

Université D'Oran

Faculté des Lettres, des Langues et des Arts

Département des Langues Etrangères

Section : Français - Ecole Doctorale Algérie-France de Français

Pôle Ouest

THESE DE DOCTORAT

Discipline : Didactique du Français.

Préparée par :

Mme BOUTEFLIKA Yamina

FORMATION DES ENSEIGNANTS DE F.L.E DU PRIMAIRE EN ALGERIE

« RETOURS REFLEXIFS SUR LA FORMATION ET PROFESSIONNALISATION »

Sous la direction de :

- Dr Fatima – Zohra Chiali – LALAOUI : Université d'Oran (Algérie)**
- Prof. Marie – BERCHOUD : Université de Bourgogne (France)**

Membres du Jury

- Mme Fewzia Sari Professeur (Université d'Oran)**
- Mme Bouhadiba Lelloucha Maître de conférences (Université d'Oran)**
- Mme Ouhibi Nadia Maître de conférences (Université d'Oran)**
- Mme Fatima Zohra Chiali Lalaoui Maître de conférences (Université d'Oran).**
- Pré-rapport de : Jean-Jacques Richer, maître de conférences, directeur de recherches, université de Bourgogne (France)**

REMERCIEMENTS

Au terme de cette recherche, nous tenons à exprimer nos vifs remerciements à toutes celles et à ceux qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

Nous tenons tout particulièrement à exprimer notre profonde gratitude à Mme Marie BERCHOUD pour son accompagnement, son dévouement, sa rigueur, ses conseils avisés, sa patience et son investissement sans lesquels nous n'aurions pas pu mener à terme cette recherche.

Que Mme Fatima-Zohra CHIALI -LALAOUI trouve ici l'expression de notre profonde reconnaissance pour la confiance qu'elle nous a accordée dans la réalisation de ce travail.

Nos remerciements vont aussi aux membres du jury. Mesdames Fewzia SARI, Bahia OUHIBI, Lelloucha BOUHADIBA et Mr Jean-Jacques RICHER qui ont accepté d'évaluer ce travail.

Notre gratitude va également vers ceux qui nous ont secondée dans nos recherches, Monsieur Fodil Brassi, collègue et inspecteur de l'enseignement primaire et Mr Djemil.

Nous n'oublions pas de remercier les collègues et tous les enseignants qui ont participé aux diverses enquêtes sur le terrain.

Nos sincères remerciements vont également à tous nos amis (es), collègues, qui nous ont fait bénéficier de leurs prières, conseils, remarques, suggestions et soutien moral tout au long de ce travail.

A mon défunt père Mohamed.

A ma mère ;

A mes enfants ;

A mes frères et sœurs ;

A toute ma famille.

Sommaire

Introduction générale	1
Chapitre I : Le système éducatif Algérien et son contexte sociolinguistique	15
Chapitre II : Apports de la didactique des langues aux acteurs de l'enseignement	55
Chapitre III : Cadre théorique : approches, concepts et notions utilisées Introduction...	127
Chapitre IV : Méthodologie de recherche	148
Chapitre V : Formation des enseignants en Algérie	172
Chapitre VI : Le vécu de la formation des enseignants	214
Chapitre VII : Dépouillement et analyse de l'enquête par questionnaires	251
Chapitre VIII : Analyse des observations de classe à Sidi Bel Abbès et ses environs ...	304
Chapitre IX : Réflexions et propositions sur la professionnalisation : ingénierie et pratique réflexive	338
Conclusion générale	377
Références bibliographiques.....	385
Tables des matières	403
Annexe	408

INTRODUCTION GENERALE

« Si enseigner une langue, c'est non seulement transmettre ce que l'on sait de (ou sur) cette langue mais aussi en aider et guider l'apprentissage, former des enseignants de langue c'est leur apprendre non seulement à l'enseigner mais aussi comment elle s'apprend »

Porquier et Wagner (1984 :84).

Les problèmes de formation d'enseignants sont cruciaux et tout ce qui se passe dans le secteur de l'éducation en dépend, spécialement dans l'enseignement public primaire et secondaire, que ce soit directement ou indirectement. Les apprentissages sont le plus souvent liés à l'enseignement quelle que soit la forme de cet enseignement : direct (dans une situation formellement organisée où apprenants et enseignants réalisent des échanges et interactions dans un but mutuel) ou indirect (par le biais d'intermédiaires faisant plus ou moins appel à des technologies). Quel que soit le cas, le résultat souhaité est une transformation dans le développement de l'apprenant puisque la tâche de l'enseignant est de lui transmettre *« quelque chose »* (sous forme de savoirs, savoir-faire et savoir être), en vue de le mener à apprendre. Dans le cas scolaire, ce processus exige de l'enseignant *d'enseigner à apprendre* et pour y arriver, celui-ci doit *apprendre à enseigner* d'où l'importance de la formation.

L'éducation et la formation sont liées, et comme le disent Kuperholc et Mor (1993 :7), elles tiennent une place ambivalente dans l'évolution de la société en ce qu'elles sont : *« À la fois le résultat de mouvements profonds qui les dépassent et les surdéterminent, mais en même temps elles sont porteuses de nouveaux modèles et de valeurs qui se construisent »*.

La formation des enseignants devrait être au centre de tout puisque quand elle n'est pas satisfaisante l'enseignement généralement ne s'effectue pas dans de bonnes conditions, et *« La formation apparaît à fortiori comme la clef universelle permettant d'entrer dans des innombrables palais de l'enseignement »*. (Porcher, 1992 :15)

Or, souvent toutes les questions de pédagogie sont abordées sous l'angle de coûts et de rentabilité. Face aux impératifs économiques et financiers, la formation des enseignants se trouve reléguée à l'arrière plan quand il s'agit d'allouer des ressources à l'éducation. En conséquence, elle est limitée à quelques cours théoriques en

méthodologie et dans les disciplines de référence. En Algérie, par exemple, le domaine de l'éducation n'a pas manifesté les mêmes exigences en matière de formation que celles des entreprises qui préfèrent, elles, former selon leurs besoins et souvent en alternance. Dans ce dernier cas, la demande de formation répond à des besoins précis et le processus de formation évolue au rythme de la situation qui crée la demande. Quant au secteur de l'éducation, nous avons remarqué que si l'apprentissage évolue, il n'en va pas toujours de même pour la formation initiale des enseignants. Cristin (2000 :19), affirme à juste titre qu'il n'existe pas de « *situation éducative stable* ». Ce qui comporte le point de vue des entreprises et met en cause la situation des institutions éducatives.

Toute situation éducative change, comme change la société et ces changements, nous l'avons nous-même observé, peuvent avoir un effet négatif sur les enseignements. Par exemple depuis les années 70 jusqu'en 2000, l'inadaptation de la plupart des systèmes éducationnels aux besoins culturels et socio-économique de la communauté nationale ; l'insuffisance du rôle joué par les universités en matière de recherche et de rénovation des systèmes éducatifs ; l'éducation et le monde du travail. Les conséquences du changement éducatif en Algérie se sont faites immédiatement sentir. Les pouvoirs publics se sont vite rendus compte que les anciennes méthodes étaient peu ou mal adaptées, les programmes étaient donc à reconstruire ou à revoir. Résultat : des enseignants démoralisés et un grand désenchantement du côté des parents et dans une certaine mesure, de la société en général.

Cette situation suscite depuis quelques années beaucoup d'intérêt de la part de la société algérienne qui semble se rendre compte de l'importance d'une formation des enseignants adaptée à la réalité et au contexte Algérien.

Des débats très médiatisés sur le bien-fondé d'une formation efficace (initiale et continue) des enseignants se poursuivent. Le public s'intéresse de plus en plus à ce qui se passe dans le secteur éducatif et demande que les institutions éducatives développent leurs liens avec les autres secteurs sociaux et économiques.

L'éducation étant considérée comme un investissement dans l'homme, nous nous attendons à une certaine rentabilité en termes de résultats en termes d'amélioration des apprentissages et des niveaux atteints. Il est tout à fait compréhensible que la formation

des enseignants sur laquelle repose le développement intellectuel et social des jeunes, et donc de l'homme, éveille un tel intérêt.

Nous souscrivons à ce que dit Vigner (1991 :23), par rapport à une bonne formation des enseignants. Il affirme que :

« Des enseignants faiblement qualifiés, mais aussi peu motivés, peu ou mal appuyés dans leur action quotidienne, risquent de dispenser une formation de qualité insuffisante. »

Ce qui peut avoir au moins trois conséquences néfastes :

- La déperdition des effectifs.
- L'augmentation des redoublements.
- La baisse de niveau général dans les examens afin de maintenir des taux de réussite politiquement acceptables et en particulier pour les langues.

Ce constat nous a donné à réfléchir et à nous poser des questions et analyser sereinement les causes des dysfonctionnement de l'école algérienne en général et l'enseignement /apprentissage des langues étrangères-plus précisément le français qui est notre domaine d'étude. Vu la baisse des niveaux de performances actuellement, c'est à se demander si ce n'est pas en premier lieu la formation des enseignants qui doit être remise en question. Il est vraisemblable que la formation des enseignants est le problème-clef du système éducatif, que la manière dont ils sont formés, selon quels objectifs, quelles méthodes, pour quelles sortes de pratiques, dans quel esprit, illustre et détermine l'orientation de l'école, non seulement au plan de la transmission des connaissances, de leur appropriation par les élèves mais aussi dans l'évolution des système de dispositions structurées caractéristiques d'une culture, d'une idéologie et du vécu d'une histoire.

Donc quelle sorte de formation imaginer pour les enseignants à la reconquête d'un discours et d'une pratique bousculés par les changements structuraux, technologiques et culturels de la société algérienne ?

Les recherches doivent donc être centrées sur l'enseignant et ses besoins. Car si l'enseignant doit jouer les multiples rôles qui lui sont attribués (et qui vont influencer le développement de l'élève), il faut réfléchir à ses besoins à lui. Par conséquent, une analyse et évaluation de ses besoins sont indispensables si nous voulons savoir quelle formation dispenser pour quel enseignement réussi ensuite.

Une formation adaptée aux besoins et aux conditions sur le terrain peut aider l'enseignant à mieux réfléchir sur des solutions à quelques unes des difficultés qu'il devra affronter.

Nous savons, comme le dit Vigner (op. cit.), que l'acquisition de la compétence professionnelle *« ne peut s'opérer que si elle repose sur une base de connaissances générales spécialisées, dont le niveau peut d'ailleurs varier selon le pays, les époques et les niveaux d'exercices »*.

