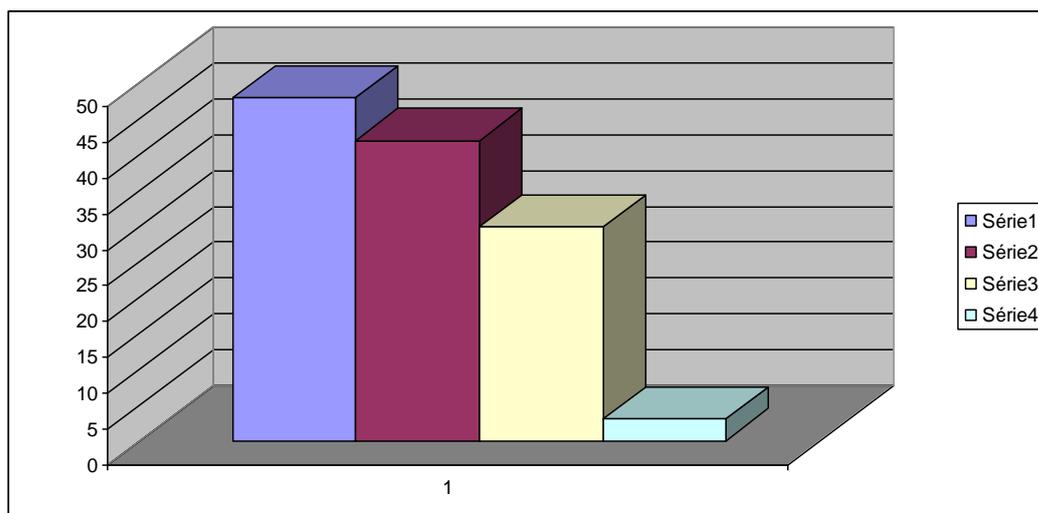


Figure1

Ce graphe montre que la série 1 est la plus élevée, elle représente 39,02% d'étudiants qui utilisent cette stratégie, c'est-à-dire, lors de leurs lectures, les étudiants arrivent à dégager les idées essentielles d'un texte, puisque c'est une stratégie utilisée pendant tout leur cursus scolaire du moyen et du secondaire.

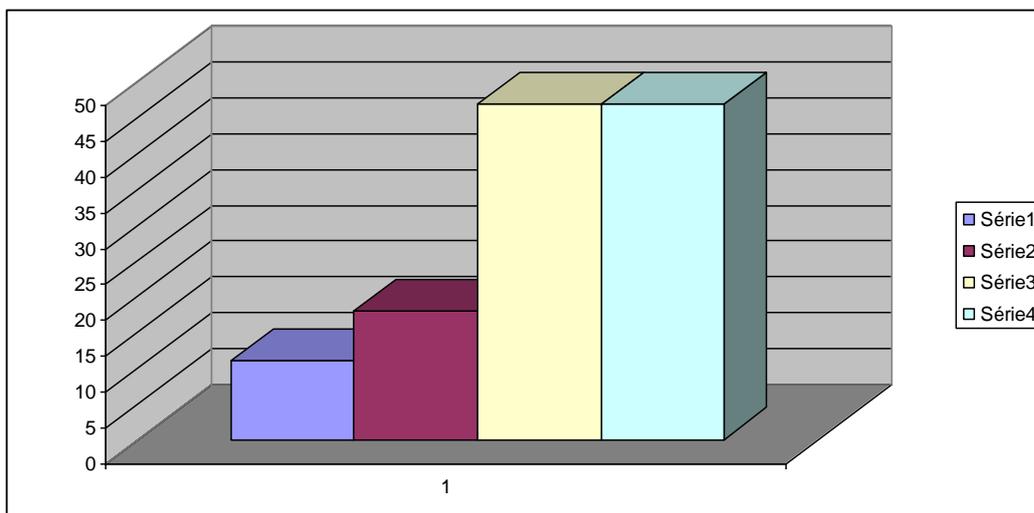


Figure2

L'histogramme, figure2 montre que les deux séries 3 et 4 sont les plus élevées, elles représentent 38,21% d'étudiants qui n'utilisent que rarement ou pas du tout cette stratégie, cela montre que la plupart des étudiants ne savent pas établir des tableaux ou des schémas pouvant les aider à la compréhension des cours.

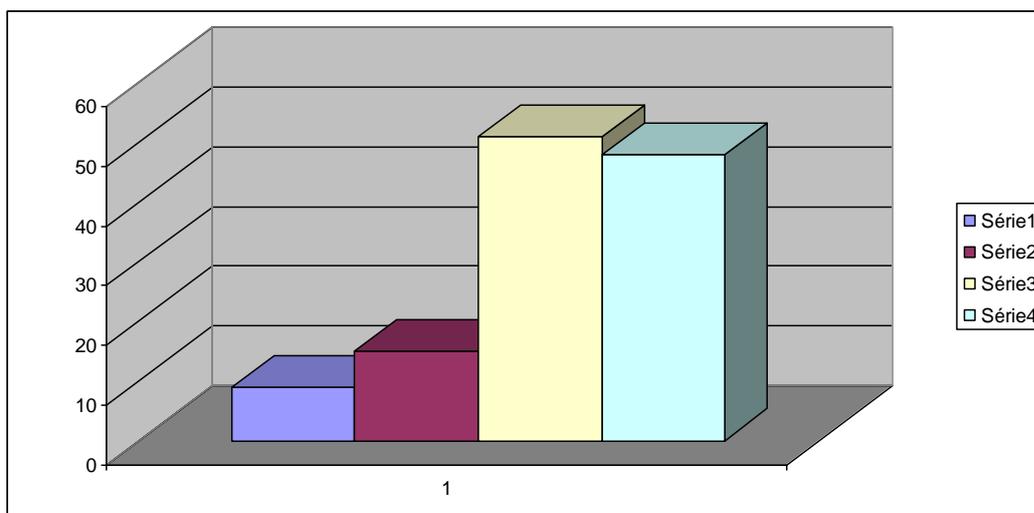


Figure3

Ce graphe, figure3 nous montre que la série 3 est la plus significative, elle représente 41,46% d'étudiants utilisant que très rarement cette stratégie. Cela montre bien que les étudiants ne savent pas faire des regroupements ou encore des classifications de cours servant plus tard à faciliter la compréhension.

Stratégies métacognitives

Item 1 : Planification

Stratégies	A	B	C	D
S1. Lorsque j'étudie, je vise à chercher à comprendre les principales notions plutôt que de chercher à tenter de les mémoriser	60	45	12	06
S2. Avant de commencer à étudier, je me fixe des objectifs et m'établis des tâches prioritaires pour cette période de travail	30	36	39	18
S3. Avant de rédiger un travail, j'élabore un plan détaillé que je m'efforce de respecter	15	15	48	45

Tableau4

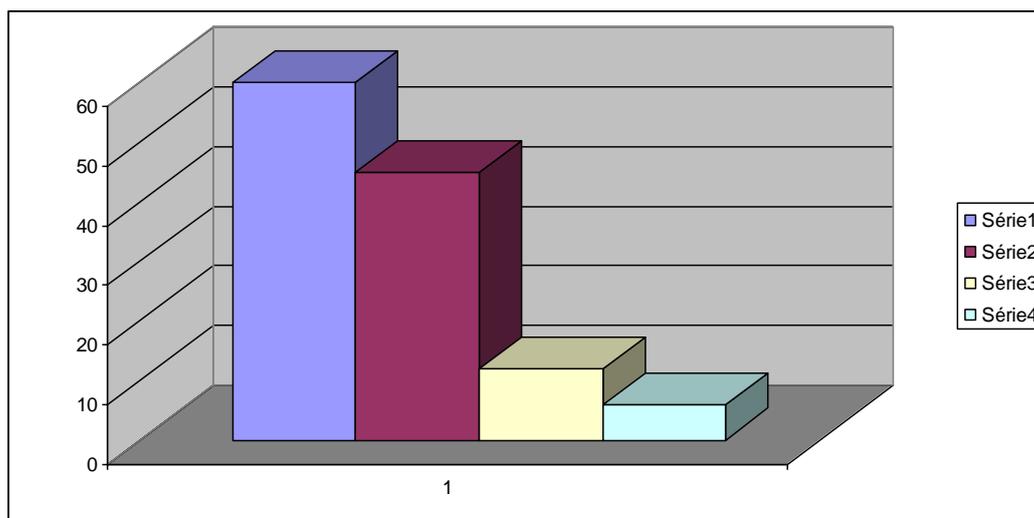
Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

A la première stratégie, 48,78% de la population-échantillon enquêtée ont répondu par l'affirmative. C'est-à-dire que nos étudiants, essaient de comprendre les notions pour restituer le cours et non plus simplement les mémoriser.

A la deuxième stratégie, 31,70% ont répondu que cette stratégie les caractérisait peu. Résultat qui peut être interprété de la façon suivante : les étudiants ne se fixent que rarement des objectifs et accomplissent leurs tâches sans aucune organisation préparatoire. Bref, nos étudiants travaillent sans se fixer des buts et de plus, ils n'établissent pas des priorités de tâches à accomplir.

Pour la troisième stratégie, un total de 39,02% d'étudiants a répondu que cette stratégie aussi les caractérisait peu. Ce qui tendrait à montrer que les étudiants travaillent non seulement sans planification de leurs tâches mais également qu'ils ne se donnent pas de plan détaillé pour pouvoir s'y conformer. Autant dire que pour la plupart, ils ne savent pas trop quoi faire ou encore certains ne voient même pas la nécessité d'une telle entreprise.



F
I
G
1

Le graphe montre que la série 1 est la plus élevée, cela signifie que 48,78 d'étudiants utilisent cette stratégie. Cela veut dire que les étudiants lors de leurs lectures de cours et ouvrages essaient de comprendre les notions essentielles plutôt que de les mémoriser, cela reste à vérifier puisque nous avons constaté que la plupart de nos étudiants mémorisaient sans compréhension.

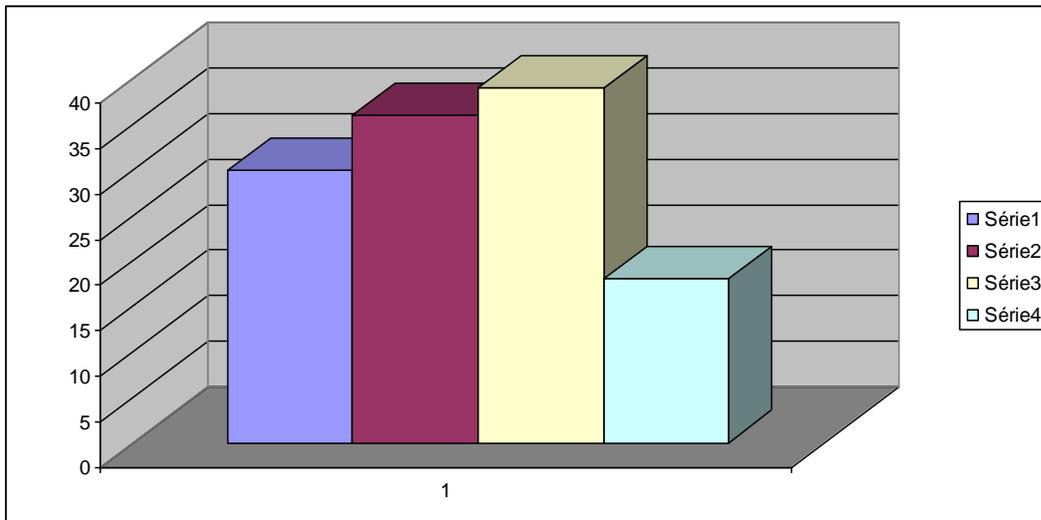


FIG2

Le graphe 2 présente la série 3 comme étant la plus élevée, avec un taux de 31,70% d'étudiants ayant répondu donc qu'ils utilisaient très rarement cette stratégie, cela veut dire donc que très peu d'étudiants avant de commencer à travailler se fixent des objectifs et de plus, établissent des priorités pendant cette période de travail.

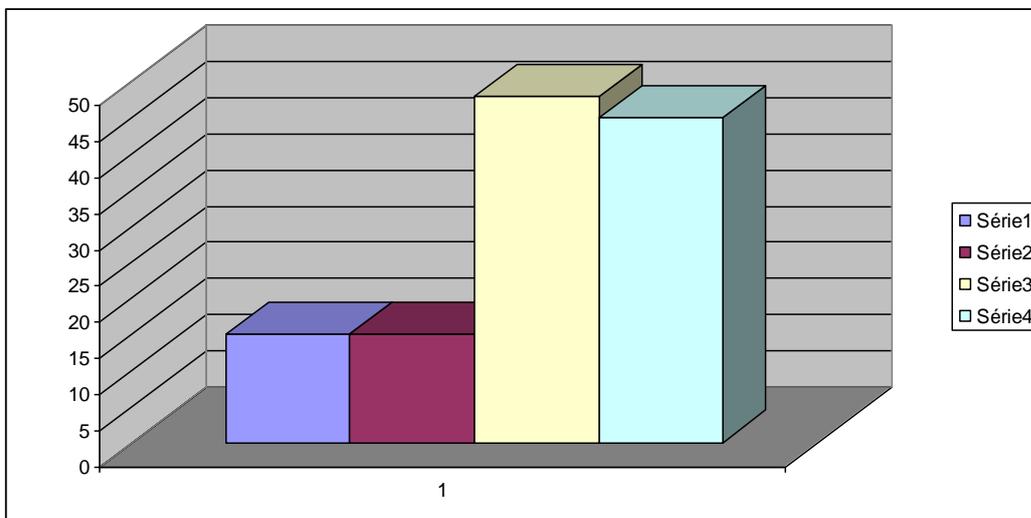


Figure3

Ce graphe montre que la série 3 est la plus élevée avec un taux de 39,02% d'étudiants n'utilisant que très rarement cette stratégie. Celle-ci consiste à ce que l'étudiant avant de rédiger un travail, élabore un plan qu'il s'efforce de respecter. Les résultats montrent donc que nos étudiants n'établissent pas de plan et rédigent sans aucune planification préalable.

Item 2 : Stratégies de contrôle

Stratégies	A	B	C	D
S1. Lorsque j'étudie, je m'assure que mon attention est concentrée	75	27	15	06
S2. Lorsque j'étudie, je me demande régulièrement si je me rapproche de mon but.	60	45	15	03
S3. Lorsque j'étudie, j'essaie d'identifier mes lacunes et mes faiblesses	18	30	45	30

Tableau 5

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

Pour la première stratégie, 61% ont répondu que cette stratégie les caractérisait le plus. Ceci nous permet d'affirmer que la plupart des étudiants écoutent attentivement les cours pour pouvoir les mémoriser (stratégie déjà évoquée) ensuite.

A cette deuxième stratégie, 48,78% des étudiants ont répondu que cette stratégie les caractérisait le plus. Ceux de nos étudiants qui sont de nature soucieux et inquiets se posent souvent des questions sur le but à atteindre et surtout se demandent si ce but est atteint.

Et à la dernière stratégie, 36,58% ont répondu que celle-ci les caractérisait peu. Cette réponse confirme, une fois de plus, le fait que ces étudiants ne savent pas du tout s'auto-évaluer, donc, qu'ils sont incapables de connaître leurs difficultés et par conséquent leurs besoins. Et malheureusement, leurs évaluateurs sont privés de cet excellent moyen de suivre les tâtonnements, les hésitations et les progrès de leurs étudiants et du coup, ils en restent à la seule évaluation possible, dans ce genre de situation, à savoir l'évaluation sommative.

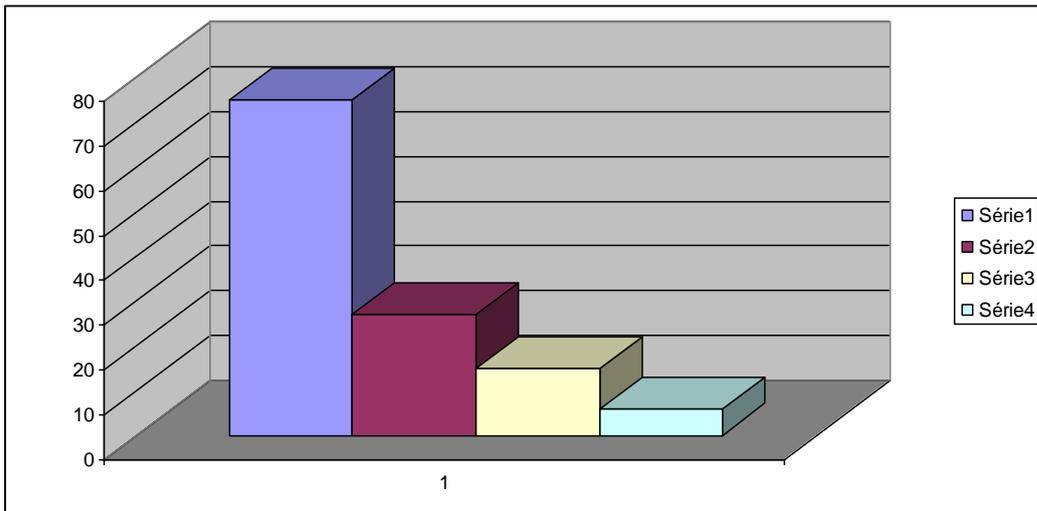


FIG1

Le graphe1 suivant montre que la série 1 est la plus élevée avec un pourcentage de 61% d'étudiants, cela veut dire que plus de la moitié d'étudiants utilisent cette stratégie qui consiste à se concentrer pendant le travail et la préparation. Cela montre aussi que par souci de compréhension, les étudiants se concentrent pour pouvoir mieux cerner les notions essentielles.

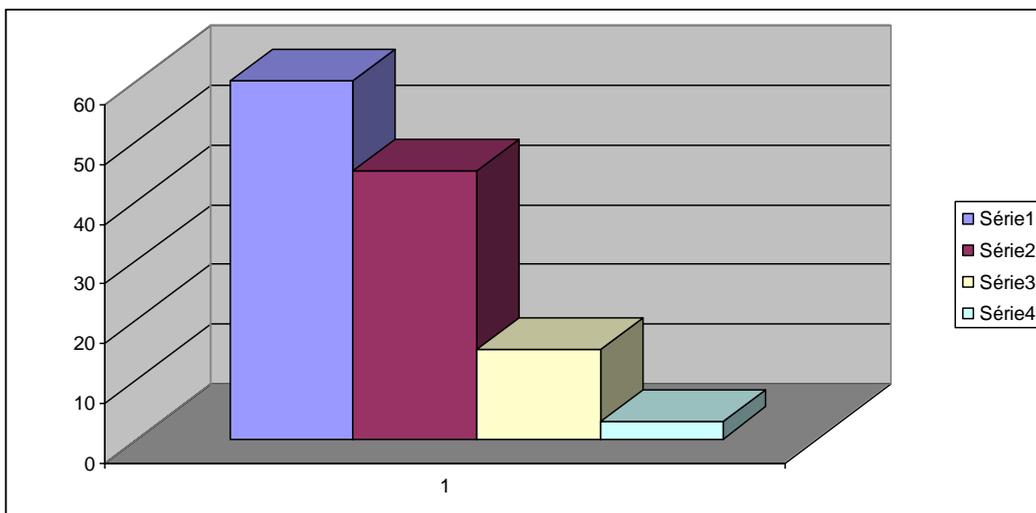


Figure2

Le graphe 2 montre également que la série 1 est la plus élevée avec 48,78% d'étudiants qui utilisent très souvent cette stratégie. Celle-ci consiste à ce que l'étudiant se pose des questions très souvent pendant qu'il étudie, s'il avance vers son but ou non.

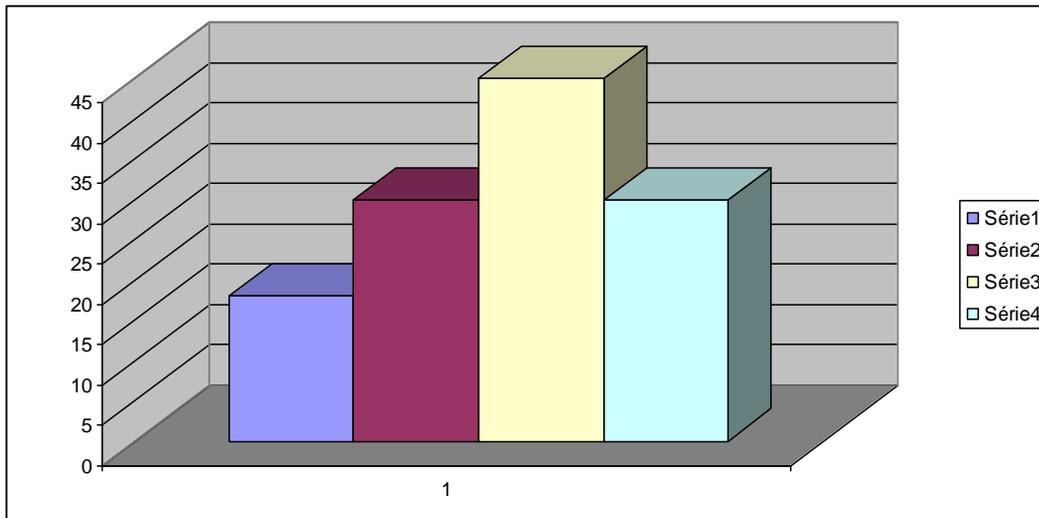


Figure3

Le graphe 3 montre que la série 3 est la plus élevée qui correspond à un taux de 36,58% d'étudiants qui utilisent rarement cette stratégie car celle-ci stipule une capacité à s'auto évaluer et par conséquent, identifier leurs lacunes et leurs besoins.

Stratégies de régulation

Stratégies	A	B	C	D
S1. Lorsque j'étudie, je me concentre sur les choses que je ne comprends pas.	75	27	06	15
S2. Lorsque j'étudie, j'évalue si les stratégies d'étude que j'ai choisies sont efficaces et je les modifie au besoin	21	30	30	42
S3. Je ne persiste pas à étudier ou à travailler lorsque je suis fatigué.	30	37	27	29

Tableau 6

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

A la première stratégie de régulation, plus de 75 étudiants sur 123, soit, 61% d'étudiants ont répondu que celle-ci les caractérisait le plus. Cela voudrait dire que ces étudiants s'arrêtent sur leur incompréhension pour essayer de la résoudre. Nos étudiants vont alors se concentrer sur les notions non comprises mais sans préparation préalable, sans les outils d'analyse et de solutions possibles, ils en restent à des approximations et courent à l'échec. Pour la deuxième stratégie, le nombre le plus élevé, soit, 34,14% des étudiants ont répondu que cette stratégie ne les caractérisait pas du tout. Nos étudiants ne sachant pas s'auto-évaluer, ne peuvent pas mesurer le degré d'efficacité des différentes stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et de ce fait, ne peuvent pas non plus les adapter à leurs besoins. Et à la troisième stratégie, le nombre de 22% d'étudiants ont répondu que cela les caractérisait assez. En effet, nos étudiants continuent rarement à travailler s'ils se sentent fatigués. Déjà, lorsqu'ils sont en forme, il paraît bien difficile de maintenir leur attention en éveil dès lors comment s'imaginer que l'on puisse capter leur attention lorsqu'ils sont fatigués.

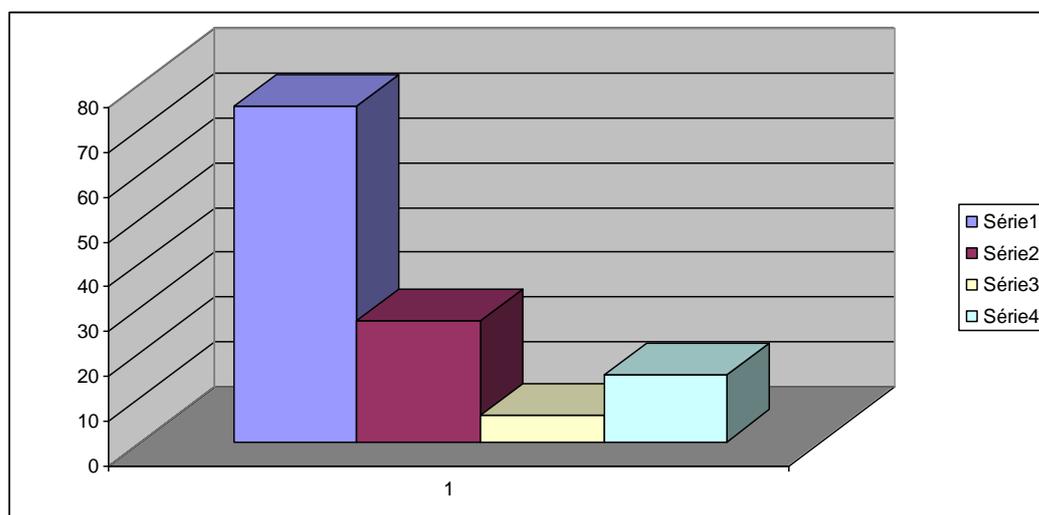


FIG 1

Pour le graphe1, la série 1 est la plus significative avec un taux de 61% d'étudiants ayant répondu utiliser cette stratégie, donc que les étudiants pendant qu'ils étudient, s'arrêtent et se concentrent sur les notions incomprises, cela voudra dire qu'ils tenteront de trouver des solutions.

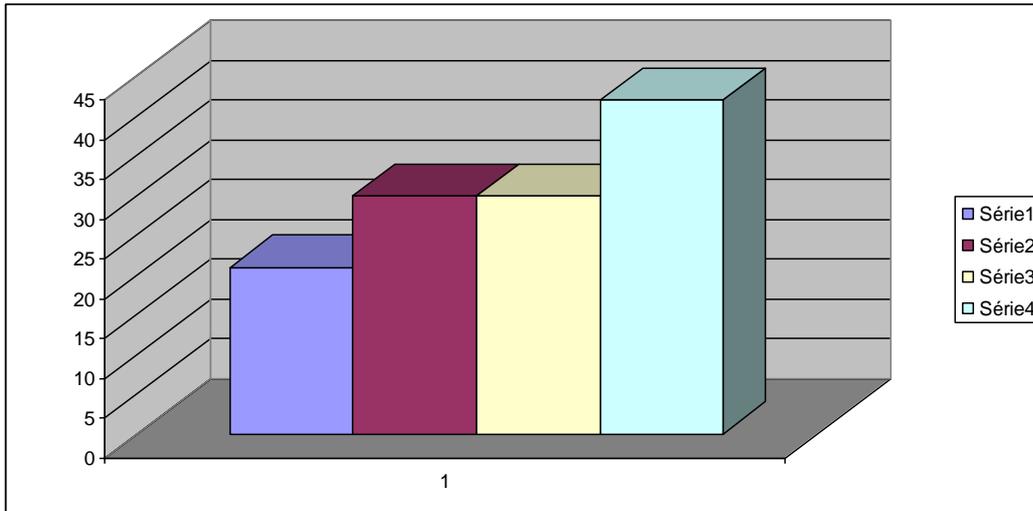


FIG2

Pour le graphe2, la série 4 est la plus significative avec un taux de 34,14% d'étudiants ayant répondu qu'ils n'utilisaient pas du tout cette stratégie, à savoir, évaluer les différentes stratégies et les modifier au besoin nos étudiants ne sachant pas s'auto-évaluer, ne peuvent pas mesurer le degré d'efficacité des différentes stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et de ce fait, ne peuvent pas aussi les adapter selon leurs besoins.

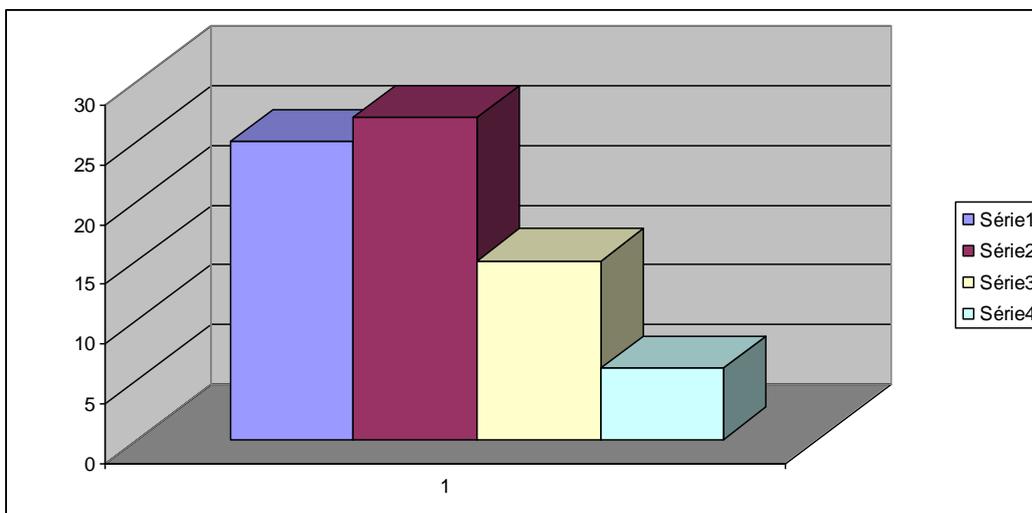


FIG 3

Ce graphe³, montre que la série 2 est la plus représentative, avec un pourcentage de 22%, un nombre peu élevé mais qui reste le plus significatif. Cela veut dire que les étudiants, sont concernés par cette stratégie. En effet, ceux-ci, ne persistent pas à travailler une fois fatigués.

Stratégies de gestion des ressources
Item1 : Stratégies temporelles.

Stratégies	A	B	C	D
S1. Au début de mon travail, je commence à planifier l'utilisation de mon temps par rapport à mes tâches les plus pressantes	30	33	30	30
S2. Lorsque j'étudie ou je fais un travail, j'évite de remettre à plus tard	36	48	27	12
S3. Dès qu'un professeur exige un travail, j'en planifie les étapes afin de m'y engager le plus tôt possible.	15	33	45	30
S4. J'organise mon temps et mes activités pour ne pas à avoir à rédiger mes travaux à la dernière minute.	30	24	42	27

Tableau7

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

A la première stratégie, les étudiants au nombre de 26,82% ont répondu que celle-ci les caractérisait assez. Ce résultat n'est pas significatif car on constate de part le tableau que le nombre d'étudiants est le même pour l'ensemble des réponses données.

Egalement pour la deuxième stratégie, les étudiants, 39% ont répondu que celle-ci, les caractérisait assez. Notons que pour cette stratégie, le pourcentage est légèrement élevé que pour la première stratégie. Pour celle-ci donc, les étudiants soit par conscience, soit par souci d'organisation,

travaillent au jour le jour et évitent de remettre leur travail pour une date ultérieure.

Pour la troisième stratégie, 36,58% ont répondu que celle-ci les caractérisait peu. Ce résultat nous montre le désengagement des étudiants concernant la planification des étapes de leur travail, ils travaillent sans aucune organisation cela confirme les résultats précédents.

Pour la dernière stratégie, un nombre de 34,14% ont répondu que celle-ci les caractérisait peu. Ce résultat confirme une fois de plus, les résultats précédents : les étudiants n'organisent ni leur temps ni leurs activités pour un meilleur rendement de leur travail.

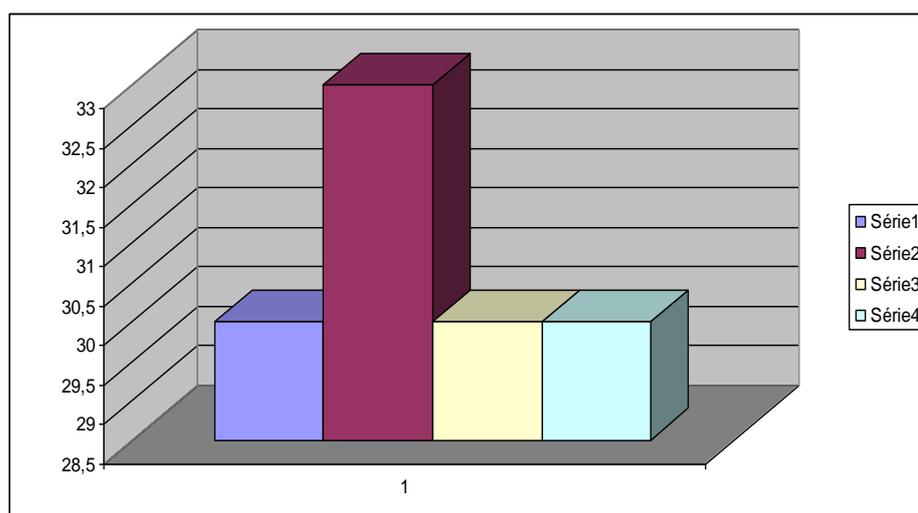


Fig1

Dans ce graphe1, la série 2 est très significative avec un taux de 27% d'étudiants disant utiliser assez cette stratégie, donc cela veut dire qu'au début de leur travail, ils commencent à planifier leur temps par rapport à leur tâche les plus pressantes. Cela veut aussi dire, dans certains cas que les étudiants exécutent leurs tâches souvent à la dernière minute.

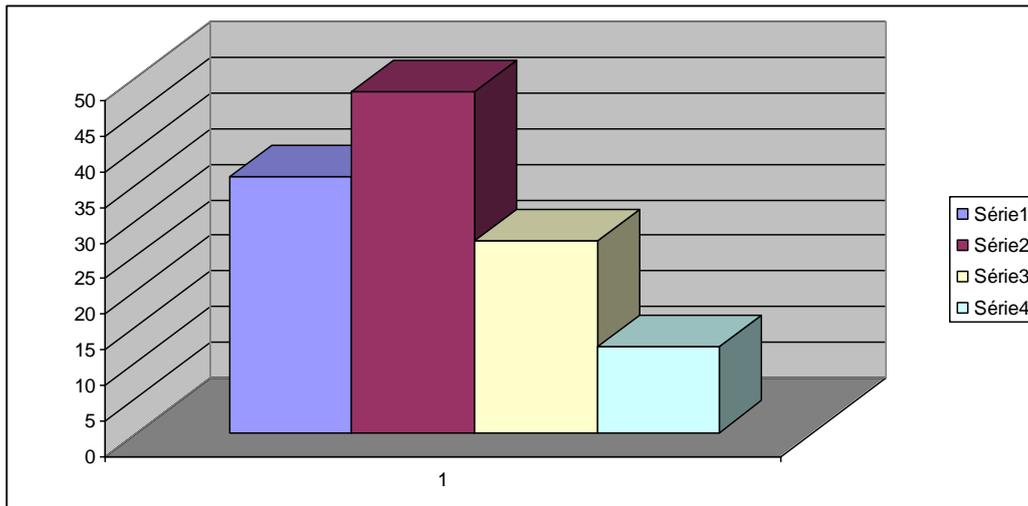


Fig2

Ce graphe 2 montre que la série 2 est élevée par rapport aux autres, avec un taux de 39% d'étudiants qui utilisent assez cette stratégie, à savoir, celui de remettre à plus tard tout travail à préparer. Cependant ce résultat n'est pas très fiable, connaissant nos étudiants qui planifient rarement cette distance entre le travail et sa remise, et le réalise le plus souvent en dernière minute.

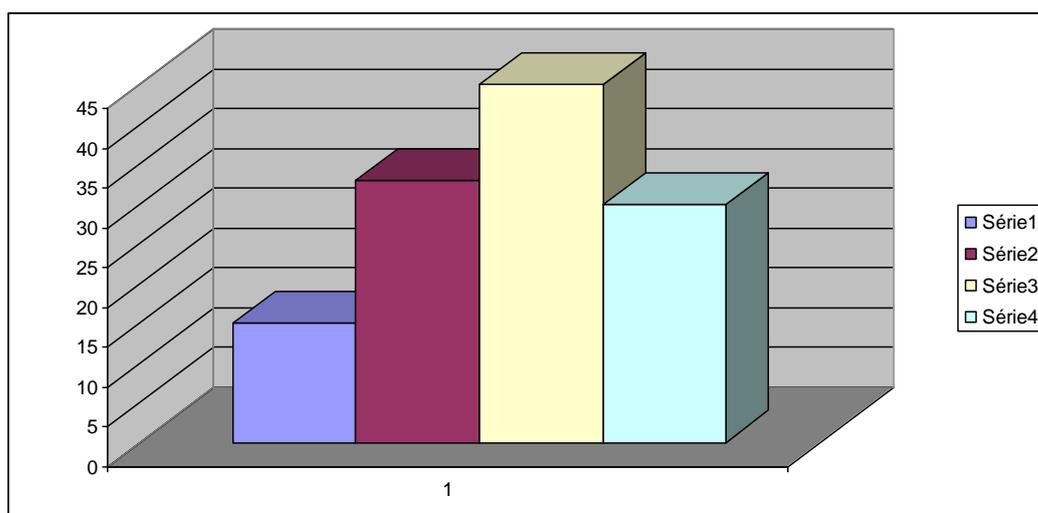


Fig3

Ce graphe3, montre que la série 3 est la plus significative avec un taux de 36.58% d'étudiants qui ne se sentent pas concernés par cette stratégie, cela veut dire que les étudiants ne planifient que rarement leurs tâches et de ce fait, s'y engagent le plus souvent trop tard.

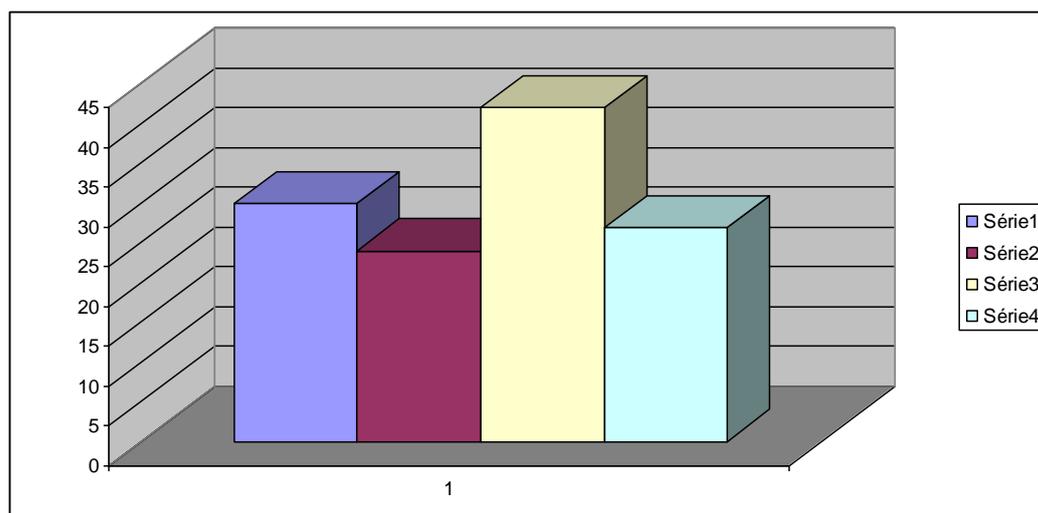


Fig4

Ce graphe 4 nous montre que la série 3 est la plus élevée avec un taux de 34,14% d'étudiants qui utilisent très peu cette stratégie, celle-ci stipule que les étudiants doivent planifier leurs activités, de façon à ne pas les faire en dernière minute, stratégie donc, très peu utilisée. Les étudiants n'organisent pas leurs tâches pour un meilleur rendement de leur travail.

Item2 : Stratégies "matérielles"

Stratégies	A	B	C	D
S1. Je travaille habituellement dans un endroit tranquille	84	18	06	15
S2. Quand j'étudie, j'ai l'habitude de fermer la radio, la télévision, internet et tout autre appareil	42	21	09	51

Tableau 8

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

A la première stratégie, la majorité des étudiants 84, soit, 68,28% ont répondu que cette stratégie les caractérisait le plus. On constate que plus de la moitié des étudiants interrogés préfèrent travailler dans un endroit calme, pour une meilleure concentration.

Pour la deuxième stratégie, les étudiants soit, 41,46% disent que cette stratégie ne les concernait pas du tout. Ce résultat justifie le résultat précédent puisque moins de la moitié préfèrent travailler dans le bruit ou au moins un bruit de fond musical.

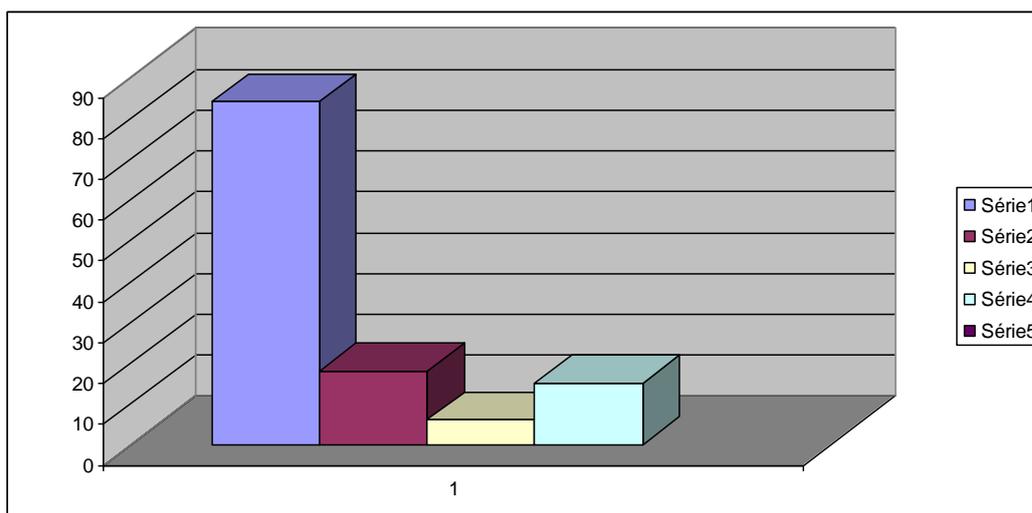


Fig1

Le graphe1 montre que la série1 est bien la plus élevée avec un taux de 68,28% d'étudiants qui utilisent cette stratégie, en effet la plupart des étudiants questionnés disent travailler dans un endroit tranquille pour pouvoir mieux se concentrer.

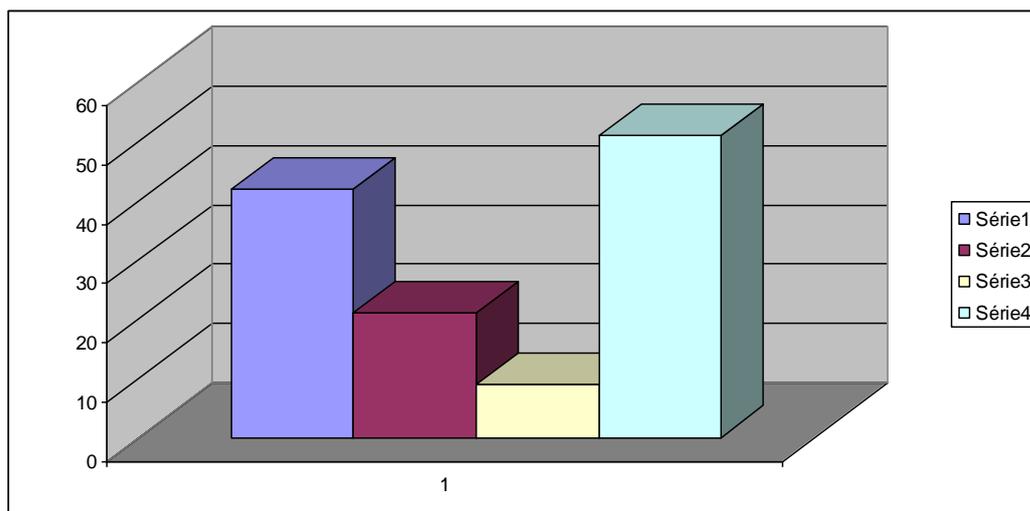


Fig2

Ce graphe 2 montre que la série 4 est la plus élevée avec 41,46% d'étudiants qui n'utilisent pas du tout cette stratégie, celle-ci stipule que les étudiants éteignaient radio, télévision, etc. pour pouvoir travailler, dans notre cas, les étudiants préfèrent travailler dans le bruit.

Item3 : Stratégies humaines

Stratégies	A	B	C	D
S1. Lorsque j'étudie ou fais un travail, je consulte régulièrement des collègues ou des professeurs.	24	23	45	31
S2. Habituellement, j'étudie avec des collègues	15	18	42	48
S3. Habituellement, j'étudie seul.	39	21	35	28
S4. Je participe aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela m'est offert.	30	12	36	45

Tableau 9

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

Pour la première stratégie, 36,58% ont répondu que cette stratégie les caractérisait peu. Cela montre que nos étudiants ne travaillent pas en concertation avec leurs camarades ou avec leurs professeurs.

Pour la deuxième stratégie, les étudiants pour la moitié d'entre eux, soit, 39% disent que cette stratégie ne les concernaient pas du tout, puisque leur réponse confirme la première réponse celle de travailler sans l'aide ou la consultation de collègues, donc ils ne travaillent pas avec des collègues.

La troisième stratégie, pour celle-ci, la plupart des étudiants 31,70% ont répondu que celle-ci les caractérisait le plus, donc ont reconnu adopter celle-ci et préféré donc travailler seuls.

Enfin, concernant la dernière stratégie, la majorité interrogée 36,58% a répondu que celle ci ne les caractérisait pas du tout. Cela confirme les résultats précédents qui montrent que les étudiants préfèrent travailler seuls. Donc, ce résultat confirme que l'étudiant évite les groupes de travail et de révision et travaille individuellement.