Cependant, nous considérons qu'être à l'écoute de l'enseignant et l'appréhender de l'intérieur dans le cadre de sa formation et de sa pratique contribue à sa reconnaissance comme un professionnel à part entière de l'acte pédagogique. De ce fait, nous considérons qu'une centration sur l'enseignant dans le cadre de sa formation s'impose.

En effet les pratiques de formations des années 2000 ne peuvent être les mêmes que celles des années 70. Nous savons également que les pratiques de formations pour un pays développé seraient mal adaptées à la situation dans un pays complexe, riche mais aussi en voie de développement et dense d'une histoire parfois tragique. En ce qui concerne l'époque, on attend, par exemple, à ce qu'il y ait au 21ème siècle une meilleure prise de conscience de l'importance de la relation emploi-formation. Les enseignants et les formateurs se trouvent au centre de cette relation puisque c'est à eux que revient le devoir de former les jeunes et les adultes pour répondre aux besoins réels du marché du travail dans un contexte de mondialisation, d'ouverture des frontières et de plurilinguisme et dans une perspective durable : les enseignants forment les jeunes pour un devenir adulte, et pas seulement pour l'adaptation immédiate à l'emploi ; celle-ci est d'ailleurs forcément décalée d'au moins dix années.

Une formation initiale qui, si efficace soit-elle, ne peut pas suffire pour toute une carrière professionnelle : le bagage intellectuel se dégrade très vite s'il n'est pas réactivé ou si ses références ne sont pas renouvelées. En conséquence, selon Vigner (op. cit. 24),

« *Les savoirs-faire professionnels se figent en répétitions de gestes dont le sens finit par progressivement s'estomper* », d'où l'importance de stages de formation réguliers.

Pour les enseignants dans les pays développés la situation est différente puisqu'ils bénéficient, s'ils le veulent, de nombreux réseaux d'information : les revues pédagogiques spécialisées, les revues syndicales, les médias qui, à un moment ou un autre, évoquent les problèmes qui se posent dans le secteur de l'éducation, les associations spécialisées, etc. Ainsi l'enseignant est-il constamment informé (plus ou moins bien, certes ...) et le besoin de stages n'est pas aussi urgent.

Par ailleurs, ces réseaux constituent « *une toile de fond sur laquelle l'action des stages pourra trouver son plein écho, sa pleine signification* ». (Op. cit.).

Le travail de l'enseignant de langue le distingue de celui de ses collègues d'autres disciplines, d'abord parce que le savoir qu'il doit transmettre n'est pas un ensemble de connaissances finies et prévisibles. Il s'agit, comme le précise Cicurel (1990 :23), d'un matériel « *se constituant dans l'immédiateté de l'interaction didactique* ». Dans une telle perspective, un enseignant de langue ne peut se limiter à un rôle de description de l'objet à enseigner. Il doit installer des compétences durables chez l'apprenant.

Pour bien développer notre recherche, nous devons définir une notion fort employée, la notion de compétence. Pour le dictionnaire de l'éducation et de la formation il définit la compétence comme : « *Une caractéristique positive d'un individu témoignant de sa capacité à accomplir certaines tâches.* »

Selon le document d'accompagnement de la 2^{ème} année primaire : « *La compétence est un ensemble intégré de savoirs, de savoirs faire et de savoirs- être en vue d'une appropriation significative et durable des connaissances* ».

Je définirai ici une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas.

Si par exemple son objectif est la compétence communicative dans telle ou telle situation, l'enseignement / apprentissage sera aussi bien centré sur l'apprenant que sur le contenu. En plus de cela, l'enseignant a des préoccupations peu partagées par ses collègues : La didactique des langues étrangères dans un contexte tel que le nôtre est ouverte à des questions aussi nombreuses que préoccupantes :

- Le plurilinguisme et son effet sur l'apprentissage d'une nouvelle langue.
- Le rapport LE/L1 dans une situation d'apprentissage.
- La relation acquisition /apprentissage des L1 ou L2.
- La place même des langues étrangères dans le système scolaire.
- Le choix des méthodes et approches dans l'enseignement des langues.

D'autres facteurs interviennent et jouent un rôle important :

Il y a par exemple la modification de la relation entre celui qui sait et ceux qui veulent savoir pour permettre l'autonomisation de ces derniers. Egalement importante est la conception que se fait l'enseignant de ce qu'il enseigne et de son apprenant dans la relation pédagogique.

Dans la plupart des pays africains comme l'Algérie où la majorité des élèves a été scolarisée dans une langue différente de celle de leur environnement familial, l'apprentissage d'une langue se heurte à plusieurs obstacles :

- Dans les régions fortement plurilingues, on ne peut pas parler de « *langue maternelle*¹ », ce qui pose par la suite le problème du traitement des erreurs provenant de l'interférence : à laquelle des langues en présence convient-il de les attribuer ?
- La définition du statut des L. E et des objectifs de son apprentissage ne va pas de soi. Dans des pays où une autre langue étrangère est déjà bien ancrée dans le système éducatif et social, comment justifier l'apprentissage d'une deuxième L.E ? Quel statut attribuer à cette nouvelle langue dans la hiérarchie des langues pratiquées ?
- L'absence dans certains pays de politique en ce qui concerne l'enseignement des L.E, d'où il résulte que les infrastructures mises en place pour leur enseignement sont souvent insuffisantes.
- Enfin, il y a l'attitude de l'apprenant envers la nouvelle langue. Comment le motiver dans son apprentissage, compte tenu d'un environnement linguistique défavorable ?

Ce sont de telles préoccupations, que nous avons-nous même connues en tant qu'enseignante, qui nous ont mise sur la voie de cette réflexion autour de la formation.

¹ R.Porquier (1992, p12) qui définit la langue maternelle comme étant « le socle langagier » de référence même lorsqu'elle se trouve en principe évacuée de l'univers de la classe.

Problématique

Compte tenu de la situation complexe du pays, des besoins des élèves en formation et ceux des enseignants, nous essayerons de voir comment procéder à un réajustement de la formation des enseignants de français en Algérie ? Cette formation doit intégrer les paramètres propres à la situation et à la culture algériennes ainsi qu'aux apprenants et enseignants.

A l'heure actuelle, on assiste un peu partout et notamment en Algérie à la mise en place de politiques éducatives qui tentent de redéfinir le rôle des enseignants en général et ceux du français en particulier et qui assujettissent davantage la réussite de l'acte pédagogique aux compétences professionnelles validées de ces derniers.

Le débat actuel sur la formation des enseignants et l'importance accordée à ces derniers dans ce cadre suscitent un regain d'intérêt pour la formation au métier d'enseignant et la professionnalisation des enseignants. En fait, la mise en place de formations d'enseignants centrées sur la professionnalisation renforce le principe selon lequel le métier d'enseignant s'apprend et que les compétences professionnelles se construisent en formation. Cependant, nous considérons qu'une professionnalisation des enseignants peut difficilement être envisagée dès lors que les enseignants ne sont pas placés au centre de leur formation.

En se plaçant dans cette perspective, cette étude s'inscrit dans un processus de renouveau des enseignants de français d'Algérie. Elle s'intéresse à la formation au métier d'enseignant de français en Algérie, sur ses compétences, sur sa pratique et tente d'observer dans quelle mesure l'observation de la mise en œuvre de celles-ci nous aident à déceler et à dégager les insuffisances de la formation à laquelle l'enseignant concerné a été soumis.

Nos préoccupations de praticienne de l'enseignement nous ont mené à une réflexion qui se devait d'être plus construite, puis étayée par des éléments objectifs, telles que enquêtes, observations de classe lectures. Ainsi est né le présent travail de recherche. Il s'articule autour de deux grandes préoccupations :

- Une étude de la situation dans laquelle travaillent les enseignants de langue, de ses acteurs et de ses déterminants, permettrait vraisemblablement de réorienter, de plusieurs points de vue, le contenu de la formation professionnelle

- Une focalisation sur ses acteurs, apprenants, enseignants en formation. Notre travail s'inscrit à l'intersection de deux champs ; celui de l'enseignement supérieur (niveau universitaire) et celui de la formation professionnelle. Notre recherche porte essentiellement sur ces deux champs.

Nous bornerons plus particulièrement notre recherche au dispositif mis en place pour une formation professionnelle, en l'occurrence celle des enseignants de français langue étrangère au primaire.

Nous développerons la recherche autour des deux axes suivants :

- Le premier axe que nous proposons d'explorer concerne l'apprenant et son apprentissage via l'enseignement ; nous reviendrons sur le fonctionnement de la didactique du français dans le système éducatif algérien : d'abord en partant de son statut pour les locuteurs et pour l'institution scolaire, et aussi de son statut réel de langue proche, puis à, travers les aspects plus précis de méthodologie et de conduite de classe. Nous serons amenés à étudier la situation telle qu'elle est dans la classe et les obstacles que doit affronter un enseignant non natif. Nous savons par exemple que l'apprentissage d'une langue étrangère est un processus qui ne devrait pas se limiter à la salle de classe ni à l'apprentissage institutionnel. Nous souscrivons à ce qu'affirme P.Martinez (1996 :20) :

« Ce qui distinguera une langue étrangère, c'est son caractère de langue apprise après la première et sans qu'un contexte de pratique sociale quotidienne ou fréquente l'accompagne l'apprentissage ». Bien que le français soit présent chez une certaine couche sociale et pas totalement absent de l'environnement quotidien.

- Le deuxième axe est celui de la formation initiale des enseignants actuellement et depuis les années 1970. D'abord quel est l'impact de cette formation sur l'enseignement du français ? Il est important pour nous de savoir dans quelles conditions se déroule cette formation, sa place dans les politiques et son organisation. En fonction de quoi est fixée la durée de la formation ? Enfin il y a la question du suivi : quel dispositif est-il mis en place pour l'évaluation de cette formation (si tel est le cas) ?

Notre connaissance du milieu professoral en Algérie du fait de notre expérience et de nos études nous a permis d'observer des problèmes chez les enseignants de langues

étrangères du côté non seulement de leur formation professionnelle mais aussi de leurs compétences linguistiques et communicatives. Elle nous a permis aussi de nous auto-observer de façon à mettre au jour nos représentations. Nous avons constaté que nous enseignons comme nous renseignons. C'est-à-dire que nous enseignons en déversant plus d'informations qu'en installant des compétences et ceci avec un langage plus ou moins stéréotypé surtout pour les enseignants issus de l'école fondamentale. Cette méthode favorise plutôt la mémorisation. Les élèves ne peuvent pas répondre à des questions autres que celles dont ils connaissent le cheminement vers la réponse juste (à cause du caractère behavioriste de la méthode d'enseignement). Les élèves sont dépendants de l'enseignant et leur réflexion demeure paralysée. Ainsi, au fil de l'expérience et de l'observation se sont formées de plus en plus des interrogations et des motivations à la recherche.