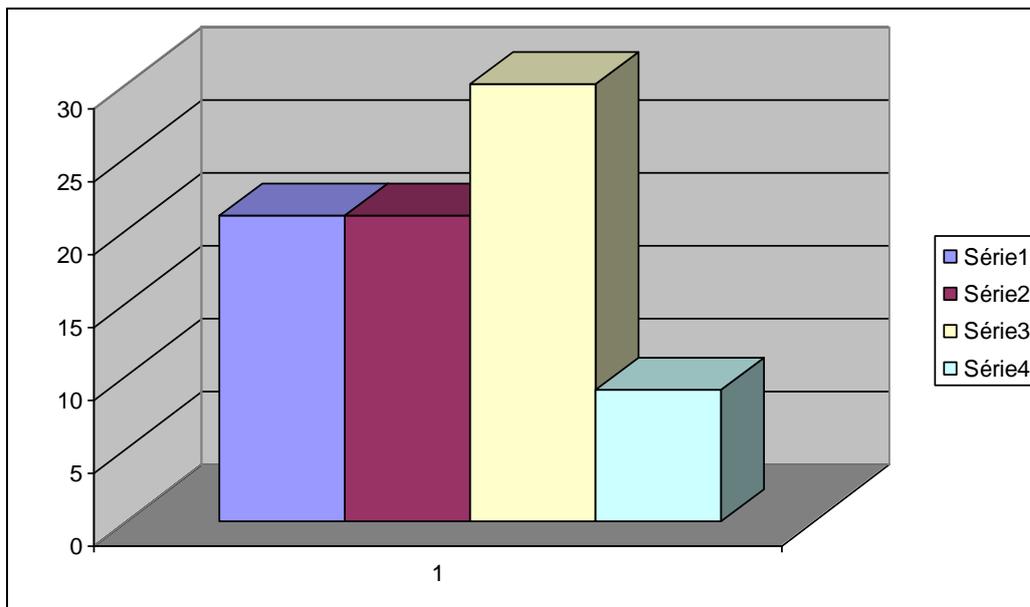


Fig1

Dans ce graphe1, la série 3 est la plus élevée avec 24,39% d'étudiants qui ont répondu n'utiliser que très rarement cette stratégie. Cela veut dire, que les étudiants dans le cas d'un travail, ne consulte que rarement ou pas du tout leur collègues.

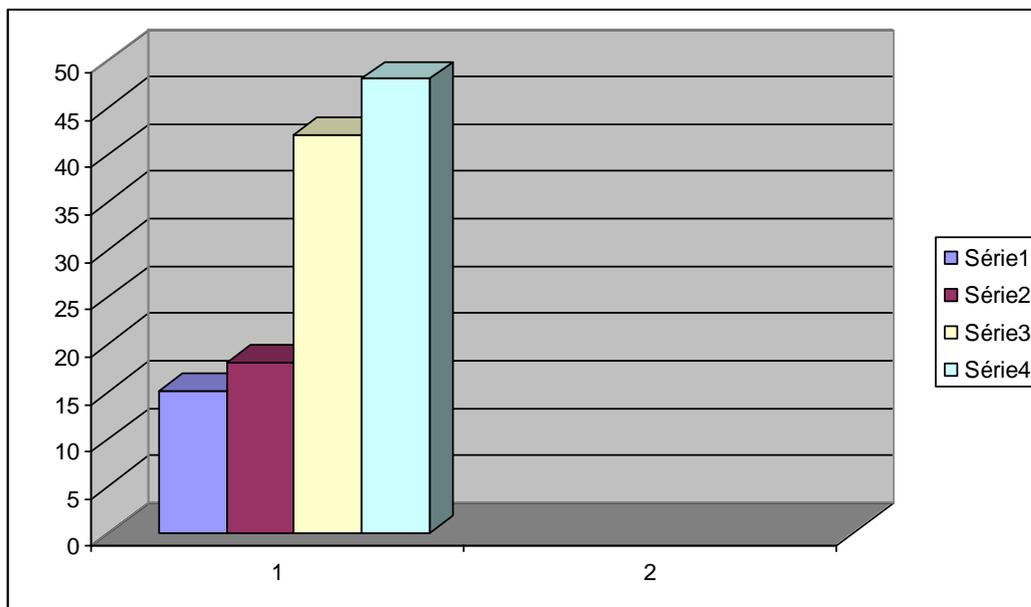


Fig2

Dans le graphe2, la série 4 est la plus élevée avec un taux de 39% d'étudiants qui n'utilisent pas du tout cette stratégie, qui veut dire que les étudiants ne travaillent pas en groupe et ne travaillent pas avec des collègues. Donc, il n'y a pas de collaboration entre eux qui pourrait permettre un échange d'informations.

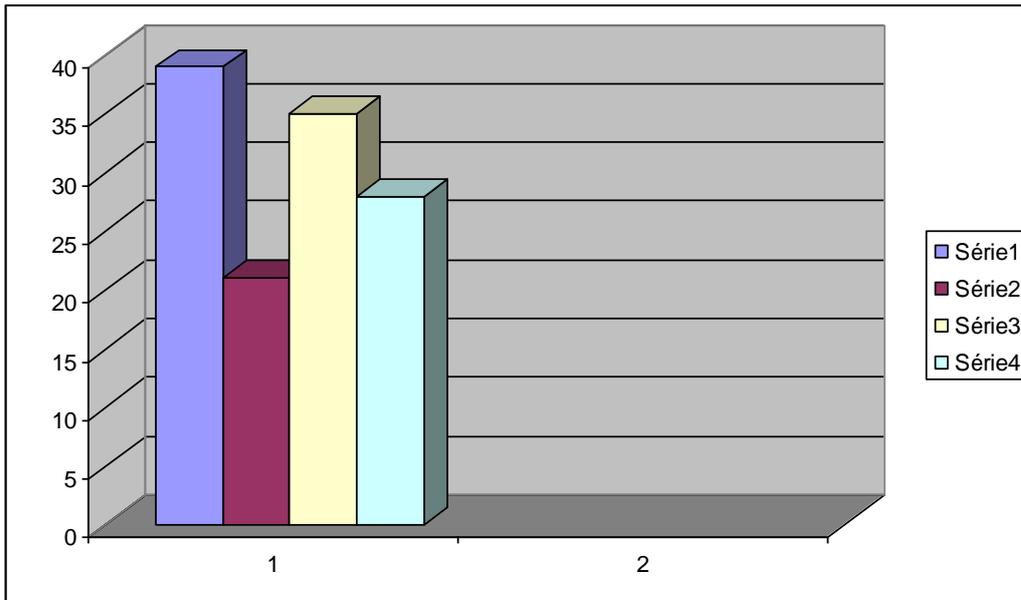


Figure3

Dans ce graphe3, la série 1 est la plus élevée qui montre que les étudiants sont habitués à travailler seuls, et, ceci confirme le graphe de la figure2

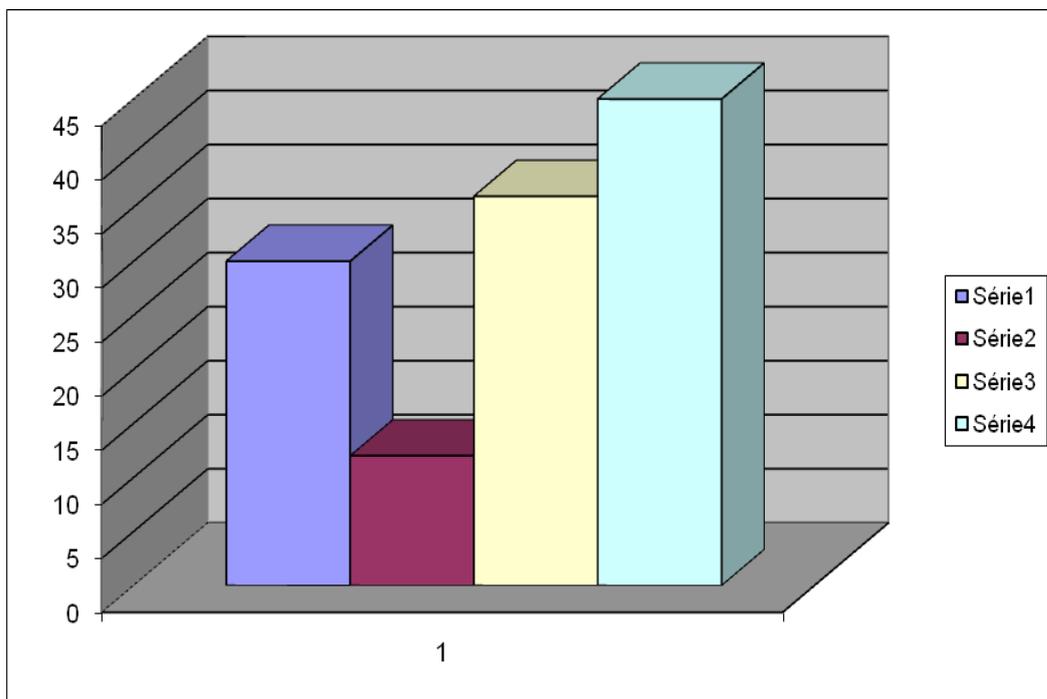


Figure4

Le graphe4 nous montre que la série 4 est la plus élevée, cela veut dire que les étudiants n'utilisent pas du tout cette stratégie qui consiste à participer

aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela leur est offert. Et cela est prévisible car ils travaillent le plus souvent seuls, donc évitent les réunions et le travail en groupe.

Rubrique2 : Travail en fonction des cours

Stratégies cognitives

Item1 : Répétition

Stratégies	A	B	C	D
S1. Avant d'assister à un cours, je relis mes notes du cours précédent	21	21	45	36
S2. Avant d'assister à un cours, je fais la lecture des documents qui lui ont été assignés	20	31	30	42
S3. Pendant le cours, je prends des notes mot à mot.	15	48	30	30
S4. Après les cours, je fais une révision de mes notes	17	33	48	25

Tableau 10

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

A la première stratégie, les étudiants au nombre de 36,58% ont répondu que cette stratégie les caractérisait peu. Ce résultat peut être interprété par le fait que l'étudiant n'est pas habitué à cette pratique, en fait, c'est se préparer avant le cours à travers la lecture de ses notes, cette stratégie ne semble donc pas adoptée par nos étudiants.

A la deuxième stratégie, une majorité de 34,14% d'étudiants disent que celle-ci ne les caractérisait pas du tout. Alors cette stratégie, n'est pas du tout adoptée par nos étudiants, car celle-ci demande des recherches bibliographiques puis des lectures, stratégie considérée contraignante par nos étudiants.

Pour la troisième stratégie, une majorité de 39% ont répondu que cette stratégie les caractérisait assez. En effet, les étudiants ont hérité de leur cursus éducatif, une stratégie adoptée par presque l'ensemble, celle de prendre tout ce qu'ils entendent, c'est ce qu'on appelle aussi la dictée. Ces étudiants sont constamment entrain de solliciter le professeur pour qu'il dicte le cours ou alors de le lire lentement afin qu'ils puissent prendre mot à mot son discours.

Pour la dernière stratégie, 39% ont répondu que celle ci les caractérisait peu. Cette pratique est très peu utilisée par les étudiants à qui l'on demanderait de reprendre leurs notes, les corriger, les compléter et enfin les assimiler. Stratégie presque jamais utilisée, car toujours considérée comme contraignante.

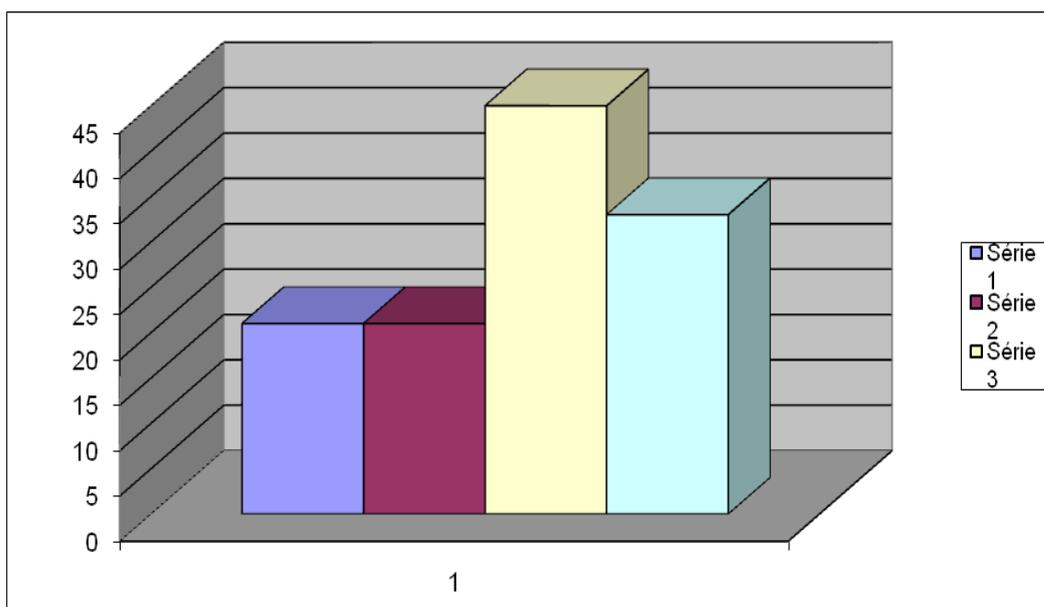


Figure1

Le graphe de la figure1, nous montre que la série 3 est la plus élevée avec un pourcentage de 36,58%, résultat qui montre que ce nombre d'étudiant ne revoient jamais leurs cours dans le but de préparer le prochain.

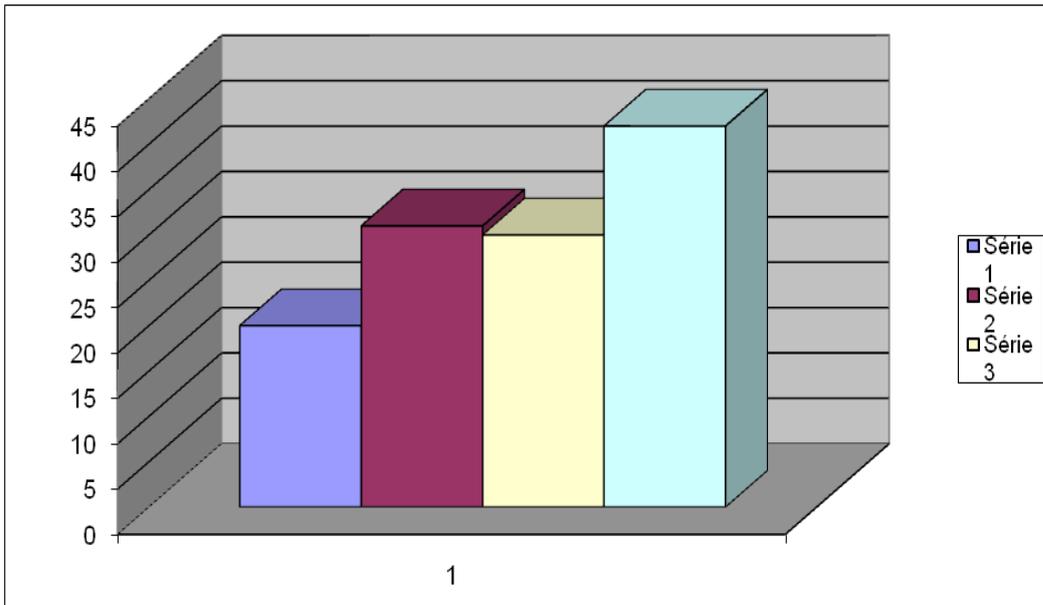


Figure2

Dans le graphe de la figure2, il apparait que la série 4 est la plus élevée, c'est-à-dire que les étudiants n'utilisent pas du tout cette stratégie d'apprentissage, qui leur assigne de faire des lectures de documents pour préparer leur cours.

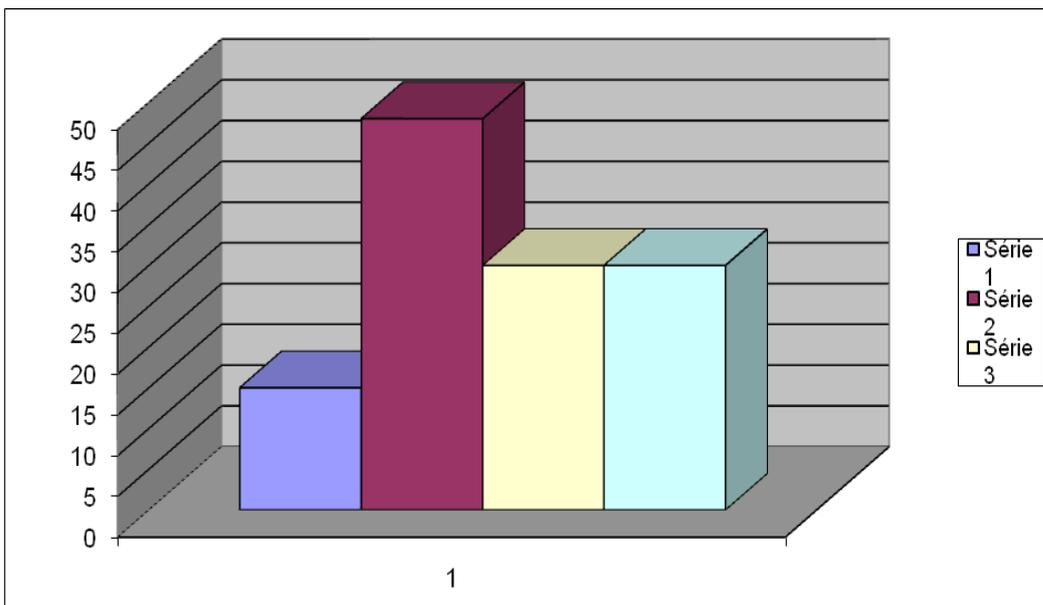


Figure3

Ce graphe de la figure3 nous montre que la série 2 est la plus élevée, ce qui veut dire que les étudiants utilisaient assez cette stratégie qui consiste à prendre mot à mot le cours exposé par le professeur. Stratégie difficilement maîtrisée, en sachant qu'une personne prononce en moyenne 150 mots minute et ne peut en écrire que 20 à 40.

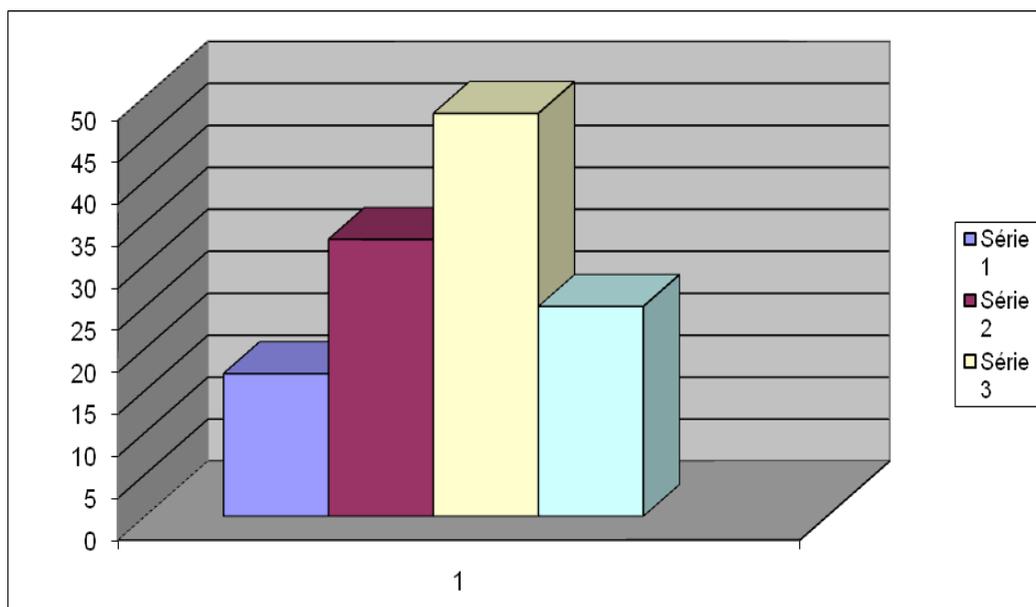


Figure4

Le graphe de la figure4 montre que la série 3 est la plus élevée, ce qui montre que les étudiants n'utilisent pas fréquemment cette stratégie voir très peu, celle-ci sollicite des étudiants de devoir reprendre leurs notes prises pendant le cours pour les revoir et réviser.

Item 2 : Stratégies d'élaboration

Stratégies	A	B	C	D
S1. Pendant le cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel avec mes propres mots.	25	25	30	43
S2. Pendant le cours, j'écoute ce qui est présenté sans prendre de notes	03	18	27	75
S3. Après le cours, je complète mes notes de cours en consultant des articles ou des sources de référence, suggérées ou non	09	21	64	29

Tableau11

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

Pour cette première stratégie d'élaboration, 35% d'étudiants ont répondu que celle-ci ne les caractérisait pas du tout. Toute initiative personnelle de la part des étudiants est soit absente soit timide, car l'étudiant non guidé n'est pas sûr de lui, de ce fait, la pratique de réécriture est très peu entreprise.

Pour la deuxième stratégie, la majorité d'étudiants, 61% ont répondu également comme pour la 1^{ère} stratégie, que celle-ci ne les caractérisait pas du tout. En effet, l'étudiant n'étant pas sûr de lui, ne peut réécrire après une écoute complète du cours car cela voudrait dire qu'il rédigerait son cours à partir de son écoute antérieure, celui-ci ne se sent en confiance que lorsqu'il écrit mot à mot ce qu'il entend.

Pour la troisième stratégie, 52% d'étudiants disent que cette stratégie les caractérisait peu. Là aussi, nous avons déjà constaté que l'étudiant ne lit pas souvent. Ainsi lire, recenser l'essentiel et le reprendre pour compléter ses cours, relève pour ainsi dire de l'exploit.

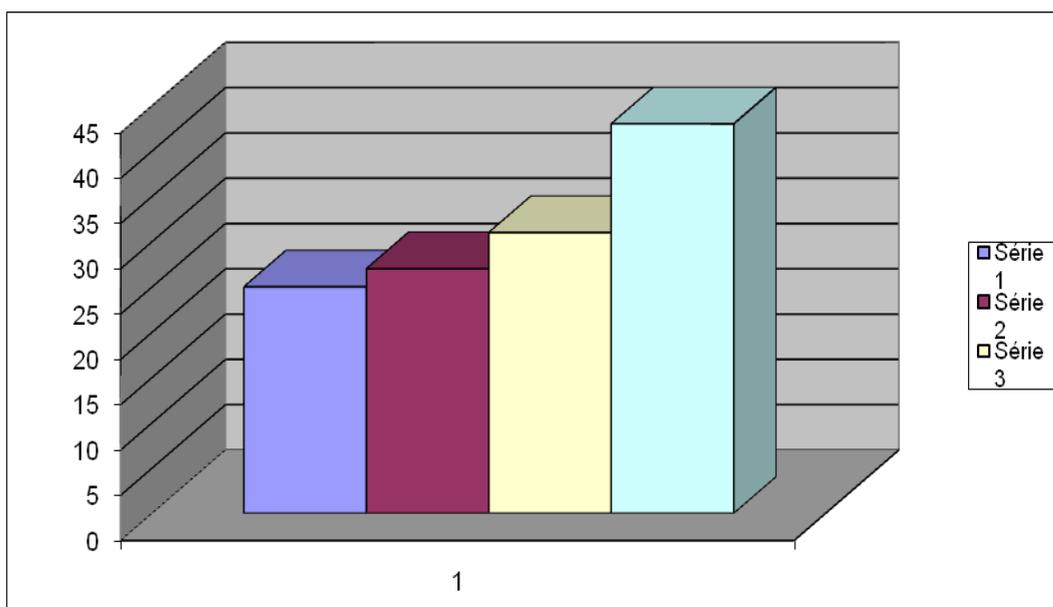


Figure1

Ce graphe, figure1 nous montre que la série 4 est la plus importante, donc cela veut dire que cette stratégie n'est pas du tout utilisée, celle-ci stipule que pendant le cours, l'étudiant devrait dans sa prise de notes, prendre que l'essentiel, de plus, reformulé dans son propre style.

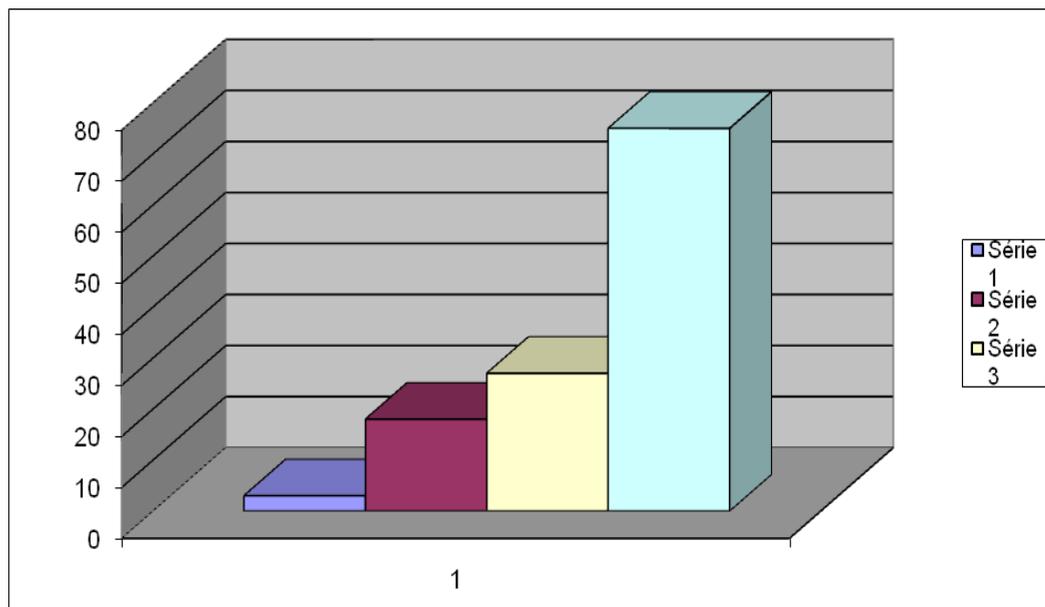


Figure2

Le graphe de la figure2 montre que la série 4 est largement celle qui domine, qui veut dire que cette stratégie n'est pas du tout utilisée par nos étudiants, en effet, nos étudiants seraient perdus s'ils devaient ne pas prendre des notes et juste se contenter d'écouter le cours. Ils considèrent leurs notes, aussi infimes soient-elles, comme un repère.

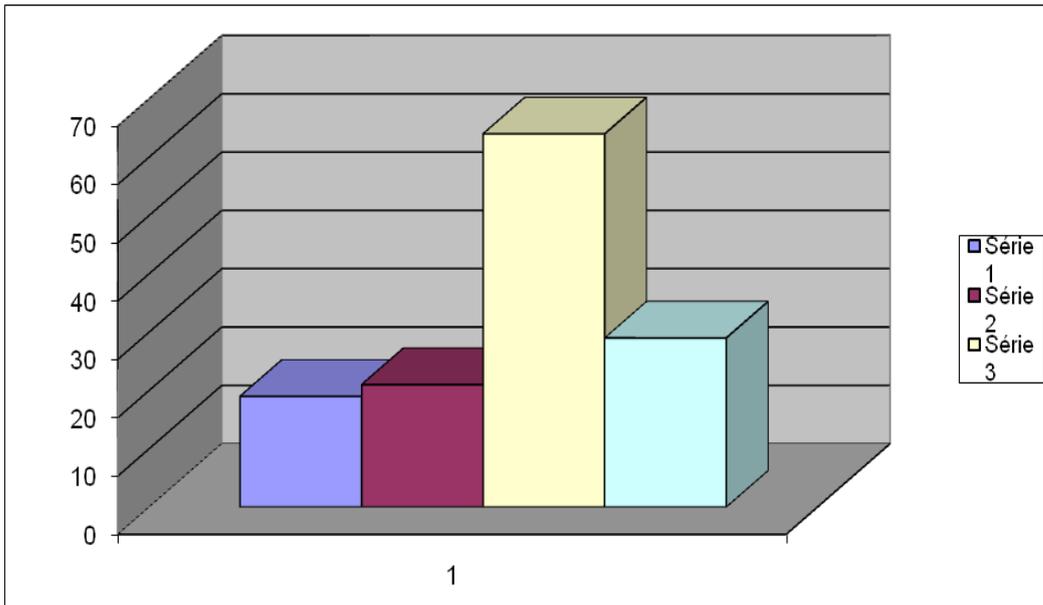


Figure3

Le graphe de la figure3 nous montre que la série 3 est la plus significative, ce qui explique que la stratégie est très peu adoptée par nos étudiants : celle-ci suggère aux étudiants, des lectures d'ouvrages et de documents dans le but d'étayer et de compléter les notes de cours. Cette stratégie pourrait permettre aux étudiants lors des examens d'être plus performants, c'est-à-dire pouvoir enrichir leurs réponses.

Item3 : Stratégies d'organisation

Stratégies	A	B	C	D
S1. Pendant le cours, j'essaie d'identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté	25	27	28	43
S2. Pendant le cours, j'essaie de repérer les notions enseignées dans le ou les ouvrages de base	12	27	60	24
S3. Après le cours, je compose des tableaux pour résumer la matière qui a été présentée	18	06	36	63

Tableau 12

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

A la première stratégie, 35% d'étudiants ont avancé que celle-ci ne les caractérisait pas du tout. Les étudiants n'essaient pas de relever l'essentiel du cours, le plus souvent par ignorance.

A la deuxième stratégie, un pourcentage de 48,78% d'étudiants disent que celle-ci les caractérise peu. Comme très peu d'étudiants se réfèrent aux ouvrages de base, ils ne peuvent repérer des notions de cours dans ces ouvrages.

Enfin à la dernière stratégie d'organisation, la majorité des étudiants, soit, 51,23%, ont répondu que celle-ci ne les caractérisait pas du tout. On constate donc que nos étudiants après leurs cours, n'essaient pas (ou ne savent pas) de synthétiser celui-ci par des résumés, des tableaux.

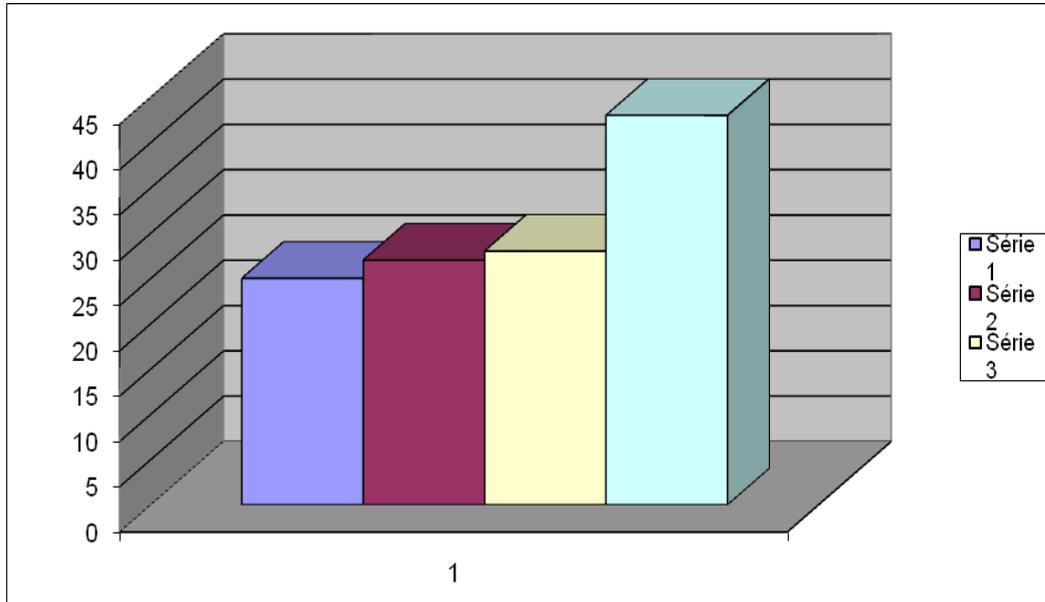


Figure1

Le graphe de la figure1 nous montre que la série 4 est la plus élevée, est qui caractérise une stratégie pas du tout utilisée par nos étudiants, et qui suggère la fonction d'identification des aspects essentiels du cours et le relever, cependant, nous avons montré précédemment, que nos étudiants ne

maitrisaient pas la prise de notes et essayaient toujours de prendre le cours en entier.

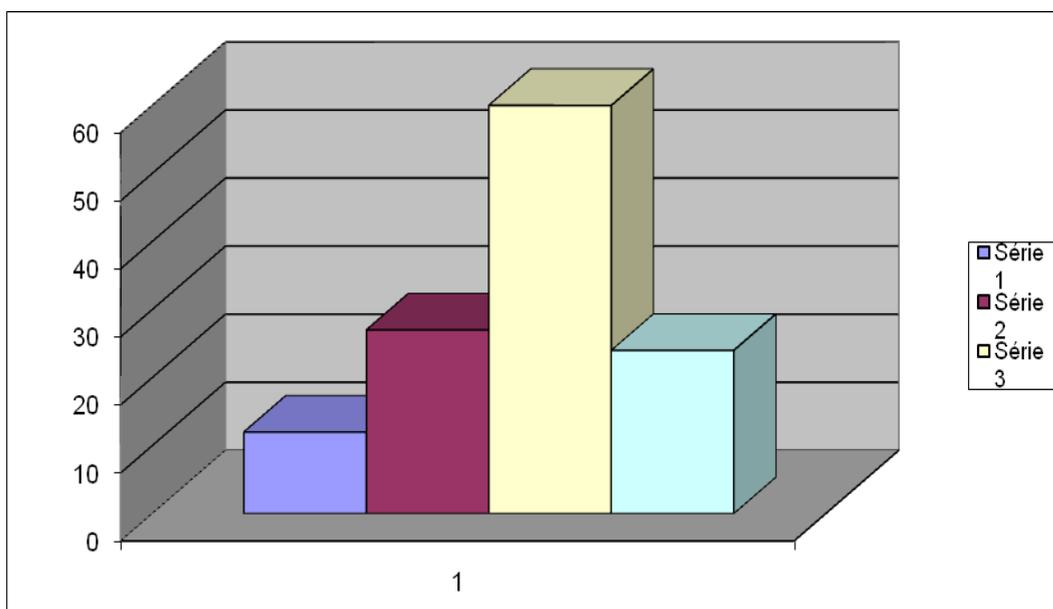


Figure2

Le graphe de la figure 2, montre que la série 3 est la plus caractéristique, ce qui montre que cette stratégie est très peu utilisée par les étudiants, et, qui consiste à repérer les notions enseignées dans les ouvrages de base, stratégie en effet, très peu fonctionnelle pour eux, du moment, que ceux-ci se réfèrent très peu aux ouvrages et lisent très peu.

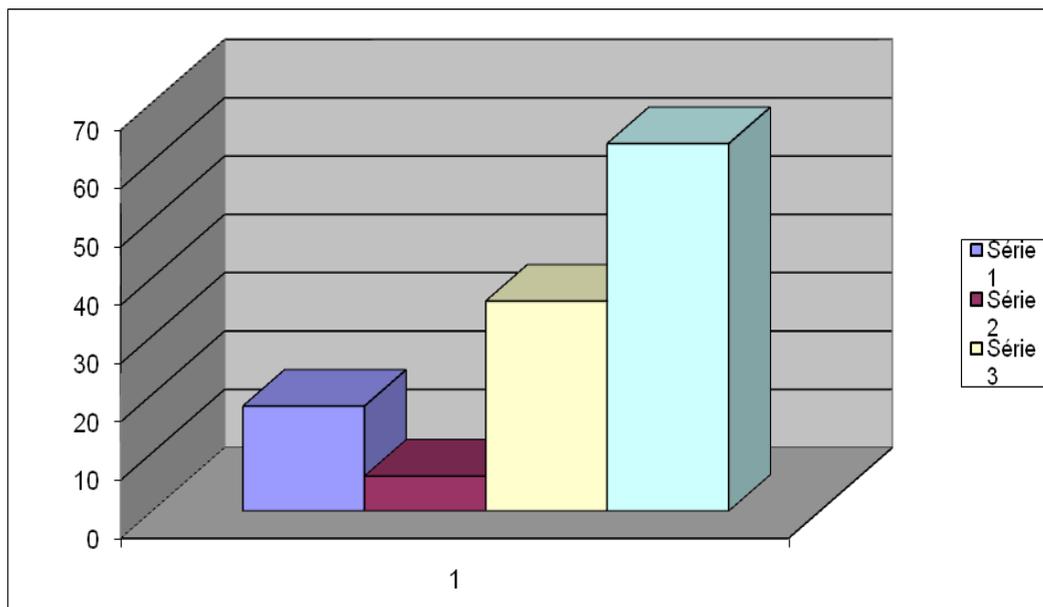


Figure3

Le graphe de la figure3 montre que la série 4 est la plus élevée donc une stratégie pas du tout utilisée par nos étudiants et qui consiste à dresser des tableaux après les cours pour résumer chaque matière présentée. Cette stratégie requiert l'utilisation de plusieurs autres stratégies pour pouvoir la réaliser.

Stratégies métacognitives

Item : Contrôle

Stratégies	A	B	C	D
S1. Pendant le cours, je prends les moyens pour vérifier si je comprends bien ce que le professeur présente durant ses exposés.	15	30	42	36
S2. Pendant le cours, je suis conscient de mon degré d'implication dans les activités proposées.	17	39	24	43

Tableau13

Nota Bene : Cfr /ut supra.

Remarques :

A la première stratégie de contrôle, 34,14% des étudiants disent que celle-ci les caractérisait peu. C'est-à-dire que beaucoup d'étudiants n'utilisent pas de moyens pour vérifier leur degré de compréhension.

Alors que la deuxième stratégie, la majorité soit, 35% disent ne jamais utiliser cette stratégie, car ne sachant pas leur degré d'implication alors ils sont souvent indécis.

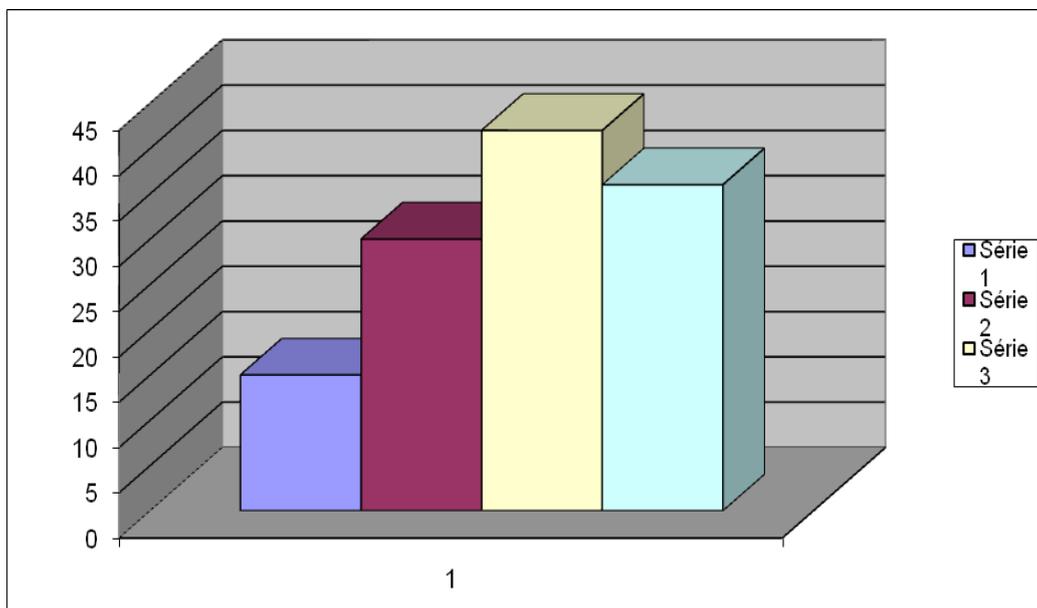


Figure1

Le graphe de la figure1 nous montre que la série 3 est la plus élevée, signe que cette stratégie est très peu utilisée par nos étudiants, celle-ci consiste à devoir utiliser des moyens pouvant permettre aux étudiants de vérifier le degré de compréhension du cours exposé. L'étudiant trop absorbé à vouloir tout noter du cours, n'a pas le temps de vérifier et d'évaluer sa compréhension.

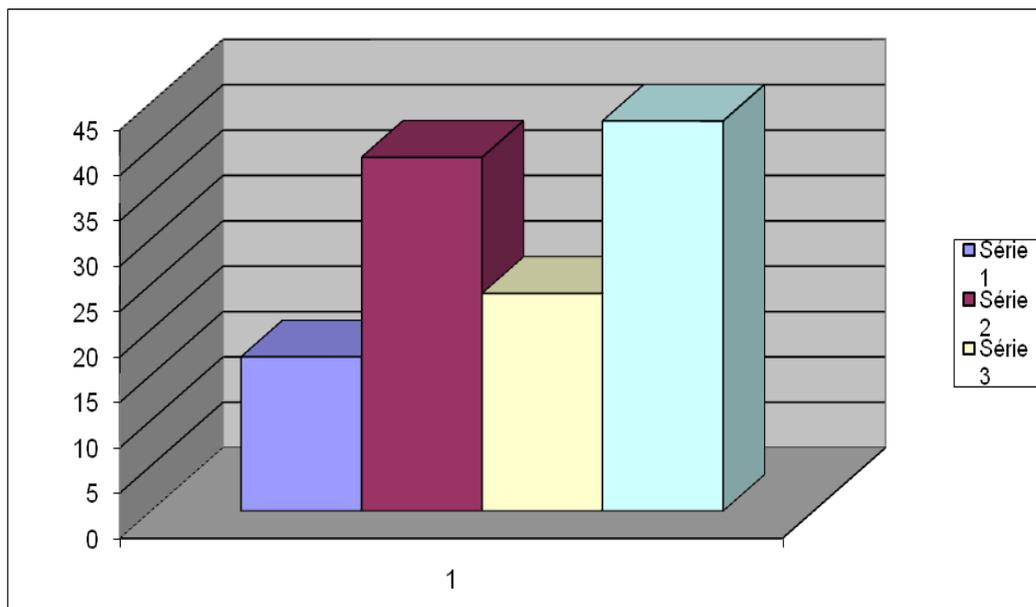


Figure2

Le graphe de la figure2 montre que la série 4 est la plus caractéristique, quoique la série2 n'est pas des moindres. Cette stratégie consiste à ce que les étudiants soient conscients du degré d'implication dans les activités proposées pendant le cours, cependant, nous avons montré que nos étudiants s'investissent plus dans la prise de notes mot à mot, ce qui ne leur laisse pas le temps à d'autres investissements

Questions ouvertes

A la question, avez-vous vous des stratégies d'apprentissage personnelles, les étudiants ont répondu, selon les chiffres suivants :

Oui : 10 ; Non : 12 ; Je ne sais pas : 101

Ce qui montre, que beaucoup d'étudiants ne savent pas s'ils utilisent des stratégies d'apprentissage car ils ignorent, pour la plupart, ce que cela signifie.

A la question, citez les stratégies que vous utilisez, la plupart ont répondu, la mémorisation et la répétition, même ceux qui disent ne pas savoir s'ils utilisent des stratégies.

2.2.2 Interprétation sur les stratégies d'apprentissage

Les *stratégies de sélection de l'information principale* se définissent par les choix faits par l'étudiant pour distinguer les informations importantes ou essentielles à son apprentissage des informations secondaires ou inutiles.

Le tableau 11, montre que les stratégies de sélection de l'information (p. ex. : *«identifier et dégager les idées importantes»*) sont peu utilisées par les étudiants, et ce, quelles que soit les situations d'enseignement qu'on leur propose. Les séminaires de lecture et les études de cas sont les situations qui favorisent le plus l'utilisation de ces stratégies. Cependant, nous verrons plus tard si ces situations d'enseignement sont fréquemment utilisées. Ces situations d'enseignement exigeant de la part des étudiants de lire des documents, il serait normal d'y voir ces derniers utiliser très fréquemment des stratégies de sélection telle que *«Pendant le cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots.»* s'ils avaient été auparavant initiés à cela.

Les *stratégies d'élaboration* consistent pour l'étudiant à donner du sens à l'information qu'il reçoit en créant des liens entre celle-ci et les connaissances qu'il a en mémoire (Boulet et al.1996)¹. En fait, les stratégies d'élaboration permettent d'ancrer de nouvelles informations à des connaissances déjà acquises et de corriger ou d'ajuster, si nécessaire, ces dernières.

À l'aide du tableau 2, et du tableau on peut voir que *«Lorsque je fais des lectures, je prends des notes personnelles»* est la stratégie la plus fréquemment utilisée par les étudiants par contre, la stratégie qui consiste à *«Pendant le cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots.»* tableau11, est moins adoptée par les étudiants. On peut penser que l'apprentissage de certaines matières à l'université est peu propice à une reformulation personnelle des concepts et

c'est pour cette raison que les étudiants sont moins enclins à utiliser cette stratégie d'apprentissage sur une base régulière.

Ce sont l'approche par problèmes et les études de cas qui suscitent le plus, l'utilisation des stratégies d'élaboration. L'atelier est la situation qui en favorise le moins l'utilisation.

Les *stratégies d'organisation* sont la mise en place logique, structurée et personnelle que l'étudiant fait des informations afin de mieux se représenter et s'appropriier la matière à apprendre. Les étudiants affirment ne pas utiliser fréquemment la stratégie qui consiste à «*Après le cours, je compose des tableaux pour résumer la matière qui a été présentée*». La situation d'enseignement qui favorise le plus cette stratégie est l'atelier et celle qui la favorise le moins est l'approche par projet. Il est curieux de constater que cette situation favorise si peu l'utilisation de stratégies d'organisation.

Pour mieux comprendre ce constat, il serait opportun d'examiner les tâches demandées aux étudiants lors de l'élaboration des projets et d'analyser dans quelle mesure il leur est demandé d'organiser ou de réorganiser les informations données.

Les *stratégies de contrôle (ou d'auto-évaluation)* se traduisent par l'évaluation faite par l'étudiant du niveau de son attention et de l'efficacité des stratégies d'apprentissage qu'il utilise. Les stratégies de contrôle permettent à l'étudiant de s'autoréguler et de s'assurer que toute son attention est consacrée à son travail. Quelle que soit la situation d'enseignement qui leur est proposée, les étudiants affirment utiliser fréquemment ces stratégies, tout particulièrement celle qui consiste à «*Lorsque j'étudie, je m'assure que mon attention est concentrée*». Par contre la stratégie de contrôle qui consiste «*Pendant le cours, je prends les moyens pour vérifier si je comprends bien ce que le professeur présente durant ses exposés* ». C'est l'approche par problèmes qui privilégie le plus cette stratégie, alors que l'exposé est la situation d'enseignement qui la favorise le moins.

2.2.3 CONCLUSION SUR LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

Si l'on jette un regard sur l'ensemble des situations d'enseignement, trois points se dégagent. Le premier consiste en l'utilisation peu diversifiée de stratégies d'apprentissage par les étudiants dans toutes les situations d'enseignement. Les stratégies de sélection de l'information et d'élaboration demeurent toutefois les moins fréquentes. Les étudiants disent également utiliser des stratégies d'organisation qui leur permettent de structurer de façon cohérente la matière à apprendre. C'est donc dire que les étudiants ne font que *recevoir* ou *emmagasiner* l'information, ils ne la *traitent pas* afin de mieux la comprendre. Les situations d'enseignement plus traditionnelles et plus académique tels que les exposés et les ateliers favorisent l'utilisation des stratégies, mais à une moins grande échelle.

Un deuxième point qu'il importe de dégager concerne le fait que les situations d'enseignement, à l'exception de l'approche par projet et les études de cas, ne favorisent pas chez l'étudiant au premier cycle une utilisation fréquente des stratégies de contextualisation. Pourtant, un grand nombre d'étudiants affirment avoir pour objectif «*d'acquérir des connaissances théoriques et pratiques liées à la profession* ». Comment se fait-il alors que ces étudiants utilisent peu de stratégies qui leur permettraient de lier la matière à des situations professionnelles ? Pour mieux comprendre ce problème, il faudrait examiner si les exigences et les consignes dictées aux étudiants lors de ces situations d'enseignement ne les amènent pas à se préoccuper davantage de la note qu'ils obtiendront plutôt que des liens entre les tâches qui leur sont demandées en classe et celles qu'ils assumeront dans leur future profession.

Enfin, il serait important de vérifier la représentation qu'ont les étudiants à l'égard des situations d'enseignement qui leur sont proposées. Sont-elles pour eux l'occasion de vivre des situations similaires à celles qu'ils rencontreront dans leur future profession ou sont-elles plutôt vues comme d'autres travaux «pour satisfaire le prof»?

Quant aux stratégies de régulation ex : « *Lorsque j'étudie, j'évalue si les stratégies d'étude que j'ai choisies sont efficaces et je les modifie au besoin* » les résultats font voir qu'elles sont, avec les stratégies de contextualisation, les stratégies les plus négligées par les étudiants. Tout porte à croire que les étudiants n'ont pas été formés à prendre un recul au regard de leur processus d'apprentissage et à juger de la pertinence de ce qu'ils apprennent.

Or, si l'on désire que les étudiants deviennent des apprenants autonomes et habiles à apprendre par eux-mêmes lorsqu'ils seront sur le marché du travail, il importe de les aider à se développer des outils pour le faire. C'est pour cette raison que nous pensons que les professeurs doivent inciter davantage les étudiants à utiliser des stratégies de régulation.

Les modèles métacognitifs s'appuient sur les notions développées par Flavell, qui a défini la métacognition comme comprenant à la fois les connaissances que le sujet a de sa propre cognition et la régulation de celle-ci en vue de la réalisation d'un objectif.

Dans cette perspective, l'enseignant doit activer les connaissances métacognitives des apprenants, favoriser le développement par modelage des stratégies, encourager les démarches de conscientisation et apporter son soutien dans la pratique de la tâche en fonction des besoins, en diminuant ses interventions au fur et à mesure que les apprenants acquièrent des compétences, selon les principes de l'étayage .

2.3 STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT/ PRATIQUE DE L'ECRIT

Nombre d'enseignants interrogés : 40

Rubrique 1 : Situation d'apprentissage

Questions	Oui	Non
1. Préparez-vous votre cours ?	85%	15%
3. Situez vous votre cours au sein d'un (ou plusieurs) programme de formation ?	100%	00%
5. Délimitez-vous le contenu de votre cours ?	95%	05%
6. Identifiez-vous votre (vos) public (s) ?	87%	13%
8. Situez vous vos compétences par rapport à cette charge de cours ?	10%	90%

Tableau 1

Remarques :

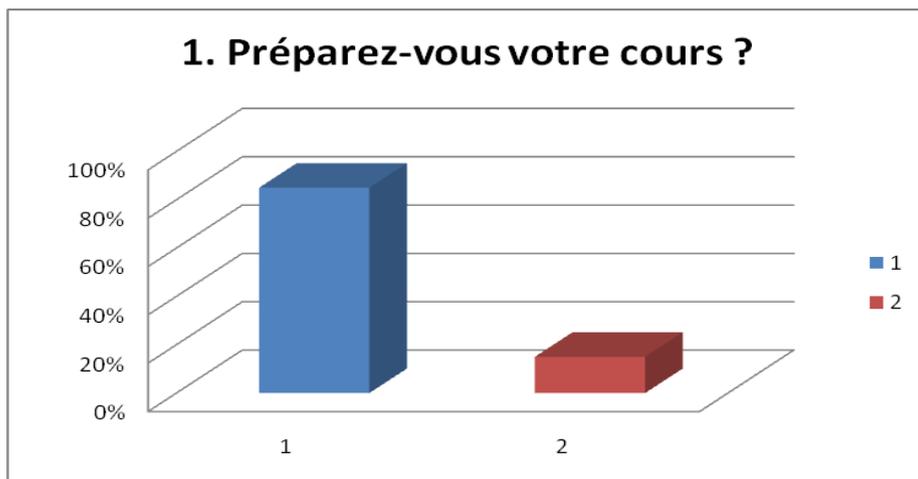
A la première question, 85% d'enseignants ont répondu par oui, c'est-à-dire qu'ils préparent leurs cours.

A la troisième question, 100% d'enseignants ont répondu oui, c'est-à-dire que leur cours fait partie d'un programme de formation, ici une unité d'enseignement, intitulée pratique de l'écrit.

A la cinquième question, 95% d'enseignants ont répondu par oui, montrant ainsi que les enseignants délimitent le contenu de leur cours par rapport aux objectifs.

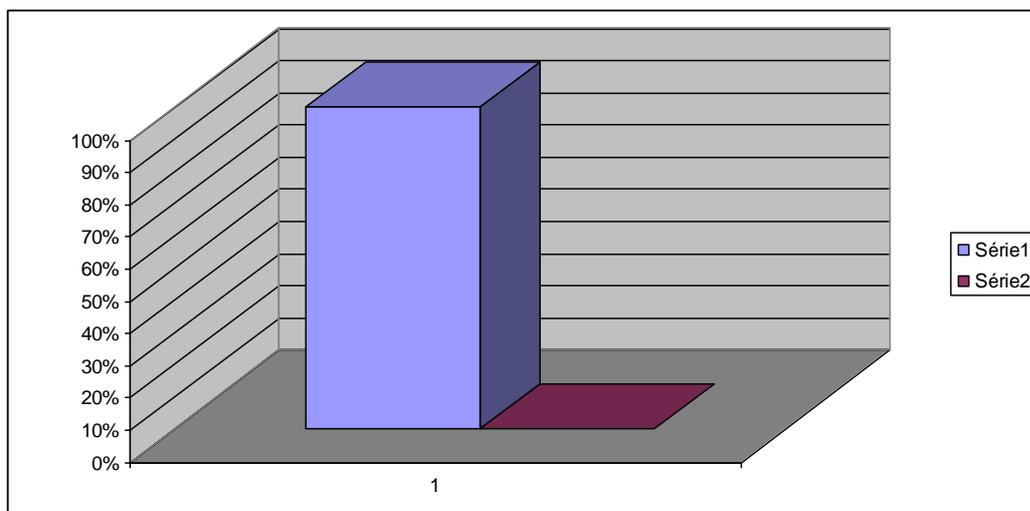
A la sixième question, 87,5% d'enseignants ont répondu par oui, c'est-à-dire qu'à travers des questions, des tests, ils classifient et identifient le niveau de leurs étudiants, leurs lacunes et leurs besoins.

A la huitième question, 90% ont répondu non, au fait de ne pas situer leurs compétences par rapport au cours.



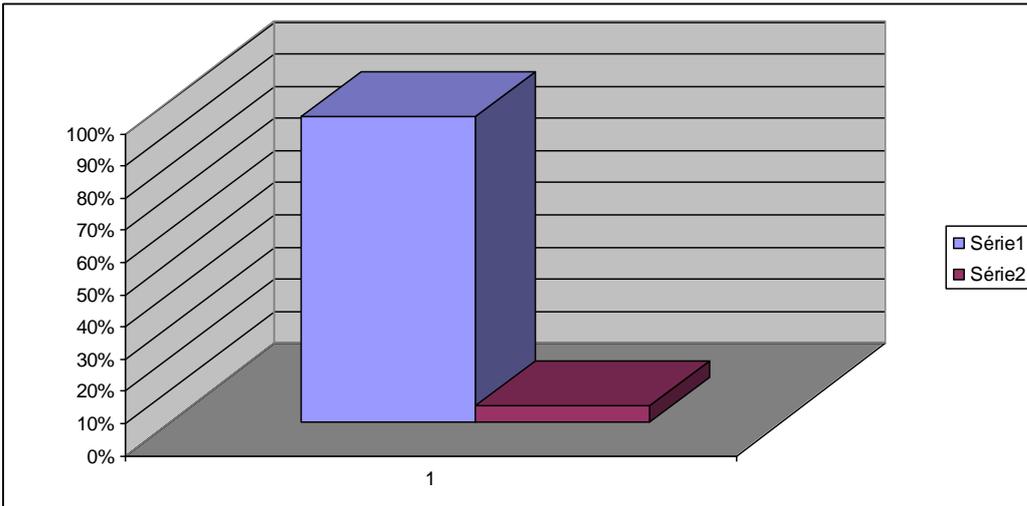
Graphe1

Ce graphe1 montre que la série 1 est la plus élevée ce qui explique que plus de 85% d'enseignants préparent leurs cours contrairement à seulement 15% qui préfèrent présenter des supports et à partir de lecture proposer sur place des contenus.



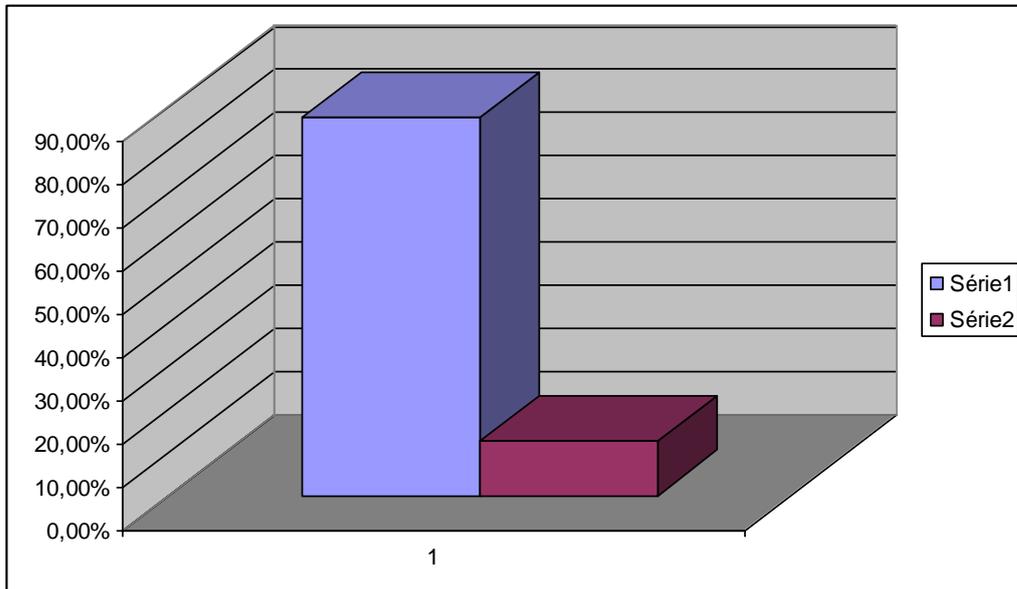
Graphe3

Sur le graphe 3, nous observons que la série 1 a un taux de 100%, ce qui veut dire que l'ensemble des enseignants ont répondu par oui à la question3, ce qui signifie que lors des préparations de leur cours, celui-ci fait toujours partie d'un programme de formation.



Graphe5

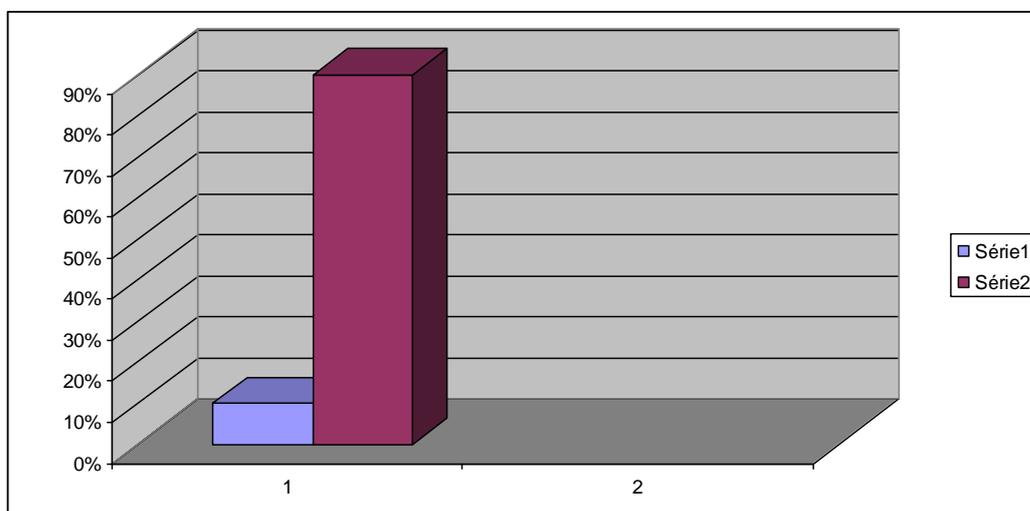
A la vue de ce graphe5, on observe que la série 1 est la plus élevée avec un taux de 95% d’enseignants ayant répondu oui à cette question5, ce qui veut dire que les enseignants disent délimiter le contenu de leurs cours par rapport aux objectifs.



Graphe6

Sur le graphe 6, nous observons que la série 1 est la plus élevée avec un taux de 87,5% d’enseignants ayant répondu par oui à cette question, c’est-à-dire qu’ils identifiaient leurs publics et cela en établissant des tests de niveau.

Donc ce résultat montre que la majorité des enseignants établissent des classifications pour identifier les besoins de leurs apprenants.



Graphe8

Sur ce graphe8, on voit que la série 2 est la plus élevée avec un taux de 90% d'enseignants, ceux-ci ont répondu non à cette question, qui veut dire qu'ils ne situaient pas leurs compétences par rapport à cette charge de cours.

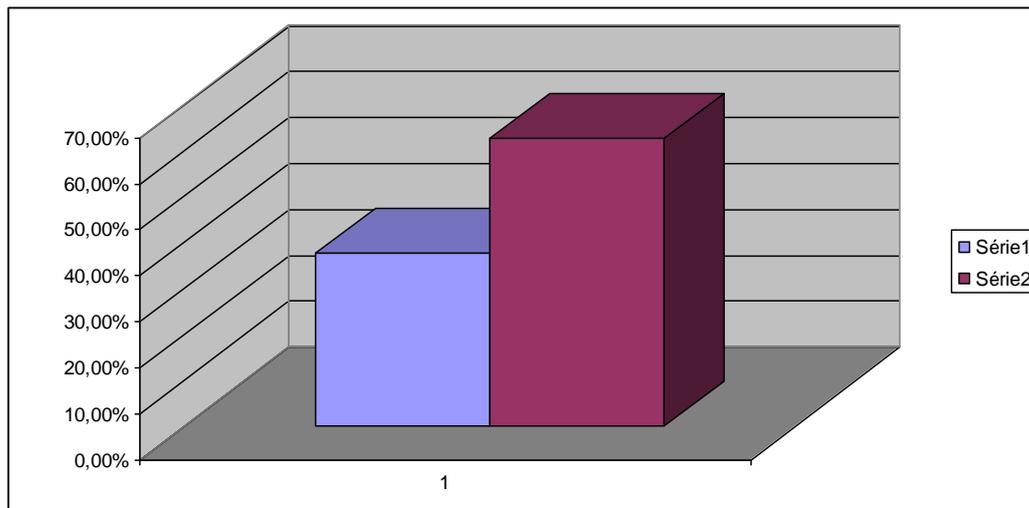
Rubrique 2 : Objectifs d'apprentissage

Question	Oui	Non
5. Orientez vous vos étudiants dans leurs lectures servant à atteindre les objectifs ?	37,5%	62,5%

Tableau 2

Remarques :

A cette question, 62,5% d'enseignants ont répondu qu'ils n'orientaient pas leurs étudiants vers des lectures pouvant les aider à atteindre leurs objectifs. Ceci peut s'expliquer par différentes manières, soit par ignorance du contenu des bibliothèques, soit parce que les étudiants ne demandent pas d'orientation, soit parce que ce n'est pas dans leurs habitudes.



Graphe1

Sur ce graphe1, on constate que la série 2 est la plus élevée avec un taux de 62,5% d'enseignants ayant répondu non à cette question 5, cela veut dire que ceux-ci n'orientent pas leurs étudiants vers des lectures pouvant leur faire atteindre leurs objectifs, soit par négligence, soit par ignorance du contenu des bibliothèques.

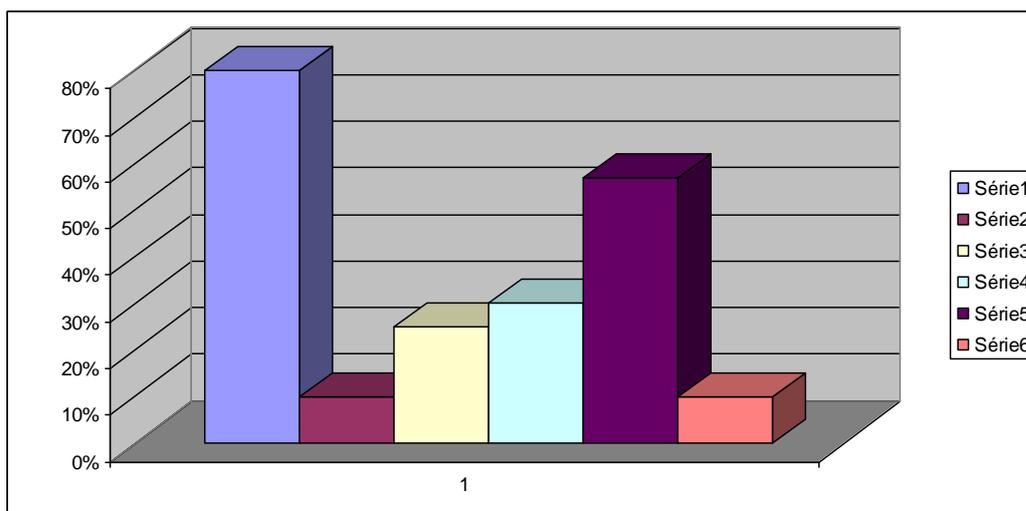
Rubrique3 : Techniques d'enseignement

Question	Exposé	Atelier	Situa- problème	Sémin. lecture	Trav. De groupe	brainsto rming
1. Quelles sont les techniques que vous utilisez pour présenter votre cours ?	80%	10%	25%	30%	57%	10%

Tableau3

Remarque :

On constate d'après les résultats du tableau que la technique de l'exposé est celle qui est la plus utilisée, cela veut dire que l'enseignant par rapport aux autres techniques se sent plus à l'aise dans l'exposé surtout en cours magistral. Alors qu'en TD, les enseignants préfèrent le travail de groupe, preuve que 57% d'enseignants ont répondu utiliser cette technique.



Graphel

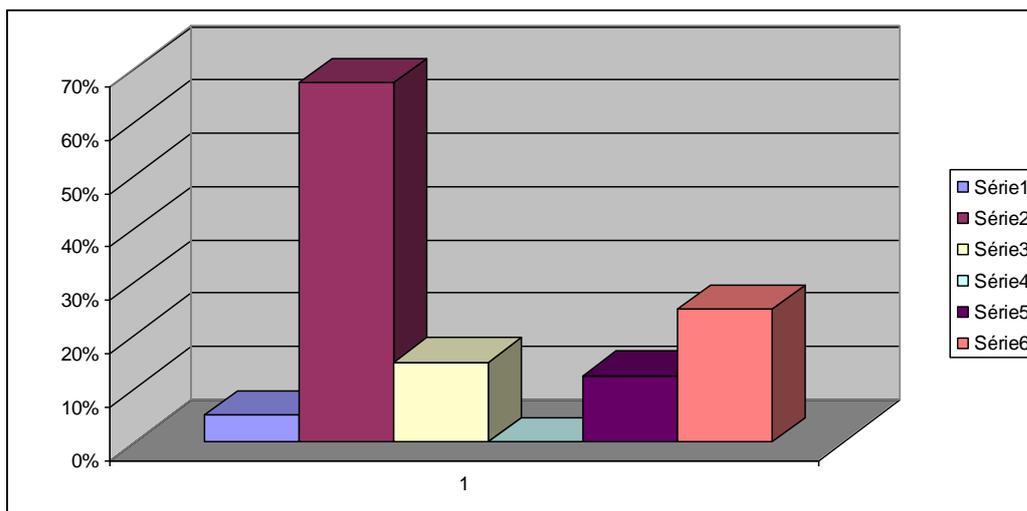
Sur ce graphe, on observe que la série 1 est la plus élevée avec un taux de 80% d'enseignants ayant répondu qu'ils utilisaient la technique de l'exposé pour présenter leurs cours, la technique qui vient en deuxième position avec un taux de réponses de 57% est le travail de groupe.

Question	Dictée	Exposé oral	Polycops	Transparents	Data show	Autres
2.. Parmi les moyens proposés, quels sont ceux que vous utilisez le plus souvent	5%	67,5%	15%	00	12,5%	25%

Tableau4

Remarque :

Une fois encore, un nombre important d'enseignants, 67,5% préfèrent utiliser l'exposé oral pour présenter leur cours, pour cette unité de pratique de l'écrit, l'exposé oral va servir à présenter les éléments clés de l'exercice de production de l'écrit.



Graphe2

Le graphe 2 nous montre que la série 2 est la plus élevée avec un taux de 67,5 % d'enseignants ayant répondu que la technique la plus utilisée par eux était l'exposé oral.

Rubrique 4 : Méthodes d'enseignement

Q1 : Quelle méthode privilégiez vous pour présenter votre enseignement ?

Réponses : CM : 00% ; TD : 100%

Remarque :

Le résultat obtenu de 100% montrent que pour cette unité d'enseignement, l'enseignant utilise les TD plutôt que les cours magistraux.

Questions	Oui	Non
2. Illustrez-vous vos cours, d'évènements faisant partie de l'actualité ?	82,5%	17,5%
3. Contextualisez vos cours ?	42,5%	57,5%
4. Favorisez-vous l'interactivité ?	100%	00%
6. Rythmez-vous vos exposés oraux par des activités ?	12,5%	87,5%

Tableau5

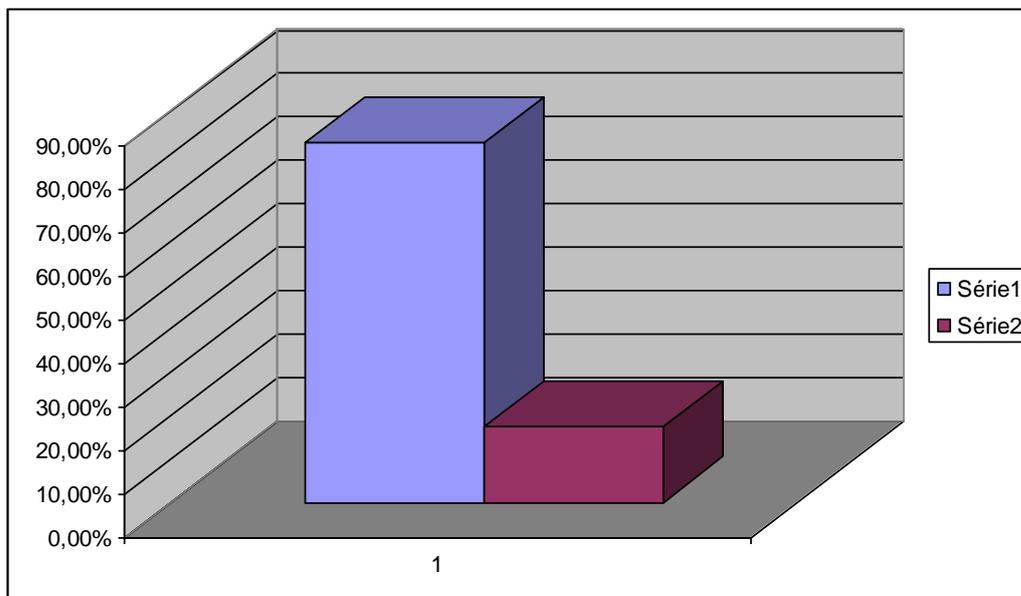
Remarque :

A la deuxième question, 82,5% d'enseignants ont répondu par oui, c'est-à-dire que leurs cours sont très souvent illustrés par des exemples, des évènements, des faits pris dans l'actualité quotidienne. Cela veut dire également, que le cours est très dynamique.

A la troisième question, 57,5% d'enseignants ont répondu par non, cela veut dire que les cours ne sont pas abordés par rapport à un contexte.

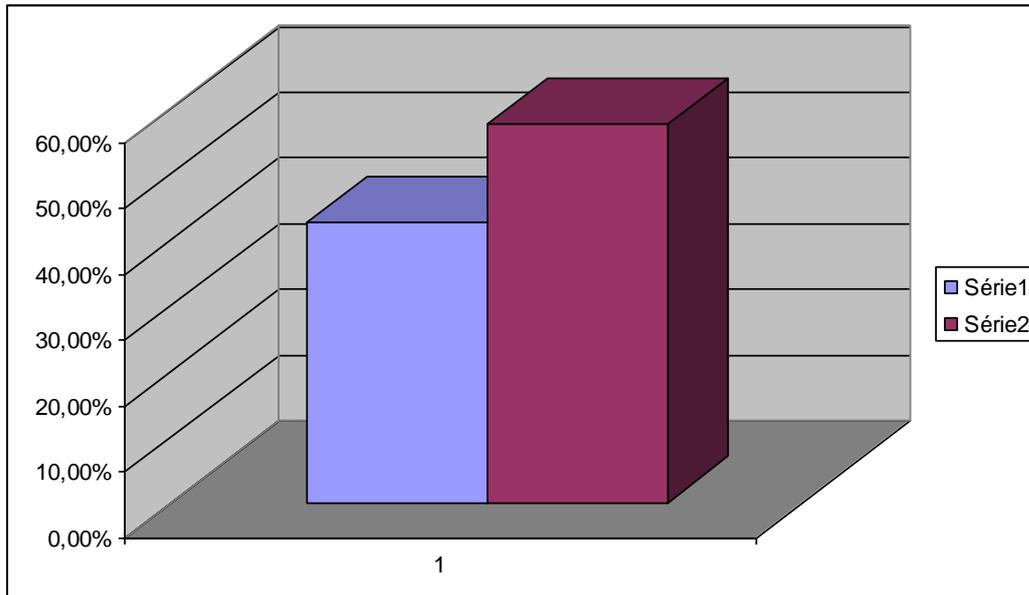
A la quatrième question, 100% d'enseignants ont tous répondu par oui, cela veut dire donc qu'ils favorisent l'interaction entre les étudiants, qui veut dire aussi leur donner la parole.

A la sixième question, 87,5% d'enseignants ont répondu négativement, qui veut dire que ceux-ci ne rythmaient pas leurs exposés oraux par des activités, donc les deux techniques étaient distinctes.



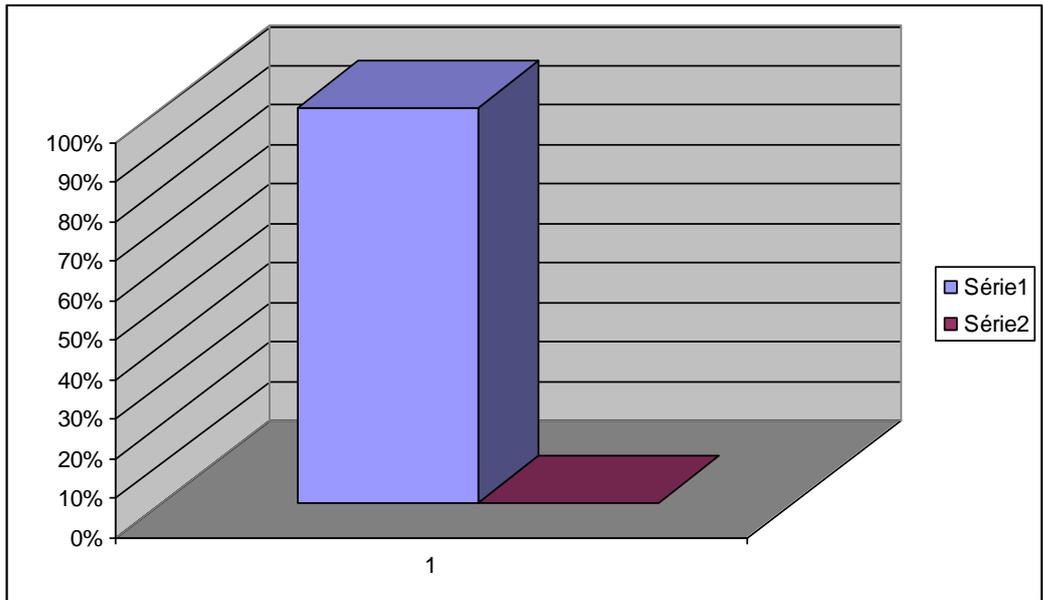
Graphe1

Le graphe 1 nous montre que la série 1 est la plus importante avec un taux de 82,5% d'enseignants ayant répondu par oui à la question, cela veut dire qu'ils illustrent très souvent leurs cours par des exemples, des évènements actuels pour dynamiser le contenu de leurs cours.



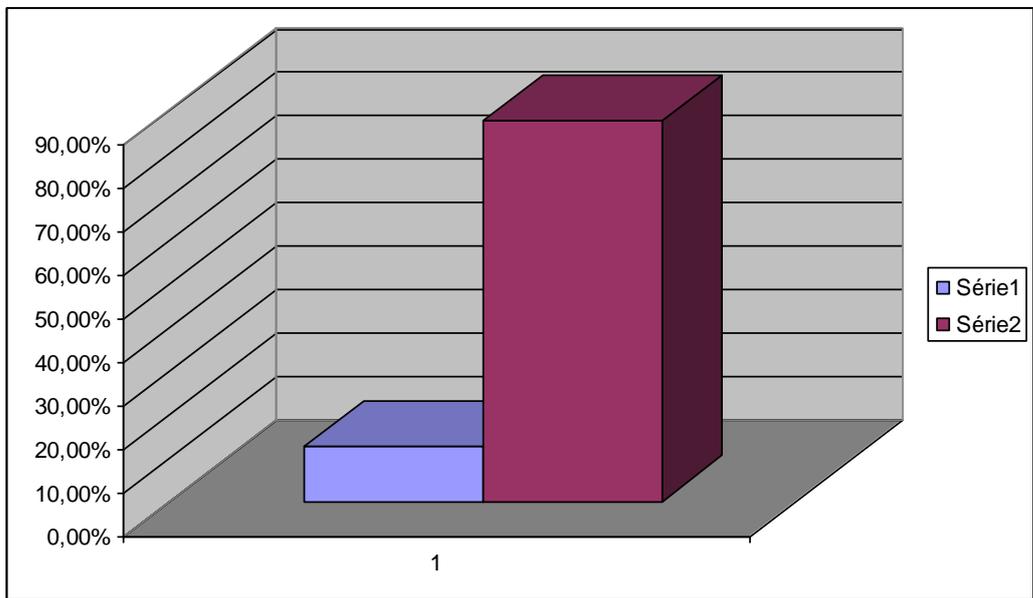
Graphe2

Ce graphe nous montre que la série 2 est la plus élevée avec un taux de 57,5% de réponses négatives faites par les enseignants qui veut dire que ceux-ci n'abordent pas leurs cours selon un contexte donné.



Graphe3

Le graphe 3 nous montre que la série 1 est égale à 100%, cela veut dire que l'ensemble des enseignants ont répondu positivement à cette question, cela veut dire qu'ils favorisent l'interaction entre les étudiants, cela veut dire encore qu'ils favorisent la prise de parole entre les étudiants.



Graphe4

Le graphe4 montre que la série 2 est la plus élevée avec un taux de 87,5% d'enseignants ayant répondu négativement à cette question, qui veut dire qu'ils ne rythmaient pas leurs exposés oraux par des activités, donc les deux techniques étaient distinctes.

Rubrique 5 : Contrat pédagogique

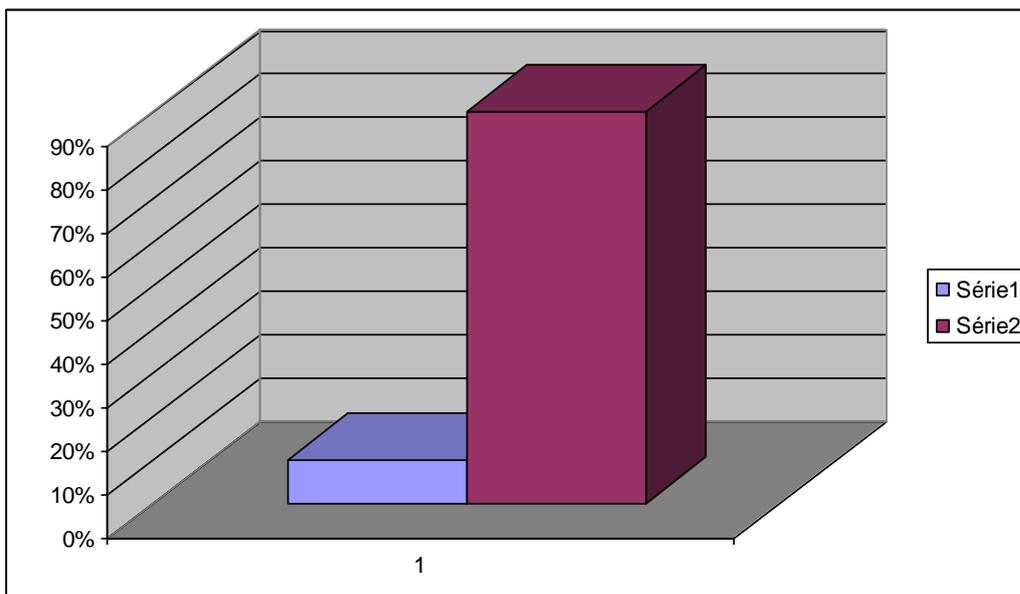
Questions	Oui	Non
4. Préparez vous un cahier de charges (comportant les apprentissages, les évaluations, les accès, les exigences, les ressources) à consulter pour vos étudiants ?	10%	90%
5. Dans le cadre de coordination entre professeurs, échangez-vous vos cahiers de charges ?	00%	100%

Tableau6

Remarque :

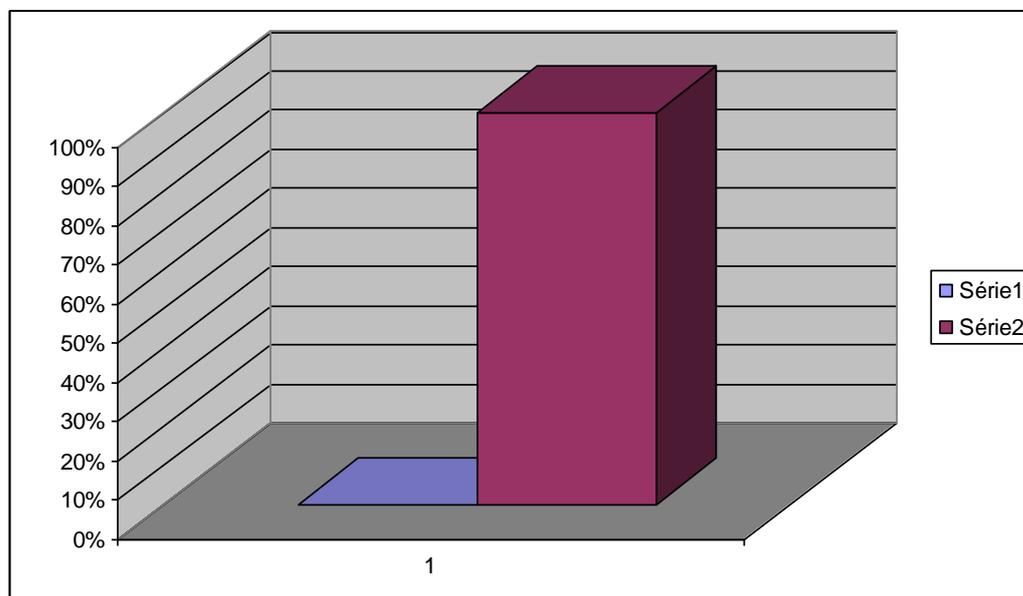
A la question 4, 90% des enseignants ont répondu par non, ce qui veut dire que ceux-ci ne préparent pas de cahier de charges pouvant être consulté par leurs étudiants notamment concernant les apprentissages mis en place par leurs enseignants, les ressources à consulter, cette technique pourrait aider efficacement les étudiants à préparer leurs cours.

Pour la question5 ; 100% d'enseignants ont répondu par non, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'échanges entre eux concernant leurs cahiers de charges, quand ces cahiers existent.



Graphe1

Le graphe1, montre que la série 2 est la plus élevée avec 90% de réponses négatives de la part des enseignants qui veut dire que ceux-ci ne préparent pas de cahiers de charges pouvant être consultés par leurs étudiants de manière à les aider dans la préparation de leurs cours et projet.



Graphe2

Le graphe2, montre que 100% d'enseignants ont répondu négativement à la question, qui veut dire que ceux-ci, n'échangeaient pas entre eux leurs cahiers de charges, quand ces cahiers sont élaborés, car le graphe 1 montre que ces cahiers ne sont pas préparés sauf par 10% d'enseignants.

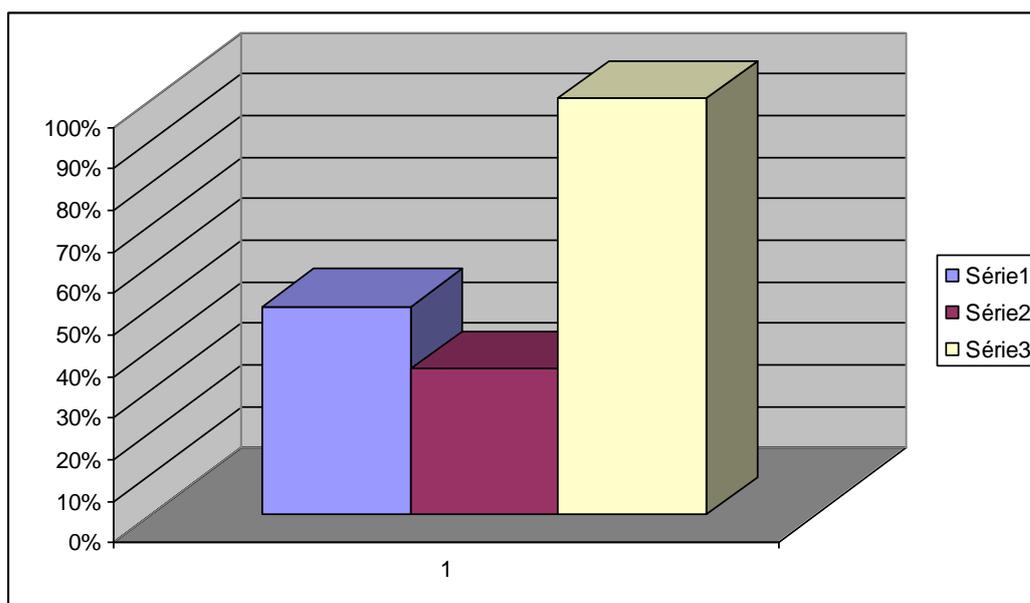
Rubrique 6 : Evaluation

Question	Diagnostique	Formative	Sommative
Quelles sont les évaluations que vous adoptées ?	50%	35%	100%

Tableau7

Remarque :

Concernant les évaluations privilégiées, l'évaluation sommative est la plus utilisée car elle appartient à l'institution, mais cependant il reste un pourcentage assez significatif, 50% d'enseignants qui utilisent également l'évaluation diagnostique pour évaluer les besoins et les attentes de leurs étudiants.



Graphe1

Ce graphe nous montre que la série 3 est la plus élevée, celle-ci représente le taux d'enseignants, 100%, utilisant l'évaluation sommative, car cette dernière est une technique d'évaluation institutionnelle et les enseignants se voient pour la plupart obligés de s'y soumettre. Cependant, un taux de 50% d'enseignants dit également utiliser l'évaluation diagnostique car celle-ci leur permet de définir les besoins et les attentes des étudiants.

2.3.1 Interprétation des stratégies d'enseignement

Ayant défini les stratégies d'enseignement comme un ensemble de comportements didactiques coordonnés, ex : situation d'apprentissage, objectifs d'apprentissage, techniques, moyens et méthodes d'enseignement et l'évaluation. L'analyse a porté sur leur utilisation en pratique de classe universitaire et leur incidence sur l'apprentissage des étudiants.

A la lumière des résultats et de l'analyse des stratégies d'enseignement utilisées et pratiquées avec les étudiants, la remarque est que certaines stratégies sont récurrentes, d'autres un peu moins utilisées et certaines pas du tout.

Ce qui apparait à travers les résultats obtenus par l'analyse des questionnaires proposés aux enseignants est que, par exemple,

la technique d'enseignement la plus récurrente reste l'exposé oral, l'enseignant est dans ce cas, le seul détenteur du savoir et l'expose aux étudiants, cette technique longtemps utilisée et prônant l'approche traditionnelle reste ancrée dans la culture de l'enseignant qui n'arrive pas en s'en défaire.

Le moyen d'enseignement le plus utilisé est lié à la technique utilisée, c'est donc, l'exposé oral. Bien sûr, d'autres moyens sont parfois proposés par l'institution, tels que, le Datashow, les photocopieurs pour réaliser les polycopis, mais ces moyens restent très faiblement utilisés et cela pour différentes raisons : la disponibilité des appareils est insuffisante (ex : deux Datashow pour tout un département), ne coïncident pas toujours avec l'emploi du temps des enseignants,

ces obstacles arrivent à bout des plus chevronnés des enseignants.

Concernant, les situations d'apprentissage, les résultats ont montré que malgré tous ces obstacles, l'enseignant continue à chercher, à réfléchir, à exploiter de nouvelles pistes pour améliorer les méthodes d'enseignement qui pourraient faciliter son enseignement et ainsi permettre à l'étudiant un apprentissage efficace et efficient.

Enfin, concernant, l'évaluation, celle-ci reste un moyen de contrôle institutionnel. L'enseignant, même avec toutes les bonnes volontés, n'arrive pas à instituer les différentes formes d'évaluation existantes : formative, diagnostique, et ce, pour plusieurs facteurs : effectif élevé d'étudiants, nombre de salles limité, emploi du temps chargé, etc....