La plupart des enseignants pour ne pas dire tous n'ont pas une représentation claire de ce qu'est l'enseignement. Il nous semble évident que les enseignants conscients de la portée de leurs actes ne peuvent qu'accorder plus d'attention à leurs gestes professionnels et à leurs conséquences. En effet les compétences d'un enseignant de langue étrangère sont diverses :

- Il doit avoir une bonne maîtrise de la langue qu'il enseigne afin qu'il serve de modèle à ses élèves.
- Il y a ensuite la compétence professionnelle dans la mesure où il doit savoir comment transmettre à ses élèves les savoirs langagiers qu'il a acquis.
- Enfin se pose la question tout aussi importante de sa capacité à transmettre une culture étrangère.

Dans notre recherche, c'est la question de la didactique des langues étrangères en situation qui nous préoccupe. Les rôles dans ce cadre sont distribués entre celui qui sait ce qu'il faut apprendre (c'est-à-dire l'enseignant) et ceux qui veulent savoir ou sont présumés tels (les apprenants). Ce qui joue un rôle essentiel, mais souvent malheureusement négligé, c'est la conception que se fait l'enseignant de ce qu'il enseigne (en l'occurrence le français) et de l'apprenant dans la relation pédagogique.

En classe il est toujours difficile pour l'enseignant de savoir concrètement les prédispositions des apprenants à apprendre une langue étrangère, de ce que pensent les élèves en face de la langue française, sauf s'il s'intéresse au sujet, observe ses élèves et

en parle avec eux, ce qui ne se fait pas dès le début. C'est pour cela que l'institution, dans le cadre de la préparation des programmes à enseigner en classe et du programme de formation des enseignants doit prendre en considération les réalités quotidiennes, et les paramètres de la vie et de l'environnement direct des élèves, cette recherche veut mettre en lumière ces éléments. Ainsi : R.Richterich (1994 :175) explique : « *Pour que les enseignants et les apprenants puissent se rencontrer dans le but d'enseigner et d'apprendre une langue, l'institution doit établir un programme dont la fonction est de : Prévoir /choisir, décrire /expliquer, proposer /impose....les contenus et les modalités de réalisation des actions d'enseignement qui sont censées provoquer celles de l'apprentissage* ».

Il y a encore un autre paramètre dans la formation des professeurs : les changements que connaît l'enseignement supérieur en Algérie sont en relation avec l'évolution de la société toute entière. L'université en particulier continue de subir les conséquences des prévisions à court terme provenant du gouvernement en matière de politique éducative. Le changement au sein du système éducatif a produit son premier objectif : le nombre de candidats à l'enseignement supérieur a augmenté au-delà de toutes prévisions. (Introduction des filières littéraires, religieuses, l'instauration d'un DUEA avec trois années d'études).

Malheureusement, à cause de cette augmentation massive, de nouveaux problèmes tel que (l'encadrement, l'hébergement, manque de documentation scientifique et technique en français et surtout en arabe ; des diplômés au chômage) se posent auxquels l'université ne peut échapper. Préoccupée à trouver des solutions à ses problèmes qui lui sont imposés, l'université n'a pas suffisamment les moyens de se consacrer à des missions traditionnelles, notamment celle d'accroître les connaissances par la recherche et les transmettre par l'enseignement. Dans notre travail nous nous proposons d'examiner les conditions dans lesquelles se déroule la formation des enseignants dans un tel contexte.

Le but principal de l'enseignement supérieur nous le savons, est de développer au maximum les capacités des élèves qui ont été les meilleurs du secondaire. Mais, c'est juste un rêve idéologique : en fait le public des universités est bien plus large. Etant donné cet état de choses, nous avons été amenée à nous demander si les dispositifs (tel

que les programmes, les méthodes,) mis en place peuvent être vraiment adaptés à la formation des enseignants.

Ce sont ici des propos généraux auxquels nous serons appelée à faire référence au cours de notre travail dans le cadre de l'enseignement /apprentissage du français, sachant que nous ne pouvons pas parler de formation sans parler du travail de l'enseignant ou du rôle de l'apprenant. La double question à laquelle nous tâcherons de trouver une réponse impliquera non seulement ce qu'il faut comme formation mais comment la mettre en place pour améliorer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et plus précisément le français langue étrangère. C'est cette situation de départ qui a nourri et continuera de nourrir notre réflexion.

L'objectif de notre travail n'est pas de proposer des solutions immédiates. Nous tenons à ce que le public que nous visons parvienne à s'interroger sur les questions soulevées à travers les diverses enquêtes que nous avons effectuées. La majeure partie des connaissances et des informations qui constituent la matière de notre recherche provient du milieu dans lequel nous avons exercé nos fonctions professorales à différents niveaux depuis plus de vingt ans. Compte tenu de la diversité des informations disponibles, il ne peut être question d'exhaustivité dans ce travail, et nous nous attendons à ce que des reproches nous soient faits concernant certaines omissions. Néanmoins, nous tenons à préciser que jusqu'à présent les recherches menées sur la didactique du français en Algérie n'ont pas traité de façon systématique la question de la formation des enseignants de cette langue, ses acteurs et son contexte.

Notre objet de recherche est donc la formation des enseignants en Algérie aujourd'hui avec ses acteurs, ses enjeux, dans une situation complexe, héritée de l'histoire mais aussi résultat de choix effectués depuis plusieurs dizaines d'années.

Nous avons divisé notre travail en trois parties :

La première, qui comprend quatre chapitres, est consacrée au contexte dans lequel s'effectue la didactique du français (soient l'enseignement et l'apprentissage) en contexte scolaire en général, et au primaire en particulier ; et la formation des enseignants de français en Algérie.

Le chapitre 1 présente le système éducatif algérien avec son contexte, les changements qu'il a connus depuis 1962, année de l'indépendance du pays et de la place des langues dans le système éducatif. Une partie de ce chapitre sera consacrée à l'objectif de la didactique du français, les objectifs généraux de l'enseignement de cette langue, les conditions dans lesquelles elle est enseignée, l'hétérogénéité des classes de français et ce que cela représente comme avantages /inconvénients.

Le chapitre 2 s'intéresse aux apports de la didactique des langues, notamment le français. Nous proposons de soulever dans ce chapitre certains éléments sur la didactique des langues liés au développement de la compétence de communication chez l'apprenant : ne devons-nous pas viser aussi une compétence actionnelle, en phase avec les situations sociales et professionnelles auxquelles l'apprenant est ou sera exposé ? Nous concentrerons une partie de ce chapitre sur l'évolution dans les méthodologies d'enseignement du FLE avant de proposer quelques réflexions sur l'enseignement /apprentissage des compétences linguistiques plus précises, notamment la compréhension /lecture en langue étrangère et la grammaire.

En ce qui concerne la situation plus précise de la classe de langue, nous proposons d'explorer certains aspects en nous appuyons sur les travaux de chercheurs et didacticiens. Nous parlerons des différents rôles attribués à l'enseignant et aux apprenants, de l'interaction dans la classe, mais aussi de l'évaluation et du traitement de l'erreur au cours de l'apprentissage.

Le chapitre 3 est consacré au cadre théorique et aux principales notions utilisées :

- bilinguisme, plurilinguisme et contact de cultures, code switching, diglossie etc.
- compétences, motivation
- types d'approches : communicative, actionnelles, et concepts sous-jacents (notions de tâche, ce qui diffère de pédagogie de projet et par objectifs.)

Le chapitre 4 propose d'exposer notre méthodologie de recherche : notre choix de corpus et outils de recueil, mais aussi la façon dont nous avons mené nos enquêtes.

La deuxième partie, comprend deux chapitres :

Chapitre 5 : La formation des enseignants en Algérie. (Généralités sur le concept de formation, formation initiale et continue et développement de la compétence professionnelle par l'observation, pratique de classe, l'évaluation, les manuels préconisés, et la formation des enseignants depuis 62.)

Chapitre 6 : le vécu de la formation des enseignants : (difficultés des apprenants et des enseignants , classes à effectifs lourds, parcours professionnel et expérience personnelle, profil des enseignants à l'entrée, et à la sortie, programmes des instituts et instituts avec lequel le contact a été établi

Une section sera entièrement consacrée à la formation des enseignants de français en Algérie au niveau de l'université. Nous ouvrirons ce chapitre avec les aspects consacrés aux aspects théoriques de la formation des enseignants de langues. Nous examinerons dans ce chapitre les différents programmes mis en place par les institutions de formation. Une partie sera consacrée aux pratiques de formations à l'ENSET et à l'IFPM d'ORAN à travers les résultats de plusieurs enquêtes menées auprès des enseignants- formateurs et des étudiants -maîtres.

Nous présenterons dans ce chapitre une partie des résultats d'une enquête par questionnaire auquel ont répondu les futures maîtres, des données sociolinguistiques ainsi que leur perception de l'enseignement du français. Nous analyserons également les données obtenues lors d'un entretien semi directif centré sur les programmes que venaient de suivre ces étudiants-maîtres. Enfin nous espérons nous servir de ces données afin d'examiner et commenter le dispositif mis en place à l'ENSET et à l'IFPM d'ORAN.

La troisième partie, qui comprend trois chapitres, s'attache à l'analyse des résultats de deux enquêtes menées auprès des enseignants-formateurs à l'ENSET et à l'IFPM d'ORAN d'une part et, auprès des enseignants des écoles primaires de l'autre.

Dans le chapitre7 nous présenterons les résultats recueillis à l'aide d'un questionnaire dans lequel nous essayons de rendre compte de l'expérience de l'enseignant d'abord en tant qu'apprenant, ensuite comme enseignant.

Ce questionnaire s'intéresse également à l'enseignement de la lecture /compréhension et de la production en classe de français. Les données recueillies devraient nous servir de base pour des propositions concernant la formation des futurs enseignants en matière de pratiques de classe.

Le chapitre 8 est consacré aux observations de cours effectuées dans des classes des écoles primaires implantées dans la wilaya de Sidi Bel Abbés. Les résultats de nos analyses permettent de mieux apprécier le travail de l'enseignant et les conditions dans lesquelles il exerce sa fonction.

Le chapitre 9 abordera la démarche de formation qui semble s'imposer au vu des analyses effectuées dans cette démarche à savoir l'ingénierie de formation, les aspects théoriques en matière de professionnalisation des enseignants, comme les aspects plus pratiques.

Nous consacrons une partie de ce chapitre à certains aspects de la pratique réflexive en ce qu'elle peut être un apport à la formation des enseignants. Nous présentons des propositions au fil du texte, propositions qui seront ensuite résumées et synthétisées en conclusion.

Nous insisterons dans nos propositions sur une prise de conscience des besoins des enseignants de français, ceux des futurs enseignants, et sur la nécessité d'une évaluation des programmes de formation à l'ENSET, à l'IFPM, et à l'université.

CHAPITRE I : LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN ET SON CONTEXTE SOCIO-LINGUISTIQUE

INTRODUCTION

L'examen de tout système éducatif ne peut aboutir réellement et permettre la reformulation d'un avis sur son efficacité, si au préalable, il n'est pas procédé à une analyse des caractéristiques de la population et du modèle de développement économique et social, dont le choix est fait par les pouvoirs publics.

Le développement du système éducatif dépend aussi de la place qui lui est accordée par rapport aux autres secteurs. Pour la plupart des pays en voie de développement, l'éducation est perçue comme une stratégie fondamentale vers l'amélioration de la qualité de la vie.

En effet, le système éducatif fait partie du grand système qu'est l'organisation sociale, le mode d'organisation sociale détermine les choix éducatifs, de même que ceux-ci influent à leur tour sur le développement économique et social par la production d'une élite intellectuelle, scientifique et technique, d'une main d'œuvre qualifiée. De ce fait, l'éducation participe à l'élévation du niveau culturel de la population et constitue un véritable moteur de progrès et de promotion sociale. C'est autour de ce rôle que se cristallisent les motivations des éduqués et de leurs familles.

C'est à travers ce rôle que sont poursuivis les différents objectifs du système éducatif, parmi ceux là, la démocratisation de l'éducation en est le principal. L'Algérie, à l'instar d'autres pays de l'Afrique, a beaucoup investi dans ce secteur dans l'espoir de le voir jouer un rôle important dans le développement économique et social. Mais contrairement aux autres secteurs, celui de l'éducation n'est pas facile à évaluer en terme de résultats observables, notamment car les effets de l'enseignement sont de long terme. Les sureffectifs dans les écoles et le grand nombre de diplômés indiquent qu'un objectif est atteint, à savoir celui de scolarisation de tous les enfants. Mais l'autre question est celle des débouchés sur le marché de l'emploi, donc de la professionnalisation des diplômés.

Dans ce chapitre, notre but est de présenter le système éducatif algérien pour mieux situer (dans les parties qui suivent) la formation des enseignants dans les politiques des pouvoirs publics. Notre intérêt porte également sur le contexte général dans lequel se situe l'éducation, le paysage linguistique, la place des langues dans le système scolaire et l'importance des langues étrangères. Nous consacrons une partie de ce chapitre au

statut de l'enseignement du français dans le système scolaire, les objectifs de son enseignement, sa place dans les programmes du primaire ainsi que l'hétérogénéité des classes.

1.1 L'ALGERIE : PRESENTATION GENERALE

L'Algérie est un pays d'Afrique du nord méditerranéen avec 1200km de côtes s'étale, sur une superficie de 2381741 KM². L'Algérie est le deuxième plus vaste pays de l'Afrique après le Soudan. L'Algérie possède des frontières communes avec tous les pays de l'union du Maghreb Arabe (UMA). À l'Ouest avec le Maroc et le Sahara Occidental au Sud Ouest, la Mauritanie, à l'Est avec la Tunisie et la Libye, au Sud avec deux pays du Sahel Africain le Mali et le Niger.

Sur le plan territorial et administratif, l'Algérie compte 1241 communes groupées au tour de districts administratifs (soit 227 daïras) et de départements (48 wilayas). La population algérienne est estimée à 33 millions d'habitants (soit 29276767 habitants au dernier recensement général de la population de 1998).

Sur le plan des infrastructures, le réseau routier compte 104000 km, mais reste congestionné et saturé, d'où l'urgence de la réalisation de l'autoroute E/O de 2000KM à l'horizon 2012. Le réseau ferroviaire s'étend sur près de 4500km et dispose de plus de 200 gares opérationnelles. Disposant d'un parc et d'une infrastructure vétuste, la compagnie Nationale (SNTF) est en pleine restructuration avec le lancement de plan de modernisation et de développement du trafic interurbain.

L'infrastructure aéroportuaire comprend 35 aéroports dont 13 répondant aux normes internationales.

Sur le plan maritime, l'Algérie dispose de 13 ports principaux dont 4 spécialisés dans les hydrocarbures.

Dans le domaine agricole, la priorité donnée à l'industrialisation de l'Algérie durant plus de deux décennies de développement n'a pas été bénéfique pour l'agriculture. En effet cette dernière n'avait pas bénéficié de l'attention adéquate. Malgré les différentes réformes agraires, ce secteur accumule des contre performances en induisant une forte dépendance vis-à-vis des importations de plus en plus importantes en céréales et en semences agricoles.

Aujourd'hui le secteur agricole jouit d'un traitement de priorité nationale. Un plan national de développement agricole est mis en œuvre dans le but de créer les conditions techniques, économiques, organisationnelles et sociales nécessaires pour permettre à ce secteur de jouer un rôle dynamique dans la croissance et le développement économique et social de l'Algérie.

Ce plan de développement a permis de générer et favoriser des éléments d'intégration de l'économie nationale, à partir des interactions entre les filières de productions agricole et celles de la transformation industrielle. Outre la création d'emplois et un début de modernisation de l'exploitation et de la production agricole, des résultats probants ont été atteints pour certaines productions et des investissements record ont été faits dans certaines filières de l'agroalimentaires, de transformations (meunerie, laiterie, conserveries ...).

Une démarche similaire de dynamisation est en cours dans le domaine de la pêche et de l'aquaculture.

Dans le domaine de l'industrie plus de 60% des budgets d'équipements de l'Etat étaient consacrés à l'industrialisation du pays. Des usines de grandes envergures ont vu le jour durant les deux premières décennies de l'indépendance dans le domaine de la sidérurgie, la métallurgie, les textiles, l'agroalimentaire, l'électronique...). Cette politique d'industrialisation n'avait cependant pas connue l'aboutissement espéré. La dépendance vis à vis de l'importation et la faible intégration intersectorielle avaient fragilisé ce secteur qui reste en marge de l'évolution technologique et ne répond pas aux besoins du marché en quantité et en qualité, ces entreprises restent incompétitives. Une restructuration des entreprises est en cours à laquelle il faut ajouter le processus de privatisation qui a permis le développement du partenariat entre les entreprises étrangères et algériennes. Ces mutations du secteur industriel induisent une percée du secteur privé, surtout dans les filières agroalimentaires, textiles, chimie, métallurgie, électrique, électronique, matériaux de construction, engrais chimique.

L'Algérie se caractérise par des richesses naturelles importantes et diversifiées. Elle dispose de réserves de gaz parmi les plus importantes au monde. Le sous-sol abrite par contre d'immenses gisement de pétrole et de gigantesques autres ressources (Zinc,

phosphate fer, or, uranium,...) Sur le plan énergétique mondial, l'Algérie occupe la 15ème place en matières de réserves pétrolières, la 18ème en production et la 12ème en exportation. En 2005 les capacités de raffinage étaient de 22 millions de tonnes par an en matières de ressources prouvées en gaz naturel, l'Algérie occupe la 7ème place dans le monde la 5ème en production et la 3ème en exportation.

Dans l'espace méditerranéen, sa place est hégémonique, car l'Algérie est le premier producteur et exportateur de pétrole et de gaz naturel. Il est le 3ème fournisseur de l'union européenne en gaz naturel et son 4ème fournisseur énergétique total.

Déjà, en 1962, à l'occasion de l'accession de l'Algérie à l'indépendance, régnait un climat de guerres civile et de luttes pour le pouvoir. Les langues en présence étaient l'arabe algérien, et le berbère. Ces deux langues étaient parlées par la population.

Il y avait aussi le français, l'espagnol dans certaines régions de l'ouest et l'italien à l'est du pays. L'Algérie se caractérisait par une diversité linguistique. Dès l'indépendance, l'Algérie est récupérée par un groupe restreint qui détient une autorité puissante. Ainsi l'Etat fût construit avec une religion unique (l'islam), une langue (Arabe littéral) et un parti unique (le F L N).

Pour être reconnu comme légitime, le pouvoir politique algérien se devait de reconnaître à l'islam et à la langue arabe une place de choix. Aucun statut n'a été accepté à l'arabe algérien et au berbère. L'Arabisation devint une option fondamentale de l'éducation nationale.

La répression contre le berbère commença dès le début de l'indépendance avec l'interdiction des prénoms berbères et la destruction de l'unique alphabet berbère par les autorités de l'époque. En 1976, le président confisquera l'ensemble des publications sur des recherches écrites en alphabet latin. L'objectif de cette « purification linguistique » (en langue berbère et l'arabe algérien) visait à former en arabe, apprendre à penser en arabe et présenter l'arabe coranique comme seule capable de véhiculer une réelle culture. L'arabe algérien et le berbère étaient considérés comme des langues dégradées par le pouvoir. A partir de 1979, le pouvoir engagea une libération économique et sociale mais aussi une politique d'arabisation et d'islamisations sans précédent surtout au niveau de l'enseignement, notamment en faisant venir des enseignants des pays du

Machrek. En 1980, la Kabylie se souleva pour remettre en cause l'arabisation intensive. En 1988 éclatèrent les premières émeutes qui furent vite réprimées. Ces émeutes d'octobre 1988 avaient aussi pour origine l'insatisfaction, le désenchantement voire la révolte des Algériens. En février 1989 une nouvelle constitution fût adoptée par référendum qui mit fin au système du parti unique, ouvrit l'Algérie au multipartisme et instaure la liberté d'expression, qui une fois encore fût muselée en 1992.

Après une longue descente aux enfers de l'Algérie, le pays dût passer par la guerre civile qui plongea l'Algérie dans la violence et l'instabilité. Pendant cette période se développait en Kabylie un mouvement de revendication berbère et de nombreuses manifestations furent organisées dans tout le pays pour revendiquer le statut de la langue nationale au berbère.

Toutes les mesures d'arabisation hâtives étaient très contestées. Le pouvoir en place en 1998 décide de remettre en vigueur la loi de l'arabisation du 16 janvier 1991. Les berbères manifestèrent de nouveau en détruisant toutes les affiches publiques écrites en arabe. En 1999, le nouveau président appela à la « *réconciliation* » nationale et la « *concorde civile* », ce qui n'a pas empêché une nouvelle vague de violence. L'origine de cette crise en Algérie est qu'il n'y a jamais eu de véritable régime démocratique dans ce pays. En Avril 2002, le parlement algérien a adopté une modification de la constitution instituant le berbère comme « *langue nationale* ». Le gouvernement est conscient que les tensions sociales engendrées par l'existence d'un chômage élevé ne pouvaient être réduites sans des réformes en profondeur.