Aujourd'hui, le nouveau système universitaire : le LMD, prône une approche par les compétences, approche qui permettrait de cerner tous les besoins des étudiants, qui permettrait de mettre en place de nouvelles techniques et moyens pédagogiques et permettrait donc d'arriver à un pôle d'excellence dans nos universités. Tout cela restera utopique si une formation aussi bien pour les enseignants que pour les administrateurs n'est pas proposée en parallèle.

2.2.2 CONCLUSION SUR LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

Les résultats ont montré que les seules stratégies utilisées par les enseignants étaient l'exposé oral le plus souvent en séance de cours et le travail de groupe en séance de TD. Alors qu'en est-il des autres stratégies d'enseignement, une panoplie très riche qui permettrait certainement à nos enseignants d'arriver à de meilleures performances avec leurs apprenants et une meilleure formation.

Les stratégies préconisées dans l'enseignement et apprentissage des langues étrangères, ici le français, doivent faire en sorte que l'apprenant soit au centre de l'apprentissage et qu'il construise son savoir à partir de ses motivations et de ses interrogations. L'enseignant guide l'apprenant dans ses questionnements, met des ressources à sa disposition, fournit des supports et évalue de façon conséquente.

Il structure les apprentissages et fait le pont entre les connaissances et les habilités, et guide l'apprenant afin qu'il arrive à tirer ses propres conclusions et exercer son propre jugement.

Parmi les stratégies d'enseignement que les enseignants pourraient utiliser :

- Les explications orales : les explications orales représentent une méthode qui permet aux apprenants de justifier leur raisonnement en communiquant oralement.
- L'improvisation : est un procédé qui aiderait les apprenants à réaliser des expériences et à faire des créations dans le cadre de structures prévisibles.
- Le journal des apprentissages : les apprenants indiquent par écrit le processus et le contenu de leurs apprentissages dans un journal personnel.

On pourrait encore citer plusieurs autres stratégies d'enseignement que les enseignants pourraient exploiter pour telle ou telle activité d'enseignement. Car à chaque situation conviendrait une stratégie. L'enseignant doit pouvoir faire des allées et venues entre les différentes stratégies pour expliquer, argumenter, réfuter, raconter ; en somme, collaborer avec ses étudiants pour leur permettre de développer ses propres stratégies et notamment celle de l'autonomisation.

2.4 LES PRATIQUES DE CLASSE

L'observation de classe en didactique

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 en France, 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 G. 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.

2.4.1 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).

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 et 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 postactive 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, éléments matériels, dispositifs instrumentaux, procéduraux et enfin aspect relationnel et disciplinaire.

2.4.2 Description visuelle des pratiques de classe

Cours 1 : compréhension et expression

Sujet : La fiche de lecture

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

- 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 20

- 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 donne : para texte, biographie, résumé du roman, personnage, temps du roman.
- Etudiant2 donne : biographie, période, personnages, description, résumé
- Etudiant3 donne : iconographie, trois chapitres, personnage principal, personnage secondaire, roman autobiographie, résumé, temps de narration.
- Etudiant4 donne : présentation de l'auteur, date, thème du roman, narrateur, espace, résumé.
- Etudiante5 donne : titre, auteur, édition, bibliographie, résumé, 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

Début du cours de 00mn à 31'18'' : 1^{ère} 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 → plaît 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

Texte1 : 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 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.

2.4.3 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* (cf. annexe) 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 :

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

Tableau 1

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.

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

Tableau 2

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

Habilité linguistique de l'enseignant	Oui	Non	%Oui
s'exprime aisément dans les deux aspects de la langue	4	0	100
ne fait pas recours à la langue (s) maternelle(s) des apprenants	0	4	0

Tableau 3

Le troisième tableau, concerne les habilités linguistiques des enseignants, les résultats montrent que bien que tous les enseignants soient bilingues, voir plurilingues et maîtrisent les deux aspects des deux langues (français et arabe), aucun enseignant n'utilise la langue maternelle et ne permet pas aux étudiants de l'utiliser.

Gestion du temps	Oui	Non	% Oui
Varié les activités	0	4	0
Monopolise la parole	3	1	75

Tableau 4

Dans le quatrième 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.

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

Tableau 5

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.

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

Tableau 6

Ce tableau 6 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.

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
Evite les expressions décourageantes (critique...)	0	4	0
Montre du respect envers ses apprenants	4	0	100

Tableau 7

Le septième 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.

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

Tableau 8

Le dernier tableau 8 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.

2.4.4 INTERPRETATION DES RESULTATS

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 des connaissances en 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 des savoirs et des savoir-faire nécessaire 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 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 est 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.

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 des deux techniques utilisées (le questionnaire destiné à des enseignants du FLE et 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 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).

PARTIE 3 : PROPOSITIONS ET SUGGESTIONS

3.1 L'autonomisation

Introduction

L'apprenant d'une nouvelle langue aborde sa tâche avec un éventail de stratégies cognitives et de procédures linguistiques déjà en place automatisées pendant la construction de sa première langue.

Ces savoirs initiaux existent toujours, quelle que soit la langue ou le niveau d'apprentissage : Personne n'est une page vierge sur laquelle un enseignant viendrait inscrire le savoir : Tout savoir doit être reconnu préalablement, même si, pour aller plus loin, la démarche va conduire à des déplacements, des ruptures. Donc apprendre c'est prendre un risque. Un risque à dédramatiser par :

- Une lecture au positif des productions : pourquoi mettre en valeur une « faute » quand le reste de la phrase est juste ? l'enseignant redit la phrase et au groupe de tenter une nouvelle production. D'où mesure de l'écart entre la production initiale et cette nouvelle.
- Le recours à des phases de travail en petits groupes : on se rend souvent compte que les autres en sont au même point et soit on apprend d'eux soit on leur apprend.

Tout cela permet des répétitions, un entraînement et une mise au point, et donc, favorise la prise de confiance.

« L'automatisation de ces stratégies les rend inconscientes pendant ce fonctionnement et celles qui ont été automatisées en premier sont le plus loin de la surface, donc les moins conscientisées » (Bronckart et L., 1983)

Dans la langue cible, l'utilisation des stratégies et procédures n'est automatique que pour les éléments construits.

Ainsi le premier pas de l'apprentissage consiste à découvrir jusqu'à quel point l'apprenant est opérationnel, c'est-à-dire quelles stratégies, il met en œuvre dans la pratique de la langue, et ceci, n'est possible que s'il y a interaction de l'apprenant avec la langue.

La conceptualisation et la construction de la nouvelle langue sont le résultat de l'interaction de l'apprenant avec l'input, son analyse épilinguistique (le repérage des exemples positifs de ce qu'il sait et ses représentations personnelles de sa langue) et métalinguistiques

(La consolidation de ses savoirs dans un système), et son utilisation de la langue.

L'analyse des stratégies d'apprentissage a révélé que nos étudiants utilisaient très peu de stratégies, mis à part, les stratégies de mémorisation acquises durant tout leur cursus scolaire, d'autres stratégies pourraient les aider à mieux assimiler et apprendre, telle que les stratégies de déduction, nous proposerons quelques activités en compréhension écrite qui convoqueront ces stratégies.

L'autonomie guidée

Jennifer Walski en 1999 écrit que : « *l'autonomie guidée n'est pas un programme à apprendre mais, du développement des compétences qui permettront à l'apprenant de gérer dans la langue cible toute situation de communication orale et écrite où il aura à interagir* ».

L'apprentissage de la langue étrangère en autonomie guidée permet à l'apprenant de développer sa compétence opérationnelle. Celle-ci se définit par :

- Comprendre ce qui lui est dit

- Trouver une réponse appropriée (ceci se fera dans la limite des connaissances maîtrisées à son niveau de son développement dans la nouvelle langue, est capable de se débrouiller dans toute situation avec plus ou moins d'adresse)
- Développer dans la nouvelle langue, les stratégies nécessaires pour continuer à apprendre sans aide de l'enseignant.

3.1.1 Les facteurs de l'autonomisation

En considérant cette nouvelle stratégie qu'est l'autonomisation, celle-ci doit répondre à trois facteurs : l'autoévaluation, une démarche actionnelle et enfin la guidance ou autonomie guidée.

Qu'est ce que l'autoévaluation ? Pour l'étudiant, c'est prendre conscience de ses stratégies d'apprentissage, pouvoir les maîtriser et les utiliser au moment opportun.

C'est aussi, évaluer son niveau, c'est-à-dire ses différentes représentations. Et enfin, évaluer son niveau linguistique.

La démarche actionnelle consiste elle, à participer aux micro-tâches, à résoudre les situations problèmes et enfin à se poser des questions, nous aurons à donner des exemples d'activités dans le cadre de la compréhension de l'écrit.

Enfin, l'autonomie guidée, dernière étape qui amènera l'étudiant vers l'autonomisation sera le fait que celui-ci pourra assister sans difficultés aux cours collectifs, participer aux regroupements tutorés et aller vers son autoformation.

Concernant donc, cette stratégie qu'est l'autonomisation, nous pouvons proposer des exemples de compétences à mettre en évidence :

Projet de réflexion (annuel) :

Communication : exprimer un point de vue

_ Recherche de renseignements : formuler des questions- recueillir- noter synthétiser et conclure

_ Participation : participer à des expériences individuelles ou collectives- réagir à des sujets publics.

Exemples d'activités utilisant l'autonomisation

Dans le cadre de la communication :

1. Demander aux étudiants de définir le terme « pouvoir » à l'aide du schéma suivant

Croquis

Définitions

Pouvoir

Synonymes

Exemples

2. Ensuite celui d'établir un lien entre le pouvoir et l'autorité à l'aide d'un tableau

Exemple d'autorité	Pouvoir de cette personne
Capitaine d'un bateau	
Président d'un conseil administratif	

Secrétaire d'université	
Chef d'une entreprise	

Dans le cadre de la recherche de renseignements :

- Demander de faire une recherche dans les journaux ou autre médias afin de trouver des personnes en situation d'autorité et expliquer pourquoi ils ont du pouvoir. Noter les résultats dans un tableau

Personne en situation d'autorité	Cette personne a du pouvoir parce que...

Dans le cadre de la participation et de l'évaluation

- Relevez deux personnes ou groupes qui ont du pouvoir dans votre communauté et décrire une occasion où ils exercent leur pouvoir

Personne ou groupe de ma communauté	Exemple d'occasion ou celle-ci exerce son pouvoir

5. Visionner des séquences de films- analyser en quoi elles présentent des situations d'autorité:

L'autorité et le pouvoir influent sur les évènements- demander aux étudiants de nommer les types et les sources de pouvoir qu'ils voient les gens utiliser pour atteindre leurs buts et d'analyser de façon critique l'exercice du pouvoir.

3.1.2 Suggestions pour le développement de l'aptitude de la compréhension écrite

Selon Kohonen, « *l'enseignement de la compréhension écrite a pour but ultime de permettre aux apprenants de lire, pour des raisons diverses et en les comprenant de façon adéquate, des textes authentiques qui ne leur sont pas familiers, et ce sans aide et à une vitesse appropriée* ». (1985)

Le lecteur autonome est un lecteur qui applique plusieurs stratégies de lecture selon l'objectif qu'il s'est fixé, et qui sait reconnaître quand sa compréhension atteint son niveau requis par cet objectif, qu'il pratique l'écrémage pour saisir l'idée générale du texte, (J. Scheils, 1993), le balayage s'il recherche certains points spécifiques ou une lecture plus fine pour comprendre les détails.

Il faut sensibiliser les apprenants à l'organisation du discours, les encourager à traiter le texte par unités sémantiques plutôt que mot à mot.

Les activités de compréhension écrite sont d'abord des activités de pré-lecture, ensuite des activités pendant la lecture et enfin, des activités d'après lecture.

Activités de pré-lecture / Avant la lecture d'un texte

Les objectifs à expliciter à l'étudiant :

- Encourager les apprenants à former des hypothèses à propos du texte à partir d'indices accompagnant le texte : titre, sous titre, image...
- On peut leur proposer un texte oral sur le même sujet, ex : leur faire passer un bulletin d'informations radiodiffusé avant de leur faire lire l'article de presse de l'évènement.
- Communiquer aux apprenants le thème du texte à proposer une discussion
- Donner les mots clés et les apprenants tentent de deviner le sujet du texte
- Les apprenants écrivent l'histoire inspirée par une photo ou par le titre d'un journal et ensuite la comparer avec celle qui figure dans le journal

Exemple : Activité 1

Niveau : 1^{ère} année universitaire LMD

Support : planche d'images de mots clés

Durée : 1h

Consigne : observer les mots clés, imaginer une histoire, lire l'histoire et comparer

Input : formuler des hypothèses, donner son opinion

Ex : Proposez les mots clés de l'histoire aux étudiants, ils en parlent avec l'enseignant et imaginent le sujet de l'histoire, ensuite ils lisent l'histoire et choisissent un titre.



Tour du monde

Bleep le martien

Amsterdam, Berne, Rome

Guide touristique, chocolat, glace, tulipe, planète Mars

Consigne : Choisir un titre :

■ Bleep autour de l'Europe ? ■ Les tulipes d'Amsterdam ? ■ Voyage autour du monde ?

Texte : Quand Bleep, le martien survola Rome dans son engin spatial il consulta son guide touristique et lut : Rome est réputée par son Colisée et ses glaces, et comme il faisait très chaud, il atterrit et s'acheta une glace.

« Humm, c'est bon, il n'y a rien d'aussi bon sur Mars » s'exclama t-il

Il continua son voyage et arriva aux abords de Berne, il reprit son guide sur lequel il lut : Berne est connue pour ses chopes de bière et ses chocolats, et, comme il avait faim, il atterrit pour y goûter.

« Humm, un délice ! »

Il arriva enfin sur Amsterdam, il consulta à nouveau son guide qui lui révéla que cette ville était réputée pour ses canaux et ses tulipes. Et, comme il avait toujours faim, il débarqua et s'offrit une tulipe.

« Beurk, c'est horrible » cria t-il

Il regagna son engin spatial et repartit vers Mars, il n'avait plus faim mais il ne comprit pas pourquoi il détestait autant les tulipes, le savez vous, vous ?

Exemple : Activité2

Objectifs : organiser une séance de remue-méninges, suivie d'une discussion dirigée, puis les apprenants lisent le texte et comparent leurs points de vue à celui exprimé par l'auteur.

Niveau : le même

Durée : 1h30

Consigne : discuter d'un sujet, dresser une liste d'opinions sur le sujet, faire une comparaison avec l'opinion de l'auteur

Input : formuler son opinion, réfuter, convaincre

Ex : choisir un sujet : le sport

1. Dresser une liste des sports connus :

Pratiqués par des hommes ? Des femmes ? Enfants ?

Coût ? Pourquoi ? Equipements ?

Dangereux ? Pourquoi ?

Que fait le sport ? Avantages

Ex : un esprit sain dans un corps sain

Pour garder un bon moral

Texte : choisir un texte qui présente les avantages du sport

Faire un tableau comparatif entre les réponses des étudiants et ceux apportées par l'auteur.

Pendant la lecture

Pendant la lecture d'un écrit, l'étudiant devra convoquer des objectifs pour atteindre la compétence de lecture. Il s'agira de réaliser 10 objectifs pour arriver à cette aptitude de compréhension de l'écrit.

1. Déduire le sens
2. Questions
3. Reconnaître
4. Associer
5. Mettre en ordre

6. Suivre des consignes
7. Comparer
8. Prendre des notes
9. Compléter
10. Prendre des décisions, résoudre des problèmes

Exemples d'activités qui convoquent ces objectifs

Objectif 1 : Dédurre le sens

Support : un article de journal assorti d'une photo

Consigne : lire le texte sans s'arrêter sur les mots et exploiter certaines stratégies pour saisir l'idée générale.

Input : lire, poser des hypothèses, déduire, relever

Déroulement : proposer l'article de journal aux étudiants. Ils vont lire le texte sans s'arrêter sur les mots difficiles, puis ils relèvent sur un tableau les :

- _ Mots internationaux
- _ Chiffres/ dates
- _ Noms de personne/ lieu
- _ Images → génératrices d'hypothèses
- _ Titre/ sous titre
- _ Mots récurrents
- _ Caractéristiques typographiques

Dans cette activité, la stratégie convoquée est la stratégie de déduction

Celle-ci peut se résumer ainsi :

Le mot inconnu

Nécessaire pour non

Comprendre le texte → → → → → → → → → → → → → CONTINUER A LIRE

- Vrai/ faux : moyen rapide de vérifier la compréhension, ils aident l'apprenant à réfléchir sur le texte de la même manière que les questions à choix multiples. On peut demander aux apprenants de rectifier un énoncé erroné ou ajouter des énoncés.

- Elaborer des questions pour s'interroger mutuellement

On demande aux étudiants de faire des prévisions à partir du titre de l'histoire.

On les inscrit au tableau, ex : le titre : Fleurs → porter des fleurs à un ami malade, cueillir des fleurs, avoir un jardin...

On explique aux étudiants qu'ils vont lire une seule phrase ou un seul paragraphe à la fois et qu'ils peuvent poser toutes les questions qu'ils veulent sur cette partie et vice versa.

Les apprenants posent des questions à l'enseignant qui à leur tour seront interrogés.

Les questions posées sont sous le type du sigle FIVE

F : faits/ ex : Comment s'appelle la fille ?

I : inférence/ex : Pourquoi les garçons avaient-ils peur du cimetière ?

V : vocabulaire/ ex : Que signifie cimetière ?

E : expérience/ ex : Avez-vous eu un ami malade ?

- Questions balises (très présentes dans nos manuels scolaires algériens)

Ex1 : un article de presse

Un article de presse est un texte d'un genre particulier, qui le plus souvent relate en détail un événement récent.

Question1 : De quel journal est tiré cet article ?

Question2 : Quel est le thème principal de l'article ?

Question3 : Figure t-il dans le titre ?

Question4 : Avez-vous des connaissances sur ce titre ?

Question5 : L'article est-il divisé en paragraphes ?

Question6 : Quel est le thème dans chaque paragraphe ?

Ex2 : un poème

Q1 : Quel est le thème du poème ?

Q2 : Le thème apparaît-il dans le texte ?

Q3 : Le poème raconte t-il une histoire, si oui laquelle ?

Q4 : Quelle est l'expérience évoquée dans le poème ?

Q5 : Avez-vous vécu une telle expérience ?

Q6 : Quels sont les sentiments exprimés dans ce poème ?

Q7 : Certains mots riment-ils ?

Q8 : Y a-t-il un son ou lettre qui revient très souvent ?

Q9 : Avez-vous pris plaisir à la lecture du poème ?

Objectif 3 : Reconnaître

- Reconnaître le but d'un texte ; Identifier à partir d'indices iconiques.

Ex :

A

1983 Juin 22mercredi
Pense à téléphoner au médecin pour ton rendez vous

Ou

B

Tous les travailleurs sont invités à cesser le travail à 16h00 En signe de solidarité avec les camarades de l'atelier IVB suite aux évènements qui se sont produits récemment.

C

Bonjour ! Reçois nos baisers de Bretagne où il fait un soleil radieux ! Sonia	M. Dupont 2 rue Charlemagne Paris 15 ^e
--	--

Les étudiants à partir d'éléments spécifiques, doivent identifier le type de texte

A : feuille d'agenda

B : affiche dans une entreprise

C : carte postale

- Reconnaître des fonctions spécifiques à l'intérieur d'un texte

Ex : un dialogue écrit, une conversation téléphonique

Objectif 4 : Associer

Associer des énoncés exposant les idées principales aux paragraphes

Ex : Associer des lettres et leurs réponses

1. Mettre en ordre

Ex1 : Mettre en ordre un texte en désordre

Ex2 : Dissocier et remettre en ordre deux histoires entremêlées.

2. Suivre des consignes

Consigne : Tracer un itinéraire ou indiquer les emplacements sur une carte

Ex : Ils étudient une page extraite d'un guide touristique et indiquent à l'aide de flèches, l'itinéraire de la promenade proposée.

3. Comparer

Consigne : Comparer deux textes analogues

Ex : deux articles relatant le même fait sur deux journaux différents

4. Prendre des notes

Consigne : Transférer des informations dans un tableau ou une grille

Input : concentre l'attention des apprenants sur le mode d'organisation du texte et les dirige vers l'information principale.

Ex : Présentez trois faits divers différents, les apprenants doivent compléter le tableau à partir de leurs lectures :

	personnages	lieux	évènements	Date/heure
1				
2				
3				

5. Compléter

Ex1 : Complétez un texte lacunaire

Ex2 : Indiquez la ponctuation

Ex3 : Remplir un questionnaire

6. Prendre des décisions/ résoudre des problèmes

Objectif : les étudiants étudient un texte dans le but de prendre une décision ou de résoudre un problème

Ex : faire un voyage en train

Vous êtes à Paris, nous sommes dimanche, il est trois heures du matin, vous devez monter prendre le bateau au Havre à 17h. Puisque c'est sur la ligne de train, vous aimeriez vous arrêter pour visiter Rouen.

Donnez-vous 3h pour votre déjeuner et votre visite.

Consigne : Quels trains pourriez-vous prendre ?

Support : Catalogue des horaires des trains.

Activités après la lecture

1. Après lecture, les apprenants peuvent discuter du problème et rédiger une réponse proposant des solutions
2. Les apprenants peuvent réaliser un jeu de rôle sur le thème du texte et monter un projet, ex : faire un collage ; composer un panneau
3. Réécrire un article de presse en étoffant le texte avec d'autres informations.

Conclusion

Le problème des changements des pratiques pédagogiques oblige à réinterroger la formation telle qu'elle existe aujourd'hui. La formation et notamment universitaire en Algérie souffre d'un double déficit : la didactisation et la focalisation sur les comportements.

La didactisation apparaît souvent par l'atomisation des savoirs, du fait de la centration sur les savoirs et non sur le rapport au savoir, à la création, à la recherche. On met l'accent sur les procédures (règles à exécuter) et pas assez sur les processus (démarches).

Les situations d'enseignement comme ceux d'apprentissage doivent offrir des mises en questionnement. Car s'il y a du nouveau, il y a problème, difficulté, conflit.

Il faut que l'apprenant se questionne, s'étonne pour pouvoir créer. Le conflit, les contradictions vont devoir se régler de soi à soi par la médiation des situations, des conduites à mener.

Dans le même temps, il y a focalisation sur les comportements au lieu d'une réflexion sur les enjeux d'une construction de la pratique démocratique dans le savoir. La formation de la citoyenneté n'est pas un « plus », elle se joue dans les savoirs et dont la façon dont on la traite.

La pédagogie se veut centrée sur l'étudiant, mais celui-ci est vu isolément alors que la classe est un amalgame complexe vivant, que l'importance du sujet n'élimine pas l'interaction. Et on omet trop souvent, la part de l'enseignant qui fait partie du problème. D'autre part, les situations d'apprentissage doivent être accessibles pour tous les étudiants et en même temps exigeantes pour pouvoir les mettre en activité de chercheur. Il faudrait donc créer des formations où les étudiants puissent être dans une situation de bien être, par rapport à leur possibilité et capacité de comprendre et de créer.

Mais également, de faciliter le travail en groupe pour encourager le travail de recherche collaboratif.

La logique expositive s'oppose aujourd'hui à la logique d'invention¹. Il y a hiatus entre l'exposé magistral tel qu'il toujours pratiqué dans nos classes et la pratique recommandée.

A savoir :

- La formation est un tout, c'est une cohérence à mettre en place
- Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage relèvent de la même logique. Ce sont les mêmes qui permettent d'apprendre un contenu de savoir et d'acquérir une formation.

Dans la plupart des cas on cherche à transmettre ce que l'on sait mais on ne réussit qu'à transmettre ce qu'on est.

On n'acquière pas un savoir indépendamment des conditions dans lesquelles on le construit.

- Faire le lien entre la théorie et la pratique est essentiel, mais il ne s'agit pas de dire que la pratique est une mise en actes de la théorie.

C'est l'acte en lui-même qui est objet de formation (préparer un cours, une séquence, l'animer dans une classe) parce qu'il va déclencher des situations problèmes, des questionnements, de la réflexion.

Dans le domaine de la recherche, pour qu'il n'y ait pas hiatus entre ce qu'on prétend transmettre (curiosité, goût d'apprendre, effort, esprit critique, projet...) et les pratiques mises en œuvre, il faudrait que l'enseignant soit lui-même dans un processus constant de recherche, de questionnement et de création.

Pourrait-on concevoir un enseignant de musique, de dessin ou de sport qui ne soit lui-même praticien-chercheur et créateur dans son champ disciplinaire ? Cette évidence doit pouvoir être élargie aux autres champs. Cependant en plus de toute « passion », le métier d'enseignant comporte une autre dimension, celle de la transmission qui peut être autre chose qu'une construction, alors à ce prix, l'étudiant contribuera à sa construction du savoir et parviendra à l'autonomisation.

3.2 LE TUTORAT

Les Etats généraux de l'université ont montré l'importance des mesures à prendre pour favoriser la réussite des étudiants dès l'entrée à l'université. Le tutorat est l'une des réponses concrètes et adaptées à cet objectif prioritaire. Celui-ci devrait être effectif dans toutes les universités dès l'application de la nouvelle réforme universitaire : le LMD.

3.2.1 Définition du tutorat

Le tuteur, en horticulture, est un bâton qui permet à une plante de grandir et de parvenir à maturité tout étant soutenue dans sa croissance. Par extension de sens, en pédagogie, le tuteur est une personne qui permet à une autre personne ou à un groupe d'individus (apprentis, étudiants, élèves, adultes en formation et en quête de savoir) d'apprendre à se connaître lui-même par le biais de sa formation ; la connaissance de soi par ailleurs jamais achevée, sans arrêt remodelée et toujours en chantier permet de construire son identité personnelle et sociale au fil du temps qui passe et à venir, situant ainsi le sujet dans son « être- au – monde ». Le tutorat propose une relation d'aide pédagogique à l'apprenant, ce qui lui permet de prendre en charge sa propre formation, dans une perspective implicite de développement personnel. Le tutorat représente aussi un espace-temps où vont s'articuler, s'ajuster le projet de l'apprenant et celui de l'institution dans laquelle il se forme.

Etymologie du mot tutorat

Du latin *tutor* = défenseur, protecteur, gardien

Définitions du *Petit Robert*, 1995

- Personne chargée de veiller sur un mineur ou un incapable majeur, de gérer ses biens et de le représenter dans les actes juridiques.
- Enseignant qui suit, assiste et conseille particulièrement un élève ou un groupe d'élèves.

-Tige, armature de bois ou de métal fixée dans le sol pour soutenir ou redresser des plantes.

Autres termes :

Mentor : Terme utilisé au Québec (le mentor est un pair, non un enseignant)

Animateur facilitateur : Cette dénomination fait référence à une des fonctions du tuteur, l'accompagnement méthodologique. Cette expression s'inscrit en opposition avec la vision de l'enseignant comme transmetteur d'un savoir.

Termes anglais : *tutor, coach, e-moderator*

3.2.2 Les formes historiques du tutorat

Selon les époques, le tutorat a revêtu plusieurs acceptions en même temps qu'il a désigné différentes personnes comme "tuteur".

Le tutorat recouvre, plusieurs types d'activités, parmi lesquelles :

Le tutorat universitaire : il est assuré par des enseignants ou des étudiants de deuxième ou de troisième cycle qui accueillent ceux de première année. Ils les aident pour l'inscription dans les modules et leur font visiter les services de l'université. Mais il s'agit également d'un tutorat méthodologique : accompagnement d'un petit groupe d'étudiants sur les méthodes de travail et de révision.

Le tutorat professionnel : dans le cadre de la formation professionnelle en alternance, les étudiants passent une partie importante de leur temps en entreprise. Ils ont chacun un tuteur (également appelé "maître de stage" et qui fait partie de l'entreprise) qui les accueille et les renseigne sur le fonctionnement de l'entreprise, mais aussi les accompagne dans les tâches à réaliser au cours de leur stage.

Le tutorat en formation des maîtres (à l'IUFM) : il s'agit d'une variante du tutorat professionnel qui s'adresse aux candidats ayant passé avec succès un concours de l'Education Nationale. Pendant leur première année

d'enseignement, les nouveaux professeurs sont suivis par un professeur expérimenté qui constitue un interlocuteur privilégié pour la pratique de classe.

Le tutorat dans les textes officiels

La note d'orientation du ministre de l'enseignement supérieure et de la recherche scientifique Le professeur Herraoubia, relative à la mise en œuvre de la réforme des enseignements supérieurs, janvier 2004, stipule que :

La réforme de l'Enseignement Supérieur se veut globale dans sa conception, participative dans sa démarche, progressive et intégrative dans sa mise en application.

Il ajoute dans son texte, concernant le tutorat :

- *Mise en place de dispositifs d'accompagnement des étudiants.*
- *Un dispositif d'accompagnement et de tutorat est prévu pour aider l'étudiant à définir et réaliser son parcours.*
- *Un accompagnement plus actif des étudiants : un parcours et une spécialisation progressive nécessite des possibilités régulières de faire le point et se réorienter.*

Le processus du tutorat est donc une des priorités du système LMD, l'est-elle réellement ? Et si oui, ce tutorat est-il efficace et efficient ? Seul un travail d'enquête et d'investigation pourrait répondre à ces questions.

3.2.3 Méthodologie du tutorat

L'ouvrage de G. Bonnichon et D. Martina sur le tutorat, propose la méthodologie suivante, nous la suggérons à titre indicatif.

3.2.3.1 Tutorat et cours supplémentaires

Le tutorat n'a pas vocation à se substituer à l'enseignement dispensé en cours, travaux dirigés ou travaux pratiques.

Le tuteur doit considérer que les cours sont déjà dispensés par des spécialistes. Son rôle n'est pas d'apporter des connaissances ou d'autres explications, et, encore moins celui de réaliser des cours particuliers, car cela pourrait engendrer des problèmes au lieu d'en résoudre. En effet, à vouloir se substituer au professeur, le tuteur risque d'interférer avec les explications et les méthodes des enseignants, risque de dire des erreurs dans la discipline, d'entrer en conflits avec les professeurs, de faire le travail à la place des étudiants.

3.2.3.2 Le tutorat : aide au travail

Le tuteur dans son aide au travail universitaire doit **faciliter** aux étudiants les tâches à accomplir.

Vygotsky (pédagogue russe) a montré que tout individu qui apprend peut mener à bien une tâche dépassant pourtant à priori ses capacités personnelles, si un tiers lui crée des conditions facilitant la réalisation de cette tâche.

Après Vygostky, Bruner, théoricien de l'apprentissage par la découverte a développé le concept de médiation sous diverses appellations, dont le tutorat et l'étayage (scaffolding) qu'il définit comme étant l'ensemble des interactions de soutien et de guidage mises en œuvre par un partenaire – expert pour aider l'apprenant à résoudre seul son problème.

Le tutorat doit également consister à une forme d'**enseigner**, c'est-à-dire à prendre des méthodes de travail comme objet de connaissances. Il s'agira

d'arriver à faire formuler ces méthodes et ces connaissances aux étudiants. Donc c'est « faire faire » qui n'est pas synonyme d'enseigner. Pour cela plusieurs techniques permettent d'aider les étudiants à s'exprimer sur leurs méthodes de travail :

Le questionnaire, la simulation, l'auto observation, le débat, l'échange de pratiques.

Ces techniques permettront au tuteur d'avoir à éviter de « plaquer » sa propre méthodologie mais plutôt de partir du « vécu » des étudiants pour adapter la méthodologie adéquate.

Les compétences liées à la méthodologie du travail universitaire sont longues à acquérir avant de devenir des habitudes courantes.

Jusqu'à l'arrivée à ce stade d'acquisition, il faudrait toujours des temps de réutilisation, de rappel, de renforcement, c'est-à-dire réinvestir. Ces réinvestissements pourraient prendre la forme d'évaluation, certes, mais une évaluation formative pour réagir sur un travail visant l'échange ou le conseil.

3.2.3.3 Le tutorat, un échange

Les séances de tutorat peuvent être individuelles ou collectives.

Dans le cas du tutorat individuel, deux logiques d'attitudes s'offrent au tuteur : une logique du conseil ou une logique de l'écoute.

Dans la première logique, le tuteur doit mener un entretien directif pour amener progressivement la formulation d'une proposition d'action à l'étudiant.

Ces interventions peuvent se placer dans une grille à six échelons appelée **grille de Porter** (cf. annexe) :

Information, exploration : c'est poser des questions pour avoir des informations sur le problème qui est formulé pour mieux le cerner.

Interprétation : c'est poser des questions sur un des points évoqués en ayant sa propre interprétation.

Support affectif : dire à l'étudiant qu'il le comprend, ayant déjà vécu ce qu'il vit.

Evaluation, jugement : c'est porter un jugement positif ou négatif sur le problème.

Fourniture d'information : c'est donner des informations qui semblent pertinentes par rapport au problème.

Conseil : le tuteur arrive au terme du processus et donne un conseil à l'étudiant. (Bonnichon et Martina, 1997 :16)

Dans la deuxième logique, le tuteur s'oblige à ne pas faire intervenir son interprétation de la situation, ni même chercher à la comprendre. Il ne fait qu'inciter l'étudiant à aller plus loin dans l'expression de son problème. Le tuteur doit écouter l'étudiant, l'inciter à répéter, reformuler ce qu'il dit.

3.2.4 Les compétences à faire acquérir à l'étudiant

Concernant les compétences à faire acquérir à l'étudiant par le tuteur, elles seraient au nombre de onze compétences selon Martina et Bonnichon (1997)

1. Prendre des notes ;
2. Ranger ses cours ;
3. Faire une fiche de révision ;
4. Apprendre un cours ;
5. Passer un oral ;
6. Travailler en groupe ;
7. Cerner un sujet ;
8. S'organiser durant une épreuve ;

9. Présenter un travail ;
10. Planifier son année ;
11. S'auto évaluer.

Compétence1 : Prendre des notes

L'objectif de cette compétence est de mettre en œuvre des techniques permettant de prendre l'essentiel d'un cours puis de le compléter. Que prendre en notes ?

- Les mots importants et les phrases qui les définissent.
- Les lois, les règles, les formules.
- Quelques exemples mais en résumé.
- Le plan.
- Les schémas, les graphiques et les croquis

Comment réduire un message ?

- Utilisation d'abréviations traditionnelles, de symboles.
- Utilisation de phrases nominales.
- Suppression des déterminants.

Comment présenter ses notes ?

- Ecrire uniquement au recto.
- Paginer vos feuilles.
- Décaler les parties verticales et horizontales.
- Laisser des blancs à compléter ultérieurement.

Comment retravailler ses notes ?

- Souligner, surligner, encadrer
- Ajouter des exemples, rechercher des explications, traduire autrement.
- Tenir un sommaire ou une table des matières.

Compétence2 : Ranger ses cours

C'est choisir et mettre en place un système de rangement permettant de retrouver plus facilement un cours, d'aider au classement des idées et aussi pour ne pas devoir tout emporter.

Un débat peut être proposé autour d'une série de questions, on pourrait aussi dresser un tableau qui regrouperait les avantages et les inconvénients de chaque proposition de réponses et enfin, élaborer une fiche méthodique à partir des points incontournables que l'on trouve dans un système de rangement.

Le système de rangement doit permettre de passer facilement d'un outil léger, polyvalent pour une journée de faculté, à un outil de grande capacité pour ranger les cours chez soi.

Ce système doit vous éviter d'emporter trop de papiers à la faculté et éviter de passer des heures à ranger des cours dont on a oublié la logique du déroulement et enfin avoir sur soi les dernières prises de notes pour bien suivre le cours ou le TD.

Les outils doivent faciliter cette logique de rangement par emboîtement, exemple :

- Classeurs de couleurs séparant les champs disciplinaires
- Onglets et feuilles de couleurs différentes dans un même classeur séparant les chapitres
- Chemises et sous chemises séparant les parties.

Ils doivent également être faciles d'accès : rangement vertical, facilité d'extraction des documents.

Pour évaluer cette compétence, l'on pourra demander aux étudiants :

- De mesurer le temps nécessaire pour retrouver une feuille donnée et comparer les résultats durant la séance de tutorat.

- Demander aux étudiants s'ils ont changé de système de rangement depuis la séance de tutorat.
- Echanger sur l'impact du système de rangement au niveau de la facilité d'apprendre.
- Comparer la fréquence de rangement des cours chez soi entre les étudiants.

Le système de rangement n'est pas un simple outil, il traduit un choix dans le classement des idées et dans les mises en relation.

Compétence 3 : Faire une fiche de révision

L'objectif est d'apprendre à réorganiser les connaissances d'un cours pour en favoriser la mémorisation et le transfert.

Pour cela on donnera aux étudiants à analyser un document en distinguant les faits particuliers, des notions qui s'y rattachent

Exemple : classez en deux colonnes, les faits particuliers (données, exemples, anecdotes, relation de faits réels) et les notions (idées, concepts, lois interprétation).

La fiche méthode se présentera dans un tableau :

Notion	Caractéristiques	Faits particuliers	Traduction graphique
		Titre / Références	

Les étudiants établiront une fiche de révision à partir d'un cours fixé ou on peut leur proposer une notion simple et leur demander d'énumérer des faits particuliers.

Exemple : La notion du genre épique : les faits particuliers sont : utilisation du présent, alternance dialogue récit, emphase, répétition...

Pour évaluer cette compétence, on demandera aux étudiants de produire une fiche sur un cours précis, de le photocopier et le distribuer à chaque membre du groupe, puis de procéder à la comparaison et parfois compléter des manques.

On peut également produire en tutorat la traduction graphique d'une notion ou plusieurs au choix. Corriger un devoir, une production à l'aide des fiches de révision des étudiants.

Dans une fiche de révision, il est possible de prévoir des rubriques qui permettent le renvoi à d'autres fiches. Ainsi se créent des réseaux d'organisation différents, et c'est de cette façon que se constituent les principes de rangement des cours.

Compétence 4 : Apprendre un cours

L'objectif est celui de connaître les procédures d'apprentissage les plus efficaces pour soi.

La première étape sera de trier une série de questions d'examen, des exercices dans les livres, de les proposer aux étudiants, puis leur demander de les classer en justifiant ce classement.

La deuxième étape sera de poser à l'ensemble la question suivante :
Comment faites-vous pour apprendre un cours ?

On notera sur un tableau, les procédures proposées selon quatre colonnes :

Conditions générales	Mémorisation	Etude de documents	Synthèse

Après comparaison des réponses, on constate que les procédures sont différentes. Pour apprendre, chaque étudiant possède sa manière. Les réponses les plus courantes ont été :

Conditions générales :

- Lieu calme ou non
- Seul ou non pour apprendre
- Temps fixé pour apprendre
- Tableau mural à disposition
- Fiche de révision élaborée pour savoir quoi mémoriser
- Mémorisation :

Avec le cours sous les yeux

- Lire à haute voix
- Faire lire par quelqu'un
- Recopier au brouillon le plan ou ce qui est difficile dans le cours
- Décrire par des mots les schémas et les images
- Rechercher la signification des mots, leur origine
- Trouver des synonymes des mots

Sans le cours sous les yeux

- Réciter à soi même à voix haute ou dans la tête
- Ecrire le plan ou les passages difficiles à mémoriser

- Réexpliquer à quelqu'un les notions du cours

Etudier un document

- Relire les conseils et les corrections donnés en TD
- Se redire ou se réexpliquer la démarche
- Se commenter les exemples du cours
- Refaire des exercices en cachant les réponses
- Ajouter dans le cours des documents supplémentaires
- Choisir un document nouveau et l'étudier avec les cours sous les yeux
- Créer des exemples permettant d'illustrer, d'utiliser le cours

Synthèse

- Faire des liens entre les fiches de révision en écrivant les renvois en haut
- Imaginer des questions de synthèse
- Retrouvez des questions d'examen et faire des plans
- Lire un grand nombre de sommaire de livres pour trouver des idées de questions de synthèse
- Discutez d'une question difficile avec son enseignant en TD

Pour évaluer cette compétence, il serait judicieux de procéder à ces réinvestissements :

Apprendre avec la fiche un cours en tutorat

Faire repérer dans un devoir ou un examen récent les types de questions posées

Faire imaginer les questions pour un examen à venir

Faire un point avec les étudiants sur ce qu'ils ont changé dans leurs façons d'apprendre

Pointer sur un cours donné ce qui est plutôt à mémoriser et ce qui est utilisable dans une étude de documents

Compétence 5 : passer un oral

Objectif : c'est celui de mettre en œuvre de nouvelles techniques et de nouvelles attitudes pour valoriser ses connaissances lors d'un oral

Déroulement de la séance de tutorat:

- Mimer un oral sur un thème (par les étudiants) et leur faire inscrire les points positifs et négatifs

Variantes :

- Faire un enregistrement vidéo d'un mime ou enregistrer un passage télévisé assimilable à une situation d'examen oral : allocution d'un président.....
- Raconter des oraux

Pour évaluer cette compétence, on pourrait :

Inciter les étudiants à assister à des oraux publics. Donner une liste des oraux programmés au niveau de l'institut

Echanger à partir de la fiche méthode sur les oraux passés par les étudiants

Quelques jours avant un oral, mimer une répétition générale en tutorat.

Demander aux étudiants, sur une période, de signifier sur la fiche méthode des observations positives ou négatives menées à partir de situations quotidiennes : télévisions, cours...

Compétence 6 : Travailler en groupe

Objectif : connaître l'intérêt et les données techniques et humaines d'un travail en groupe.

Déroulement :

Un tri de questions est distribué 15 jours à l'avance. Les réponses individuelles sont regroupées dans un tableau.

Organisation de débat autour des points de convergence et de divergence mis en évidence

En fin de séance, proposer aux étudiants de prévoir dans une période d'un mois, l'organisation d'un travail précis en groupe

Au bout de ce mois, faire le bilan de ce qui a été fait et dégager les côtés positifs et négatifs.

Critères de fonctionnement d'un groupe :

Il faut se répartir les tâches.

Il faut organiser le travail du groupe dans le temps imparti : heure, semaine ou plus.

Si le travail est long et complexe, il sera découpé en étapes intermédiaires.

Elire un animateur pour chaque séance de travail

Si le travail du groupe fait l'objet d'un exposé oral, il faudra qu'un ou plusieurs représentants soient choisis dès le début.

Les travaux qui se prêtent au travail de groupe sont ceux qui nécessitent beaucoup de compétences différentes : un dossier, un exposé, une sortie sur le terrain, ainsi que ceux qui nécessitent des échanges, des interactions : apprendre un cours, cerner un sujet, préparer un oral...

L'évaluation consistera à :

Demander aux étudiants sur une période précise, de dresser une liste de métiers où le travail de groupe est une donnée de base de l'efficacité

Interroger les étudiants sur le souvenir qu'ils ont pu garder du résultat positif d'un travail de groupe.

Demander aux étudiants de choisir un travail qui serait mené en groupe, à l'intérieur ou non du groupe de tutorat, dans une période d'un mois. Leur demander de remplir la fiche d'évaluation ci-dessous.

Compétence 7 : Cerner un sujet

Objectif : Retrouvez les différentes idées contenues dans un sujet et ordonner ces idées.

Déroulement :

- Prendre un sujet assez général, chaque personne va tour à tour écrire un mot qu'elle associe à ce sujet sur un tableau ou une feuille fixée au mur. Au bout de 10mns, chacun se lève et réfute deux termes comme n'appartenant au sujet d'une couleur et deux termes appartenant au sujet d'une autre couleur.
- Un même sujet est distribué à trois groupes : au 1^{er} groupe, ordonner de suivre le plan de Quintilien distribué. Le 2^{ème} groupe suivra une grille de résolution de problèmes. Le dernier groupe n'a pas de guide. Au bout de 15 minutes, comparaison, écriture collective des idées contenues dans le sujet.
- Le même sujet est donné à des binômes, chaque binôme doit cerner ce sujet en partant dans une réflexion : analytique, thématique, chronologique, logique.
- Sur une période d'un mois les étudiants gardent les brouillons de recherche nécessitant de cerner un sujet et qu'ils ont pu mener à différentes occasions : devoir, oral... Ils exposent dans une séance de tutorat prévue à l'avance le type de réflexion qu'ils ont menée.

- Les étudiants recherchent et apportent des supports variés ou des témoignages, montrant l'utilisation pour exposer une idée de la grille de Quintilien, d'une grille de résolution de problèmes, d'un plan chronologique, d'un plan thématique.

Pour évaluer cette compétence, il faudrait pouvoir :

Compter le nombre de remarques « hors sujet » indiquées sur les derniers travaux écrits que chaque étudiant a pu garder.

Utiliser en groupe, à l'occasion de la préparation en tutorat d'un travail à réaliser.

Rechercher des exemples d'utilisation des grilles de Quintilien, de résolution de problème, ou de différents types de plans.

Repérer les types de plans utilisés par les enseignants en cours ou en TD sur une période donnée.

Produire en groupe, à partir d'une ou plusieurs fiches de révision.

Compétence 8 : S'organiser durant une épreuve

Objectif : Maîtriser les techniques permettant de gérer le temps limité d'une épreuve

Déroulement :

- Demandez à vos étudiants d'apporter un exemple de sujet ayant fait l'objet d'une épreuve en temps limité.
- Distribuer un document, donnez la consigne suivante : « Ecrire le temps consacré à chaque étape, le mettre en pourcentage, reporter les données sur l'axe ». Faire remplir le document individuellement.
- Afficher les résultats.
- Organiser un débat à partir des similitudes et des différences et remplir une fiche méthode.