En dépit de résultats encourageants, et d'une volonté politique de faire aboutir la réforme, les progrès demeurent néanmoins limitées. Il reste au ministère de l'éducation nationale à construire un véritable consensus autour de la réforme, à gérer les oppositions internes, à construire une capacité à planifier le système éducatif, à programmer et à rendre opérationnels de manière efficace les plans d'action, pour atteindre les objectifs fixés. Tout cela en prenant en compte les caractéristiques de la population.

1.2 LE PAYSAGE LINGUISTIQUE EN ALGERIE

Dans l'espace linguistique algérien chaque individu est nécessairement bilingue sinon plurilingue.

En effet, en plus des langues maternelles parlées au niveau régional et national, il y a la langue arabe et la langue française, ces deux langues sont enseignées à l'école.

Parmi les langues maternelles, il y a le maghribi¹ appelé aussi l'Arabe dialectal, arabe populaire ou darija, il est d'influence arabe mais aussi berbère, turc, espagnol et française. Il était utilisé bien avant la colonisation. Il a une très large diffusion non seulement en Algérie mais aussi dans tout le Maghreb arabe. Il y a aussi le kabyle, le chaoui. Le tamazight² commence à être enseigné à l'école comme langue.

Comme la plupart des pays africains, l'Algérie possède un paysage linguistique riche, il s'agit surtout des langues parlées qui ont une existence singulière, elles sont circonscrites géographiquement, porteuses d'une mémoire collective et garantes de la culture du peuple algérien. Ce sont des langues naturelles qui perdurent, qui ont un ancrage historique et renferment une puissance sociale, au-delà des richesses du sol et du sous-sol, le pays possédait sa propre diversité : des cultures, des régions, des terroirs et particulièrement des langues.

Malheureusement, cette diversité n'a jamais été considérée comme une richesse au contraire elle fut considérée comme un handicap. Cette diversité, ce pluralisme n'a pu être assuré et assumée par le pouvoir en place, ce qui empêché l'Algérie de se construire.

Gilbert Grandguillaume (1998 : 216), écrivait à ce propos :

« Une politique linguistique saine aurait dû, non seulement se refuser à utiliser des langues à des fins de pouvoir, mais prendre en charge la totalité des langues présentées sur le territoire nationale ». Et d'ajouter :

« Le français était omniprésent dans le paysage. Il avait pris la place de l'arabe dans l'écriture, mais il remplissait une fonction que celle-ci n'avait jamais eu en Algérie : d'être une langue d'ouverture, de modernisation, d'introduction des idées nouvelles ».

Au moins quatre langues sont en présence en Algérie : le Maghribi, le kabyle, le français et l'arabe. Il faut noter l'existence de quelques autres dialectes locaux.

¹ Maghribi : Maghreb arabe. Nord de l'Afrique.

² Tamazight : langue kabyle.

Les langues maternelles interviennent dès l'enfance avant même la scolarisation. L'arabe classique, langue nationale, dit aussi littéraire est considéré comme première langue, langue d'enseignement à l'école. Le français qui était langue d'enseignement est relégué au fil des années au second rang par la politique d'arabisation du système éducatif menée depuis l'indépendance, néanmoins le français considéré aujourd'hui comme langue étrangère au même titre que les autres langues (l'anglais, l'espagnol, l'allemand et le russe), reste la seconde langue dans le pays, elle reste même une langue d'enseignement dans le supérieur.

Ces deux langues, l'arabe et le français, à la différence des langues maternelles, n'interviennent que dans la scolarité (à l'école) et des moments différents pour la majorité des apprenants algériens. Il faut noter que selon les milieux sociaux le français a plus de familiarité pour certains.

1.3 LES LANGUES ETRANGERES (DONT LE FRANÇAIS) ET LEUR PLACE

Nous savons par expérience qu'enseigner / apprendre une langue étrangère loin de son milieu naturel crée une situation particulière qui influence tout le processus d'apprentissage/enseignement. Le français a réussi parce qu'il était imposé aux algériens par les colonisateurs, les médias, et conversations.

Aujourd'hui, comme nous l'avons mentionnés plus haut, le français en tant que langue étrangère a un statut particulier.

Pierre Martinez (1996.p :19) explique : « *On parle parfois de statut spécial, d'un fonctionnement social et d'une situation culturelle privilégiée, liée par exemple à une histoire coloniale et un environnement favorable* ».

A l'indépendance de l'Algérie, le français était présent dans tous les domaines. Cette langue était la seule utilisée officiellement au niveau de l'administration ; des entreprises, des écoles des lycées et de l'enseignement supérieur.

A partir de 1962, le pouvoir en place impose l'arabe comme langue nationale, langue officielle. Au niveau du système éducatif. L'arabe fut introduit progressivement comme langue d'enseignement.

Dès la rentrée 1962 – 1963 le volume horaire consacré à langue arabe au niveau du primaire commence à évoluer par rapport à celui du français. En 1964, la première année du primaire est totalement arabisée. Trois ans après la deuxième année est arabisée, sur le plan du volume horaire, le temps consacré à la langue française diminue par rapport à celui de l'arabe au fil des années dans les classes de troisième année à la sixième année.

Faute d'enseignants en langue arabe, d'une façon générale, ces horaires restent inchangés jusqu'en 1988. À la rentrée scolaire 1988-1989, pour le 2ème palier de l'école fondamentale (4ème, 5ème et 6ème années), le temps consacré à la langue française est de cinq (5) heures par semaine. En 1995-1996, l'anglais est introduit au deuxième palier de l'école fondamentale dès la quatrième année avec un horaire similaire à celui du français en 1993, le français devient langue étrangère au même titre que les autres langues étrangères (l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le russe).

On ne peut parler du paysage linguistique algérien sans mentionner les langues étrangères et leurs statuts dans la situation actuelle.

Bien que le statut officiel actuel attribué à la langue française soit celui d'une langue étrangère, elle occupe néanmoins une place importante dans la vie sociale.

En effet la langue française n'est pas totalement mise à l'écart, son utilisation continue d'être prise en charge par un environnement tel que la radio, la presse et la télévision. D'autant plus qu'elle présente une des bases de développement de l'Algérie surtout dans le domaine des sciences et de la technologie.

Le français détient encore un rôle privilégié par sa présence au niveau de l'enseignement, des médias et du secteur économique. La langue française est un moyen d'ouverture à un monde de modernité, de la technique et de l'émancipation. Beaucoup d'algériens ne la considèrent pas comme langue étrangère, et même, on peut trouver des familles où le français est la langue de communication au quotidien sans pour autant avoir mis les pieds en France.

Le français est donc devenu de plus en plus important pour les algériens, bien avant l'indépendance, beaucoup d'entre eux avaient compris que cette langue qui leur avait été imposée au début pouvait leur être utile de différentes façons.

Pour ce qui est des autres langues étrangères à savoir l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le russe sont des langues qui interviennent plus tard dans la scolarité mais n'ont pas le même statut que la langue française.

1.4 LE STATUT ET L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Avec la politique d'arabisation menée dès l'indépendance de l'Algérie, sa généralisation en tant que langue nationale et officielle et son imposition au niveau du système éducatif en tant que langue d'enseignement (langue première), le français est passé de langue d'enseignement à une langue étrangère au même titre que les autres langues.

Dès les premières années après l'indépendance, l'enseignement du français va connaître un recul sensible qui s'explique par la volonté politique du pouvoir en place d'arabiser l'enseignement. En tant que langue enseignée le français fut introduit à la première année du primaire. Il fut différé en ensuite à la deuxième année, puis à la troisième année. Avec la mise en place de l'école fondamentale, son introduction est différée à la 4ème année au même titre que les autres langues étrangères.

Depuis l'année 1962–1963, on assiste à une diminution progressive des volumes horaires consacrés au français¹.

A fin de rendre compte de ces changements, nous présenterons un parcours chronologique de l'évolution de ce statut :

- 1962 – 1963 : sur le plan théorique, l'horaire hebdomadaire est réparti comme suit :

Arabe : 07 heures

Français : 23 heures.

Il faut noter toutefois que les conditions matérielles au lendemain de l'indépendance imposaient dans la plus part des écoles une réduction des horaires de cours.

¹ Les volumes horaires hebdomadaires consacrés à l'enseignement de la langue française et à la langue arabe nous ont été communiqués par la Direction de l'éducation de la wilaya de Sidi Bel Abbès.

- 1962 – 1964 : l'enseignement de l'arabe est passé à dix heures, celui du français diminue (20 heures)

- 1964 – 1965 : la première année du cycle primaire est entièrement arabisée.

Pour les trois années qui suivent, la répartition est la suivante :

Arabe : 10 heures.

Français : 15 heures.

Pour les deux dernières années du primaire :

Arabe : 10 heures.

Français : 20 heures.

- 1965 – 1967 : la situation est restée sans changements.

- 1967 – 1968 : la deuxième année est entièrement arabisée, le français n'intervient donc qu'à partir de la troisième année.

- 1968 – 1969 : le volume horaire du français diminue au profit de celui de l'arabe :

Arabe : 12 heures

Français : 13 heures

Les autres années du primaire restent sans changements.

- 1969 – 1970 : les temps alloués aux deux langues se présentent comme suit :

Troisième année : Arabe : 20heures

Français : 10 heures

Quatrième année : Arabe : 15 heures.

Français : 15 heures.

Cinquième année : Arabe : 10 heures

Français : 20 heures

Pour l'année 1970 – 1971 la situation est restée sans changements.

- 1971 – 1972 : la répartition des horaires se présente comme suit :

Troisième et quatrième année : Arabe : 20 heures

Français : 10 heures

Cinquième et sixième 6eme année : Arabe : 10 heures.

Français : 20 heures.

1972 – 1973 :

L'horaire de la troisième année et de la quatrième année est appliqué à la cinquième année :

Nous obtenons ainsi la répartition suivante :

Troisième, quatrième et Cinquième année :

Arabe : 20 heures

Français : 10 heures

Sixième année :

Arabe : 10 heures.

Français : 20 heures.

- 1973 – 1974 : c'est autour de la sixième année du primaire de se voir appliquer le même horaire que les autres années, à savoir :

Arabe : 20 heures

Français : 10 heures

La période de 1973-1980 est consacrée à l'expérimentation et à la généralisation de l'école fondamentale, la répartition du temps d'enseignement des deux langues se présente comme suit :

Tableau 1 :

	Arabe	Français
1 ^{er} année	30 H	–
2 ^{ème} année	20 H	–
3 ^{ème} année	15 H	10 H
4 ^{ème} année	15 H	10 H

Pour les deux dernières années du primaire, elles sont organisées en deux sections, l'une bilingue et l'autre arabisée.

Au niveau des deux sections la répartition du volume horaire hebdomadaire se présente comme suit :

Tableau 2 :

S. Bilingues	Arabe	Français
5 ^{ème} année	10 H	15 à 20 H
6 ^{ème} année	10 H	15 à 20 H

Tableau 3 :

S. Arabisée	Arabe	Français
5 ^{ème} année	15 à 20 H	10 H
6 ^{ème} année	15 à 20 H	10 H

-1980 – 1982 : pour les deux dernières années du primaire, le mode de séparation en section bilingue et section arabisée est abandonné au profit d'une section unique où l'enseignement se fait en grande partie en langue arabe.

-1983 – 1984 : le volume horaire consacré au français est réduit à huit heures par semaine pour la quatrième année du primaire.

-1988 – 1989 : pour le deuxième palier de l'école fondamentale, le temps consacré à l'enseignement du français passe à cinq heures par semaine.

-1995 – 1996 : introduction de la langue anglaise dès la quatrième année fondamentale avec le même volume horaire que le français.

Jusqu'à la réforme de l'enseignement de 1976, la langue française, langue d'enseignement dans les écoles, les collèges, les lycées et dans les universités, est enseignée en troisième année fondamentale avec huit heures par semaine pour vingt heures affectées à tous les autres enseignements dispensés en langue arabes. Avec l'avènement de l'école fondamentale et la réforme de 1980, l'apprentissage de langue française est reporté en quatrième année fondamentale avec cinq heures par semaine, l'arabe devient langue d'enseignement. C'est avec la réforme de 1993 que la langue française devient explicitement langue étrangère au même titre que les autres langues étrangères.

En 2003 une nouvelle réforme du système éducatif qui réorganise les trois paliers : Primaire, moyen et secondaire. Cela a permis à partir de l'année scolaire 2004-2005 la réintroduction de la langue française à partir de la 2^{ème} année du primaire avec un volume horaire hebdomadaire de trois heures.

Au cours de l'année scolaire 2006-2007, l'enseignement de la langue française est reporté en 3^{ème} année du primaire.

1.5 LA DEMANDE SOCIALE D'EDUCATION ET LES POLITIQUES EDUCATIVES

Grâce à un effort budgétaire soutenu et des investissements importants représentant environ 1/4 de son budget global, l'Algérie assure aujourd'hui l'accès à l'école à

environ 98 % Des enfants ayant atteint l'âge d'aller à l'école et maintient un taux de scolarisation à 85% des enfants de 6 à 14 ans. Cependant les résultats obtenus ne sont pas à la hauteur des efforts consentis.

Car en dépit des crédits alloués, beaucoup de carences et d'insuffisances sont relevées, en l'occurrence un très fort taux de déperdition scolaire se traduisant par le nombre inquiétant de 500000 élèves annuellement éjectés du système éducatif sans diplôme.

Ce phénomène de déperdition alimente le malaise social dans les familles, produit une délinquance alarmante et vient renforcer l'analphabétisme et le chômage parmi les jeunes algériens.

Le gouvernement est conscient que les tensions sociales engendrées par l'existence d'un chômage élevé et la fourniture inadéquate de service de base ne pourront être réduites sans des réformes en profondeur, qui toucheront aussi le système éducatif.

Dans le cadre de son programme de développement national pour assurer la cohésion sociale, l'éducation a une place de choix en ce sens qu'il lui est accordé un haut niveau de priorité.

Soucieux d'opérer une mutation qualitative du système d'enseignement, le gouvernement algérien a adopté en Avril 2002 une réforme ambitieuse du système éducatif.

Parmi les objectifs fondamentaux de cette réforme, il faut noter l'amélioration de la qualité de l'enseignement et notamment en langues, la rénovation des programmes scolaires et la réorganisation des cycles d'enseignement.

Les parents et les familles attendent du système éducatif un enseignement de qualité et une formation qui prépare leurs enfants à affronter l'avenir dans de bonnes conditions. Ils veulent une formation qui assure un métier.

Les entreprises publiques et privées, surtout dans le secteur tertiaire (banque, assurances, hôtellerie) sont demandeurs de personnel qualifié dans le domaine avec des exigences en matière de langue française et anglaise.

La faillite du système d'enseignement est l'une des conséquences les plus graves la politisation de la langue arabe par ceux qui gouvernent. Une politique linguistique saine aurait dû, non seulement se refuser à utiliser les langues à des fins de pouvoirs, mais de prendre en charge la totalité de l'éventail des langues présentes sur le territoire.

Pierre Martinez (1996 : 30) «*Une attitude positive face à la langue 2 détermine le processus dès la motivation initiale* ».

Même si le choix est opéré par les familles de l'élève, la décision politique n'appartient qu'aux autorités politiques et éducatives. Pierre Martinez (op. cit.), «*la famille d'un apprenant, le pouvoir politique et la société construisent sur les langues et les cultures étrangères des images, des représentations, des désirs. Ils ont face à elles des attitudes, mais l'apprenant a aussi un projet de vie qui n'appartient qu'à lui et une motivation* ».

L'apprenant doit chercher les mobiles et les impulsions nécessaires à ses efforts qui vont l'unir au monde social. La coexistence de deux cultures concurrentes comme se fût le cas en Algérie pendant plusieurs décennies engendre nécessairement une situation conflictuelle entre les modèles que chacun d'elle est susceptible de véhiculer.

Le français coexiste avec l'arabe (et le berbère) de façon relativement officielle selon les cas. La langue française, dont la manifestation intervient sous deux angles : comme résidu de la domination coloniale et comme ouverture à un monde différent, celui de la modernité, de la technique et de l'émancipation. La langue française occupe une place importante dans la vie sociale; le français détient encore dans notre société un rôle privilégié. Le conflit linguistique confronte à ce jour francisant et arabisants en Algérie. Le bilinguisme en Algérie est très complexe et met en jeu non seulement une situation conflictuelle entre deux langues, mais aussi entre deux cultures, deux manières de voir la réalité.

La situation historique de l'Algérie depuis le début de la colonisation jusqu'à l'indépendance nous donne à constater que le «*français n'y est jamais devenu la langue maternelle des populations autochtones, qui possédaient l'arabe ou le berbère. Elles ont utilisé le français comme langue de contact avec les européens, et elle lui ont laissé l'empreinte de leur langue maternelle* ». (Cuq, J, P.1991 :23). Ainsi nous rencontrons

de nombreux cas de fabrication local de mots et d'expressions. Le français langue étrangère, tel qu'il est employé par les algériens, mixé à l'arabe apparaît comme une série de variétés régionales qui malgré quelques différences permettent à leurs utilisateurs une intercompréhension.

En Algérie le problème des langues restera longtemps posé. Dans une perspective d'arabisation à tout crin, le président actuel avait déclaré en 2005 au sujets des écoles privées dispensant un enseignement exclusivement en français : « *Toute institution privée qui n'accorde pas une priorité absolue à la langue arabe est appelée à disparaître* ». Cet enseignement privé représentait une centaine d'établissement et quelque 25 000 élèves dans le pays. Ces écoles avaient connu beaucoup de succès depuis les années quatre vingt-dix. Les choses ont évolué dans le système éducatif.

1.6 L'ORGANISATION DU SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN

Le système éducatif actuel est composé des sous systèmes suivants :

- L'éducation.
- La formation.
- L'enseignement Supérieur.

L'ordonnance du 16 avril 1976 est venue définir l'organisation du système d'éducation et de formation¹.

Cette organisation s'articule autour des cinq (5) composantes :

- Enseignement préparatoire.
- Enseignement fondamental (neuf ans).
- Enseignement secondaire et technique.
- Enseignement supérieur.
- Enseignement professionnel.

Outre les établissements d'éducatifs et de formation des différents niveaux mentionnés ci-dessus, le système éducatif comprend des institutions et des services de soutien chargés notamment de :

- La recherche pédagogique.
- La formation pédagogique.
- L'orientation scolaire et professionnelle.

¹ L'ordonnance n° 76.35 du 16 Avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation en Algérie, son application n'aura lieu qu'en 1981.

- L'action sociale scolaire.

Il comprend aussi tous les établissements dont la création est nécessitée par son évolution.

1.6.1 L'enseignement préparatoire (préscolaire)

Cet enseignement préparatoire est destiné aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge scolaire obligatoire. Cet enseignement facultatif est dispensé dans des jardins d'enfants, des écoles maternelles et des classes enfantines.

L'enseignement est dispensé exclusivement en langue arabe. L'encadrement est assuré par des éducateurs formés par le ministère de l'éducation. Après des débuts très timides, l'enseignement préscolaire est entrain de se généraliser.

D'après le ministère de l'éducation, l'enseignement préscolaire sera obligatoire à la rentrée 2009.

1.6.2 L'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental a pour mission d'assurer une éducation de base commune à tous les élèves. Cet enseignement se déroule sur une durée de neuf (9) ans. Il est obligatoire pour tous les enfants dès l'âge de six (6) ans révolus. L'école fondamentale constitue une unité organique dispensant une éducation de la première année à la neuvième année.

L'école fondamentale comporte trois (3) paliers :

Le premier dure de la première année à la troisième année.

La deuxième dure de la quatrième année à la sixième année.

La troisième dure de la septième année à la neuvième année.

La fin de la scolarité dans l'enseignement fondamental est sanctionnée par un brevet d'enseignement fondamental (B.E.F).

Le corps enseignant est constitué par des maîtres de l'enseignement fondamental.

A l'issue de la 9ème année du fondamental, les élèves sont orientés vers le secondaire ou vers la formation professionnelle sur la base de notes acquises durant la 9ème année et des résultats enregistrés au brevet d'enseignement fondamental (B.E.F).

L'expérimentation de l'école fondamentale et polytechnique avait débuté dans les années 1970 et sa généralisation avait eu lieu en 1980.

L'un des objectifs de la réforme du système éducatif mise en application dès la rentrée 2002-2003 est la réorganisation des trois (3) paliers au niveau de l'école fondamentale.

La mise en œuvre de cette réforme a pour objectif principal le retour à l'ancien système légué par la France. Ceci se traduit par le retour progressif au cycle du primaire qui comptera six (6) ans au cycle du moyen (collège) qui comprendra (4) ans d'études et le cycle du lycée qui restera avec trois (3) années d'études.

1.6.3 L'enseignement secondaire

L'enseignement secondaire accueille les élèves issus du fondamental sur la base de moyenne obtenue en fin du cycle fondamental et des résultats enregistrés au B.E.F.