Evaluation de la compétence

Organiser des échanges dans le groupe pour connaître les changements éventuels de techniques des étudiants au plan de l'organisation.

Proposer aux étudiants un document d'auto-évaluation

Faire un point sur les conseils contenus dans la fiche méthode, faire préciser le temps légal prévu pour cette épreuve

Demander aux étudiants s'ils n'ont pas pu découvrir de nouvelles techniques pour gérer le temps limité

Compétence 9 : Présenter un travail

Objectif : Savoir utiliser les techniques de présentation courantes pour mettre en valeur un travail et le rendre plus lisible

Déroulement :

- Proposer aux étudiants un texte non mis en forme : chacun doit produire en 15 minutes, une présentation esthétique qui améliore la lisibilité
- Présenter des revues et des journaux : dresser une liste de techniques transposables dans le cadre d'un travail universitaire
- Faire écrire par la moitié d'un groupe, un texte dans la plus belle écriture et l'autre moitié recopie le même texte en écriture normale.

Conclure : chronométrage, lisibilité.

Evaluation de la compétence

Faire un bilan individuel puis collectif des efforts réalisés ou changements obtenus,

Demander à chacun d'apporter un travail récent et un travail ancien et comparer,

Distribuer la fiche méthode sous forme de tableau d'auto évaluation.

Fiche méthode :

- Un travail universitaire est fait pour être lu. Il faut donc l'écrire pour un autre lecteur et non pour soi même.
- Une présentation claire évoquera un esprit clair et inversement, ex : numéroter les pages, les parties, user de couleurs...
- Le temps passé à la présentation sans être excessif est du temps bien investi.

Compétence 10 : Planifier son année

Objectif : Gérer son temps pour effectuer son travail personnel dans de bonnes conditions.

Déroulement :

- Demander aux étudiants d'exprimer leurs façons de faire à partir d'un guide d'observation.
- Utiliser un tableau comparatif pour faire apparaître les différences et les similitudes entre le travail personnel au lycée et à l'université.
- Organiser un débat sur la gestion du temps.

Evaluation de la compétence :

Interroger les étudiants sur les modifications qu'ils auraient apportés par rapport à une donnée précise.

Demander aux étudiants d'expliciter un lien qu'ils auraient vécu entre la gestion du temps et le résultat positif (ou négatif).

Avant un examen, faire un bilan sur l'utilisation des plannings.

Demander aux étudiants, pour chaque fiche de révision, d'inscrire le temps mis pour apprendre le cours et le temps prévu pour réviser.

Organiser un débat.

Fiche méthode : des outils d'organisation du temps à utiliser

- Un agenda sur lequel marquer le travail à faire
- Un planning hebdomadaire établi d'une semaine type, il doit :
 - être réalisable
 - ne pas oublier les moments de détente
 - intégrer les temps de révision
 - laisser une marge pour l'imprévu
- Un planning semestriel permettant de visualiser les grandes échéances et les temps de révision y compris pendant les vacances.

Compétence 11 : S'auto-évaluer

Objectif : Savoir collecter de façon objective des informations sur son engagement, ses méthodes, ses résultats pour prendre des décisions personnelles en vue de progresser.

Déroulement :

- Demander aux étudiants de répondre en se remémorant leur année de lycée, aux questions suivantes : Combien de notes aviez-vous sur un mois ? Combien de remarques, positives ou négatives receviez-vous par jour de la part de vos professeurs sur votre travail ?
- Mettre les étudiants en groupes avec la consigne suivante : Etablissez la liste des indices qui peuvent vous servir à vous évaluer vous-même. Comparer.

Evaluation de la compétence

Demander aux étudiants d'utiliser les outils pendant un mois. Leur rappeler à chaque séance. Faire le point un mois après.

Demander aux étudiants s'ils pensent à relire leurs travaux en tenant compte des remarques.

Constituer des groupes de réflexion sur le thème : *les difficultés et les facilités de l'auto-évaluation*. Chaque groupe écrit ses remarques sur une feuille en laissant des lignes entre chaque remarque. Les feuilles passent ensuite de groupe en groupe pour que chacun puisse prendre position.

Fiche méthode

A l'université, à la différence du secondaire, les moments d'évaluation seront peu nombreux et les enseignants moins attentifs aux difficultés et aux progrès. Il appartient au nouvel étudiant de développer une plus grande autonomie dans sa capacité à revenir sur ses productions, sur ses comportements d'étudiant, sur lui-même.

Cette attitude plus adulte, plus responsable vis-à-vis de l'évaluation, nécessite de se donner les moyens d'établir des faits, des comparaisons, bases de l'auto-évaluation. Quelques indices pourront être pris en compte pour s'auto-évaluer. Les étudiants peuvent utiliser un tableau pour faire le point, en mettant des + ou -, pour un progrès ou une baisse dans le travail ou les résultats. Ces indices pourraient être :

- Progrès dans la prise de notes
- Vitesse et facilité dans l'établissement de fiches de révision
- Lucidité sur les procédures d'apprentissage des cours
- Maîtrise de l'oral
- Sérénité pour préparer et présenter un oral
- Maîtrise de la réflexion à partir du sujet
- Aptitude au travail de groupe
- Adaptation à la méthodologie du travail universitaire.

Le tuteur doit également se soumettre à une évaluation qui lui permettra de réguler son action en fonction du regard qu'il pourra porter sur elle. Les critères d'évaluation de l'action porteront sur :

- L'efficacité : elle permettra de prendre la mesure des changements et des progrès réalisés par les étudiants, par rapport à des méthodes travaillés en tutorat.
- L'efficience : elle mesure le plaisir, l'engagement, l'activité spontanée des étudiants par rapport au tutorat.
- La conformité : elle permettra de comparer ce qui a été prévu et ce qui a été effectivement réalisé.
- La pertinence : elle évalue en quoi ce qui a été fait, répondait à une demande des étudiants mais aussi à un besoin ressenti par eux.

Plusieurs techniques permettront au tuteur de mener ces évaluations, parmi celles-ci : Des observations directes, un dialogue avec les étudiants, ou un questionnaire.

Les résultats pourront être reportés sur un tableau sur lequel le tuteur et le tuteuré portera son appréciation

Critères (par mois)	1	2	3	4	5	6	Bilan général
Efficacité							
Efficience							
Conformité							
Pertinence							
Modifications Apportées							

3.2.5 PROGRAMME DES SEANCES DU TUTEUR

Bonnichon et Martina proposent un programme à tout tuteur voulant évaluer son action auprès des étudiants.

Premier mois

Séance1 Interprétation	Séance2 Prendre des notes	Séance3 <i>Réinvestissement : prise de notes.</i> Ranger ses cours	Séance4 Charte de fonctionnement
---------------------------	-------------------------------------	---	-------------------------------------

Deuxième mois

Séance5 Faire une fiche de révision	Séance6 Faire une fiche de révision	Séance7 <i>Réinvestissement : prise de notes.</i> <i>Mise en commun : fiche de révision</i>	Séance8 <i>Réinvestissement : ranger ses cours.</i> Apprendre un cours (types de questions)
---	---	---	--

Troisième mois

Séance9 <i>Réinvestissement : reconnaissance des questions.</i> Apprendre un cours : façon d'apprendre	Séance10 <i>Réinvestissement : fiche révision</i> <i>Réinvestissement : apprendre un cours</i>	Séance11 <i>Fin premier réinvestissement</i> <i>fiche révision</i> Passer un oral	Séance12 Apprendre un cours (travail sur les mots) Régulation charte de fonctionnement
---	--	---	---

Quatrième mois

Séance 13 <i>Réinvestissement :</i> <i>apprendre un cours</i> <i>(travail sur les mots)</i>	Séance14 Travailler en groupe	Séance15 <i>Réinvestissement :</i> <i>fiche révision</i> Cerner un sujet	Séance16 Cerner un sujet
--	---	--	------------------------------------

Cinquième mois

Séance17 S'organiser durant une épreuve. Présenter un travail	Séance18 Planifier son année	Séance 19 <i>Réinvestissement :</i> <i>fiche de révision</i> <i>Réinvestissement :</i> <i>travailler en groupe</i>	Séance20 <i>Réinvestissement :</i> <i>apprendre un cours</i> <i>Réinvestissement :</i> <i>Cerner un</i> <i>sujet</i>
--	--	--	---

Sixième mois

Séance21 S'auto-évaluer. <i>Réinvestissement :</i> <i>planifier son travail</i>	Séance22 <i>Réinvestissement :</i> <i>ranger es cours</i> <i>Réinvestissement :</i> <i>Travailler</i> <i>en groupe</i>	Séance23 <i>Réinvestissement :</i> <i>Passer un</i> <i>oral</i> <i>Réinvestissement :</i> <i>Travailler en groupe</i>	Séance24 <i>Réinvestissement :</i> <i>S'organiser</i> <i>durant une</i> <i>épreuve</i> <i>Réinvestissement:</i> <i>S'auto-évaluer</i>
---	---	--	---

Caractères gras : enseignement

Caractères italiques : réinvestissements

Caractères en bleus : régulation du groupe

Conclusion :

Le tutorat est une entreprise qui favoriserait sans doute une interaction très souvent efficace et de qualité entre le tuteur et l'apprenant. Le tuteur à travers des échanges réguliers détecterait facilement les difficultés de l'apprenant et apporterait rapidement des solutions, des réponses, permettant à l'apprenant de les surmonter et d'avancer dans ses apprentissages et dans ses travaux académiques. La compétence du tuteur est ressentie par les apprenants principalement au travers des explications techniques et pédagogiques dans la manière de leur faciliter les tâches et de les leur rendre accessibles. Ils mettent également en avant les aptitudes collaboratives, leur qualité d'animateur et leur capacité à se montrer compréhensif.

Cependant, les tuteurs (enseignants) des différents départements des langues en Algérie n'ont reçu aucune formation préalable sur les tâches et les actions à entreprendre dans le cadre du tutorat. Pour la plupart d'entre eux, il s'agirait d'aider l'apprenant à maîtriser certaines pratiques, telle que la prise de notes et la rédaction des exposés ou des rapports de stage.

Voilà donc, l'unique souci des tuteurs face à leurs étudiants. Cela est bien sûr, très minime, face aux différentes méthodologies dont aurait besoin l'étudiant au cours de ses apprentissages.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de départ dépassait le simple constat mais s'inscrivait dans une démarche constructive.

C'est-à-dire, l'intention n'était pas de faire uniquement de la critique en ce qui concerne les stratégies d'enseignement et d'apprentissage utilisés dans la formation supérieur, mais d'une part, analyser ces outils et leur implémentation dans le système universitaire dans le cadre de la formation du module, pratique de l'écrit en première année de licence de français. Et d'autre part, proposer une démarche pour ouvrir d'autres pistes pour le développement de la formation.

En premier lieu, les résultats obtenus après analyse quantitative et qualitative des stratégies d'enseignement et d'apprentissage ont montré que les enseignants, ainsi que les apprenants n'utilisaient que très peu de stratégies. Fait, qui défavorisait considérablement les uns et les autres dans la progression de la formation.

Pour les enseignants, seules deux stratégies : l'exposé oral et le travail en groupe étaient exploités par rapport à un éventail de stratégies existant et pouvant être exploités dans un but de développement pouvant permettre aux étudiants l'accès à l'autonomisation.

En ce qui concerne les étudiants, seules les stratégies cognitives et notamment celle de la répétition, qui permet la mémorisation est la stratégie favorite des étudiants.

Sachant que les stratégies cognitives sont spécifiques par rapport à une tâche donnée, elle suppose la manipulation directe du matériel à apprendre. Alors que l'apprentissage et l'emploi des stratégies métacognitives seraient plus adéquat, car celles-ci sont d'ordre plus général et applicables à de

nombreuses tâches, ce qui permettrait la variété des méthodes et styles d'apprentissage pour les apprenants.

Ces étudiants par ignorance de ses stratégies ne peuvent les utiliser et donc pouvoir développer et parfaire leur formation. Le souci majeur aujourd'hui, est de pouvoir mettre en place un enseignement des stratégies (Miliani, M., 1999) appropriées à la tâche, en lien avec l'enseignement du contenu et de la même manière que ce contenu.

Toutefois, l'acquisition d'un répertoire de stratégies variées et efficaces est sans doute celle sur laquelle il est le plus difficile d'agir.

En effet, le type d'interventions pédagogiques à mettre en place est celui qui rejoint le plus les tâches traditionnelles d'enseignement. Deux éléments doivent être considérés lorsqu'on planifie une intervention sur les stratégies : le choix de la stratégie qu'on veut développer et la manière dont on va l'enseigner.

En somme, il conviendrait d'enseigner une stratégie, de la même façon qu'on enseignerait un élément de contenu, en respectant les étapes d'un processus type d'apprentissage.

L'une des propositions a été le tutorat, cette stratégie innovante en elle-même, n'ayant pas été enseignée aux tuteurs et donc, inexistante dans les plans de formation, ne peut être transmise aux apprenants.

Le tuteur, quant il existe dans certaines universités, se trouve dans une situation de colmatage pour élaborer des situations d'apprentissage pouvant aider ses étudiants à développer ses apprentissages.

La notion de centration sur l'apprenant, spécifiquement dans la classe du FLE, perçue comme un élément clé aidant à atteindre l'autonomie de l'apprenant, n'a pas eu la place qui lui convient.

Elle n'est pas configurée ou prise en charge dans toutes ses dimensions (besoins linguistiques et communicatifs, désir et motivation, stratégies d'apprentissage, le cognitif et l'affectif des apprenants). En revanche elle obéit à des obligations institutionnelles. Ces dernières limitent la liberté de l'enseignant à gérer sa classe. Ces éléments peuvent influencer négativement le succès du processus enseignement-apprentissage du FLE à l'université et surtout à limiter la liberté de l'enseignant universitaire dans sa tâche. D'autre part, être un apprenant conscient, cela facilite la tâche de l'enseignant et favorise l'édification des assises des compétences. L'éveil de cette conscience est une responsabilité partagée entre l'apprenant lui-même, l'enseignant et l'institution.

L'importance de faire communiquer des pratiques se situant à des distances raisonnables. Si l'on veut qu'échanges et discussions sur des pratiques respectives soient efficaces, il importe sans doute que la distance entre les objets concernés soit raisonnable. Tout ce qu'ont montré les recherches sur les pratiques des enseignants montrent que les marges de manœuvre, tout en étant réelles, sont limitées et que l'on ne peut attendre des changements radicaux de pratiques, même si l'acteur lui-même en est profondément insatisfait. Les questions d'ordre pédagogique tendent souvent dans l'analyse des pratiques à occuper tout l'espace en laissant peu de place aux questions d'ordre didactique. Pourtant celles-ci sont essentielles. Il ne suffit pas que la classe tourne et chacun y vive bien pour que les étudiants aient une réelle activité, pour qu'ils apprennent réellement. C'est pourquoi dans les analyses de pratiques, il faudrait chercher à croiser les regards et construire des outils pour aller au delà de la surface des choses et de partager ces outils avec les enseignants entre eux.

L'analyse des pratiques qui se développent dans ce type de dispositif d'observation de classe et la définition de pratiques de formation correspondantes passent par l'élaboration d'instruments et de références articulant les champs des sciences de l'éducation avec ceux des différentes disciplines et de leurs didactiques.

A partir de ses résultats, nous pouvons dire que la réussite de cette nouvelle réforme ne pourra se faire qu'avec une formation des formateurs adéquate, incluant l'apprentissage des stratégies aussi bien pour les enseignants que pour les étudiants. Ainsi qu'une responsabilité partagée entre enseignant, étudiant et administration pour l'application de cette nouvelle réforme qu'est le « LMD ».

Limites de la recherche

Notre recherche présente des limites dues d'une part aux difficultés rencontrées dans le recueil des données, de la fiabilité des réponses par les enseignants ainsi que par les étudiants. D'autre part, nous aurions pu, afin d'éviter ces obstacles et ces dispersions, nous limiter dans notre recherche seulement aux stratégies d'enseignement ou bien aux stratégies d'apprentissage laissant l'autre versant à une recherche ultérieure. Nous imputons cela à une vision certainement trop ambitieuse du sujet et un engouement pour cette nouvelle réforme. Enfin, le problème des biais s'est posé non seulement dans la procédure du recueil des données mais également dans les observations de classe, car même si toutes les précautions ont été prises pour ne pas perturber le cours habituel du cours, notre présence n'a pas été sans effet.

Perspectives de recherche

Dans nos perspectives de recherches ultérieures, nous souhaiterions nous intéresser au montage de curriculum des parcours LMD et à l'ingénierie pédagogique de formation au niveau des Masters et des Doctorats afin d'optimiser la formation et de l'adapter au contexte socio-économique du pays.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- **ABDALLAH-PRETCEILLE, M.**, 1998, *Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité*, in *Cahiers Pédagogiques*, n°360, 49-51.
- **ABDELILAH-BAUER, B.**, 2006, '*Le défi des enfants bilingues*', *Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte.
- **ABEL, F.** 1999, Que signifie « savoir » une langue étrangère ? *L'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère. La Tribune Internationale des Langues Vivantes.*
- **ACEDLE, (Collectif)** 1993, *Les pratiques de classe en langue étrangère : les discours descriptifs, les outils d'analyse, normes et évolutions, facteurs de variation*, Paris, ENS St Cloud, 284p.
- **ACHOUCHE, M.**, 1981. La situation sociolinguistique en Algérie, In *Langues et Migration*, centre de didactique des langues et lettres de Grenoble.
- **ADAM, J-M.**, 2002, Le style dans la langue et dans les textes, *In Langage*, n° :147, Paris, Larousse.
- **ALMEIDA, M.N.**, 1991, Progression d'enseignement en langue étrangère. Eléments contributifs à une meilleure compréhension du concept et des pratiques. Interprétation et modèle communicatif par les manuels, in *Travaux de didactique du FLE*, n° 26, CFP-Montpellier, Publications de l'Université Paul Valéry-Montpellier III.
- **ANDRADE, A.I. & M.H. ARAUNJO E SÁ DE**, 1990, Le discours de formation et le discours de recherche en didactique : voies pour une intégration, in *Recherche, terrain et demande sociale, Actes du deuxième colloque international de l'ACEDLE*, Strasbourg, Publication de l'Université des Sciences Humaines, Strasbourg II.
- 1996, Parcours de formation ou (comment susciter) la construction des savoirs en Didactique des Langues Etrangères pendant la formation initiale, in *Actes du 4è Colloque international*, Grenoble, Publications de l'Université Stendhal, Grenoble III, 66-90.
-
-

- **BAYEN, M.**, 1973, *Histoire des universités, Que sais-je ?*, Presses universitaires de France.

- **BEACCO, J.C.**, 1992, Approche Communicative : quels rythmes méthodologiques, in *Le Français dans le Monde* n°248, avril 1992, Paris, Hachette/Larousse.

- _____ 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : enseigner à partir du CECRL*, Paris, Didier, 307p.

- **BENOUNE M.**, 1999, De l'université à la multidiversité, in *El Watan* du 26/05/1999.

- **BERARD E.**, 1973, *L'approche communicative : théories et pratiques*, Paris, CLE international.

- **BERBAUM, J.**, 1991, *Développer la capacité d'apprendre*, ESF, Coll. Pédagogies.

- **BERTHOUD A.C. & PY B.**, 1993, *Des linguistes et des enseignants*, Editions scientifiques européennes, Berne.

- **BESSE, H.**, 1989b, Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l'enseignement de Français langue étrangère ou de Français langue seconde, in *La Trèfle*, n°9, Lyon, Publications de l'Université Lumière-Lyon II.

- **BILLIEZ, J., dir.**, 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme, Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-Lidilem.

- _____ éd., 2003, *Contacts de langues. Modèles, typologies, interventions*, Paris, L'Harmattan.

- **BISAILLON, J.** 1992, La révision des textes, un processus à enseigner pour l'amélioration des productions écrites, in *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 48, n°2, 277-291.

- **BOEKAERTS M.**, 1980, « Comment sélectionner des méthodes d'enseignement et des activités d'apprentissage » dans *Champs éducatifs*, Paris, Université Paris VIII.

- **BONNICHON, G & MARTINA, D.**, 1997, *Méthodologie du travail universitaire*, Ed. Vuibert, Paris.

- **BORDALLO, I. & J.-P., GINESTET**, 1993, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette, 191p.
- **BOSMAN, Chr., Fr-M. & X. ROEGIERS**, 2000, *Quel avenir pour les compétences ?* Paris, De Boeck/Duculot, 206p.
- **BOUGUERRA T.**, 1991, *Didactique du français langue étrangère dans le secondaire algérien*, Alger, Office des Publications Universitaires.
- **BOUCHARD, R.**, 1992, Interaction et processus de production écrite : une étude de pragmatique impliquée, in *Jean-François Halté, dir. Interactions*, Metz, Casum éditeur.
- **BOUCHARD, R.**, 1996b, L'interaction comme outil d'analyse : l'étude du processus rédactionnel en langue étrangère, in *Interactions et cognition*, n° 2, 3, Paris, L'Harmattan.
- **BOURGAIN, D.**, 1994, Raisons et écriture, in *Barré-de-Miniac, Ch. & alii, eds, Ecrire et faire écrire, Fontenay-St Cloud*, Publications de l'Ecole Normale Supérieure.
- BOULET, A. & ZAJC, L.S. & CHEVRIER, J.** 1996, *Les stratégies d'apprentissage à l'université*, Presse de l'université de Québec
- **BOUVIER, B. & ROCH-VEIRAS, S.**, 2006, A quoi servent les connaissances sur les cultures étrangères des enseignants ? in *L'interculturel en francophonie : représentations des apprenants et discours des manuels*, Collès, L., Dufays, J.-L., F. Thyron, & al., Liège, EME & Intercommunications.
- **BOUVIER, B.**, 2007, *La gouvernance des systèmes éducatifs*, Paris, Presses Universitaires de France, Coll. « Politique d'Aujourd'hui ».
- **BOYER, H.**, 1988, *L'écrit comme enjeu, Principe de scription et principe d'écriture dans la communication sociale*, Paris, Crédif-Didier.
- **BOYER, H., BUTZBACH, M., & PENDANX, M.**, 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clé International.
- **BOYER, H.**, 2003, *De l'autre côté du discours. Recherches sur les représentations communautaires*, Paris, L'Harmattan.
- **BRODIN, E.** 2002, *Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues, ALSIC Vol 5, n°2.*

- **BRONCKART, J.P.**, 1989, Du statut des didactiques des matières scolaires, in *Langue Française*, n°82.
- 1996, *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- 2000, La psychologie ne peut être que sociale et la didactique est l'une de ses disciplines majeures, in *Bernié, M. éditeur, Apprentissage, développement et significations*, Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux.
- 2005, Vingt-cinq ans de didactique de l'expression écrite. Eléments de bilan et perspectives d'avenir, in *Revue suisse de sciences de l'éducation*, n°27.
- **BRONCKART, J.P. & J. DOLZ**, 2002, La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ?, in *Jean Dolz & E. Ollagnier, eds, L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, Coll. "Raisons éducatives".
- **BROUSSEAU, G.**, 1998, *Théories des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- **BRU, M., & L. NOT, dirs**, 1987, *Où va ma pédagogie du projet ?*, Toulouse, Presses universitaires du Sud, Coll. "Recherches et Pratiques éducatives".
- **CAMILLERI, A.** 2002, *Introduction de l'autonomie de l'apprenant dans la formation des enseignants*, Centre européen pour les langues vivantes, Editions du Conseil de l'Europe.
- **CARLIER, Gh. & Alii**, 2000, *La formation continue des enseignants, Enjeux, innovation et réflexivité*, Paris, De Boeck/Duculot, 304p.
- **CASTELLS, Manuel** 1998, *La société en réseaux : l'ère de l'information*, Paris, Fayard
- **CASTELLOTTI, V.**, 1997, Langues étrangères et française en milieu scolaire, didactiser l'alternance ? in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°108, Paris, Didier érudition.
- 2001, *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.

- 2002, Qui a peur de la notion de compétence ?, in Véronique Castellotti & Bernard Py, coord., *La notion de compétence en langue, Notions en questions*, n°6, Paris, ENS éditions.
- **CARTON, F.**, 2002, Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants, *Ed. Enjeux n°53*.
- **CAUBET, D.**, 1998, Alternance de codes au Maghreb, pourquoi le français est-il arabisé? ? In "*plurilinguisme*", *alternance des langues et apprentissage en contextes plurilingues*, n°14.
- **CHABANNE, J.-Ch. & BUCHETON D.**, 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF.
- **CHAMBERLAND, G. LAVOIE, L. MARQUIS, D.** 2003, *20 formules pédagogiques*, presse de l'université du Québec, Québec
- **CHARLIER, B. & PERAYA, D.**, 2003, *Technologie et innovation en pédagogie, Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Ed. De BOECK Université, Coll. Perspectives en Education et formation
- **CHERVEL A.**, 1992, *Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle*, In Histoire de l'Education, n°54.
- **CHISS J-J et PUECH C.**, 1996, La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires, in *Etude de Linguistique Appliquée*, n°101, Paris, Didier édition.
- **CICUREL F. & MOIRAND S.**, 1990, Apprendre à comprendre l'écrit : hypothèses didactiques, In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, Paris, Hachette.
- **COIRIER P., GAONAC'H D. & PASSERAULT J.-M.**, 1996, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin Masson.
- **CONSEIL DE L'EUROPE**, 1988, *Autonomie et apprentissage auto-dirigé : terrains d'applications actuels*, Strasbourg, Conseil de l'Europe/ Paris, Hatier.

- **CONSEIL DE L'EUROPE**, 2005a, *Les tâches et leur rôle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues*, in Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Paris, Didier. (chap. 7, 121-129).
- **CONSEIL DE L'EUROPE**, 2005b, *Portfolio Européen des Langues – Grille pour l'auto-évaluation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- **COULON, A.** 1997, *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*, PUF, Paris, P 219
- **COURTILLON, J.**, 2002, *Elaborer un cours de FLE*, Hachette
- **CUQ. J.- P. & GRUCA. I.**, 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.
- **CYR, P.** 1998, *Les Stratégies d'apprentissage*, Clé International.
- **DABENE, M.**, 1994, La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues, in Daniel Coste, éd. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier/Didier, coll. "L.A.L."
- **DABENE, M.** 2005, Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états, in Jean-Louis Chiss, Jean David & Yves Reuter, éd. *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck Université.
- **DABENE, L.** 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette.
- **DEFAYS J. M. en collaboration avec DELTOUR S.**, *Le français langue étrangère et seconde: Enseignement et apprentissage*, (page consultée le 29/03/05) [www. Marges-linguistique.com-13250](http://www.Marges-linguistique.com-13250) Saint-Chamas (Paris).
- **DEFAYS, J. Marc** 2003, *Le Français langue étrangère et seconde*, Ed. Mardaga.
- **DEFAYS, J, M& MARECHAL, M&MELON, S**, 2000, *La maîtrise du français du niveau secondaire au niveau supérieur*, Ed. DE BOECK, Université
- **DE KETELE, J.M.** 1988, *Observer les situations éducatives*, Ed. PUF, Coll. Pédagogie d'aujourd'hui

- **DELAMOTTE R, GIPPET F & JARRO A**, 2000, *Passages à l'écriture : un défi pour les apprenants et les formateurs*. France, P.U.F.
- **DEMAILLY, L.**, 2001, *Evaluer les politiques éducatives, Sens, Enjeux, pratiques*, Paris, De Boeck/Duculot, 240p.
- **DENHIÈRE, G. & D. LEGROS**, 1989, Comprendre un texte : construire quoi ?, avec quoi ?, comment ?, *in Revue française de Pédagogie*, n°65.
- **DENHIÈRE, G. & S. BAUDET**, 1992, *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*, Paris, Presses Universitaires de France.
- **DEPOVER, Chr. & B. NOËL**, 1999, *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, Modèles, pratiques et contextes*, Paris, De Boeck/Duculot, 352p.
- **DESSUS, P.**, 2002, Les effets de planification sur l'activité de l'enseignement en classe, *in P. Bressoux, éd., Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique (Programme Ecole et Sciences cognitives)*, Paris, Ministère de l'Education.
- **DEVELAY, M.**, 2000, *De l'apprentissage à l'enseignement, Pour une épistémologie scolaire*, Paris, ESF, Coll. "Pédagogies".
- **DEZUTTER, O. & THYRION, F.** 2002, Comment les étudiants entrant s'approprient-ils les discours universitaires ? *Spirale n°29*
- **DOLZ, Joaquim & Edmée OLLAGNIER, eds**, 2002, *L'énigme de la compétence en éducation, Bruxelles*, De Boeck Université, Coll. "Raisons éducatives."
- **DOLZ J et SCHNEUWLY B.**, 1996, Apprendre à écrire ou comment étudier les constructions des capacités langagières ?, *In Etudes de Linguistique Appliquée, n°101*, Paris, Didier édition.
- **DONNAY J. et ROMAINVILLE M.**, 1996, *Enseigner à l'Université un métier qui s'apprend ?*, Bruxelles, De Boeck.
- **DESMONS F, FERCHAUD F et GODIN D.**, 2005, *Enseigner le FLE : pratiques de classe*. Paris : Editions Belin.
- **DUDA, R.** 2007, Apprentissage autodirigé : le rôle du conseiller, *FDLM n°318*

- **DUFOUR, F.**, 2005a, Dialogisme et interdiscours ; des discours coloniaux aux discours du développement, *in Cahiers de Praxématique*, n°43, Montpellier, Publications de l'Université Paul Valéry –Montpellier III.
- **DURIEUX F.** 2004, *L comme...Licence*, les dossiers de l'Université Lumière Lyon2, Automne 2004, n°2
- **ECKENSCHWILLER M.**, 1994, *L'écrit universitaire*, Paris, Les éditions d'organisation.
- **EL KORSO K, MILIANI M, YETTOU B**, 2005, Le LMD en Algérie : le pourquoi des réformes du système de l'enseignement supérieur, *Lettre de l'Université*, n°13.
- **ERIGAUDIOT M., DE VERSAILLES J. & GOIGNOUX R.**, 1998, *À la conquête de l'écrit*, Paris, INRP-PROG.
- **FAYOL, M.**, 1985, *Le récit et sa construction : une approche de psychologie cognitive*, Neuchâtel, Editions Delachaux & Niestlé.
- **FAYOL, M.**, 1997, *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses Universitaires de France.
- **FLAVELL, JH.**, 1987, Speculation about the nature and development of metacognition. *In F.E. Weinert, & R.H. Kluwe, Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates
- **FIJALKOW J**, 1996, *L'entrée dans l'écrit*, Toulouse, Presses universitaires de Mirail.
- **FORESTAL, C.**, 1987, "*Quelles réflexions sur l'approche systémique et ses implications en Didactique des Langues étrangères, Une introduction à la recherche scientifique en Didactique des Langues étrangères*, Paris, Didier, coll. "Essais".
- **FORESTAL, C.**, 2004, Français langue étrangère, Français langue seconde, un enjeu politique, social, culturel et éthique, *in Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie de langues-cultures*, n°133, Paris, Didier érudition.
- **FORESTAL, C. & Y. LEFRANC**, 2007, Tensions et controverses en Français langue étrangère, français langue seconde, français langue maternelle : des conflits créatifs, *in Etudes de Linguistique Appliquée*,

Revue de Didactologie de langues-cultures, n°145, janvier-mars, Paris, Didier Erudition.

- **FOUILIN J.-N. & MOUCHON S.**, 1999 *Psychologie de l'éducation*, Paris, Nathan.
- **FRENAY, M. & Alii**, 1997, *L'étudiant-apprenant, Grille de lecture pour l'enseignant universitaire*, Paris, De Boeck/Duculot, 184p.
- **GALISSON, R.**, 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, Clé International.
- **GALISSON, R.**, 1982, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, Hatier.
- **GERBAULT, J.** 2002, Technologies de l'information et de la communication et diffusion du français, *ALSIC, Vol5 n°2*
- **GAONAC'H, D. & PASSERAULT, J.-M.**, 1996, *Psycholinguistique textuelle approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*, Paris, Armand Colin/Masson.
- **GEORGES, J.**, 1993, *Enseigner ou le plaisir du risque*, Paris, Hachette.
- **GOODY, J.**, [1987]1994, *Entre l'oralité et l'écriture*, Paris, Presses Universitaires de France.
- **GOODY, J.**, 2007, *Pouvoirs et savoirs de l'écrit, trad. de Claire Maniez, coord. par Jean-Marie Privat*, Paris, La Dispute/Inédit
- **GUICHARD, D.**, 2005, *Le tutorat entre élèves au cycle 3*, Revue française de Pédagogie, n°150
- **JOHSUA, S.**, 1999, *L'école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute/Inédit
- **HALTE, J.-F.**, 1998, *La didactique du français*, P.U.F, *que sais-je ?*
- **HALTE, J.-F.**, 1999, L'écriture dans les instructions officielles, In *PETITJEAN A. et PRIVAT J.-M., Histoire de l'enseignement du français et textes officiels, Actes du Colloque de Metz.*
- **HAMELINE, D., A. JORNOD & M. BELKAÏD**, 1995a, *L'école active : textes fondateurs*, Paris, Presses Universitaires de France.

- **HARRIS, VEE.,** 2002, *Aider les apprenants à apprendre : à la recherche des stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*, Strasbourg : Conseil de l'Europe
- **HOLEC, H, LITTLE, D et RICHTERICH, R.,** 1996, *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Conseil de l'Europe.
- **HOLEC, H.,** 1988, *Présentation générale dans Autonomie et Apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*, Strasbourg, CDCC.
- **HUBERT, M.,** 1999, *Apprendre en projets : la pédagogie du projet-élèves*, Lyon, Chronique Sociale.
- **ISAMBERT-JAMATI, V.,** 1990, *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Editions universitaires.
- **JANITZA, J.,** 1989, Analyse raisonnée de trois conceptions didactiques de l'apprentissage/enseignement de langues, in *Nouveaux cahiers d'Allemand, n°2*.
- **1993,** Quelle évaluation pour quels enseignements des langues ?, in *Monnerie-Goarin, A. & R. Lescure, Coords, Evaluation et Certification en Langue étrangère, Le Français dans le Monde, numéro spécial, Applications & Recherches*, Paris, Hachette Université.
- **JOYCE, B., & WEIL, M., & CALHOUN, E.** 1995, *Models of teaching*, Allyn & Bacon; 5 Sub edition
- **KASHEMA M.B.M.,** 1983, Temps verbaux, Voix narratives et Ecriture de la socialité dans les exercices écrits en français des lycées zaïrois des classes terminales. Contribution à l'analyse socio-critique et didactique des pratiques pédagogiques de l'écrit en Afrique noire, Besançon, *Thèse en vue du doctorat d'Etat en Linguistique & Enseignement du Français, 3 tomes, présentée devant l'Université de Franche-Comté, 1114p., inédite.*
- **KASHEMA, M.B.M.,** 2001, Représentations sociolinguistiques du français chez le guinéen depuis la Réforme des Institutions de 1984,, *Communication au Colloque International sur ''Le français de Guinée et son enseignement ''* organisé conjointement par les Universités de Conakry et de Franche-Comté/Besançon, le 19-20 octobre, au Cedust de Conakry
- **KASHEMA M.B.M., KLEIBER, G. & SOCK, R., dirs.** 2003, *Stratégies et Parcours de l'Anticipation à la Didactique en FLE, Actes du*

Colloque "Rencontres Linguistiques en Pays Rhénan", n° 14, Spécial SCOLIA, Strasbourg, Publication de l'Université Marc Bloch.

- **KOHONEN, V.**, 1985, Reading processes, in *S. Tella. Communicative language teaching in the classroom*, report on CDCC workshop3, Strasbourg, Conseil de l'Europe, p21
- **LEFRANC, Y.**, 2007, La Laïcité et l'appropriation de la langue-culture française. Quel enjeu philosophique ? Quel dispositif didactique ?, in *Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues-cultures*, Janvier-Mars, n°145, Paris, Didier Erudition.
- **MARIEN, B. et J.P. BEAUD**, 2003, *Guide pratique pour l'utilisation de la statistique en recherche « le cas des petits échantillons »*, Réseau sociolinguistique et dynamique des langues, AUF, Québec.
- **MARTINEZ, P.**, 1996, *La didactique des langues étrangères*, PUF, Coll. "Que sais-je ?"
- **MATHIS, G.**, 1997, *Professeur de français, les clés d'un savoir faire*, Paris, Nathan.
- **MEIRIEU, Ph.**, 1987, *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, Editions Sociales de France,(E.S.F.).
- **MILIANI, M.**, 1999, De la nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage, *Revue Didacstyle n° 2*, Université de Blida
- **MILIANI, M.**, 2004, Formation LMD en langue et Mondialisation : un problème de Curricula, *Actes du Séminaire National du 14/15 avril 2004, Les Langues Etrangères dans une perspective LMD*, Revue Laros, Déc.2004.
- **MINISTRE** de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique., 2005, *Circulaire relative à l'orientation et à l'inscription dans le nouveau système d'enseignement supérieur LMD* pour l'année 2005/2006 n°6
- **MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR**, 2008, *Assises Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Rapport National sur l'évaluation d'étape de l'application de la reforme des enseignements supérieurs*
2007, *Le système LMD entre implémentation et projection*, Actes du colloque international, Alger

- **SAGNIER, C.**, 2004, *Stratégies d'apprentissage, métacognition et autonomisation en didactique du français sur objectifs spécifiques, thèse de doctorat en sciences du langage*, Université de Franche Comté
2005, *L'apport des recherches sur les stratégies dans l'apprentissage d'une L.E : vers de nouveaux modèles didactiques ?* Porta Linguarum.
- **ST PIERRE, L.**, 2004, *Un éventail de stratégies d'apprentissage, élément essentiel de l'autonomie*, Pédagogie Collégiale, Vol 18 n°2.
- **STORDEUR, J.**, 1996, *Enseigner et/ou apprendre*, Bruxelles, Edition De Boeck.
- **SHEILS, J.** 1993, *La communication dans la classe de langue*, projet n°12, Conseil de l'Europe
- **CHWARTZ, B.**, 1973, *L'éducation demain : une étude de la fondation européenne de la culture* Aubier Montaigne .Collection R.E.S. Paris.
- **TALEB IBRAHIMI, K.**, 1997, *Les algériens et leur(s) langue(s)*, les Editions El Hikma, Alger.
- **TOURNIER, M.** 1978, *Typologie des formules pédagogiques*, Québec, Ministère de l'éducation, direction de l'enseignement collégial. WANIS, A. (1988)
- **VERONIQUE, D.**, 2000, *Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères, Etudes de Linguistique appliquée*, n°120, P408
- **WALSKI, J.** 1999, *Le guidage comme aide à la conceptualisation et à la construction de la langue*, EDS Danielle Chini, Ed. Ophrys, numéro spécial
- **WALTER, H.**, 1994, *Le français dans tous les sens*, Paris, Editions Laffont.
- **WOLFS, J. L.**, 1978, *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage linguistique et communication*, Paris, CLE international.
- **YETTOU, B.**, 2004, *Méthodes d'attribution de crédits « (E) STC » aux unités d'enseignement », Actes du Séminaire National du 14/15 avril 2004*, Les Langues Etrangères dans une perspective LMD, Revue Laros, déc2004

- **ZIMMERMAN, B. J., BONNER S. et KOVACH, R.**, 2000, *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*, Paris, De Boeck.

Reuves consultées

- Diagonales : revue de la francophonie linguistique, culturelle, éducative/ (trimestrielle)
- Le Français aujourd'hui : revue de l'association française des enseignants de Français (n°4/an)
- Le Français dans le Monde : revue internationale des professeurs de FLE (n°8/an)
- Le Français dans le Monde : Recherches et Applications (numéros spéciaux)
- **EDUCATION PERMANENTE**, n°102, avril 1990, Les adultes et l'écriture.
- **EDUCATION PERMANENTE**, n°119, *Représentations et Apprentissages chez les adultes*.

Sites consultés :

- [http:// www.uhb.fr/scd/formations](http://www.uhb.fr/scd/formations)
- [http:// www.paris4. sorbonne.fr/article.php](http://www.paris4.sorbonne.fr/article.php)
- [http:// www.univ-nancy2.fr/formation/lmd/b_a_ba](http://www.univ-nancy2.fr/formation/lmd/b_a_ba)
- [http:// www.cc.ubc.ca/ccandc/may-june96/webct.html](http://www.cc.ubc.ca/ccandc/may-june96/webct.html)
- [http:// www.education-medias.ca](http://www.education-medias.ca)
- [http:// www.european-mediaculture.org](http://www.european-mediaculture.org)
- [http:// www.inre.edu.dz](http://www.inre.edu.dz)
- [http:// www.cndp.fr](http://www.cndp.fr)
- _ [http:// www.Educasites.com](http://www.Educasites.com)
- _ [http:// www.meducation.edu.dz](http://www.meducation.edu.dz)
- _ [http:// www.ciep.fr/atelier/bibcar7.htm](http://www.ciep.fr/atelier/bibcar7.htm)
- _ [http:// www.sup.adc.education.fr/bib/FnActi.htm](http://www.sup.adc.education.fr/bib/FnActi.htm)
- _ [http:// www.bnf.fr](http://www.bnf.fr)
- _ [http:// www.linguislist.org](http://www.linguislist.org)
- _ [http:// www.sudoc.abes.fr](http://www.sudoc.abes.fr)
- _ [http:// www.bpi.fr](http://www.bpi.fr)
- _ [http:// www.univ-paris1.fr/BSG](http://www.univ-paris1.fr/BSG)
- _ [http:// www.bibl.ulaval.ca](http://www.bibl.ulaval.ca)
- _ [http:// www.marges-linguistiques.com](http://www.marges-linguistiques.com)
- _ [http:// www.ccr.jussieu.fr](http://www.ccr.jussieu.fr)
- _ <http://www.sup.adc.education.fr/bib/acti/these/guide98thes.htm>
- _ <http://www.perso.orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet>

Liste des abréviations

LMD: Licence, Master, Doctorat
ECTS: European Credits Transfer System
CPN: Comité Pédagogique National
CPC: Comité pédagogique de coordination
FLE: Français langue étrangère
UE: Unité d'enseignement
UFC: Université de formation continue
UVA: Université virtuelle algérienne
CSE: Conseil supérieur de l'éducation
CNRSE: Commission nationale de réforme du système éducatif
UV: unité de valeur
UP: unité pédagogique
MERS: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
CECR: Cadre européen commun de référence
TEEO : Technique d'expression écrite et orale
PSL : Pratique systématique de la langue
CRE : Commission régionale d'évaluation
CNH : Commission nationale d'habilitation
COEF : Coefficient
VOL. HOR. : Volume horaire
STC : Système de transfert de crédits
TD : Travaux dirigés
TP : Travaux pratiques
IO : Instructions officielles
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE I : Les structures universitaires et le LMD	11
1.1 Etat des lieux de l'enseignement supérieur algérien	11
1.1.1 L'Université de 1962 à 2012	11
1.1.2 L'Université aujourd'hui	12
1.1.3 La démocratisation	15
1.1.4 L'algérianisation	16
1.1.5 L'arabisation	18
1.1.6 L'orientation scientifique et technique	18
1.1.7 Etat des lieux au lendemain du LMD	19
1.2 L'organisation des cycles de formation avant le LMD	20
1.2.1 Les objectifs des cycles de formation classiques	20
1.2.2 Vers une autonomisation de l'apprenant	21
1.2.3 Programme de la licence de Français	24
1.3 L'organisation des cycles de formation à la lumière du LMD	25
1.3.1 La réforme des enseignements : Le LMD	26
1.3.2 La réforme LMD	26
1.3.3 Organisation de l'offre de formation	28
1.4 Le français langue étrangère (FLE)	34
1.4.1 Le FLE à l'université	35
1.4.2 L'enseignement du FLE en Algérie	37
1.4.3 La compréhension de l'écrit	39
1.4.4 Didactique de l'écrit	46
1.4.5 Les étapes de la lecture	49
1.5 Stratégies d'enseignement et d'apprentissage	50
1.5.1 Stratégie de l'enseignement	52
1.5.1.1 Définition et types de stratégies d'enseignement	53
1.5.1.2 Choix de stratégies	55
1.5.1.3 Clarifier sa philosophie de l'éducation	56
1.5.1.4 Les typologies des méthodes d'enseignement	59
1.5.1.5 Les étapes d'une situation d'enseignement	61
1.5.2 Stratégie d'apprentissage	63
1.5.2.1 Définition de la stratégie d'apprentissage	64
1.5.2.2 Les catégories de stratégie d'apprentissage	66
1.5.2.3 Les types de stratégies d'apprentissage	67
1.5.2.4 L'enseignement explicite des stratégies	70
1.5.3 Autour de la gestion des apprentissages	72
1.5.3.1 Analyse du terme Gestion	72
1.5.3.2 Analyse du terme Apprentissage	73
1.5.3.3 Réflexion autour des textes	74
1.5.3.4 Réflexion autour des situations	74
1.5.3.5 Réflexion autour de l'activité des étudiants	75

1.5.3.6 Maitriser la langue orale	76
1.5.3.7 Apprendre à lire, savoir lire	82
PARTIE II : Analyse des corpus	83
2.1 Protocole d'enquête et outils d'investigation	83
2.2 Analyse des stratégies d'enseignement et des pratiques de classe	89
2.2.1 Analyse des stratégies d'apprentissage	90
2.2.2 Interprétation sur les stratégies d'apprentissage	129
2.2.3 Conclusion sur les stratégies d'apprentissage	131
2.3 Stratégies d'enseignement et pratique de l'écrit	133
2.3.1 Interprétation des stratégies d'enseignement	146
2.3.2 Conclusion sur les stratégies d'enseignement	147
2.4 Les pratiques de classe	149
2.4.1 Pratique de classe	151
2.4.2 Description visuelle des pratiques de classe	152
2.4.3 Analyse de la grille d'observation	158
2.4.4 Interprétation des résultats	165
PARTIE III : Propositions et suggestions	170
3.1 L'autonomisation	170
3.1.1 Les facteurs de l'autonomisation	172
3.1.2 Le développement de l'aptitude de la compréhension écrite	175
3.2 Le tutorat	189
3.2.1 Définition du tutorat	190
3.2.2 Les formes historiques du tutorat	191
3.2.3 Méthodologie du tutorat	193
3.2.3.1 Tutorat et cours supplémentaires	193
3.2.3.2 Tutorat : aide au travail	193
3.2.3.3 Tutorat, un échange	193
3.2.4 Les compétences à faire acquérir à l'étudiant	195
3.2.5 Programme des séances du tuteur	211
CONCLUSION GENERALE	214
BIBLIOGRAPHIE	219
TABLE DES MATIERES	235
ANNEXES	

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

1. Déclaration de la Sorbonne : Le LMD
2. Décret portant sur la création du diplôme de licence « Nouveau Régime »
3. Décret portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, master et doctorat
4. Décret du tutorat
5. Loi d'orientation portant sur l'enseignement supérieur
6. Loi du 23 février 2008 modifiant et complétant la loi de 1999 sur l'enseignement supérieur
7. Questionnaire sur les stratégies d'enseignement
8. Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage
9. Verbatim du cours de compréhension de l'écrit pour les L2
10. Verbatim du cours de compréhension de l'écrit pour les L3

Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur

A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni

Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998

La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir.

Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement.

Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et disséminaient rapidement leur savoir à travers le continent.

Aujourd'hui, il existe encore un trop grand nombre de nos étudiants qui obtiennent leurs diplômes sans avoir bénéficié d'une période d'études en dehors des frontières nationales.

Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles ; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et développer un cadre d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite.

La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux – pré-licence et post-licence - devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international. Une grande part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passeront, dans une large mesure, par l'utilisation de "crédits" (comme dans le schéma ECTS) et de semestres. Cela permettra la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, dans différentes universités européennes et souhaiteraient acquérir leurs diplômes à

leur rythme, tout au long de leur vie. En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers.

Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La reconnaissance internationale du diplôme couronnant le cycle pré-licence comme niveau pertinent de qualification est importante pour le succès de ce projet, par lequel nous souhaitons rendre transparents nos systèmes d'enseignement supérieur. Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de "master" et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel.

Aux deux niveaux - pré-licence et post-licence - les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères. En même temps, un plus grand nombre d'enseignants et de chercheurs devraient travailler dans des pays européens autres que le leur. Le soutien croissant de l'Union européenne à la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement à l'intérieur de l'Europe, ont désormais pleinement conscience du besoin de promouvoir cette évolution. Les Conférences de recteurs européens, des présidents d'universités, des groupes d'experts et d'universitaires, dans nos pays respectifs, se sont engagées dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, pouvaient s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

Nos gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle significatif à jouer en ce sens, en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises et de mieux reconnaître nos diplômes respectifs. Nous comptons promouvoir ainsi des accords interuniversitaires allant dans ce sens. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées.

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des

étudiants ainsi que leur employabilité.

L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforçons les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres États-membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens.

Claude Allègre Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (France)

Luigi Berlinguer Ministre de l'Instruction Publique de l'Université et de la Recherche (Italie)

Tessa Blackstone Ministre de l'Enseignement Supérieur (Royaume Uni)

Jürgen Rüttgers Ministre de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie (Allemagne)

Loi n° 08-06 du 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008 modifiant et complétant la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur.

Le Président de la République,

Vu la Constitution, notamment ses articles 122-16 et 126 ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;

Après avis du Conseil d'Etat ;

Après adoption par le Parlement ;

Promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1er. — La présente loi a pour objet de modifier et de compléter la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur.

Art. 2. — Les articles 6 à 21 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, sont abrogés et remplacés par les articles 6 à 21 rédigés comme suit :

“Art. 6. — En matière de formation supérieure, l'enseignement supérieur dispense des enseignements organisés en trois (3) cycles et participe à la formation continue”.

“Art. 7. — Le premier cycle a pour finalité :

— de permettre à l'étudiant d'acquérir, d'approfondir, et de diversifier ses connaissances dans des disciplines ouvrant sur des secteurs d'activités divers,

— de mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque filière de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel,

— de permettre l'orientation de l'étudiant en fonction de ses aptitudes et dans le respect de ses vœux en le préparant soit aux formations dans le second cycle, soit à l'entrée dans la vie active”.

“Art. 8. — Le premier cycle est organisé en domaines regroupant des filières réparties en spécialités.

Le domaine couvre un ensemble de disciplines regroupées de manière cohérente au plan académique ou à celui des débouchés professionnels de la formation.

La liste des domaines, filières et spécialités est fixée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur, sous réserve des dispositions de l'article 20 de la présente loi”.

“Art. 9. — Le premier cycle est ouvert aux candidats titulaires du diplôme du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme étranger reconnu équivalent”.

“Art. 10. — Le premier cycle est sanctionné par le diplôme de licence”.

“Art. 11. — Le second cycle regroupe des formations académiques et des formations professionnalisantes. Ces formations organisées en vue de la préparation à une profession ou à un ensemble de professions ou à la poursuite d'études dans le troisième cycle, permettent aux étudiants de compléter et d'approfondir leurs connaissances, de développer leurs aptitudes, et de les initier à la recherche scientifique”.

“Art. 12. — L'accès au second cycle est ouvert aux candidats titulaires du diplôme de licence ou de diplômes reconnus équivalents dans la limite des places pédagogiques disponibles”.

“Art. 13. — L'accès au premier cycle et au second cycle est organisé par voie de concours sur titres et/ou sur épreuves dans des conditions fixées annuellement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

L'orientation des candidats à l'accès au premier cycle vers les différents domaines est opérée en fonction des vœux exprimés, des résultats obtenus aux concours prévus ci-dessus et des places pédagogiques disponibles”.

“Art. 14. — L'accès à la formation de second cycle assurée au sein d'écoles extérieures à l'université, telles que prévues aux articles 38 et 40 ci-dessous, est subordonné à la réussite à un concours sur titres et/ou sur épreuves, ouvert aux candidats ayant subi avec succès deux (2) années de formation supérieure.

Les modalités d'organisation du concours prévu ci-dessus sont fixées annuellement, selon le cas, par le ministre chargé de l'enseignement supérieur ou conjointement avec le ministre concerné”.

“Art. 15. — Le second cycle est sanctionné par le diplôme de master”.

“Art. 16. — Le régime des études conduisant à l'obtention des diplômes de licence et de master est fixé par voie réglementaire.

Les programmes d'enseignement, les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation des étudiants dans le premier et le second cycles sont fixés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur ou conjointement avec le ministre concerné, en cas d'exercice de la tutelle pédagogique”.

“Art. 17. — Le troisième cycle est une formation à la recherche et par la recherche intégrant en permanence les dernières innovations scientifiques et technologiques.

Le troisième cycle est sanctionné par le diplôme de doctorat obtenu après soutenance d'une thèse ou présentation d'un ensemble de travaux scientifiques originaux.

Les modalités d'organisation du troisième cycle et les conditions d'obtention du diplôme de doctorat sont fixées par voie réglementaire”.

“Art. 18. — Le troisième cycle peut être assuré dans le cadre d'une coopération entre établissements d'enseignement supérieur sous la forme d'une organisation pédagogique spécifique dénommée écoles doctorales.

Les modalités de mise en place, d'organisation et de fonctionnement des écoles doctorales sont fixées par voie réglementaire”.

“Art. 19. — L'accès au troisième cycle est ouvert aux candidats titulaires du diplôme de master ou de diplômes reconnus équivalents, et il est organisé dans des conditions fixées annuellement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

“Art. 20. — La carte des formations supérieures est établie et actualisée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur après consultation des parties concernées, en fonction des orientations du plan de développement économique, social et culturel de la Nation”.

“Art. 21. — Les diplômes de licence, de master et de doctorat sont des diplômes d'enseignement supérieur.

Les diplômes d'enseignement supérieur sont des diplômes nationaux dont la collation et la reconnaissance de l'équivalence relèvent exclusivement de l'Etat.

Ils confèrent à leurs titulaires respectifs les mêmes droits”.

Art. 3. — La loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, susvisée, est complétée par les articles 21 bis et 21 bis 1 rédigés comme suit :

“Art. 21 bis. — Les titulaires de diplômes d'enseignement supérieur, créés antérieurement à la date de promulgation de la présente loi ou de diplômes étrangers reconnus équivalents, peuvent s'inscrire pour poursuivre des études en second ou troisième cycle selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

“Art. 21 bis 1. — Les étudiants inscrits en vue de l'obtention d'un des diplômes de l'enseignement supérieur créés antérieurement à la date de promulgation de la présente loi peuvent être autorisés à poursuivre des études en premier, second ou troisième cycle selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

Art. 4. — Les articles 22 et 39 de la loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, susvisée, sont modifiés et rédigés comme suit :

“Art. 22. — En matière de formation continue, l'enseignement supérieur assure des formations ayant pour finalité le perfectionnement et le recyclage ainsi que l'amélioration du niveau professionnel et culturel du citoyen.

“Art. 39. — Les centres universitaires sont des établissements d'enseignement supérieur appelés à être érigés en universités selon, en particulier, des critères pédagogiques et scientifiques.

Cette érection a lieu sur rapport du ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

Art. 5. — La loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, susvisée, est complétée par les articles 40 bis et 43 bis rédigés comme suit :

“Art. 40 bis. — Il peut être créé auprès d'autres départements ministériels, sur rapport conjoint du ministre chargé de l'enseignement supérieur et du ministre de tutelle concerné, des établissements publics à caractère administratif assurant les missions définies à l'article 5 de la présente loi.

La tutelle pédagogique sur ces établissements est assurée conjointement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et le ministre de tutelle”.

“Art. 43 bis. — Il est créé, auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur, un comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et autres établissements d'enseignement supérieur.

Le comité est chargé d'évaluer le fonctionnement administratif, pédagogique et scientifique des établissements suscités par rapport aux objectifs qui leur sont fixés.

Les missions, la composition, l'organisation et le fonctionnement du comité sont fixés par voie réglementaire”.

Art. 6. — La loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée, susvisée, est complétée par un titre 4 bis intitulé : De la formation supérieure assurée par des établissements privés” comportant les articles 43 bis 1, 43 bis 2, 43 bis 3, 43 bis 4, 43 bis 5, 43 bis 6, 43 bis 7, 43 bis 8, 43 bis 9, 43 bis 10, 43 bis 11, 43 bis 12, 43 bis 13 et 43 bis 14, rédigés comme suit :

TITRE IV bis

DE LA FORMATION SUPERIEURE ASSUREE PAR DES ETABLISSEMENTS PRIVES

“Art. 43 bis 1. — La formation supérieure du premier et second cycles peut être assurée par des établissements créés par une personne morale de droit privé.

La création d'un établissement privé de formation supérieure est subordonnée à une autorisation du ministre chargé de l'enseignement supérieur, délivrée au vu du respect, notamment, des conditions suivantes :

— la disponibilité des infrastructures et équipements nécessaires au bon déroulement de la formation supérieure envisagée,

— la disponibilité d'un personnel enseignant qualifié à même d'assurer un encadrement pédagogique de la formation supérieure envisagée dont le niveau des enseignements doit être au moins égal à celui assuré dans les établissements publics de formation supérieure,

— l'insertion de la formation supérieure envisagée dans la réponse aux besoins nationaux définis par le plan de développement économique, social et culturel du pays,

— la justification d'un capital social au moins égal à celui exigé par la législation en vigueur pour la création d'une société par actions,

— le respect des composantes de l'identité nationale,

— le respect des spécificités religieuses et culturelles nationales.

Les établissements universitaires publics ne peuvent, pour quelque motif que ce soit, faire l'objet de privatisation.

Ces conditions et d'autres sont précisées dans un cahier des charges fixé par le ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

“Art. 43 bis 2. — Les établissements privés de formation supérieure, cités à l'article 43 bis 1 ci-dessus, ne peuvent assurer des formations supérieures dans le domaine des sciences médicales”.

“Art. 43 bis 3. — La création d'établissements privés de formation supérieure étrangers est subordonnée à un accord bilatéral ratifié”.

“Art. 43 bis 4. — L'autorisation délivrée précise les spécialités et les diplômes de formation supérieure pour lesquels elle est délivrée et toute modification de l'un des éléments fondamentaux ayant conduit à sa délivrance est subordonnée à un accord préalable du ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

“Art. 43 bis 5. — Le ministre chargé de l'enseignement supérieur publie à chaque rentrée universitaire la liste des établissements privés autorisés à assurer une formation supérieure ainsi que la liste des spécialités assurées”.

“Art. 43 bis 6. — L'établissement privé de formation supérieure est tenu :

— d'appliquer les programmes d'enseignements et les conditions de progression dans le cursus fixés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur lorsque la spécialité assurée est dispensée dans des établissements publics de formation supérieure,

— de soumettre les programmes d'enseignement correspondant à la spécialité assurée ainsi que les conditions de progression dans le cursus à la validation par le ministre chargé de l'enseignement supérieur

— de conclure, au moment de l'inscription, un contrat individuel de formation avec l'étudiant,

— de souscrire toute assurance pour couvrir la responsabilité civile des étudiants et des personnels et de mettre en oeuvre les règles prévues par la législation en vigueur en matière de protection sociale et de prévention et protection sanitaires des étudiants”.

“Art. 43 bis 7. — L'établissement privé de formation supérieure est tenu de n'inscrire que les candidats titulaires du diplôme de baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme étranger reconnu équivalent en vue de la poursuite d'études dans le premier ou le second cycle”.

“Art. 43 bis 8. — Les étudiants titulaires de diplômes délivrés par des établissements privés de formation supérieure, prévus à l'article 43 bis 1 ci-dessus, peuvent, après équivalence du diplôme obtenu, postuler à une inscription, dans le respect des dispositions prévues par la réglementation en vigueur en la matière, dans un établissement public de formation supérieure en vue de poursuivre des études de second ou de troisième cycle.

Les modalités et conditions de délivrance de l'équivalence des diplômes délivrés par des établissements privés de formation supérieure sont fixées par voie réglementaire”.

“Art. 43 bis 9. — L'établissement privé de formation supérieure doit faire apparaître sur l'ensemble de ses documents l'expression “privé” en caractères identiques à ceux utilisés pour le nom proprement dit ainsi que le numéro et la date de l'autorisation délivrée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

L'établissement privé de formation supérieure ne doit faire aucune publicité susceptible d'induire en erreur les étudiants ou leurs parents sur le statut, la nature et la durée de la formation assurée et ses débouchés éventuels”.

“Art. 43 bis 10. — Les établissements privés de formation supérieure sont soumis au contrôle administratif et pédagogique, au suivi et à l'évaluation du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Le contrôle, le suivi et l'évaluation portent sur le respect des conditions fixées par la présente loi, les règlements pris en son application et le contenu du cahier des charges prévu à l'article 43 bis 1 ci-dessus.

En cas de non-respect du cahier des charges ou d'infraction aux dispositions de la présente loi et de ses textes d'application, le ministre chargé de l'enseignement supérieur peut décider du retrait de l'autorisation”.

“Art. 43 bis 11. — Il ne peut être procédé à la fermeture d'un établissement privé de formation supérieure en cours d'année universitaire à l'initiative de la personne morale

“Art. 43 bis 12. — Dans les cas de force majeure rendant impossible la poursuite de l'activité de l'établissement privé de formation supérieure ou de retrait de l'autorisation prévu à l'article 43 bis 10 ci-dessus, le ministre chargé de l'enseignement supérieur peut demander pour la sauvegarde des intérêts des étudiants au juge territorialement compétent de nommer un gérant parmi le corps des personnels enseignants de l'enseignement supérieur relevant d'établissements publics de formation supérieure.

Durant cette période, les biens immeubles et meubles de l'établissement, nécessaires au bon déroulement de la formation, ne peuvent faire l'objet d'une saisie.

En cas de fermeture d'un établissement privé de formation supérieure en fin d'année universitaire, il est procédé au transfert des étudiants vers les universités et les centres universitaires proches de celui-ci, conformément aux modalités et conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

“Art. 43 bis 13. — La personne morale de droit privé fondatrice ou le responsable de l'établissement habilité à la représenter doit, au début de chaque année universitaire, justifier auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur de la souscription d'une caution bancaire permettant de faire face aux dépenses occasionnées dans les cas de fermeture prévus à l'article 43 bis 12 ci-dessus.

Le montant de la caution est déterminé selon des critères fixés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

“Art. 43 bis 14. — Les modalités d'application des dispositions du présent titre sont fixées, en tant que de besoin, par voie réglementaire”.

Art. 7. — L'article 45 de la loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, susvisée, est modifié et rédigé comme suit :

“Art. 45. — Est étudiant tout candidat à l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur régulièrement inscrit....(le reste sans changement)....”.

Art. 8. — Les articles 52 et 53 de la loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, susvisée, sont modifiés, complétés et rédigés comme suit :

“Art. 52. — Les missions des personnels enseignants de l'enseignement supérieur s'exercent principalement dans les domaines suivants :

— l'enseignement,

— l'encadrement, le tutorat, l'orientation, le contrôle et l'évaluation des connaissances des étudiants ainsi que celle des encadreurs,

— la recherche à laquelle adhère obligatoirement tout enseignant

— l'expertise et la consultation,

— la diffusion des connaissances.

.....(le reste sans changement).....”.

“Art. 53. — L'aptitude des enseignants chercheurs et des personnels chercheurs à encadrer les étudiants au diplôme de doctorat et/ou à diriger des activités de recherche est consacrée par une habilitation universitaire délivrée selon des modalités et conditions fixées par voie réglementaire”.

Art. 9. — La loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, susvisée, est complétée par un titre 6 bis intitulé “Dispositions pénales” comportant les articles 63 bis, 63 bis 1 et 63 bis 2 rédigés comme suit :

TITRE 6 bis

DISPOSITIONS PENALES

“Art. 63 bis. — Quiconque enfreint les dispositions de l'alinéa 2 de l'article 43 bis 9 de la présente loi est puni d'un emprisonnement de deux (2) à six (6) mois et d'une amende de cent mille dinars (100.000 DA) à cinq cent mille dinars (500.000 DA) ou de l'une de ces deux peines”.

“Art. 63 bis 1. — Quiconque poursuit ses activités en cas de retrait de l'autorisation tel que prévu à l'article 43 bis 10 de la présente loi est puni d'un emprisonnement de six (6) à douze (12) mois et d'une amende de cent mille dinars (100.000 DA) à cinq cent mille dinars (500.000 DA) ou de l'une de ces deux peines.

“Art. 63 bis 2. — Quiconque enfreint les dispositions de l'article 43 bis 11 de la présente loi, est puni d'une amende de cent mille dinars (100.000 DA) à cinq cent mille dinars (500.000 DA), sans préjudice des droits des étudiants à réparation.

Art. 10. — La loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, susvisée est complétée par les articles 64 bis, 64 bis 1 et 64 bis 2 rédigés comme suit :

“Art. 64 bis. — Durant la période nécessaire à la pleine mise en œuvre du contenu des articles 6 à 19 de la présente loi, les diplômes d'enseignement supérieur sanctionnant la formation supérieure de graduation et la formation supérieure de post-graduation ainsi que le régime des études conduisant à leur obtention demeurent régis par les dispositions en vigueur à la date de promulgation de la présente loi.

En attendant son organisation en cycles, la formation supérieure en sciences médicales demeure régie par les dispositions en vigueur à la date de promulgation de la présente loi”.

“Art. 64 bis 1. — Durant la période prévue à l'article 64

secondaire aux formations en vue de l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur sanctionnant la formation supérieure de graduation sont fixées annuellement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

“Art. 64 bis 2. — Durant la période prévue à l'article 64 bis ci-dessus, les étudiants inscrits en premier ou second cycle peuvent postuler à l'obtention d'un des diplômes d'enseignement supérieur sanctionnant la formation supérieure de graduation selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur”.

Art. 11. — L'alinéa 2 de l'article 2 et les articles 41 et 42 de la loi n ° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, susvisée, sont abrogés.

Art. 12. — La présente loi sera publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 16 Safar 1429 correspondant au 23 février 2008.

Abdelaziz BOUTEFLIKA.

DECRETS

Décret exécutif n ° 08-61 du 17 Safar 1429 correspondant au 24 février 2008 modifiant et complétant la liste des établissements publics hospitaliers annexée au décret exécutif n ° 07-140 du 2 Joumada El Oula 1428 correspondant au 19 mai 2007 portant création, organisation et fonctionnement des établissements publics hospitaliers et des établissements publics de santé de proximité.

Le Chef du Gouvernement,

Sur le rapport du ministre de la santé, de la population et de la réforme hospitalière,

Vu la Constitution, notamment ses articles 85-4 ° et 125 (alinéa 2) ;

Vu la loi n ° 85-05 du 16 février 1985, modifiée et complétée, relative à la protection et à la promotion de la santé ;

Vu la loi n ° 90-21 du 15 août 1990 relative à la comptabilité publique ;

Vu l'ordonnance n ° 95-20 du 19 Safar 1416 correspondant au 17 juillet 1995 relative à la Cour des comptes ;

Vu le décret présidentiel n ° 07-172 du 18 Joumada El Oula 1428 correspondant au 4 juin 2007 portant nomination du Chef du Gouvernement ;

Vu le décret présidentiel n ° 07-173 du 18 Joumada El Oula 1428 correspondant au 4 juin 2007 portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n ° 07-140 du 2 Joumada El Oula 1428 correspondant au 19 mai 2007 portant création, organisation et fonctionnement des établissements publics hospitaliers et des établissements publics de santé de proximité ;

Décète :

Article 1er. — La liste des établissements publics hospitaliers annexée au décret exécutif n ° 07-140 du 2

ANNEXE « 1 »

LISTE DES ETABLISSEMENTS PUBLICS HOSPITALIERS

- (sans changement)
- 02/ - Wilaya de Chlef :
- Chlef (Ouled Mohamed)
 - Chlef (Chorfa)
 - Ténès (Zighoud Youcef)
 - Ténès (ancien hôpital)
 - Sobha
 - Chettia
- (sans changement)
- 04/ - Wilaya d'Oum El Bouaghi :
- Oum El Bouaghi (Mohamed Boudiaf)
 - Oum El Bouaghi (ancien hôpital)
 - Aïn Beïda (Zerdani Salah)
 - Meskiana
 - Aïn M'Lila
 - Aïn Fekroun
- (sans changement)
- 12/ - Wilaya de Tébessa :
- Tébessa (Alia Salah)
 - Tébessa (Bouguerra Boulares)
 - Morsot
 - El Aouinet
 - Bir El Ater
 - Cheria
 - Ouenza
- (sans changement)
- 19/ - Wilaya de Sétif :
- El Euлма
 - Aïn El Kebira
 - Bougaa
 - Aïn Oulmene

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Loi n°99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 Correspondant au 4 avril 1999 portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur modifiée et complétée *

Le président de la République ,

- Vu la constitution , notamment ses articles 122-16 et 126,
- Vu l'ordonnance n° 66-133 du 2 juin 1966 , modifiée et complétée , portant statut général de la fonction publique ;
- Vu l'ordonnance n°66-156 du 8 juin 1966, modifiée et complétée , portant code pénal ;
- Vu l'ordonnance n°71 – 78 du 3 décembre 1971 fixant les conditions d'attributions de bourses, de présalaires et de traitements de stages ;
- - Vu l'ordonnance n°75-58 du 26 septembre 1975, modifiée et complétée, portant code civil ;
- Vu l'ordonnance n°76 – 35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation ;
- Vu l'ordonnance n°83 – 11 du 2 juillet 1983 , modifiée et complétée , relative aux assurances sociales ;
- Vu la loi n°84 – 05 du 7 janvier 1984 portant planification des effectifs du système éducatif,
- Vu la loi n°84 – 17 du 7 juillet 1984 , modifiée et complétée , relative aux lois de finances,

*(J O R A D P N °24 du 7 avril 1999 , page 4 -10) .

- modifié par la loi 2000-04 du 6 décembre 2000, J O R A D P N °75 du 10 décembre 2000 , page 4 .

- modifié et complété par la loi 08-06 du 23 février 2008 J O R A D P n°10 du 27 février 2008 , page 33 -37.

- Vu la loi n°85 – 05 du 16 février 1985 , modifiée et complétée , relative à la protection et à la promotion de la santé ,
- Vu la loi n°88 – 01 du 12 janvier 1988 , modifiée et complétée portant loi d'orientation sur les entreprises publiques économiques ,
- Vu la loi n°90 – 11 du 21 avril 1990 , modifiée et complétée , relative aux relations de travail , notamment son article 3 ,
- Vu la loi n°90 – 14 du 2 juin 1990 , modifiée et complétée , relative aux modalités d'exercice du droit syndical
- Vu la loi n°90 – 21 du 15 août 1990 , modifiée et complétée , relative à la comptabilité publique ,
- Vu la loi n°90 – 31 du 4 décembre 1990 relative aux associations.
- Vu la loi n°91 – 05 du 16 janvier 1991, modifiée et complétée , portant généralisation de l'utilisation de langue arabe ;
- Vu le décret législatif n° 93 – 17 du 23 Jomada Ethania 1414 correspondant au 7 décembre 1993 relatif à la protection des inventions ;
- Vu l'ordonnance n° 95 – 20 du 19 Safar 1416 correspondant au 17 juillet 1995 relative à la cour des comptes ;
- vu l'ordonnance n°96 – 16 du 16 Safar 1417 correspondant au 2 juillet 1996 relative au dépôt légal ;
- Vu l'ordonnance n° 97 – 10 du 27 Chaoual 1417 correspondant au 6 mars 1997 relative aux droits d'auteurs et aux droits voisins ;
- Vu la loi n°98 – 11 du 29 Rabie Ethani 1419 correspondant au 22 août 1998 portant loi d'orientation et de programme à projection quinquennale sur la recherche scientifique et le développement technologique 1998-2002 ;

Après adoption par le Parlement ;

Promulgue la loi dont la teneur suit :

TITRE I

DISPOSITIONS GENERALES

Article 1^{er} / La présente loi d'orientation a pour objet de fixer les dispositions fondamentales applicables au service public de l'enseignement supérieur .

Article 2 /L'enseignement supérieur désigne tout type de formation ou de formation à la recherche assuré au niveau post - secondaire par des établissements d'enseignement supérieur

L'alinéa 2 de l'article 2 est abrogé par l'article 11 de la loi 08-06 du 23 février 2008 .

Article 3 / Composante du système éducatif, le service public de l'enseignement supérieur contribue :

- au développement de la recherche scientifique et technologique et à l'acquisition , au développement et à la diffusion du savoir et au transfert des connaissances ;

- à l'évaluation du niveau scientifique, culturel et professionnel du citoyen par la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique ;

- au développement économique, social et culturel de la nation algérienne par la formation de cadres dans tous les domaines ;

- à la promotion sociale en assurant l'égal accès aux formes les plus élevées de la science et de la technologie à tous ceux qui en ont les aptitudes .

Article 4 / Le service public de l'enseignement supérieur garanti à l'enseignement supérieur les conditions d'un libre développement scientifique , créateur et critique .

L'enseignement supérieur tend à l'objectivité du savoir et respecte la diversité des opinions .

Article 5 / Dans le cadre des missions générales définies à l'article 3 ci-dessus, le service public de l'enseignement supérieur a pour objectif de répondre aux besoins de la société dans les domaines suivants :

- la formation supérieure ;
- la recherche scientifique et technologique , la valorisation de ses résultats, ainsi que la diffusion de la culture et de l'information scientifique et technique .

TITRE II DE LA FORMATION SUPERIEUR

Article 6 / (loi 08-06 du 23 février 2008) En matière de formation supérieure, l'enseignement supérieur dispense des enseignements organisés en trois (3) cycles et participe à la formation continue.

Article 7 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Le premier cycle a pour finalité :

- de permettre à l'étudiant d'acquérir ,d'approfondir, et de diversifier ses connaissances dans des disciplines ouvrant sur des secteurs d'activités divers,
- de mettre l'étudiant en mesure d'évaluer ses capacités d'assimilation des bases scientifiques requises pour chaque filière de formation et de réunir les éléments d'un choix professionnel,
- de permettre l'orientation de l'étudiant en fonction de ses aptitudes et dans le respect de ses vœux en le préparant soit aux formations dans le second cycle, soit à l'entrée dans la vie active.

Article 8 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Le premier cycle est organisé en domaines regroupant des filières réparties en spécialités.

Le domaine couvre un ensemble de disciplines regroupées de manière cohérente au plan académique ou à celui des débouchés professionnels de la formation.

La liste des domaines, filières et spécialités est fixée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur , sous réserve des dispositions de l'article 20 de la présente loi .

Article 9 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Le premier cycle est ouvert aux candidats titulaires du diplôme du baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme étranger reconnu équivalent.

Article 10 / (loi 08- 06 du 23 février 2008) Le premier cycle est sanctionné par le diplôme de licence.

Article 11 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Le second cycle regroupe des formations académiques et des formations professionnalisantes . Ces formations organisées en vue de la préparation à une profession ou à un ensemble de professions ou à la poursuite d'études dans le troisième cycle, permettent aux étudiants de compléter et d'approfondir leurs connaissances, de développer leurs aptitudes, et de les initier à la recherche scientifique.

Article 12/ (loi 08-06 du 23 février 2008) L'accès au second cycle est ouvert aux candidats titulaires du diplôme de licence ou de diplômes reconnus équivalents dans la limite des places pédagogiques disponibles.

Article 13 / (loi 08-06 du 23 février 2008) L'accès au premier cycle et au second cycle est organisé par voie de concours sur titres et / ou sur épreuves dans des conditions fixées annuellement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

L'orientation des candidats à l'accès au premier cycle vers les différents domaines est opérée en fonction des vœux exprimés, des résultats obtenus aux concours prévus ci-dessus et des places pédagogiques disponibles.

Article 14 / (loi 08-06 du 23 février 2008) L'accès à la formation de second cycle assurée au sein d'écoles extérieures à l'université, telles que prévues aux articles 38 et 40 ci-dessous, est subordonné à la réussite à un concours sur titres et/ou sur épreuves ouvert aux candidats ayant subi avec succès deux (2) années de formation supérieure.

Les modalités d'organisation du concours prévu ci-dessus sont fixées annuellement, selon le cas, par le ministre chargé de l'enseignement supérieur ou conjointement avec le ministre concerné.

Article 15 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Le second cycle est sanctionné par le diplôme de Master.

Article 16 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Le régime des études conduisant à l'obtention des diplômes de licence et de master est fixé par voie réglementaire.

Les programmes d'enseignement, les modalités d'évaluation, de progression et d'orientation des étudiants dans le premier et le second

cycle sont fixés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur ou conjointement avec le ministre concerné, en cas d'exercice de la tutelle pédagogique.

Article 17 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Le troisième cycle est une formation à la recherche et par la recherche intégrant en permanence les dernières innovations scientifiques et technologiques.

Le troisième cycle est sanctionné par le diplôme de Doctorat obtenu après soutenance d'une thèse ou présentation d'un ensemble de travaux scientifiques originaux.

Les modalités d'organisation du troisième cycle et les conditions d'obtention du diplôme de Doctorat sont fixées par voie réglementaire.

Article 18 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Le troisième cycle peut être assuré dans le cadre d'une coopération entre établissements d'enseignement supérieur sous la forme d'une organisation pédagogique spécifique dénommée école doctorale .

Les modalités de mise en place, d'organisation et de fonctionnement des écoles doctorales sont fixées par voie réglementaire.

Article 19 / (loi 08-06 du 23 février 2008) L'accès au troisième cycle est ouvert aux candidats titulaires du diplôme de master ou de diplômes reconnus équivalents, et il est organisé dans des conditions fixées annuellement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 20 / (loi 08-06 du 23 février 2008) La carte des formations supérieures est établie et actualisée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur après consultation des parties concernées , en fonction des orientations du plan de développement économiques, social et culturel de la nation.

Article 21 / (loi 08-06 du 23 février 2008) Les diplômes de licence, de master et de doctorat sont des diplômes d'enseignement supérieur.

Les diplômes d'enseignement supérieur sont des diplômes nationaux dont la collation et la reconnaissance de l'équivalence relèvent exclusivement de l'Etat.

Ils confèrent à leurs titulaires respectifs les mêmes droits.

Article 21 bis / (complété par l'article 3 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Les titulaires de diplômes d'enseignement supérieur , créés antérieurement à la date de promulgation de la présente loi ou de diplômes étrangers reconnus équivalents , peuvent s'inscrire pour poursuivre des études en second ou troisième cycle selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur .

Article 21 bis 1 / (complété par l'article 3 de la loi 08-06 du 23 février 2008) les étudiants inscrits en vue de l'obtention d'un des diplômes de l'enseignement supérieur créés antérieurement à la date de promulgation de la présente loi * peuvent être autorisés à poursuivre des études en premier, second ou troisième cycle selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 22 / (modifié par l'article 4 de la loi 08-06 du 23 février 2008) En matière de formation continue, l'enseignement supérieur assure des formation ayant pour finalité le perfectionnement et le recyclage ainsi que l'amélioration du niveau professionnel et culturel du citoyen .

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire .

TITRE III DE LA RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Article 23 / En matière de recherche , l'enseignement supérieur s'attache à développer et à valoriser dans toutes les disciplines , la recherche scientifique et technologique.

Article 24 / L'enseignement supérieur assure la liaison nécessaire entre les activités d'enseignement et de recherche et offre les moyens privilégiés de la formation par la recherche et à la recherche .

Article 25 / L'enseignement supérieur participe à la politique nationale de recherche scientifique et de développement technologique, économique et social et à la mise en œuvre de ses objectifs .

* loi n°08-06 du 23 février 2008.

Article 26 / L'enseignement supérieur œuvre au renforcement du potentiel scientifique national en liaison avec les organismes nationaux et internationaux de recherche avec lesquels il développe diverses formes de coopération .

Article 27 / L'enseignement supérieur coopère étroitement en matière de recherche scientifique et de développement technologique avec l'ensemble des secteurs socio – économiques .

Article 28/ L'enseignement supérieur contribue au développement de la culture et à sa diffusion ainsi qu'à celle des connaissances, des résultats de la recherche et de l'information scientifique et technique .

Il favorise l'innovation et la création dans le domaine des arts, des lettres , des sciences , des techniques et des activités sportives.

Article 29 / L'enseignement supérieur participe à la vulgarisation , à l'étude et à la valorisation de l'histoire et du patrimoine culturel national .

Article 30 / L'enseignement supérieur contribue, au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale, au débat des idées , au progrès de la recherche et à la rencontre des cultures et des civilisations en vue de l'échange des connaissances et de leur enrichissement

TITRE IV DES INSTITUTIONS

Article 31 / pour la prise en charge des missions définies à l'article 5 ci-dessus , il est créé un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel .

Article 32 / l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel prévu à l'article 31 ci-dessus , est un établissement national d'enseignement supérieur doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière .

Article 33 / L'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnels est pluridisciplinaire et peut avoir une ou plusieurs vocations dominantes .

Article 34 / L'établissement public à caractère scientifique , culturel et professionnel est administré par un conseil d'administration composé

des représentants de l'Etat des représentants des principaux secteurs utilisateurs .

Le conseil d'administration peut comprendre des personnes morales ou physique participant au financement de l'établissement et des personnalités extérieures désignées pour leurs compétences .

Les représentants des personnes morales et les personnes physique et les personnalités extérieures suscitées participent avec un avis consultatif aux travaux du conseil d'administration .

Les représentants des personnels enseignants au conseil d'administration sont élus parmi ceux justifiant du grade le plus élevé. Les représentants de l'Etat sont désignés parmi les hauts fonctionnaires de l'Etat au titre des administrations et des institutions publiques .

l'alinéa 5 est abrogé par l'article 2 de la loi 2000 – 04 du 6 décembre 2000 , J.O.R.A.D.P. n °75 du 10 décembre 2000 , page 4 .

L'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel est doté d'organes consultatifs chargés notamment de l'évaluation des activités scientifiques et pédagogiques de l'établissement et comprennent notamment, des représentants des personnels enseignants élus parmi ceux justifiant du grade le plus élevé .

Article 35 / Pour la réalisation de ses missions, l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel dispose des moyens mis à sa disposition par l'Etat sous forme de crédits de fonctionnement et d'équipement .

Il peut également disposer des ressources provenant de legs, donations et fondations, de subventions diverses, de fonds publics et privés et de la participation des utilisateurs au financement de la formation continue, ainsi que de revenus du produits de la prise de participations prévues à l'article 37 ci-dessous .

Sans préjudice du principe de la gratuité de l'enseignement et dans dans le cadre de l'égal accès à l'enseignement supérieur prévu à l'article 3 ci-dessus, l'établissement public à caractère scientifique , culturel et professionnel perçoit les droits d'inscription des étudiants dans des conditions fixées par voie réglementaire.

Article 36 / L'établissement public à caractère scientifique , culturel et professionnel peut , dans la cadre de ses missions, assurer par voie de contrat et conventions, des prestations de service et des expertises à titre onéreux, exploiter des brevets et licences et commercialiser les produits de ses différentes activités .

Article 37 / Dans son fonctionnement et sa gestion, l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel et soumis à des règles adaptés à la spécificité de ses missions et ce, notamment par l'application du contrôle financier a posteriori , ainsi que l'utilisation directe des ressources provenant des activités citées à l'article 36 ci-dessus qui doit permettre, en particulier, le développement des activités pédagogiques et scientifiques.

Il peut, dans la limite des ressources susvisées , créer une ou plusieurs filiales et prendre des participations .

Les modalités d' application du présent article sont fixées par voie réglementaire .

Article 38/ les divers types d'établissements publics à caractère scientifique , culturel et professionnel sont déterminés en fonction de critères scientifiques et pédagogiques comme suit :

- les université organisées principalement en faculté, en leur qualité d'unité d'enseignement et de recherche , et il peut être créés une ou plusieurs facultés en dehors de la ville ou se trouve l'université ,
- les centres universitaires ,
- les écoles et instituts extérieures à l'université ,

Les missions ainsi que les règles particulières d'organisation et de fonctionnement des différents types d'établissements publics à caractère scientifique , culturel et professionnel sont fixées par voie réglementaire.

Article 39 / (modifié par l'article 4 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Les centres universitaires sont des établissements d'enseignement supérieur appelés à être érigés en universités selon, en particulier, des critères pédagogiques et scientifiques.

Cette érection a lieu sur rapport du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 40/ les écoles et instituts prévus à l'article 38 ci-dessus , peuvent être créés auprès d'autres départements ministériels sur rapport établi conjointement avec le ministre chargé de l'enseignement supérieur .

La tutelle pédagogique est exercée conjointement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et par le ministre chargé du secteur concerné .

Article 40 bis / (complété par l'article 5 de la loi 08-06 * du 23 février 2008) Il peut être créé auprès d'autres départements ministériels, sur rapport conjoint du ministre chargé de l'enseignement supérieur et du ministre de tutelle concerné, des établissements publics à caractère administratif assurant les missions définies à l'article 5 de la présente loi .

La tutelle pédagogique sur ces établissements est assurée conjointement par le ministre chargé l'enseignement supérieur et le ministre de tutelle .

Les articles 41 et 42 sont abrogés par l'article 11 de loi 08 – 06 du 23 février 2008

Article 43 / (modifié par l'article 4 de la loi 2000-04 du 6 décembre 2000) Il est institué auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur un organe consultatif dénommé « conférence nationale des universités »

Il est également institué des organes régionaux de concertation , de coordination et d'évaluation .

Ces organes constituent un cadre de concertation, de coordination et d'évaluation autour des activités du réseau de l'enseignement supérieur et de la mise en œuvre de la politique nationale arrêté en la matière.

Les attributions, la composition et le fonctionnement de ces organes sont fixés par voie réglementaire .

Article 43 Bis / (complété par l'article 5 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Il est créée, auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur, un comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et autres établissements d'enseignement supérieur.

Le comité est chargé d'évaluer le fonctionnement administratif , pédagogique et scientifique des établissements suscités par rapport aux objectifs qui leur sont fixés.

Les missions, la composition, l'organisation et le fonctionnement du comité sont fixés par voie réglementaire »

TITRE IV bis DE LA FORMATION SUPERIEURE ASSUREE PAR DES ETABLISSEMENTS PRIVES

Article 43bis1 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) La formation supérieure du premier et second cycle peut être assurée des établissements créés par une personne morale de droit privé.

La création d'un établissement privé de formation supérieure est subordonnée à une autorisation du ministre chargé de l'enseignement supérieur, délivrée au vu du respect, notamment, des conditions suivantes :

- la Jouissance par le directeur de l'établissement privé de formation supérieure, de la nationalité algérienne ,
- la disponibilité des infrastructures et équipements nécessaires au bon déroulement de la formation supérieure envisagée,
- la disponibilité d'un personnel enseignant qualifié à même d'assurer un encadrement pédagogique de la formation supérieure envisagée dont le niveau des enseignements doit être au moins égal à celui assuré dans les établissements publics de formation supérieure,
- l'insertion de la formation supérieure envisagée dans la réponse aux besoins nationaux définis par le plan de développement économique, social et culturel du pays,
- la justification d'un capital social au moins égal à celui exigé par la législation en vigueur pour la création d'une société par actions.
- le respect des composantes de l'identité nationale ,
- le respect des spécificités religieuses et culturelles nationales .

Les établissements universitaires publics ne peuvent , pour quelque motif que ce soit, faire l'objet de privatisation .

Ces conditions et d'autres sont précisées dans un cahier des charges fixé par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 43bis2 : (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Les établissements privés de formation supérieure, cités à l'article 43 bis 1 ci-dessus, ne peuvent assurer des formations supérieures dans le domaine des sciences médicales.

Article 43 bis3 /(complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) La création d'établissements privés de formation supérieure étrangers est subordonnée à un accord bilatéral ratifié.

Article 43 bis4 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) L'autorisation délivrée précise les spécialités et les diplômes de formation supérieure pour lesquels elle est délivrée et toute modification de l'un des éléments fondamentaux ayant conduit à sa délivrance est subordonnée à un accord préalable du ministre chargé de l'enseignement supérieur .

Article 43 bis 5 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Le ministre chargé de l'enseignement supérieur publie à chaque rentrée universitaire la liste des établissements privés autorisés à assurer une formation supérieure ainsi que la liste des spécialités assurées.

Article43 bis 6 / (complété par l'article6de la loi 08-06 du 23 février 2008) L'établissement privé de formation supérieure est tenu :

- d'appliquer les programmes d'enseignement et les conditions de progression dans le cursus fixés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur lorsque la spécialité assurée est dispensée dans des établissements publics de formation supérieure,
- de soumettre les programmes d'enseignement correspondant à la spécialité assurée ainsi que les conditions de progression dans le cursus à la validation par le ministre chargé de l'enseignement supérieur lorsqu'elle n'est pas assurée par des établissements publics de formation supérieure,

- de conclure, au moment de l'inscription, un contrat individuel de formation avec l'étudiant,
- de souscrire toute assurance pour couvrir la responsabilité civile des étudiants et des personnels et de mettre en œuvre les règles prévues par la législation en vigueur en matière de protection sociale et de prévention et protection sanitaires des étudiants.

Article 43bis 7 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) L'établissement privé de formation supérieure est tenu de n'inscrire que des candidats titulaires du diplôme de baccalauréat de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme étranger reconnu équivalent en vue de la poursuite d'études dans le premier ou le second cycle.

Article 43 bis 8 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Les étudiants titulaires de diplômes délivrés par des établissements privés de formation supérieure, prévus à l'article 43bis1 ci-dessus, peuvent, après équivalence du diplôme obtenu, postuler à une inscription, dans le respect des dispositions prévues par la réglementation en vigueur en la matière, dans un établissement public de formation supérieure en vue de poursuivre des études de second ou de troisième cycle.

Les modalités et conditions de délivrance de l'équivalence des diplômes délivrés par des établissements privés de formation supérieure sont fixées par voie réglementaire.

Article 43 bis 9 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) L'établissement privé de formation supérieure doit faire apparaître sur l'ensemble de ses documents l'expression « privé » en caractère identiques à ceux utilisés pour le nom proprement dit ainsi que le numéro et la date de l'autorisation délivrée par le ministre chargé de l'enseignement supérieur .

L'établissement privé de formation supérieure ne doit faire aucune publicité susceptible d'induire en erreur les étudiants ou leurs parents sur le statut, la nature et la durée de la formation assurée et ses débouchés éventuels.

Article 43 bis 10 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Les établissements privés de formation supérieure sont soumis, au contrôle administratif et pédagogique, au suivi et à l'évaluation du ministre chargé de l'enseignement supérieur .

Le contrôle, le suivi et l'évaluation portent sur le respect des conditions fixées par la présente loi, les règlements pris en son application et le contenu du cahier des charges prévu à l'article 43bis 1 ci-dessus.

En cas de non-respect du cahier des charge ou d'un infraction aux dispositions de la présente loi et des ses textes d'application, le ministre chargé de l'enseignement supérieur peut décider du retrait de l'autorisation.

Article 43 bis11/ (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Il ne peut être procédé à la fermeture d'un établissement privé de formation supérieure en cours d'année universitaire à l'initiative de la personne morale fondatrice ou du responsable de l'établissement habilité à la représenter..

Article 43 bis12 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Dans les cas de force majeure rendant impossible la poursuite de l'activité de l'établissement privé de formation supérieure ou de retrait de l'autorisation prévu à l'article 43bis10 ci-dessus, le ministre chargé de l'enseignement supérieur peut demander pour la sauvegarde des intérêts des étudiants au juge territorialement compétent de nommer un gérant parmi le corps des personnels enseignants de l'enseignement supérieur relevant d'établissements publics de formation supérieure.

Durant cette période, les biens immeubles et meubles de l'établissement nécessaires au bon déroulement de la formation ne peuvent faire l'objet d'une saisie.

En cas de fermeture d'un établissement privé de formation supérieure en fin d'année universitaire, il est procédé au transfert des étudiants vers les universités et les centres universitaires proches de celui-ci, conformément aux modalités et conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 43 bis13 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) La personne morale de droit privé fondatrice ou le responsable de l'établissement habilité à la représenter doit, au début de chaque année

universitaire, justifier auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur de la souscription d'une caution bancaire permettant de faire face aux dépenses occasionnées dans les cas de fermeture prévus à l'article 43bis 12 ci-dessus.

Le montant de la caution est déterminé selon des critères fixés par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 43 bis14 / (complété par l'article 6 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Les modalités d'application des dispositions du présent titre sont fixées, en tant que de besoin, par voie réglementaire.

TITRE V DES ETUDIANTS ET DES PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Article 44 / La communauté universitaire est composée des étudiants et des personnels de l'enseignement supérieur .

Article 45 / (modifié par l'article 7 de la loi 08-06 du 23 février 2008)
Est étudiant tout candidat à l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur régulièrement inscrit.

dans un établissement d'enseignement supérieur pour suivre un cycle de formation supérieur dont la condition d'accès requise est au moins le diplôme du baccalauréat sanctionnant la fin des études secondaires ou un titre étranger reconnu équivalent .

Les étudiants bénéficient des services d'enseignement, de recherche et de diffusion des connaissances, des activités culturelles et sportives.

Article 46 / Les étudiants tels que définis à l'article 45 ci-dessus, régulièrement inscrits dans les établissements de l'enseignement supérieur, bénéficient , au titre de la contribution à la concrétisation du principe de la justice sociale, de bourses d'enseignement et/ou d'aides indirectes de l'Etat .

Ces bourses d'enseignement sont consenties sous conditions afin d'aider l'étudiant durant son cursus et de lui permettre de bénéficier des prestations d'œuvres universitaires dispensées par des institutions et organismes spécialisés créés à cet effet .

Les modalités d'application du présent article sont fixées par voie réglementaire .

Article 47 / Les étudiants tels que définis à l'article 45 ci-dessus , bénéficient du régime de sécurité sociale et des mesures de prévention et de protection sanitaires, selon les conditions fixées dans la législation vigueur .

Article 48 / Les étudiants tels que définis à l'article 45 ci-dessus sont soumis aux dispositions régissant le cycle de formation supérieure dans lequel ils sont inscrits, ainsi qu'à celles contenues dans le règlement intérieur de l'établissement d'enseignement supérieur qu'ils fréquentent .

Les étudiants bénéficient de prestations d'œuvres universitaires sont soumis au règlement intérieur de l'établissement qui les leur dispense .

Article 49 / Les personnels de l'enseignement supérieur sont composés des personnels enseignants et des autres personnels concourant à l'accomplissement des missions conférées aux établissements d'enseignement supérieur .

Article 50 / Les personnels de l'enseignement supérieur exerçant au sein des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel sont régis par les dispositions applicables aux travailleurs des institutions et administrations publiques .

Article 51 / Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur sont composés d'enseignants – chercheurs et d'enseignants – chercheurs hospitalo – universitaires .

Article 52 / (modifié et complété par l'article 8 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Les missions des personnels enseignants de l'enseignement supérieur s'exercent principalement dans les domaines suivants :

- l'enseignement ,
- l'encadrement, le tutorat, l'orientation, le contrôle et l'évaluation des connaissances des étudiants ainsi que celle des encadreurs ,
- la recherche à laquelle adhère obligatoirement tout enseignant ,
- la formation continue ,

- l'expertise et la consultation ,
- la diffusion des connaissances ,

Ils peuvent également assurer des fonctions d'administration et de gestion des établissements d'enseignement supérieur , en privilégiant les enseignants justifiant du grade le plus élevé .

En outre, les fonctions des enseignants- chercheurs hospitalo-universitaires comportent des activités de santé et de soins effectuées dans des structures hospitalo-universitaires .

Article 53 / (modifié et complété par l'article 8 de la loi 08-06 du 23 février 2008) L'aptitude des enseignants chercheurs et des personnels chercheurs à encadrer les étudiants au diplôme de doctorat et / ou à diriger des activités de recherche est consacrée par une habilitation universitaire délivrée selon des modalités et conditions fixées par voie réglementaire.

Article 54 / L'évaluation des personnels enseignants de l'enseignement supérieur en vue de leur progression est assurée par ceux justifiant de l'appartenance au grade supérieur à celui postulé, et d'une compétence scientifique avérée .

Article 55 / Les dispositions particulières applicables aux personnels enseignants de l'enseignement supérieur sont déterminées par leurs statuts particuliers.

Ces statuts doivent prendre en charge la spécificité de leur fonction et l'importance de leur rôle social, notamment par la consécration de la place de l'enseignant au plus haut niveau de la hiérarchie des fonctionnaires de l'Etat , tant sur le plan moral que matériel, en particulier dans la détermination des salaires et des indemnités , et ce en adéquation avec sa fonction et sa dignité qui doit lui être garantie .

Ces statuts doivent consacrer le principe du respect de la hiérarchie des grades des enseignants sur la base du mérite scientifique

Article 56 / Afin d'exercer des activités d'enseignement et de formation y compris de formation continue assurées par les établissements d'enseignement supérieur, il peut être fait appel de façon complémentaire à des enseignants associés et/ou invités selon des conditions fixées par voie réglementaire .

Article 57 / Les autres catégories de personnels de l'enseignement supérieur sont les personnels administratifs, techniques et de service exerçant leurs fonctions dans les établissements d'enseignement supérieur et les établissements publics assurant des prestations d'œuvres universitaires .

Les dispositions particulières applicables à ces personnels sont fixées par voie réglementaire.

TITRE VI DES FRANCHISES UNIVERSITAIRES

Article 58 / L'établissement d'enseignement supérieur est un espace de liberté de pensée, de recherche, de création et d'expression, sans préjudice des activités pédagogiques et de recherche, et dans sans atteinte à l'ordre public.

Article 59 / L'enseignement et la recherche impliquent l'objectivité du savoir ainsi que la tolérance et le respect des opinions contradictoires.

Ils excluent toute forme de propagandes et doivent demeurer hors de toute emprise politique et idéologique .

Article 60 / Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur jouissent d'une entière liberté d'expression et d'information dans l'exercice de leurs activités d'enseignement et de recherche , sans porter atteinte aux traditions universitaires de tolérance et d'objectivité et dans le respect des règles d'éthique et de déontologie .

Il disposent de la liberté d'association et de réunion dans les conditions fixées par la législation en vigueur .

Article 61 / Les étudiants disposent de la liberté d'information et d'expression sans porter atteinte aux activités d'enseignement et de recherche et à l'ordre public .

Ils disposent de la liberté d'association et de réunion dans les conditions fixées par la législation en vigueur .

Article 62 / les chefs des établissements d'enseignement supérieur sont responsables de l'ordre dans les enceintes universitaires et de leur protection. Ils exercent cette mission dans le cadre de la législation et de

la réglementaire en vigueur et du règlement intérieur de l'établissement, en réunissant le cadre matériel et humain adéquat .

Article 63 / Il est crée un conseil de l'éthique et de la déontologie universitaires auprès du ministre chargé de l'enseignement supérieur , chargé de proposer toute mesure relative aux règles d'éthique et de déontologie universitaires, ainsi qu'à leur respect .

Les attributions, la composition et les règles du fonctionnement de ce conseil sont fixées par voie réglementaire .

TITRE VI BIS DISPOSITIONS PENALES

Article 63bis / (complété par l'article 9 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Quiconque enfreint les dispositions de l'alinéa 2 de l'article 43bis9 de la présente loi est puni d'un emprisonnement de deux (2) mois à six (6) mois et d'une amende de cent mille dinars (100.000 DA) à cinq cents mille dinars (500.000 DA) ou de l'une de ces deux peines.

Article 63bis1 / (complété par l'article 9 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Quiconque poursuit ses activités en cas de retrait de l'autorisation tel que prévu à l'article 43bis 10 de la présente loi est puni d'un emprisonnement de six (6) mois à douze (12) mois et d'une amende de cent mille (100.000) à cinq cents mille (500.000) dinars ou de l'une de ces deux peines.

Article 63bis2 / (complété par l'article 9 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Quiconque enfreint les dispositions de l'article 43bis11 de la présente loi , est puni d'une amende de cent mille dinars (100.000 DA) à cinq cents mille dinars (500.000 DA), sans préjudice des droits des étudiants à réparation ».

TITRE VII DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 64 / En attendant leur transformation en établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, les universités et autres établissements d'enseignement supérieur demeurent régis par les dispositions en vigueur à la date de promulgation de la présente loi.

Article 64 bis / (complété par l'article 10 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Durant la période nécessaire à la pleine mise en œuvre du contenu des articles 6 à 19 de la présente loi , les diplômes d'enseignement supérieur sanctionnant la formation supérieure de graduation et la formation supérieure de post-graduation ainsi que le régime des études conduisant à leur obtention demeurent régis par les dispositions en vigueur à la date de promulgation de la présente loi.

En attendant son organisation en cycle , la formation supérieure en sciences médicales demeure régie par les dispositions en vigueur à la date de promulgation de la présente loi .

Article 64bis1 / (complété par l'article 10 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Durant la période prévue à l'article 64bis ci-dessus, les modalités d'organisation de l'accès des candidats titulaires du baccalauréat de l'enseignement secondaire aux formations en vue de l'obtention d'un diplôme d'enseignement supérieur sanctionnant la formation supérieure de graduation, sont fixées annuellement par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 64bis2 / (complété par l'article 10 de la loi 08-06 du 23 février 2008) Durant la période prévue à l'article 64 bis ci-dessus, les étudiants inscrits en premier ou second cycle peuvent postuler à l'obtention d'un des diplômes d'enseignement supérieur sanctionnant la formation supérieure de graduation selon des conditions fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Article 65 / la présente loi sera publiée au Journal officiel de la République algérienne démocratique et populaire .

Fait à Alger le 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999

LIAMINE ZEROUAL

**Décret portant régime des études
en vue de l'obtention du diplôme
de licence, master et doctorat**

Vu le décret exécutif n° 08-41 du 26 Moharram 1429 correspondant au 3 février 2008 portant répartition des crédits ouverts, au titre du budget de fonctionnement par la loi de finances pour 2008, au ministre de la pêche et des ressources halieutiques ;

Décète :

Article 1er. — Il est créé, au sein de la nomenclature du budget de fonctionnement du ministère de la pêche et des ressources halieutiques : section 1 – section unique, sous-section 1 – services centraux, un chapitre n° 44-03 intitulé "Contribution au centre national de recherche et de développement de la pêche et de l'aquaculture (CNRDPA)".

Art. 2. — Il est annulé sur 2008, un crédit de quarante-quatre millions sept cent cinquante-cinq mille huit cent trente-quatre dinars (44.755.834 DA) applicable au budget de fonctionnement du ministère de la pêche et des ressources halieutiques, et au chapitre n° 36-82 "Subvention au centre national d'études et de documentation pour la pêche et l'aquaculture (CNDPA)".

Art. 3. — Il est ouvert sur 2008, un crédit de quarante-quatre millions sept cent cinquante-cinq mille huit cent trente-quatre dinars (44.755.834 DA) applicable au budget de fonctionnement du ministère de la pêche et des ressources halieutiques : section 1 – section unique, sous section 1 – services centraux, et au chapitre n° 44-03 "Contribution au centre national de recherche et de développement de la pêche et de l'aquaculture (CNRDPA)".

Art. 4. — Le ministre des finances et le ministre de la pêche et des ressources halieutiques sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 17 Chaâbane 1429 correspondant au 19 août 2008.

Ahmed OUYAHIA.

-----★-----

Décret exécutif n° 08-265 du 17 Chaâbane 1429 correspondant au 19 août 2008 portant régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat.

Le Chef du Gouvernement,

Sur le rapport du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

Vu la constitution, notamment ses articles 85-4° et 125 (alinéa 2) ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;

Vu le décret présidentiel n° 07-173 du 18 Joumada El Oula 1428 correspondant au 4 juin 2007, modifié, portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret présidentiel n° 08-186 du 19 Joumada Ethania 1429 correspondant au 23 juin 2008 portant nomination du Chef du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n° 03-279 du 24 Joumada Ethania 1424 correspondant au 23 août 2003, modifié et complété, fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'université ;

Vu le décret exécutif n° 04-371 du 8 Chaoual 1425 correspondant au 21 novembre 2004 portant création du diplôme de licence « nouveau régime » ;

Vu le décret exécutif n° 05-299 du 11 Rajab 1426 correspondant au 16 août 2005 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement du centre universitaire ;

Vu le décret exécutif n° 05-500 du 27 Dhou El Kaada 1426 correspondant au 29 décembre 2005 fixant les missions et les règles particulières d'organisation et de fonctionnement de l'école hors université ;

Décète :

Art. 1er. — En application des dispositions des articles 16 et 17 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, susvisée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, le présent décret a pour objet de fixer le régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence, du diplôme de master et du diplôme de doctorat.

Chapitre I

DU DIPLOME DE LICENCE

Section 1

Du régime des études en vue de l'obtention du diplôme de licence

Art. 2. — Conformément aux dispositions de l'article 8 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, les études en vue de l'obtention du diplôme de licence se déclinent en domaines regroupant des filières réparties en spécialités et comprenant une voie à finalité académique et une voie à finalité professionnalisante.

Art. 3. — La formation en vue de l'obtention du diplôme de licence est organisée en semestres comprenant des unités d'enseignement capitalisables et transférables, évaluées par une note et mesurées en crédits et comprend :

- des unités d'enseignement fondamental,
- des unités d'enseignement de découverte,
- des unités d'enseignement de méthodologie,
- des unités d'enseignement transversal.

Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base du travail pédagogique global requis pour obtenir l'unité concernée.

Ces unités d'enseignement se distinguent en enseignements obligatoires et optionnels.

Art. 4. — Les études en vue de l'obtention du diplôme de licence sont couronnées par la rédaction d'un mémoire de fin d'études ou la présentation d'un rapport de stage, selon les objectifs de la formation.

Art. 5. — Les modalités d'inscription et de réinscription au diplôme de licence sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Section 2

De la délivrance du diplôme de licence

Art. 6. — Le diplôme de licence est délivré par le ministre chargé de l'enseignement supérieur aux étudiants ayant satisfait à l'ensemble des conditions de scolarité et de progression pédagogique dans le parcours de formation suivi et justifiant de l'acquisition de cent quatre vingt (180) crédits, soit, en moyenne, trente (30) crédits par semestre.

Le diplôme délivré précise le domaine, la filière et la spécialité de la formation, il est accompagné d'un document descriptif annexé au diplôme décrivant les connaissances et les aptitudes acquises.

Le modèle-type du document descriptif annexé au diplôme de licence est défini par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE II

DU DIPLOME DE MASTER

Section 1

Du régime des études en master

Art. 7. — Conformément aux dispositions de l'article 11 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur, les études en vue de l'obtention du diplôme de master se déclinent en domaines regroupant des filières réparties en spécialités.

Art. 8. — La formation de second cycle dispensée dans les établissements d'enseignement supérieur est organisée en semestres comprenant des unités d'enseignement capitalisables et transférables, évaluées par une note et mesurées en crédits et comprend :

- des unités d'enseignement fondamental,
- des unités d'enseignement de découverte,
- des unités d'enseignement de méthodologie,
- des unités d'enseignement transversal.

Le nombre de crédits par unité d'enseignement est défini sur la base du travail pédagogique global requis pour obtenir l'unité concernée.

Les unités d'enseignement se distinguent en enseignements obligatoires et optionnels.

Art. 9. — Les études en vue de l'obtention du diplôme de master sont couronnées par la rédaction d'un mémoire soutenu devant un jury.

Les modalités d'élaboration et de soutenance du mémoire du master sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 10. — L'accès au second cycle assuré par les établissements d'enseignement supérieur est organisé selon les conditions fixées par l'article 13 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifié et complété, susvisée.

Art. 11. — L'accès au second cycle, assuré par les écoles hors université, visées par les articles 38 et 40 de la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifié et complété, susvisée, est subordonné à la réussite à un concours sur titre et/ou sur épreuves ouvertes aux candidats ayant suivi avec succès, deux années de formation supérieure.

Section 2

De la délivrance du diplôme de master

Art. 12. — Le diplôme de master, sanctionnant la formation de second cycle assurée dans les établissements d'enseignement supérieur autres que les écoles extérieures à l'université, est délivré par le ministre chargé de l'enseignement supérieur aux étudiants, ayant satisfait à l'ensemble des conditions de scolarité et de progression pédagogique dans le parcours de formation suivi, et justifiant de l'acquisition de cent vingt (120) crédits, soit une moyenne de trente (30) crédits par semestre.

Art. 13. — Le diplôme de master, sanctionnant la formation de second cycle assurée dans les écoles extérieures à l'université, est délivré par le ministre chargé de l'enseignement supérieur aux étudiants ayant satisfait à l'ensemble des conditions de scolarité et de progression pédagogique dans le parcours de formation suivi, et justifiant de l'acquisition de cent quatre-vingt (180) crédits, soit une moyenne de trente (30) crédits par semestre.

Art. 14. — Le diplôme délivré précise le domaine, la filière et la spécialité de la formation, il est accompagné d'un document descriptif décrivant les connaissances et les aptitudes acquises. Le modèle-type du document descriptif annexé au diplôme de master est fixé par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE III

DU DIPLOME DE DOCTORAT

Section 1

De l'organisation de la formation doctorale

Art. 15. — L'organisation du doctorat est assurée par l'équipe de formation responsable des masters de la même spécialité.

Le doctorat peut être aussi organisé en école doctorale.

Art. 16. — Durant la première année, il peut être organisé une formation approfondie dans la spécialité sous forme de séminaires, conférences, ateliers doctoraux, des travaux de laboratoire ou toutes autres formes de formation pour la recherche.

Les modalités de cette formation sont définies par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 17. — Le doctorant doit présenter, chaque année, l'état d'avancement de ses travaux devant l'équipe de formation du doctorat, en présence de son directeur de thèse.

Art. 18. — Les modalités d'inscription et de réinscription au doctorat sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Section 2

De la délivrance du diplôme de doctorat

Art. 19. — Le diplôme de doctorat sanctionne la formation de troisième cycle.

Le diplôme de doctorat est délivré par le ministre chargé de l'enseignement supérieur aux doctorants ayant soutenu une thèse de doctorat, ou présenté devant un jury de spécialistes, les résultats des travaux scientifiques originaux, publiés dans des revues scientifiques de renommée établie.

Les modalités d'élaboration et de soutenance de la thèse de doctorat et de présentation des résultats des travaux scientifiques, sont fixées par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

CHAPITRE IV

DISPOSITIONS FINALES

Art. 20. — Les dispositions du décret exécutif n° 04-371 du 8 Chaoual 1425 correspondant au 21 novembre 2004 portant création du diplôme de licence "nouveau régime" sont abrogées.

Art. 21. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 17 Chaâbane 1429 correspondant au 19 août 2008.

Ahmed OUYAHIA.

-----★-----

Décret exécutif n° 08-266 du 17 Chaâbane 1429
correspondant au 19 août 2008 modifiant et complétant le décret exécutif n° 02-454 du 17 Chaoual 1423 correspondant au 21 décembre 2002 portant organisation de l'administration centrale du ministère du commerce.

Le Chef du Gouvernement,

Sur le rapport du ministre du commerce,

Vu la Constitution, notamment ses articles 85-4° et 125 (alinéa 2) ;

Vu le décret présidentiel n° 07-173 du 18 Joumada El Oula 1428 correspondant au 4 juin 2007, modifié, portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret présidentiel n° 08-186 du 18 Joumada Ethania 1429 correspondant au 23 juin 2008 portant nomination du Chef du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n° 90-188 du 23 juin 1990 déterminant les structures et les organes de l'administration centrale des ministères ;

Vu le décret exécutif n° 02-453 du 17 Chaoual 1423 correspondant au 21 décembre 2002 fixant les attributions du ministre du commerce ;

Vu le décret exécutif n° 02-454 du 17 Chaoual 1423 correspondant au 21 décembre 2002 portant organisation de l'administration centrale du ministère du commerce ;

Décète :

Article 1er. — Le présent décret a pour objet de modifier et de compléter les dispositions du décret exécutif n° 02-454 du 17 Chaoual 1423 correspondant au 21 décembre 2002 portant organisation de l'administration centrale du ministère du commerce.

Art. 2. — Les dispositions de l'article 1er du décret exécutif n° 02-454 du 17 Chaoual 1423 correspondant au 21 décembre 2002, susvisé, sont modifiées comme suit :

« Article 1er. — Sous l'autorité du ministre, l'administration centrale du ministère du commerce comprend :

— le **secrétaire général**, assisté de deux (2) directeurs d'études, auquel sont rattachés le bureau ministériel de la sûreté interne d'établissement et celui du courrier ;

— le **chef de cabinet** assisté de huit (8) chargés d'études et de synthèse chargés :

* de la préparation et de l'organisation de la participation du ministre aux activités gouvernementales ;

* de la préparation et de l'organisation des activités du ministre dans le domaine des relations extérieures ;

* de la liaison avec les institutions publiques ;

* de l'établissement des bilans d'activité pour l'ensemble du ministère ;

* du suivi des relations socioprofessionnelles et de l'application de la législation du travail dans les entreprises, les établissements et les organismes publics relevant du secteur ;

* de la préparation et de l'organisation des activités du ministre, dans le domaine des relations publiques ;

* de l'organisation et de la préparation des relations du ministre avec les organes d'information ;

* de l'organisation et de la préparation des relations du ministre avec les différentes associations ;

— et de quatre (4) attachés de cabinet ;

Décret du tutorat

Vu l'ordonnance n° 08-02 du 21 Rajab 1429 correspondant au 24 juillet 2008 portant loi de finances complémentaire pour 2008, notamment son article 63 ;

Vu le décret présidentiel n° 08-365 du 17 Dhou El Kaada 1429 correspondant au 15 novembre 2008, portant nomination du Premier ministre ;

Vu le décret présidentiel n° 08-366 du 17 Dhou El Kaada 1429 correspondant au 15 novembre 2008, portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n° 94-228 du 18 Safar 1415 correspondant au 27 juillet 1994, modifié et complété, fixant les modalités de fonctionnement du compte d'affectation spéciale n° 302-062 intitulé « Bonifications du taux d'intérêt sur les investissements » ;

Après approbation du Président de la République ;

Décète :

Article 1er. — En application des dispositions de l'article 76 de la loi n° 07-12 du 21 Dhou El Hidja 1428 correspondant au 30 décembre 2007, modifié et complété, portant loi de finances pour 2008, le présent décret fixe le niveau et les modalités d'octroi de la bonification du taux d'intérêt des prêts octroyés par les établissements de crédit aux propriétaires sinistrés pour la reconstruction des locaux à usage commercial, industriel ou artisanal situés dans les wilayas d'Alger et de Boumerdès, détruits ou déclarés irrécupérables suite au séisme du 21 mai 2003.

Art. 2. — Sur la base des conclusions des expertises intervenues suite au séisme du 21 mai 2003, constatant la destruction des locaux ou les déclarant irrécupérables, la direction de wilaya chargée du logement établit une fiche d'identification pour chaque local concerné en identifiant le propriétaire sinistré.

Art. 3. — Il est créé par décision du Wali, auprès du wali délégué ou du chef du daïra, selon le cas, une commission *ad hoc* chargée d'examiner et de valider les fiches d'identification en vue de la détermination du propriétaire sinistré.

Art. 4. — Le montant du crédit octroyé par les établissements de crédit aux propriétaires sinistrés pour la reconstruction des locaux à usage commercial, industriel ou artisanal situés dans les wilayas d'Alger et de Boumerdès, détruits ou déclarés irrécupérables suite au séisme du 21 mai 2003, est plafonné à un million de dinars (1.000.000 DA) avec une bonification du taux d'intérêt, de manière à ce que le bénéficiaire du prêt ne supporte qu'un taux d'intérêt de 2%.

Art. 5. — Le montant de la bonification précomptée par les établissements de crédit est imputé par le Trésor sur le compte d'affectation spéciale n° 302-062 intitulé « Bonifications du taux d'intérêt sur les investissements ».

Art. 6. — Le versement de la bonification est effectué à la demande de l'établissement de crédit, conformément à l'échéancier de remboursement et sur présentation de justificatifs.

Art. 7. — Le présent décret sera publié au *Journ. officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 6 Moharram 1430 correspondant au 3 janvier 2009.

Ahmed OUYAHIA.

-----★-----

Décret exécutif n° 09-03 du 6 Moharram 1430 correspondant au 3 janvier 2009 précisant la mission de tutorat et fixant les modalités de sa mise en œuvre.

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique,

Vu la Constitution, notamment ses articles 85-3° et 125 (alinéa 2) ;

Vu la loi n° 99-05 du 18 Dhou El Hidja 1419 correspondant au 4 avril 1999, modifiée et complétée, portant loi d'orientation sur l'enseignement supérieur ;

Vu le décret n° 84-296 du 13 octobre 1984, modifié et complété, relatif aux tâches d'enseignement et de formation à titre d'occupation accessoire ;

Vu le décret présidentiel n° 08-365 du 17 Dhou El Kaada 1429 correspondant au 15 novembre 2008 portant nomination du Premier ministre ;

Vu le décret présidentiel n° 08-366 du 17 Dhou El Kaada 1429 correspondant au 15 novembre 2008 portant nomination des membres du Gouvernement ;

Vu le décret exécutif n° 01-293 du 13 Rajab 1422 correspondant au 1er octobre 2001, complété, relatif aux tâches d'enseignement et de formation assurées à titre d'occupation accessoire par des enseignants de l'enseignement et de la formation supérieurs, des personnels chercheurs et d'autres agents publics ;

Vu le décret exécutif n° 08-130 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008 portant statut particulier de l'enseignant chercheur, notamment son article 8 ;

Après approbation du Président de la République ;

Décète :

Article 1er. — Le présent décret a pour objet de préciser la mission de tutorat et de fixer les modalités de sa mise en œuvre.

Art. 2. — Le tutorat est une mission de suivi et d'accompagnement permanents de l'étudiant afin de faciliter son intégration dans la vie universitaire et son accès aux informations sur le monde du travail.

A ce titre, la mission de tutorat revêt plusieurs aspects, notamment :

— l'aspect informatif et administratif qui prend la forme d'accueil, d'orientation et de médiation ;

— l'aspect pédagogique qui prend la forme d'accompagnement à l'apprentissage, l'organisation du travail personnel de l'étudiant et d'aide à la construction de son parcours de formation ;

— l'aspect méthodologique qui prend la forme d'initiation aux méthodes de travail universitaire à titre individuel et en groupe ;

— l'aspect technique qui prend la forme de conseils pour l'utilisation des outils et supports pédagogiques ;

— l'aspect psychologique qui prend la forme de stimulation de l'étudiant et de sa motivation à poursuivre son parcours de formation ;

— l'aspect professionnel qui prend la forme d'aide de l'étudiant à l'élaboration de son projet professionnel.

Art. 3. — Le tutorat est organisé par l'établissement d'enseignement supérieur au profit des étudiants de première année du premier cycle.

L'établissement est tenu d'informer les étudiants sur le dispositif de tutorat mis en place.

Les modalités d'organisation et d'évaluation du tutorat sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 4. — La mission de tutorat est assurée par l'enseignant chercheur exerçant au sein de l'établissement.

Il peut être fait appel, en cas de besoin, aux inscrits en vue de l'obtention de diplômes de master ou doctorat au sein de l'établissement, pour assurer la mission de tutorat, sous la responsabilité d'un enseignant chercheur chargé du tutorat.

Les conditions de choix des tuteurs sont fixées par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 5. — L'équipe du domaine de formation, prévue à l'article 60 du décret exécutif n° 08-130 du 27 Rabie Ethani 1429 correspondant au 3 mai 2008, susvisé, propose au chef de département la liste des tuteurs, pour avis.

Le chef de département soumet la liste au doyen de l' faculté ou au directeur d'institut, pour approbation.

Art. 6. — La mission de tutorat est assurée dans le cadre d'un engagement individuel entre le tuteur et le responsable de l'établissement, dans la limite maximale de neuf (9) mois par an et de quatre (4) heures par semaine.

Le modèle-type de l'engagement individuel est établi par le ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 7. — L'établissement met à la disposition du tuteur les moyens pour assurer sa mission ; il lui fournit notamment :

— un espace adapté pour ses contacts avec l'étudiant ;

— les textes réglementaires régissant le fonctionnement pédagogique et administratif de l'établissement ;

— des informations sur les formations proposées par les autres établissements de formation supérieure ;

— toute information sur l'environnement socio-économique utile pour l'orientation de l'étudiant dans les choix de son parcours de formation et de son projet professionnel.

Art. 8. — Le tuteur est soumis à une évaluation périodique par l'équipe du domaine de formation et le chef de département.

A ce titre, il est tenu de présenter tous les trois (3) mois un rapport d'activités.

Dans l'évaluation de l'activité du tuteur, il est tenu compte du degré de satisfaction des étudiants.

Les résultats de l'évaluation donneront lieu à la reconduction ou l'annulation de l'engagement.

Art. 9. — Il est créé, auprès de chaque établissement universitaire, une commission dénommée « commission du tutorat », présidée par le responsable de l'établissement.

La commission établit un rapport annuel d'évaluation du processus de tutorat et le soumet au ministre chargé de l'enseignement supérieur. Ce rapport doit contenir notamment une évaluation des ressources mobilisées et des résultats obtenus et ce, en vue d'asseoir et de généraliser les bonnes pratiques pédagogiques.

La composition et le fonctionnement de la commission du tutorat sont fixés par arrêté du ministre chargé de l'enseignement supérieur.

Art. 10. — L'enseignant chercheur assurant effectivement la mission de tutorat, bénéficie d'une rétribution calculée par référence aux taux horaires fixés à l'article 5 du décret exécutif n° 01-293 du 13 Rajab 1422 correspondant au 1er octobre 2001, complété, susvisé.

Le volume hebdomadaire, au titre de l'enseignement à titre d'occupation accessoire et du tutorat, ne saurait excéder le plafond horaire hebdomadaire fixé à l'article 7 du décret exécutif n° 01-293 du 13 Rajab 1422 correspondant au 1er octobre 2001, complété, susvisé.

Art. 11. — Les inscrits en vue de l'obtention de diplômes de master ou doctorat, assurant effectivement la mission de tutorat, bénéficient d'une rétribution calculée, en fonction du diplôme détenu, selon les taux horaires fixés à l'article 4 du décret n° 84-296 du 13 octobre 1984, modifié et complété, susvisé.

Art. 12. — La rétribution du tutorat est servie tous les trois (3) mois.

Art. 13. — Le présent décret sera publié au *Journal officiel* de la République algérienne démocratique et populaire.

Fait à Alger, le 6 Moharram 1430 correspondant au 3 janvier 2009.

Ahmed OUYAHIA.

Questionnaire sur les stratégies d'enseignement

QUESTIONNAIRE POUR PROFESSEUR SUR LES STRATEGIES
D'ENSEIGNEMENT de l'unité : PRATIQUE de L'ECRIT en LMD

Rubrique 1 : La situation d'apprentissage

- Q1 : Comment préparez vous votre cours pour : pratique de l'écrit ?
La préparation du cours (pratique de l'écrit) se fait à partir de documents didactiques bien adéquats
- Q2 : Comment l'organisez vous ?
En séquences (plusieurs) / Séquences / Compréhension / Séquence théorique
- Q3 : Situez vous votre cours au sein d'un (ou plusieurs) programme de formation ?
Oui Non
- Q4 : Quelles sont vos ressources qui constituent le contenu de votre cours ?
Documents spécifiques relatifs au contenu du cours
- Q5 : Délimitez-vous le contenu de votre cours ?
Oui Non
- Q6 : Identifiez-vous votre (vos) public (s) ? Oui Non
- Q7 : Par quel moyen ?
Par la connaissance du public auquel on a fait
- Q8 : Situez vous vos compétences par rapport à cette charge de cours ?
 Oui Non

Rubrique 2 : Objectifs d'apprentissage

- Q1 : Quels sont les objectifs assignés à cet enseignement : pratique de l'écrit ?

1^{er} objectif : évaluer d'abord les acquis
2^{ème} objectif : la mise en œuvre du projet à l'étude
3^{ème} objectif : la consolidation des acquis

- Q2 : Quelles sont les connaissances essentielles que vos étudiants devront avoir apprises durablement ?

1. f. polaire, structure, schémas
de documents et supports étudiés

- Q3 : Quels sont les savoirs faire essentiels que les étudiants devront acquérir ?

Mettre en pratique tout
ce qu'ils ont étudié

- Q4 : Quelles sont les attitudes que les étudiants devront développer ?

Savoir retenir, employer dans acquis
dans différentes situations problèmes

- Q5 : Orientez vous vos étudiants dans leurs lectures servant à atteindre les objectifs ?

Oui

Non

Rubrique 3. Techniques et moyens d'enseignement

- Q1 : Quelles sont les techniques que vous utilisez pour présenter votre cours ?

- Exposé oral
- Ateliers
- Situation-problèmes
- Séminaires de lecture
- Travail de groupe
- Brainstorming

- Q2 : Parmi les moyens proposés, quels sont ceux que vous utilisez le plus souvent

- Dictée
- Exposé oral
- Polycopis
- Transparents
- Datashow
- Autres

Rubrique 4 : Méthodes d'enseignement et activités d'apprentissage

- Q1 : Quelle méthode privilégiez vous pour présenter votre enseignement ?

- CM
- TD

- Q2 : Illustrez vous vos cours d'évènements faisant partie de l'actualité ?

Oui Non

- Q3 : Contextualisez vos cours ?

Oui Non

- Q5 : Favorisez vous l'interactivité

Oui Non

- Q6 : Comment ?

..... en se référant à divers
domaines de la biologie

- Q7 : Rythmez-vous vos exposés oraux par des activités ?

Oui Non

- si oui, lesquelles ?

.....
.....

Rubrique 5. Le contrat pédagogique

- Quelles sont les attentes (obligation de résultats) des professeurs ?

..... que la majorité des
étudiants réussissent

- Quelles sont les attentes des étudiants (obligation de moyens) ?

..... que les meilleurs cours
soient dispensés

- Préparez vous un cahier de charges (comportant les apprentissages, évaluations, les accès, les exigences, les ressources) à consulter, étudiants ? Oui Non
- Dans le cadre de coordination entre professeurs, échangez-vous vos cahiers de charges ?
Oui Non

Rubrique 6. Modalités d'évaluation

- Quelles sont les évaluations que vous adoptées ?
- Evaluation diagnostique ?
- Evaluation formative ?
- Evaluation sommative ?
- Comment les réalisez-vous ? (quelles activités ?)

X
X
X

Par des activités de compréhension
et des exercices relatifs
à l'ypologie des textes étudiés

Questionnaire sur les stratégies d'apprentissage



QUESTIONNAIRE DESTINE AUX APPRENANTS

Par ce questionnaire, nous souhaitons nous livrer à une **analyse des stratégies d'apprentissage**

Merci de bien vouloir prendre un moment (10 à 15 minutes) pour répondre à ce questionnaire. Vous êtes invité(e) à répondre le plus spontanément possible à chacune des questions.

Merci de votre collaboration .Mme ACHAB

Rubrique1 : Travail universitaire régulier

Stratégies cognitives

Répétition :

- | | a | b | c | d |
|---|-------------------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|
| 1. Lorsque je fais des lectures, je m'arrête régulièrement afin de revoir ce que le texte dit | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lorsque je fais des lectures, je fais ressortir les notions Les plus importantes du texte | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lorsque j'étudie, je mémorise les mots, les expressions | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Lorsque j'étudie, je révise mes notes au jour le jour | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Elaboration :

- | | | | | |
|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Lorsque je fais des lectures, je prends des notes personnelles | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Lorsque j'étudie en vue d'une mémorisation, j'utilise des moyens mnémoniques tels que la méthode des associations, des mots clés. | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Lorsque j'étudie, j'essaie de comprendre en inventant des exemples | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Lorsque j'étudie, je fais des résumés | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Lorsque j'étudie, je formule des questions et je rédige des commentaires. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |

Organisation :

1. Lorsque je fais des lectures, je m'efforce d'identifier les idées principales et de dégager le contenu essentiel du texte
2. Lorsque j'étudie, je fais des tableaux, des schémas afin de m'aider à comprendre.
3. Lorsque j'étudie, j'organise le cours en faisant des regroupements ou des classifications.

Stratégies métacognitives

Planification :

1. Lorsque j'étudie, je vise à chercher à comprendre les principales notions plutôt que de chercher à tenter de les mémoriser.
2. Avant de commencer à étudier, je me fixe des objectifs et m'établis des tâches prioritaires pour cette période de travail.
3. Avant de rédiger un travail, j'élabore un plan détaillé que je m'efforce de respecter.

Contrôle :

1. Lorsque j'étudie, je m'assure que mon attention est concentrée.
2. Lorsque j'étudie, je me demande régulièrement si je me rapproche de mon but.
3. Lorsque j'étudie, j'essaie d'identifier mes lacunes et mes faiblesses.

Régulation :

1. Lorsque j'étudie, je me concentre sur les choses que je ne comprends pas.
2. Lorsque j'étudie, j'évalue si les stratégies d'étude que j'ai choisies sont efficaces et je les modifie au besoin.

3. Je ne persiste pas à étudier ou à travailler lorsque je suis fatigué.

Stratégies de gestion des ressources

Temporelles :

1. Au début de mon travail, je commence à planifier l'utilisation de mon temps par rapport à mes tâches les plus pressantes.
2. Lorsque j'étudie ou je fais un travail, j'évite de remettre à plus tard
3. Dès qu'un professeur exige un travail, j'en planifie les étapes afin de m'y engager le plus tôt possible.
4. J'organise mon temps et mes activités pour ne pas à avoir à rédiger mes travaux à la dernière minute

Matérielles :

1. Je travaille habituellement dans un endroit tranquille
2. Quand j'étudie, j'ai l'habitude de fermer la radio, la télévision et tout autre appareil audio et vidéo.

Humaines :

1. Lorsque j'étudie ou fais un travail, je consulte régulièrement des collègues ou des professeurs.
2. Habituellement, j'étudie avec des collègues.
3. Habituellement, j'étudie seul.
4. Je participe aux réunions de groupe prévues pour faire la révision de matière quand cela m'est offert.

Rubrique2 Travail en fonction des cours

Stratégies cognitives

Répétition :

1. Avant d'assister à un cours, je relis mes notes du cours précédent
2. Avant d'assister à un cours, je fais la lecture des documents qui lui ont été assignés
3. Pendant le cours, je prends des notes mot à mot.
4. Après les cours, je fais une révision de mes notes.

Elaboration :

1. Pendant le cours, lorsque je prends des notes, je vise à ne prendre que l'essentiel dans mes propres mots.
2. Pendant le cours, j'écoute ce qui est présenté sans prendre de notes.
3. Après le cours, je complète mes notes de cours en consultant des articles ou des sources de référence, suggérées ou non.

Organisation :

1. Pendant le cours, j'essaie d'identifier les aspects les plus importants de ce qui est présenté.
2. Pendant le cours, j'essaie de repérer les notions enseignées dans le ou les ouvrages de base.
3. Après le cours, je compose des tableaux pour résumer la matière qui a été présentée.

Stratégies métacognitives

Contrôle :

1. Pendant le cours, je prends les moyens pour vérifier si je comprends bien ce que le professeur présente durant ses exposés.

2. Pendant le cours, je suis conscient de mon degré d'implication dans les activités proposées.

Avez-vous des stratégies d'apprentissage, propre à vous ?

Oui Non Je ne sais pas

Si oui, les quelles ?

.....
.....
.....

a : Ce qui me caractérise le plus

b : Assez caractéristique de moi-même

c : Peu caractéristique de moi-même

d : Pas du tout caractéristique de moi même

Verbatim de la classe de 2^{ème} année

L'enseignant est debout face aux étudiants, bras croisés.

L1 alors aujourd'hui + alors vous écrivez l'objectif du cours d'aujourd'hui + l'objectif du cours d'aujourd'hui (chut) est deux points + deux points la fiche de lecture + la fiche de lecture + la fiche de lecture mettez un point vous revenez à la ligne + vous revenez à la ligne

L'enseignant va se mettre debout devant le bureau, met ses lunettes et commence à dicter.

L1 vous écrivez après avoir lu + après avoir lu et étudier le roman vous pouvez vous pouvez faire la synthèse des informations + la synthèse des informations point vous pouvez les consigner vous pouvez les consigner dans une fiche de lecture + dans une fiche de lecture ++ c'est bon

Oui monsieur

L1 alors nous allons essayer de voir le type de roman que vous avez apporté aujourd'hui montrez moi les romans Feriel

L2 oui

L1 qu'est ce que vous avez ramené montrez le moi montrez moi

L1 Belouat est ce que vous avez un roman

L3 oui

L1 est ce que vous pouvez nous donner son titre

L3 "l'Equation Africaine"

L1 " l'Equation Africaine" de quel nom d'auteur

L3 Yasmina Khadra

L1 Yasmina Khadra Feriel c'est bon je vais demander à Keniche

L4 oui

L1 alors montrez moi votre roman est ce que vous pouvez lire le titre

L4 oui "la Dame aux Camélias"

L1 "la Dame aux Camélias" quel est l'écrivain

L4 Alexandre Dumas fils

L1 Alexandre Dumas donc passons maintenant à une autre étudiante Khebchi qu'est ce que vous avez ramené comme roman

L5 ***

L1 est ce que vous pouvez nous le montrer

L5 je l'ai pas ramené

L1 Larbi Larbi Amel

L6 "Les Oiseaux se cachent pour mourir"

L1 c'est quel type de roman

L6 ***

L1 bon donc après avoir lu après avoir lu le roman après avoir étudié le roman maintenant je vais essayer de vous donner les points-essentiels qui figurent dans la fiche de lecture vous allez * par écrit les différents points qui figurent dans la fiche de lecture numéro un vous devez commencer par décrire ou bien description de l'ouvrage tout simplement qu'est ce qu'il * l'ouvrage décrire ou description de l'ouvrage + alors quels sont les points qui figurent dans cette première partie est ce qu'il y a quelqu'un qui peut dire qu'est ce qu'il faut voir de la description de l'ouvrage oui

L7 l'auteur l'édition

L1 avant l'auteur l'édition

L8 le recto verso de la couverture

L1 oui le recto verso de la couverture alors numéro 1 le recto verso de la couverture le recto verso de la couverture ++ comme deuxième point toujours dans ce premier chapitre

L9 le titre

L1 très bien le titre + le titre

L9 avec ses x significations

L1 oui Madi qu'est ce qu'on a Madi après le titre qu'est ce qu'il faut voir

En chœur : le nom de l'auteur

L1 : l'auteur

En chœur : biographie

L1 : biographie bien alors vous avez encore un autre point qu'il faut prendre en considération la collection+ la collection la date de l'édition + la collection la date de l'édition++la collection la date de l'édition ++ Mahmoudi quels sont les X points qu'on va aborder dans ce chapitre

L10 : le message iconique

L1 : avant le message iconique à l'intérieur même du paratexte qu'est ce qu'il ya'

L10 : XX

L1 : très très bien +++ qu'est ce que vous avez + le sommaire la situation

L10 : préface

L1 : très bien XXX il faut étudier les personnages il faut étudier les personnages il faut étudier les personnages deux points XXX très très bien

En chœur : le héros les personnages secondaires principaux

L1 : très bien secondaire il faut relever le nom le prénom le surnom bien sûr XXX dans un tableau à côté des noms et des prénoms vous avez l'âge

L11 : les professions

L1 : les professions les traits physiques et les traits moraux ++ vous écrivez les traits physiques et les traits moraux les traits physiques et les traits moraux numéro3 quel est le thème qui domine quel est le thème qui domine

L11 : le thème principal

L1 : le thème principal quel est le thème qui domine + oui il faut l'expliquer bien sûr en faisant appel à des XXX comment expliquer le thème + en faisant appel à quoi

L3 : des expressions tirées du texte

L1 : c'est ceux qu'on appelle des passages tirés du texte qui pourront éventuellement apporter une explication au thème global général du texte+++ alors comme quatrième point qui figure bien sûr dans la fiche de lecture il faut relever le narrateur le narrateur c'est-à-dire++

L3 : celui qui parle dans le texte

L'enseignant hoche la tête de haut en bas en signe d'acquiescement

L1 : celui qui parle dans le texte bien

L11 : s'il est présent dans la XX si c'est la biographie de l'auteur

L1 : les pronoms personnels nous allons essayer de voir les pronoms personnels

L3 : les indices spatiotemporels

L1 : les pronoms personnels il faut voir est ce que le narrateur est à l'intérieur de l'histoire ou bien se trouve en dehors de l'histoire

L10 : la subjectivité subjectivité objectivité

L1 : la subjectivité nécessite nécessairement un je ++ alors numéro 4

L12 : numéro 5

L1 : le numéro 5 le cinquième point+ le temps de la narration le temps de la narration + le temps de la narration il faut étudier les temps verbaux les temps verbaux + les temps verbaux alors nous avons trois temps + le présent le passé et le futur ++ le présent le passé et le futur alors ce qui faut voir aussi dans ce chapitre le point X il faut dégager du roman l'ordre l'ordre de succession des actions dans le temps + l'ordre de succession des actions dans le temps

L12 : la structure ++ la chronologie

L1 : très bien la chronologie la chronologie

L12 : temporaire

L1 : XX chronologie linéaire linéaire c'es bon ++ alors numéro 6 il faut identifier l'espace + identifier l'espace XX principaux lieux où se déroule l'action+ où se déroule l'action++ alors numéro 7 on va étudier d'une façon XX le style + le style le style+ le style de l'écrivain alors nous arrivons à la partie la plus essentielle la partie principale à savoir XX le résumé de l'histoire + le résumé de l'histoire résumé de l'histoire c'est bon alors voilà pour faire une fiche de lecture d'un roman que vous avez-vous-même choisi que vous allez essayer de lire et comprendre en entier + maintenant on va essayer de faire un petit travail pratique

L11 : pour appliquer

L1 : on va appliquer ce qu'on a vu en théorie sur le roman que vous avez amené aujourd'hui + c'est bon alors + alors chacun + chacun voit son roman et vous allez essayer de relever quelques points dans la liste XX je vous ai donné un ensemble de points qui figurent dans la fiche de lecture

En chœur : oui

L1 : vous allez essayer d'appliquer les points que vous avez écrit maintenant sur le roman que vous avez entre les mains

Les étudiants prennent leur roman et commencent à relever les points pendant que l'enseignant circule entre les rangs.