L'enseignement secondaire est chargé du renforcement des connaissances acquises, de la spécialisation progressive en fonction des aptitudes des élèves et des besoins du marché. Il peut soit favoriser l'insertion dans la vie active soit, la poursuite des études en vue d'une formation supérieure.

L'enseignement secondaire, se déroule en trois ans il a connu plusieurs restructurations dans la dernière remonte à 1993.

La première année du secondaire est organisée en trois tronc communs (Sciences humaines-sciences naturelles et technologie). Les élèves sont orientés vers une des spécialités du secondaire général, du secondaire spécialisé ou secondaire technologique et professionnel. Les élèves qui réussissent au baccalauréat peuvent postuler à la poursuite d'études ou formation supérieure. Pour ceux qui échouent, ou qui abandonnent prématurément l'enseignement secondaire, ils ont la possibilité de postuler pour une formation professionnelle ou suivre leurs études par le biais de l'enseignement à distance.

1.6.4 L'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur est réservé aux jeunes titulaires du baccalauréat.

L'enseignement supérieur, au même titre que l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, a connu une extension rapide et substantielle. Il est dispensé dans les universités, les grandes écoles et les institutions.

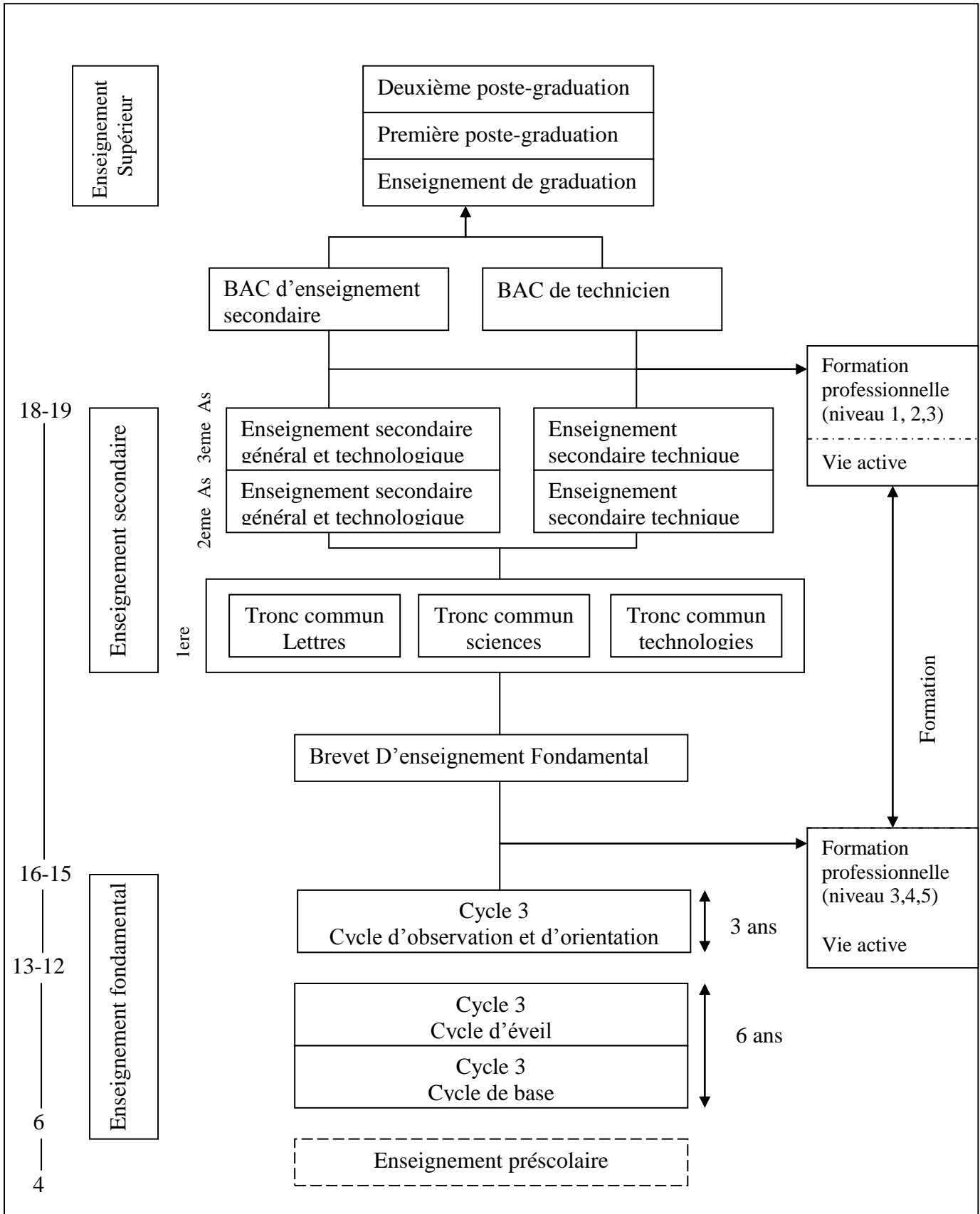
La formation supérieure est organisée de la manière suivante :

- L'enseignement supérieur court (30 mois) est sanctionné par le diplôme universitaire de l'enseignement appliqué (D.U.E.A).

- L'enseignement de graduation dont la durée varie selon la nature de la filière :
 - 4 ans pour la licence et le diplôme d'études supérieur.
 - 5 ans pour les sciences de l'ingénieur.
 - 6 ans pour la chirurgie dentaire, la pharmacie et les sciences vétérinaires.
 - 7 ans pour la médecine.

- Les études post-graduées sont organisées ainsi :
 - 1^{er} poste graduation : Magistère, dont la durée va de deux (2) ans pour les sciences, la technologie et les sciences sociales et humaines. A quatre (4) ans pour les sciences médicales et magistère spécialisés destiné aux professionnels dont la durée ne peut excéder douze (12) mois.
 - 2^{ème} poste graduation sanctionnée par le doctorat et sciences.

Schéma d'organisation du système éducatif Algérien :



1.6.5 La formation professionnelle

La formation professionnelle relève du ministère de la formation professionnelle, elle dispose au niveau de chaque wilaya de structures (centre de formation et instituts de formation) lui permettant d'assurer la formation des jeunes provenant soit de l'école fondamentale soit du secondaire. Le personnel formateur est composé d'enseignants issus de l'enseignement supérieur ou formés dans ses propres instituts (instituts de la formation professionnelle et instituts national supérieur de la formation professionnelle).

Elle assure une formation diversifiée qui touchent tout les domaines (tout les corps du métier). La durée de la formation varie de 1 à 3 ans en fonction de la spécialité. La formation peut être assurée totalement au sein de ses institutions (résidentielle) ou en alternance avec des stages pratiques au sein des entreprises publiques et privées.

La formation est sanctionnée par un diplôme de fin de formation. Depuis la fin des années 1990, la formation professionnelle est mieux structurée et mieux encadrée. Sur le plan quantitatif, les objectifs sont atteints au regard du nombre de diplômés de la formation professionnelle, c'est une main d'œuvre plus ou moins qualifiée sur un marché de travail sans débouchés.

1.7 LES STRUCTURES CHARGEES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

La formation des enseignants du primaire (actuellement 1er et 2eme palier du fondamental) et moyen (actuellement 3eme palier du fondamental) était assurée par les six écoles normales d'instituteurs qui existaient avant 1962.

Par contre le recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire se faisait auprès des sortants de l'université et des écoles normales supérieures.

La loi du 10 août 1964 avait décidé de porter le nombre des écoles normales à trente (30). Les écoles héritées du système colonial étaient foncièrement inadaptées aux contextes économiques, politique et social actuels.

Jusqu'à l'année 1970, les écoles normales d'instituteurs groupaient les effectifs suivants :

Tableau 4 : effectifs des écoles normales¹.

Année scolaire	1 ^{er} Année	2 ^{ème} Année	3 ^{ème} Année	4 ^{ème} Année
1969-1970	695	356	293	64

Comme il ressort du tableau ci-dessus, le rythme de formation était lent et ne répondait plus aux besoins en instituteurs.

En 1963 fut ouverte l'E.N.N.E.T à EL-HARRACH pour la formation des professeurs de l'enseignement moyen et du 1er cycle technique.

En 1964 fut créée l'école normale supérieure (ENS) spécialisée dans la formation des professeurs du secondaire (second cycle).

L'ampleur des besoins en enseignants commençait déjà à poser le problème de formation pédagogique en termes nouveaux et réclamait des conceptions qui rompent d'une façon radicale avec les écoles normales déjà existantes.

Ainsi les établissements de formation devaient être profondément transformés pour une nouvelle stratégie de la formation qui correspond aux réalités des besoins de l'école algérienne.

Il s'agit donc de mettre en place un système de formation qui puisse répondre rapidement et efficacement aux besoins massifs en enseignants des cycles élémentaires et moyens.

Afin de rénover les écoles normales, les instituts de technologie de l'éducation (I.T.E) ont été conçus et lancés en 1970-1971. Ces instituts sont fondés sur les principes suivants :

- Le recrutement des stagiaires se fait en fonction des diplômes mais aussi des niveaux correspondants.
- La prépondérance de la formation professionnelle sur la formation culturelle.
- La durée de la formation est d'une année. Elle est passée par la suite à 3 années.
- La formation porte sur trois niveaux :
 - Formation d'instructeurs.
 - Formation d'instituteurs.

¹ Source : direction de la formation, ministère de l'enseignement primaire et secondaire. HAMZET – ELWASSEL. N° 9. 57, 1975-1976.

- Formation des professeurs de l'enseignement moyen.

En 1984 le relais est pris par l'école normale supérieure d'enseignement technique (E.N.S.E.T), nouvelle appellation de l'école normale supérieure de l'enseignement polytechnique (E.N.S.E.P) créée en 1970 et qui était chargée de la formation de formateurs pour l'enseignement technique (mécanique, électrique, électromécanique, et la filière génie –civile à partir de 1981).

Dans le cadre de ses missions de formation des P.E.F et des P.E.S.T, l'E.N.S.E.T est chargée d'assurer en 3 ans la formation des maîtres de l'école fondamentale d'arabe et de français et ce de 1999 à 2004. Actuellement, elle est chargée de la formation des professeurs de l'enseignement moyen (P.E.M.) en quatre ans.

A partir de l'année 2004, on assiste à la création progressive des instituts de formation et de perfectionnement des maîtres des écoles fondamentales (I.F.P.M.) qui sont, pour le moment, au nombre de huit (08) établissements répartis à travers le territoire national et qui sont chargés de la formation des M.E.F. en trois ans.