L13 : il n'y a ni préface ni dédicace +++ le nom de l'auteur

L1 : qu'est ce que vous avez encore

L13 : le titre

L1 : le titre du roman vous tournez la page vous avez une dédicace ensuite le texte c'est bon

(..... ?

Dix minutes plus tard

L1 : nous avons des propositions de lecture + nous avons des propositions de lecture + nous allons demander à votre camarade mademoiselle à côté de Chaimaa

L14 : mademoiselle Ould Dahmani

L1 : alors est ce que vous pouvez venir ici pour lire votre travail

L14 : information sur le produit X 256 pages éditeur j'ai lu le 10 janvier 2005 collection j'ai lu de document langue française /..., .../ la bibliographie de l'auteur Marie Thérèse Cuny est une écrivaine scénariste traductrice présentatrice de télévision française elle est la sœur du réalisateur Jean Pierre Cuny et l'épouse du présentateur et producteur Jacques Solness elle est née à Casablanca exactement à Dar el Beida + Leila mariée de force un livre raconte l'histoire d'une fille de 21 ans qui a subi beaucoup de difficultés dans sa vie c'est le personnage principal dans cette histoire c'est le personnage principal c'est un texte narratif et descriptif puisqu'elle raconte et décrit un enchaînement

de différents événements on remarque la présence de l'auteur d'après les différents pronoms personnels possessifs je moi mes il y a aussi d'autres personnages principaux sa mère son père son mari et secondaires comme ses amis en ce qui concerne les valeurs des principaux temps on a l'imparfait et le passé simple ++ résumé sur le roman c'est une histoire d'une fille mariée de force qui possédait des rêves comme un mariage d'amour c'est une histoire banale mais tragique elle est victime d'une mauvaise tradition mariée à un homme plus âgé qu'elle de quinze ans et qu'elle aimerait jamais mais le pire c'est que cet homme va devenir l'enfer de sa vie

L1 : merci pour le travail accompli c'est un très bon travail oui + je vais demander à quelqu'un de passer oui

L15 : la petite Fadette XXX écrivain Georges Sand qui a été publiée pour la première fois en 1849 le récit se déroule à la campagne au 19ème siècle il évoque les nombreux XXX les personnages principaux XX le père Barbeau XX est un homme bon déjà père de trois enfants sa femme lui donne de beaux jumeaux XX la mère Barbeau s'occupe avec durement

L1 : s'est occupée

L15 : s'occupe la mère Barbeau s'occupe avec dévouement de tous ses enfants elle veille particulièrement sur Sylvinet le plus sensible des deux autres Landry Barbeau qui est le cadet des deux autres XX son courage se développe t-il XX Sylvinet Barbeau le plus sensible des deux autres comme il est le plus dépendant de son père il était protégé par sa famille Fanchon c'est-à-dire la petite Fadette est une jeune fille âgée XXX sa grand-mère la mère Fadette XX guérisseuse au caractère épouvantable s'occupe d'elle et de son petit frère handicapé XX le petit frère de Fanchon est un petit garçon handicapé X tandis que sa sœur s'occupe de lui le protège et lui donne beaucoup d'amour + le résumé de l'histoire XXX le thème XXX biographie de Georges Sand aristocrate XXX

L1 : bien alors nous avons une troisième proposition de lecture n'hésitez pas à poser des questions à vos camarades à propos de quelque chose

L16 : il a oublié le roman

L1 : il a oublié le roman

(rire)

L3 : étude de l'ouvrage couverture recto un visage de jeune africain dont le titre est l'équation africaine de Yasmina Khadra publié en 2011 par Médiaplus ce roman XX le thème qui domine une aventure aux causes africaines le personnage principal est un médecin généraliste nommé Kurt Krausmann blanc de peau avec des yeux bleu océan le personnage secondaire Hugo l'ami intime du docteur d'une grande fortune il s'X Jessica ce roman est un roman biographique la présence de l'auteur est visible il raconte son histoire il raconte son histoire à la suite d'un drame familial et afin de surmonter son chagrin il accepte d'accompagner son ami aux Comores leur voilier est attaqué par des pirates au large des côtes somaliennes pris en otage torturé humilié battu Kurt va découvrir une terrible violence et misère Yasmina Khadra dans ce roman exploite son immense talent de narrateur le temps qui domine dans ce roman est le présent à valeur de passé

L1 : merci pour ce travail c'est un bon travail est ce qu'il y a quelqu'un+ oui vous passez

L17 : pour le titre c'est carte sur table l'auteur c'est Agatha Christie le titre original c'est card on the table c'est un roman anglais pour la traduction

L1 : donc c'est un roman anglais traduit en français

L17 : pour les personnages principales il y a plusieurs personnages dont monsieur Shaitana monsieur Poirot madame Meredith mademoiselle Oliver et les autres le major Despard mademoiselle Lorimer docteur Robert et le superintendant Battle le roman raconte l'histoire d'un groupe XXX dans une maison le narrateur c'est Agatha Christie une histoire policière pour l'espace l'espace X c'est une maison à Londres dont le propriétaire est monsieur Shaitana pour le résumé l'histoire parle de huit invités spécialistes du crime les assassinats multiplient mais personne n'a pu démontrer les scènes du crime

L1 : merci pour le travail nous allons terminer par + vous avez terminé le travail/ vous allez nous donner ce que vous avez pu réunir

L18 : l'intitulé la Dame Aux Camélias la Dame Aux Camélias est un roman d'Alexandre Dumas fils publié en 1848 inspiré de son amour pour une courtisane Marie Duplessis une nouvelle édition en 1858 avec une préface créée le 2 février au théâtre de Hauteville XXX la bibliographie d'Alexandre Dumas fils c'est le fils du romancier Alexandre Dumas et Catherine Laure Labay la couturière le 27 juillet 1824 à Paris et mort le 27 novembre 1895 à Marly le roi il est déclaré l'enfant naturel de père et mère inconnu le titre le titre il s'agit de la dame aux Camélias c'est aussi l'emblème de X maison se souviendra aussi que c'est le prénom de l'héroïne de Proust alors que la pièce ne reprend pas les détails significatifs le roman souligne que la courtisane la dame aux camélias XX en 35 jours la fleur est rouge XX c'est la vie de courtisane et la vie de plaisir on passe maintenant au résumé la dame aux camélias raconte l'amour d'un jeune bourgeois Armand Duval pour une courtisane atteinte de tuberculose la narration ici constitue un récit dans le récit puisqu'Armand Duval raconte son aventure au narrateur initial du roman les personnages principales ici c'est Armand Duval le jeune bourgeois et la courtisane Marguerite Gautier

L1 : bien nous avons maintenant une intervention de la part de X vous allez vous lever et corriger la faute commise par vos camarades c'est juste on dit+

L19 : on dit personnages principaux
(rire)

L1 : pour la semaine prochaine tous les étudiants doivent parachever leurs travaux sur les romans que vous avez choisi c'est bon + c'est bon

Verbatim du cours de la 3ème année (L3)

L1= l'enseignant qui est debout sur l'estrade devant ses étudiants assis en trois rangées avec devant eux un polycop

L1 : X X c'est-à-dire les trois types de presse il existe dans la presse écrite on appelle ça article reportage d'accord et il existe dans la presse audiovisuelle qu'on appelle ça le reportage et il existe aussi dans la presse radiophonique d'accord + il y a des reportages des petits reportages qui passent euh donc au niveau de la radio donc c'est un genre majeur c'est on pourrait dire que c'est le genre roi du journalisme pourquoi pourquoi c'est le genre roi tout simplement parce que c'est c'est lui qui le plus de côté de célébrité d'appréciation que ce soit de la part des journalistes ou que ce soit de la part des lecteurs d'accord parce que c'est un genre un peu particulier qui permet aux lecteurs d'un petit peu sortir de la routine euh de la froideur euh des autres genres d'article d'accord ça de la part de la presse écrite en ce qui est de la presse audiovisuelle c'est un genre euh privilégié d'accord par les journalistes et aussi par les spectateurs les téléspectateurs plus particulièrement il est côté il a la côte parce que euh c'est un moyen de faire de l'information euh un peu original d'accord qui ressemble au XX d'accord se rapproche de la cinématographie ce qui le rend un peu plus plaisant et mais aussi c'est un genre qui permet la transmission d'informations de manière assez réaliste d'accord donc il nous rapproche de l'évènement qui est X il nous rapproche de euh de l'action euh qui est raconté d'accord parce que nous avons euh une caméra qui s'est déplacé sur le terrain qui a vécu donc cet évènement là et qui va nous transmettre ce vécu là et donc par le biais de cette retransmission nous allons avoir l'impression d'avoir vécu cela donc ce qui rend ce genre assez plaisant et on l'appelle le genre roi parce que c'est un genre aussi qui regroupe tous les autres genres pour faire un reportage vous êtes amenés à faire des interviews d'accord et la phase de ces interviews elle va être ressentie au niveau de l'écrit dans les citations que vous allez insérer dans cet X là d'accord les propos que vous allez recueillir que vous allez insérer dans votre texte votre texte ce sont des propos que vous avez recueilli lors lorsque vous étiez sur le terrain et lorsque vous vous êtes entretenus avec les personnes que ce soit les acteurs de cet évènement là ou ceux qui ont assisté à cet évènement là et qui vont témoigner de cet évènement donc vous allez recueillir des témoignages donc vous allez être amenés à utiliser les techniques de l'interview vous allez être amenés à utiliser les techniques du compte rendu puisque vous allez rendre compte d'un évènement d'accord vous allez raconter XX vous allez rendre compte d'un évènement vous allez être aussi amenés parfois à faire appel aux techniques de ce qu'on appelle le plein pied d'ambiance d'accord c'est un genre particulier dans le domaine de la presse écrite et euh c'est-à-dire vous allez emprunter à ce genre le fait que vous alliez essayer de restituer la même ambiance d'accord que vous dans laquelle vous avez vécu cet évènement aux lecteurs c'est-à-dire le lecteur lorsqu'il va lire votre reportage il devra avoir l'impression comme si l'évènement se déroulait en direct devant ses yeux d'accord si bien sûr vous utilisez la narration simultanée c'est-à-dire si vous racontiez l'évènement au même moment qu'il se déroule d'accord si vous utilisez la narration passée à ce moment là euh le lecteur aura l'impression qu'il l'a assisté d'accord à cet évènement et comme s'il y était d'accord vous allez essayer de véhiculer cette ambiance là d'accord au lecteur pour qu'il ait le

sentiment qu'il est qu'il soit sur le terrain avec vous et qu'il est assisté à cet événement donc ça c'est l'une des caractéristiques euh du reportage alors d'après vous pour arriver à produire cet effet chez le lecteur comment faut il procéder d'accord comment peut on procéder pour que le lecteur ait l'impression que l'évènement que vous avez raconté se passe en direct devant ses yeux et pour qu'il ait l'impression qu'il est sur le terrain avec vous et qu'il est entrain de vivre cet évènement là + techniquement sur le plan euh que ce soit sur le plan audiovisuel ou particulièrement sur l'écrit alors au niveau de l'écrit il s'agit d'un reportage écrit comment quels sont les procédés qui pourraient nous permettre de créer cet effet là chez le lecteur d'accord +

L2 : un évènement

L1 : l'évènement il est là vous le couvrez XX vous vous êtes déplacé sur place vous avez assisté à cet évènement là vous l'avez vécu et donc vous voulez le rapporter c'est ça un reportage c'est rapporté et raconté raconté et décrire cet évènement là tel que vous l'avez vécu d'accord donc c'est une information qui doit être objective parce que c'est l'éthique journalistique qui exige qu'on soit le moins subjectif possible d'accord la seule le seul élément de la subjectivité qui va euh résister ici ce c'est c'est le fait est que ce sont une information personnalisée X une information personnalisée parce que c'est vous qui avez vécu cet évènement et avec votre propre sensibilité avec votre propre vision du monde avec ce que vous avez ressenti sur le moment et vous allez transmettre tout cela d'accord et c'est transmettre et faire en sorte que celui qui va vous lire ait l'impression qu'il y était et qu'il ressente la même chose que vous+ d'accord

L3 : par rapport XX

L1 : par rapport + quelque soit la nature de l'évènement d'accord qu'il soit un évènement dramatique ou qu'il soit un évènement euh joyeux d'accord

L4 : qu'il soit X

L1 : alors les propos recueillis vont contribue exactement X quand vous allez recueillir des propos d'accord de personnes que vous allez mettre sous forme de citations et les insérer à l'intérieur de votre texte ça va donner vie à votre texte d'accord le lecteur quand il va lire il va avoir l'impression d'écouter cette personne d'accord il va imaginer donc c'est une représentation d'accord c'est un ressenti représentatif donc il va se représenter comme s'il était sur le terrain qu'il avait écouté la personne X d'accord entre autre alors

L5 : pour la partie audiovisuelle on voit que XXX

L1 : alors pour la partie audio visuelle c'est beaucoup plus simple que l'écrit parce que vous avez la caméra d'accord la caméra elle va enregistrer ou transmettre en direct euh donc cet évènement là donc elle va faciliter le travail au journaliste le journaliste c'est toute une équipe qui va euh qui va l'accompagner d'accord il y a une équipe de techniciens qui vont faire en sorte de couvrir cet évènement euh de la manière la plus réaliste possible pour faire en sorte que le téléspectateur partage l'évènement en même temps qu'il se déroule et en même temps comme s'il y était d'accord

L5 : mais on voit quelques journalistes XXX

L1 : bien sûr il doit utiliser

L5 : ils doivent montrer XXX

L1 : tout à fait oui il va utiliser des techniques de captation comme il va essayer pour capter l'attention des téléspectateurs afin de l'amener XX

L5 : XXXX

L1 : oui mais techniquement comment ça va se faire ma question était techniquement quels sont les procédés d'accord qui pourraient aider un journaliste à créer cet affect là d'accord nous avons vous en avez évoqué un celui d'insérer des propos de personnes qui étaient présentes ++tu veux dire par là qu'il y est le suspense et l'intrigue c'est ça d'accord

L5 : oui

L1 : il faut qu'il y ait une intrigue oui mais pas forcément ça peut être euh être euh un procédé qui peut aider le journaliste bien sûr à faire intégrer les lecteurs dans ce récit là

L6 : quel est le maximum XX

L1 : donnez des détails et lorsqu'on donne des détails c'est souvent où qu'on donne des détails

L6 : sur l'évènement

L1 : oui mais qu'est ce qu'on fait lorsqu'on donne des détails l'action comment on appelle ça lorsqu'on raconte un évènement raconter on narre c'est de la narration et lorsqu'on donne des détails sur cet évènement on fait quoi on fait de la description d'accord c'est de la description donc il y a de la description X donc on fait une description détaillée d'accord ++ alors si vous avez remarqué jusque là on a utilisé un jargon qui relèverait d'un montage littéraire que celui du journalisme on a évoqué le mot narration le mot description le mot intrigue le mot récit d'accord description détaillée jusque là nous sommes dans un jargon plutôt littéraire que de journalisme au fait l'originalité du reportage c'est ça c'est en fait c'est un récit journalistique on pourrait le comparer au récit le récit qui est un texte littéraire c'est une histoire d'accord et dans le récit vous avez la narration et la description bien sûr donc ces composants du récit on va les retrouver dans le reportage mais c'est un usage particulier transmission d'un évènement transmission d'une information ça n'a pas un objectif esthétique ce n'est pas pour faire beau nous ne sommes pas dans un aspect rhétorique comme le serait un texte littéraire d'accord donc pour l'un des procédés qui permet de créer cet effet sur le lecteur c'est d'emprunter des techniques d'écriture dans le style d'écriture sur le plan scriptural dans un tel ou tel texte littéraire et particulièrement un genre le genre romanesque d'accord et au récit emprunter les techniques du récit d'accord et quelles sont les techniques euh du récit romanesque qui pourraient nous aider le plus pour la transmission d'une information et de faire en sorte que rapporter raconter l'évènement et de faire en sorte que le lecteur puisse être intégré à cet évènement pourquoi pour qu'il ait l'impression que l'évènement se déroule en direct devant ses yeux

L5 : on peut poser des questions XX et avoir des réponses

L1 : il pense votre camarade il pense qu'au début il faudra poser des questions d'accord poser des questions et cela va créer quoi

L5 : du suspense

L1 : du suspense

L5 : l'utilisation de XX

L1 : l'utilisation d'une X c'est-à-dire intéresser celui qui + oui intégrer le lecteur d'accord + en fait pour savoir comment faire il faut réfléchir à tout simplement comment procède un récit comment procède un roman un récit comment il est monté mis en scène il y a une intrigue d'accord il y a une histoire à raconter qui raconte un évènement une action d'accord donc on raconte cet évènement et à un moment on s'arrête de raconter donc on va faire une pause dans la narration et on décrit on décrit pourquoi on décrit on décrit de manière détaillée parce

que la description ici elle va permettre au lecteur d'avoir des éléments qui vont lui permettre de se construire des images et lorsqu'il se construit des images il aura l'image de la chose il se fait mentalement une image il aura l'impression d'avoir vécu la chose d'y avoir assisté de connaître la chose parce qu'il a pu mettre une image sur ce qui est raconté sur ce qui est vécu d'accord une image virtuelle ce procédé là ça s'appelle la description d'accord la description qui est souvent utilisée dans le texte littéraire c'est la description imagée c'est-à-dire on va décrire de manière très détaillée de manière adjectivale on va utiliser des adjectifs beaucoup d'adjectifs et particulièrement les adjectifs qui vont stimuler les sens du lecteur qui vont à la fois faire parler les sens de celui qui écrit d'accord le journaliste et stimuler les sens du lecteur afin que il puisse se représenter la chose mentalement virtuellement d'accord se représenter la chose c'est-à-dire il veut savoir l'image de la chose et vous savez que nous avons tous dans le cerveau une quantité d'images infinie ce que ce que nous faisons c'est que nous avons déjà les images enregistrées présentes dans notre cerveau et ce que nous associons à un sens particulier c'est un sens un de nos cinq sens c'est-à-dire soit l'ouïe soit l'odorat soit la vue soit le toucher soit le palais c'est-à-dire le goût qui vont réveiller cette image et qui va monter ça je ne sais pas comment l'expliquer c'est un procédé mental comment fonctionne l'humain comment le cerveau fonctionne donc ce procédé mental fonctionne ainsi donc le fait de ressentir quelque chose d'accord il y aura un rappel qui va stimuler donc un de mes sens et donc l'un de ces sens là va réveiller en moi donc va faire monter une image du subconscient au conscient d'accord donc tout est enregistré dans le subconscient et ça va monter du subconscient au conscient et donc j'aurai une image je me fais une image et cette image elle est représentative de telle chose d'accord la description imagée X de créer ce procédé cet effet là cet affect là chez le lecteur mais elle est travaillée par celui qui écrit d'accord souvent c'est une technique X par les auteurs par les écrivains parce qu'ils créent un monde imaginaire une fiction donc une vie imaginaire fictive des personnages fictifs etc ils ont besoin de donner vie d'accord chez les lecteurs à ces personnages là à ce récit là à cette histoire là d'accord à ce lieu là à cet événement là donc pour donner vie le temps de lecture donc il procède par la description imagée il vont faire en sorte de stimuler les sens du lecteur afin que les lecteurs puissent se représenter les images qui existent dans la vie réelle dans la réalité et quand il va superposer ces images sur cet événement là le X aura l'impression qu'il y a cet événement là que l'évènement est entrain de se dérouler d'accord alors que c'est une lecture il ne se déroule pas peut être que cet événement a eu lieu le journaliste a assisté on a vu sa présence dans le texte on a euh écouté les propos de personnes qui ont témoigné qui ont assisté et donc nous avons des images donc nous avons des images pour nous nous avons assisté d'accord puisqu'on a pu se représenter la chose donc c'est la représentativité de la chose de manière imagée qui va faire en sorte que le lecteur ait l'impression qu'il est entrain de vivre l'évènement ou qu'il l'a vécu d'accord donc le procédé va emprunter au texte littéraire le journaliste qui va écrire le reportage souvent emprunte au texte littéraire aux techniques scripturales du texte littéraire pour créer cet effet là donc et qui est un effet exigé donc le reportage perd tout son intérêt parce que quel est l'intérêt de faire un reportage on peut rapporter un événement avec un autre genre d'accord beaucoup plus facile que ça l'intérêt c'est de faire sortir le lecteur de la routine et de la froideur des autres genres c'est-à-dire au lieu de lire des textes qui vous donnent l'information illico presto d'une manière très froide

là on a un texte qui va nous donner l'information raconter l'évènement en même temps cela va donner une lecture qui va donner du plaisir puisque cela va constituer une lecture qui va nous faire voyager dans un X qui va faire en sorte que nous allons virtuellement voyager et assister à cet évènement d'accord donc c'est l'effet recherché par le reportage c'est pour ça que c'est un genre qui a beaucoup de succès auprès du lecteur d'accord donc en grosso modo ça c'est je parle pour l'article reportage c'est-à-dire le reportage écrit maintenant il y a le reportage audio visuel il fonctionne un peu différemment parce que le journaliste a en possession une caméra et une équipe c'est-à-dire un ingénieur de son un cadreur d'accord euh quelqu'un qui est spécialiste par exemple de film d'accord un monteur celui qui va faire le montage etc tout ça va préparer il va faciliter la transmission de cet effet et c'est comme si vous y étiez et on va voir la caméra va pouvoir va permettre aux téléspectateurs de voir le journaliste sur place donc si le journaliste nous donne sur place cette information c'est une information réelle parce qu'il y est et on le voit il est sur le terrain d'accord on va le montrer sur le terrain au niveau de l'évènement quelque soit X donc cet effet là il va être très facile à convoquer chez le téléspectateur tandis que par contre celui qui va rédiger un reportage ça va être plus difficile pour lui ça nécessitera un travail sur la langue sur la technique sur le temps et les mots qu'il va choisir d'accord il va choisir une construction de phrases particulière une tonalité il va donner une tonalité à son texte particulière qui souvent est emprunté au texte littéraire qui va essayer de provoquer cet impression chez les lecteurs par contre l'audio visuel c'est très facile X maintenant si on compare les deux c'est-à-dire le reportage écrit et le reportage audio visuel euh le reportage audio visuel va être plus réaliste d'accord va paraître plus réaliste que le reportage écrit par contre sur la qualité de l'information et sur le plan de X d'accord le reportage écrit est plus vrai et on se rapproche de la vérité que le reportage audio visuel ça peut paraître bizarre dans le sens où vous vous dites le reportage audiovisuel il s'agit d'évènement qu'on transmet en direct d'accord vous dites on voit la chose en direct et la caméra va vous transmettre l'évènement en direct et comment il se pourrait que celui qui va écrire le reportage après avoir assisté en retransmettant l'évènement tel qu'il l'a vécu avec sa propre sensibilité avec sa propre vision du monde etc donc je vais vivre cet évènement à travers ce monsieur ce journaliste là et je vais l'apercevoir comme il l'aperçoit lui par contre la caméra je vois quelque chose et je peux me faire ma propre idée comment cela est-il possible que sur le plan de la densité que l'écrit soit plus efficace que l'audiovisuel tout simplement parce que vous savez tout cette x en fait elle sert c'est vrai qu'elle facilite le travail du journaliste qu'elle donne une image réelle de la chose heu qui se rapproche disons parce que ce n'est pas une image réelle parce que vous savez la caméra c'est quoi ça fonctionne comme un appareil photo sauf l'appareil photo il va donc figer l'image et la caméra elle est animé c'est-à-dire c'est une prise de photo a une vitesse extraordinaire donc ça va permettre de prendre toute action et montrer toute les étapes de l'action et on va les faire passer à une vitesse très rapide ce qui va faire animer cette photo et ce qui va nous donner l'impression que c'est quelque chose d'animé en fait c'est le même procédé que l'appareil photo on peut voir par exemple les films les films sont filmés généralement bon aujourd'hui y a la caméra numérique mais généralement on utilise toujours la caméra analogique les grosses caméras de production généralement heu x et c'est des bobines c'est des pellicules et c'est des kilomètres de pellicules et quand vous regardez ces pellicules vous avez

l'impression vous vous dites que c'est des photos collées une à l'autre et qu'on va la faire défiler à une vitesse très rapide qui va faire en sorte que ce film soit animé donc y a un léger différé c'est pas du direct c'est pas comme si on y était présent et qu'on voyait de nos propres yeux donc souvent on a tendance à être en fusion donc lorsqu'on regarde un événement direct à la télé on se dit comme si on y était et c'est du direct non c'est tardé etc il nous montre ce qu'on veut nous montrer et c'est pas en direct certes c'est en direct on utilise l'expression direct ou live mais il a un léger différé par rapport à la réalité par rapport à une personne qui était présente d'accord il y a un léger différé qui va un peu déformer l'information d'accord et il y a derrière ça toute cette pratique toute cette technicité va déformer un petit peu la nature de l'événement dans le sens où si vous aurez cinq journalistes cinq reporters différents et vous leur donnez cinq caméras avec cinq équipiers différents chacun va faire un reportage qui ne ressemblera pas à l'autre et chacun va couvrir l'événement à sa manière d'accord si on s'exerçait nous même à le faire si on devait par exemple nous sommes à l'université de Mascara nous sommes dans le site de Stambouli ici dans le campus si je vous donnez et bien si je choisissais deux personnes et je donnais à chacune une équipe avec une caméra etc etc et je leur demanderais de faire un reportage sur ce site là imaginez qu'il y deux personnes qui ont deux visions du monde différentes d'accord sans aucune idée de manipulation préalable d'accord de manière spontanée d'accord la première personne trouve que ce site est beau agréable d'accord et l'autre personne trouve que ce site heu qui n'est pas qui un site qu'il n'est pas adéquat pour l'université alors les deux XX qui vont choisir X ils vont avoir un plan pour filmer et là la personne qui est persuadée que ce site est beau elle va forcément mettre en avant les endroits qu'elle trouve bien dans ce site là et elle va nous faire un reportage sur ce site magnifique et que vous allez trouver quelqu'un qui ne connaît pas l'université de Mascara Stambouli va trouver ça comme un endroit très beau d'accord par contre la personne qui le trouve pas adéquat va au contraire filmer et accentuer sur les endroits disant les moins agréables et dans ce sens là ça donne un reportage qui montre une image tout à fait négative et tout à fait contraire de l'autre vous avez deux procédés qui sont à peu près les mêmes et qui ont donné deux reportages deux informations différentes pourquoi parce que la personne est partie elle a choisi de filmer tel endroit de mettre en avant tel endroit l'ingénieur de son puisque vous lui avez donné telle consigne vous lui avez demandé par exemple d'éliminer tous les endroits parce qu'il y a des chantiers ici XX d'éliminer les bruits de chantier et d'accentuer le son sur par exemple le champ des oiseaux d'accord euh et toutes les choses qui pourraient être agréables d'accord l'autre X demandera à son ingénieur de son d'accentuer davantage le bruit provoqués par les travaux par les étudiants qui se promènent tout le temps dans les couloirs pendant les cours donc ça donnera une image différente de la positive ça pour vous dire c'est pour ça que les services s'accordent à dire que sur le plan de la véracité d'accord l'écrit le journaliste qui écrit un reportage est moins manipulateur que celui qui filme un reportage d'accord alors que ce soit voulu ou pas les deux peuvent employer des moyens pour manipuler l'information les deux X que ce soit celui qui écrit un reportage ou celui qui filme mais si il est fait avec en respectant l'éthique c'est-à-dire que la mission est de transmettre un événement le plus réa le plus proche de la réalité possible l'un sera plus vrai que l'autre c'est celui qui se rapprochera de la vérité ça sera celui de l'écrit par contre celui qui sera plus réaliste mais qui va un petit

peu déformer la réalité de la chose c'est l'audiovisuel en fait le mécanisme utilisé dans l'audiovisuel on va porter préjudice à la véracité de l'évènement d'accord et ça sera selon le bon vouloir du journaliste ou de la chaîne télé qui a pris en charge ce reportage donc voilà ce qui faut garder en tête par rapport aux deux genres lorsqu'on les distingue vous avez un polycopié XX donc on va le lire ensemble d'accord on va le lire ensemble d'accord et ça va préciser ce que l'on a dit depuis le début du cours alors qui veut lire allez y essayez d'élever la voix pour qu'on puisse vous écouter

L6 : XX transmettre de l'information le reportage a toujours la cote on peut parler de reportage X où le journaliste a lu ou entendu

L1 : je t'interrompe ici c'est une information importante on peut parler de reportage à chaque fois que le journaliste était présent sur le terrain et qu'il nous a rapporté cet évènement là ou cette information et il nous a raconté surtout ce qu'il a vu lu ou entendu d'accord donc à chaque fois c'est on peut parler de reportage mais ce n'est pas l'article reportage qu'on est entrain d'étudier d'accord il y a le principe du reportage d'accord parce que je vous ai dis au début que pour qu'il y ait reportage il faudrait qu'il ait présence du journaliste sur le terrain ça c'est une condition sinequanone d'accord et ce qui rend particulier au reportage le journaliste doit se déplacer sur le terrain d'accord doit vivre l'évènement et nous raconter cet évènement ce qu'il a vécu dans cet évènement c'est à dire ce qu'il a vu lu ou entendu etc ressenti et il va nous retransmettre tel qu'il l'a ressenti personnellement ok continuez

L6 : le lecteur prend alors contact avec l'information via le vécu du journaliste

L1 : voyez le lecteur ou le spectateur lorsqu'il s'agit de l'audiovisuel va prendre contact de l'information par le biais du vécu du journaliste d'accord donc le canal de transmission ça va être le journaliste d'accord son vécu

L6 : le style du reportage est le souvent plus narratif plus vivant le journaliste est aussi plus totalement impliqué mais XX la perception propre du journaliste X perception objective mais personnalisée et généralement bien reçue par le lecteur la télévision représente souvent tandis que la presse magazine par la nature même et elle recouvre plus largement que la presse quotidienne

L1 : très bien donc voyez on vous dit que c'est un genre dans lequel les journalistes X on va ressentir la présence du journaliste puisque on va percevoir l'évènement à travers son vécu en premier d'accord et parce que le journaliste va faire en sorte que d'utiliser un temps et un langage spécifique qui lui est propre donc son signe de fabrication sa marque de fabrique d'accord qu'il va faire en sorte que nous ayons l'impression d'avoir vécu la même chose que lui d'accord mais ça reste ce type d'information ça reste objectif on appelle ça personnalisée c'est pas de la subjectivité et à un certain moment il est permis au journaliste d'exprimer son opinion indirectement son opinion va s'exprimer va apparaître dans le sens où c'est lui qui a vécu la chose et c'est lui qui a pensé ça de la chose d'accord indirectement son opinion va transparaitre dans ce texte là on vous dit par nature la télévision utilise beaucoup le reportage d'accord on va retrouver davantage le reportage au niveau de la télé que dans la presse écrite mais dans la presse écrite elle-même par exemple les magazines utilisent davantage l'article reportage que la presse quotidienne ça c'est très simple le fait est que la presse quotidienne est esclave de l'immédiateté et pour faire un reportage on doit prendre son temps d'accord on doit aller sur le terrain recueillir des témoignages interviewer des gens vivre cet évènement pleinement et ensuite prendre le temps de l'écrire de manière très soigné afin de transmettre le plus

fidèle possible ce que nous avons vécu durant cet évènement là et donc ça prend un peu de temps et comme la presse quotidienne est obligé de donner l'information le plus tôt possible et les presser quotidiennement c'est pour ça qu'on trouve très rarement des reportages dans ces presses là par contre dans les magazines qui sont souvent les magazines hebdomadaires et mensuels eux ils ne sont pas empressés par cette notion d'immédiateté et donc ils ont largement le temps de faire des reportages c'est pour ça qu'ils privilégient ce genre d'avantage dans la presse quotidienne alors un autre allez y

L7 : on distingue XX qui se détache par son importance du reportage au quotidien ce genre journalistique est la plupart du temps annoncé par une formule de notre envoyé spécial un par le présentateur qui annonce la séquence comme reportage par des indications X reportage par un placement dans les X par un avertissement dans XX ou magazine ou télévision

L1 : alors ici on vous dit que souvent ce genre est facilement détectable au lecteur dans le sens où il est annoncé alors il y a une expression qui est particulière à son genre à ce genre là mais à chaque fois que vous allez retrouver cette expression là ça veut dire que c'est un reportage c'est l'expression la fameuse expression de notre envoyé spécial à lorsque vous voyez XX à la télé si vous lisez dans un magazine de notre envoyé spécial à il s'agit d'un reportage d'accord elle est spécifique à ce genre ou sinon elle est souvent annoncé dans la presse écrite dans les revues dans le sommaire ou la table des matières vous allez trouver reportage sur X la X de la page dix sept à la page vingt deux d'accord souvent on X dans l'entête du journal à la page où se trouve cet article là vous allez retrouver en gras la motion reportage d'accord quand c'est à la télé souvent il est annoncé on vous dit le présentateur vous dit vous allez voir un reportage de tel évènement d'accord ou aussi il est donc euh lorsque vous allez consulter les magazines de programmes télé genre télé sept jours etc vous allez trouver des informations vous trouvez vingt heure cinquante reportage sur national donc il est souvent annoncé au début alors l'article reportage

L7 : l'article reportage on appelle article reportage un texte XXX de l'action il raconte alors ce qu'il a vu et ce qu'il entendu sur place X en écoutant un témoin subjectif XXX

L1 : alors voyez on vous dit qu'il fallait se déplacer sur place mais c'est suffisant ça c'est une condition pour finir un reportage le journaliste il faut qu'il se déplace et vivre cet évènement là écrire le rapport ce qu'il a vécu d'accord ça c'est le propre du reportage mais ce n'est pas le fait de se déplacer n'est pas synonyme de réussite c'est-à-dire on va pas ce n'est parce qu'on s'est déplacé sur le terrain parce qu'on a vécu l'évènement qu'il est facile à faire de rédiger un article reportage il va falloir au journaliste à trouver le bon ton la tonalité qu'il faut les mots qu'il faut et le style de lecture approprié pour pouvoir faire en sorte que le lecteur ressente d'accord que ce journaliste était présent sur le terrain d'accord et qu'il a vécu la chose et qu'il est l'impression qu'il est entrain de en lisant ce texte là que les choses se déroulent en face de lui en direct d'accord alors qui veut continuer

L8 : ce genre d'évè XXX sa longueur est variable et ses formes multiples le reportage est le genre roi du journalisme parce qu'il raconte la plupart des disciplines de la profession le journaliste qui utilise XX ce qu'il a vécu XXX l'exclusivité X l'intérêt de l'article reportage réside finalement XXX

L1 : alors qu'est ce qu'on veut dire par là

L5 : que le reportage est le genre roi du journalisme

L1 : d'accord c'est le genre roi du journalisme on a expliqué pourquoi mais il y a une information très importante

L8 : oui sa longueur est variable

L1 : oui il a une longueur variable il n'a pas une taille précise ils n'ont pas forcément une taille précise qu'on aura à X donc il n'y a pas cette précision normative sur le plan de la longueur donc il n'est pas particulier au reportage il y a différentes façons de faire le reportage aussi multiples qu'il existe de journalistes chacun peut avoir sa façon sa forme particulière chaque journaliste a mis en place ses techniques qui lui sont spécifiques qui vont faire son originalité d'accord

L9 : le reportage sera plus riche en informations

L1 : il est riche en information puisqu'il adonné des détails X

L9 : X donner le maximum d'information

L1 : très bien si on le compare à d'autres genres journalistiques c'est lui qui va transmettre le maximum d'informations c'est vrai mais c'est lui qui va utiliser tous les autres genres à la fois on va retrouver tous les autres qualificatifs des autres genres c'est un genre majeur qui a regroupé à peu près les procédés de tous les autres genres journalistiques d'accord qu'est ce qui aussi important

L9 : XX le genre

L1 : oui X vous savez que la presse le genre journalistique quand je parle de la presse écrite vous avez des articles d'opinion et des articles à informations les articles d'opinion il est permis au journaliste de donner son avis d'accord parfois les articles d'information non lui il fait partie des articles d'information mais pourtant il permet de donner son avis d'accord c'est un genre qui est un genre majeur qu'on va retrouver et qu'on peut classer la X d'accord X les opinions doivent être exprimé par le fait X ceux qui ont vécu ou je suis celui qui a vécu l'évènement et que je raconte ce que j'ai vécu ce que j'ai ressenti X par la vision du monde doit transparaitre dans la façon de raconter cet évènement et de la manière je l'ai ressenti c'est ça la subjectivité c'est un peu subjectif mais c'est personnalisé les journalistes n'aiment qu'on dise que le reportage est subjectif ils disent qu'il est personnalisé XXX vous avez des passages en direct ils disent c'est un reportage XX ce qu'il faut garder en tête aussi c'est le on vous dit qu'il va utiliser un plan imagé d'accord si vous regardez l'acte imagé il va traduire le X de ce journaliste d'accord ce qu'il a vu ce qu'il lu ce qu'il a entendu durant cet évènement et il doit faire appel à insérer des propos des acteurs par exemple ceux qu'il va faire parler dans son texte et reprendre des propos tels quels des acteurs de cet évènement là d'accord il veut faire il peut insérer des propos qu'on a recueilli au X c'est-à-dire en passant devant des passants qui discutaient de cet évènement qui étaient présentes sur le terrain et l'une a dit à l'autre quelque chose d'intéressant et en passant nous avons écouté ça par hasard on peut le reporter d'accord donc et le mettre entre guillemets et reprendre les propos tels quels et expliquer qu'une personne parlant avec une autre personne avait tenu ces propos là d'accord on va expliquer par exemple la gravité de la situation ou au contraire l'exception de cet évènement d'accord donc voila grosso modo ce qu'il faut garder du reportage alors maintenant théoriquement vous savez c'est quoi un reportage quels sont ses objectifs comment c'est fait comment on peut monter un reportage comment c'est construit heu quels procédés devons nous utiliser pour réussir à mettre en place un reportage écrit d'accord heu l'audiovisuel ne nous intéresse parce que ce qui nous intéresse c'est l'écrit heu maintenant on va passer à la pratique d'accord et je vous ai

donné ici un il y a un modèle il est très peu lisible mais heu je vous apporterais un autre la semaine prochaine ou sinon je vous dicterai ou je vous écrirai sur le tableau s'il n'est pas très long alors c'est un début de reportage l'exercice consistera l'exercice se passera en deux étapes d'accord une première étape nous allons lire d'accord un modèle de reportage x quelque reportage et je vous demanderez aussi d'apporter des modèles de reportage avec vous d'accord nous allons choisir un ou deux parmi ceux que j'ai rapporté ou ceux que vous avez rapporté et on va les lire ensemble d'accord les travailler ensemble on va essayer de détecter tout heu tout les qualificatifs dont nous avons parlé aujourd'hui du reportage d'accord on va commencer comment c'est construit comment ça fonctionne ensuite vous avez ce début de reportage vous allez vous avez le début la deuxième étape de l'exercice ça serait de finir terminer donc le reportage d'accord ce reportage dont vous avez le début donc voilà c'est un exercice de simulation qui va exiger de vous est ce que vous imaginez la suite d'accord ça va être un petit peu un récit imaginaire dans le sens où vous allez raconter quelque chose heu que vous aurez inventé d'accord c'est-à-dire comme si vous avez vécu la chose vous allez essayer d'imaginer d'avoir vécu quelque chose ou procéder d'une autre manière c'est-à-dire vous allez essayer d'utiliser un événement qui ressemble à cet événement là que vous avez déjà vécu si vous avez le début de cet événement là vous allez utiliser ce vécu là comme moyen pour finir le reportage d'accord vous avez seulement le début donc je vous expliquerais davantage la semaine prochaine bon est ce que vous avez des questions par rapport à ce que je viens de dire est ce que c'est clair est ce que tout le monde a bien compris c'est quoi un reportage c'est bon alors bon weekend la semaine prochaine .

RESUMES

L'université algérienne a engagé la Réforme LMD de l'enseignement supérieur en 2004. La problématique que nous souhaiterions aborder est celle de l'innovation/ changement et de son implémentation. En partant de la Réforme LMD à l'université telle qu'elle est entrain d'être appliquée, nous souhaiterions identifier tous les paramètres entrant dans la mise en application du Décret portant Réforme LMD. Il s'agit en outre de suggérer des pistes de réflexion pour résoudre les problèmes et obstacles que rencontrent les enseignants dans l'application de ce qui reste souvent très théorique. Toute réforme devant être systématique et globale, il s'avère que dans notre système bien des variables ont été omises notamment celles des stratégies d'enseignement/ apprentissage et des pratiques d'enseignement. Qu'en est-il de ces paramètres dans le parcours de l'étudiant qui constituent l'aspect pratique de notre problématique afin de comprendre les tenants et les aboutissants de la gestion de cette innovation au niveau universitaire.

The Algerian university initiated the LMD reform of higher education in 2004. The issue that we would like to address is innovation / change and its implementation. Starting from the LMD reform in college as it is about to be applied, we would identify all the parameters involved in the implementation of the Decree LMD reform. It is also to suggest actionable insights to solve the problems and obstacles faced by teachers in the implementation of what is often very theoretical. Any reforms must be systematic and comprehensive, it turns out that in our system many variables were omitted including those teaching / learning strategies and teaching practices. What about these parameters in the course of the student who is the practical aspect of our problem to understand the ins and outs of managing this innovation at the university level.

بدأت الجامعة الجزائرية إصلاح LMD التعليم العالي في عام 2004. والمسألة التي نود التطرق إليه هو الابتكار / التغيير وتنفيذها . بدءا من إصلاح LMD في كلية كما هو على وشك أن تطبق، فإننا تحديد جميع المعلمات المشاركين في تنفيذ الإصلاح المرسوم LMD. بل هو أيضا لاقتراح أفكار قابلة للتنفيذ من أجل حل المشاكل والعقبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ ما هو في كثير من الأحيان النظري للغاية. يجب أن يكون أي إصلاحات منهجية وشاملة، اتضح أن في نظامنا حذفت العديد من المتغيرات بما في ذلك استراتيجيات التدريس / التعلم والممارسات التعليمية. ماذا عن هذه المعايير في سياق الطالب الذي هو الجانب العملي لمشكلتنا لفهم خصوصيات وعموميات من إدارة هذا الابتكار على مستوى الجامعة.