Le nombre de place pédagogique est limité en fonction des besoins nationaux. Les stagiaires sont recrutés sur la base du baccalauréat.

La première promotion sortante cet été 2007, avait bénéficié d'une formation à profil unique. Le programme de formation était similaire à celui de l'ENSET avec une particularité de l'égalité du volume horaire de l'arabe et du français. En effet des sortants sont affectés dans des écoles pour assurer un enseignement en langue arabe ou en langue française.

Mais à partir de la rentrée de septembre 2007, le recrutement des stagiaires se fera sur concours, les concours d'accès à cette formation est ouvert aux candidats titulaires au baccalauréat de l'enseignement secondaire des séries lettres, sciences et mathématiques qui ont obtenu une moyenne générale égale ou supérieure à 11/20 et une note égale ou supérieure à 10/20 en langue arabe pour les candidats de section « *Arabe* » et la même note en langue française pour les candidats de la section « *Français* ».

On remarque à ce niveau, un changement fixant les conditions d'accès au concours, la création de deux sections distinctes l'une en arabe et l'autre en français au lieu du profil unique.

La durée de la formation est de trois années et sanctionnée par un diplôme de M.E.F.

Pour la rentrée du mois de septembre 2007 le nombre de places pédagogiques est déterminé comme suit :

Tableau 5 : Nombre de places pédagogiques pour la rentrée (2007-2008) ¹

<i>Etablissement de formation</i>	<i>Wilayas concernées</i>	<i>Nombre de places pédagogiques ouvertes</i>
IFPM. Bechar	Adrar, Bechar, Tindouf, Nâama	20 - langue arabe. 20 - langue française.
IFPM. Tiaret	Tiaret, Djelfa, Medea, Aïn-Defla, Tissemsilt	20- langue arabe. 20 - langue française.
IFPM. Ben-Aknoun	Bejaïa, Blida, Bouira, Alger, Tipaza, Tizi-Ouzou, Boumerdes, Bordj Bou-arrerdj	20 - langue arabe. 20 - langue française. 26 - langue Tamazight.
IFPM. Saïda	Laghout - Saïda, Sidi bel abbes - El bayadh	20 - langue arabe. 20 - langue française.
IFPM. Constantine	- Oum El Bouaghi, Batna. - Tébessa, Jijel. - Setif, Skikda. - Annaba, Guelma. - Constantine, M'sila. - Taref, Khenchella. - Souk Ahras, Mila.	20 - langue arabe. 20 - langue française.
IFPM. Mostaganem	- Chlef - Mostaganem. - Relizane.	20 - langue arabe. 20 - langue française.
IFPM. Ouargla	- Biskra, Ouargla. - Tamanrasset, Illizi. - El Oued, Ghardaïa.	20 - langue arabe. 20 - langue française.
IFPM. Oran	-Tlemcen, Mascara, Oran, Aïn Temouchent.	20 - langue arabe. 20 - langue française.

Le réseau d'établissement de formation des enseignants a épousé le schéma de développement extensif du système éducatif. En effet il est mû par une dynamique essentiellement quantitative, impulsée par le développement des effectifs (élèves et étudiants) résultant de l'effet progressif du processus de démocratisation de l'éducation.

1.8 ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF

L'évolution du système éducatif a été largement conditionnée par une politique éducative qui consacre entre autre, les principes de démocratisation, la gratuité de l'enseignement à tous les niveaux et obligation scolaire de l'enseignement de base. En

¹ Communiqué conjoint du ministère de l'éducation et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Fixant les conditions d'accès aux IFPM.

effet, dès l'indépendance, le droit à l'éducation a été l'un des premiers objectifs que le système éducatif s'est efforcé de concrétiser.

C'est ainsi qu'il a eu une forte croissance des effectifs : plus du quart (¼) de la population est actuellement sur les bancs des écoles, des collèges, des lycées, des établissements de formation et des universités.

Une des conséquences de cette politique a été le recul très significatif du taux d'analphabétisme et la montée très forte du taux de scolarisation.

Dans le tableau qui suit, nous mettrons en évidence l'évolution des effectifs élèves et étudiants¹.

Tableau 6 :

	1963-1964	1975-1976	1985-1986	1991-1992
Effectif : fondamental (1 ^{er} et 2 ^{ème} cycle)	1.049.435	2.641.446	3.491.297	4.357.356
Effectif : fondamental (3 ^{ème} cycle)	74.384	395.875	1.399.890	1.490.035
Effectif : secondaire	5.823	97.571	423.502	742.745
Effectif : supérieur	355	4.670	122.084	221.090

A titre illustratif l'effectif des apprenants en 2001, s'élevait à 8.441.000.

L'encadrement pédagogique dans les différents niveaux est assuré par plus de 400.000 enseignants et formateurs.

Le réseau infrastructurel est composé en 2000 de 21662 établissements, répartis de la manière suivante :

- 15.729 écoles primaires.
- 3.315 collèges.
- 1.218 lycées.
- 1.333 centres de formation.
- 67 établissements d'enseignement supérieur.

Pour faire face à cette croissance, l'état a consacré à l'éducation 5 à 7 % de la richesse nationale. L'ensemble des données démontre la volonté de la société, à vouloir concrétiser le principe de démocratisation de l'enseignement. Cependant les efforts fournis et les

¹ Rapport sur le système éducatif du centre national économique et social. Octobre 1995. p11.

moyens utilisés n'ont pas assuré l'enseignement de qualité souhaitée. Il est largement admis que le système éducatif ne fonctionne pas avec l'efficacité escomptée.

En effet le taux de déperdition scolaire est de 8 % de l'effectif de l'éducation et de 3% des stagiaires en formation professionnelle.

Selon le rapport de C.N.E.S¹, on enregistre chaque année une sortie de 500.000 élèves sans diplômes, ni qualifications. Ces données soulignent l'ampleur du problème.

Toujours selon un rapport du C.N.E.S sur la formation-emploi présente au courant de l'année 2000, l'indice le plus frappant qui résume cette faiblesse est le taux de déperdition du fondamental au supérieur.

Il est de l'ordre de 95 % cela veut dire que 5 % des enfants qui rentrent à l'école fondamentale arrivent à l'université.

Par ailleurs les taux de réussite au B.E.F et au baccalauréat sont de plus en plus faibles. Selon le ministère de l'éducation, ils étaient en 1999, respectivement de 33.24 % et de 24.6 %. Dans l'enseignement supérieur, le taux de réussite en première année universitaire dépassent rarement les 30 %. Le nombre de diplômés de l'enseignement supérieur tend à augmenter.

Ce nombre est passé de 22.917 en 1989-1990 à 52.804 en 1999-2000.

En 2005 l'effectif des apprenants² a avoisiné les 11.000.000 et se réparti comme suit :

- Enseignement fondamental : 8.145.000
- Enseignement secondaire : 2.021.235
- Enseignement supérieur : 550.000

L'encadrement pédagogique des différents niveaux est assuré par 500.000 enseignants dont :

- 360.000 au niveau fondamental.
- 112.000 au niveau du secondaire.
- 28.000 dans l'enseignement supérieur.

¹ Les chiffres et les pourcentages sont tirés du rapport du CNES (2000). Centre national des études en statistiques.

² Les chiffres pour l'année (2000, 2001 et 2005) sont communiqués par le ministère de l'éducation et le ministère de l'enseignement supérieur.

1.9 L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LES OBJECTIFS A L'ECOLE FONDAMENTALE

Si l'histoire impose un état de fait, une configuration linguistique comme un fait accompli, la politique dont la principale raison d'être est de tracer des projets de société oriente les choix linguistiques.

Ainsi dans les années 1920, on apprenait le français juste assez pour comprendre les ordres des colons. Puis on a appris le français dans sa dimension humaniste car l'arrière fond politique était à l'égalitarisme, à l'assimilationnisme.

Lorsque la langue française était enseignée comme une langue maternelle, elle était un instrument de promotion sociale. La motivation pour son apprentissage était alors d'autant plus grande. Depuis 1962, et de manière plus franche depuis 1980, le français devient langue étrangère (voir, le statut et l'enseignement du français).

La motivation pour son apprentissage s'est amoindrie en même temps que l'importance qui lui est accordée dans l'enseignement et dans la société.

En effet les études en français semblent ne plus offrir plus les mêmes, ni autant de débouchés qu'avant la généralisation de l'enseignement et de l'utilisation de la langue arabe. Ainsi la motivation est stimulée par le milieu sociopolitique et ou culturel de l'apprenant. Si la situation socioculturelle ou économique fait ressentir le besoin d'apprendre, directement ou indirectement par les avantages et la réputation qu'acquièrent ceux qui utilisent la langue étrangère, l'apprenant fait des progrès rapides dans son apprentissage. Si au contraire, le climat sociopolitique relayé par le système éducatif, minimise le statut des langues étrangères comme c'est le cas du français en Algérie, l'apprenant travaille sans entrain. L'entourage compte pour une grande part dans la motivation pour l'apprentissage d'une langue. L'apprenant est d'autant plus motivé par un environnement qui ne se restreint pas à la cellule familiale mais au quartier, à la ville, voire au pays où il évolue.

Nous avons remarqué aussi lors de nos enquêtes et observations, que les résultats scolaires dépendent de l'importance qui est donnée à la langue étrangère par l'administration officielle ; d'autre par l'importance du nombre de francophones au niveau de chaque établissement scolaire. L'environnement est un facteur d'inégalité face à l'apprentissage / acquisition d'une langue dans une perspective communicative.

Les élèves abordent l'apprentissage du français avec des dispositions très variés, pouvant aller de la fascination à l'hostilité, de l'attrance à la répulsion. Pour des raisons diverses mais facilement analysables, les apprenants peuvent éprouver un grand intérêt ou, au contraire, éprouver de l'aversion pour son apprentissage. Les plus jeunes élèves issus de l'école fondamentale, ayant peu accès à la langue française, bien plus exposés à la langue arabe et encore plus aux cours de l'éducation islamique, ne peuvent qu'être hostiles à la langue française.

Les différences au niveau des conceptions et des finalités de l'enseignement de l'arabe et du français valorisent de fait, l'apprentissage d'une langue au détriment de l'autre.

Les difficultés rencontrées par les apprenants sont nombreuses :

- En écriture : ce qui pose le problème à l'apprenant algérien, c'est sans doute le passage de la graphie arabe à la graphie française.

Les caractères de l'alphabet arabe sont différents de ceux de l'alphabet latin. Le passage d'une langue à l'autre requiert un effort cognitif et intellectuel plus grand. Le sens même de l'écriture est opposé.

- En lecture : les élèves ont été habitués à lire pendant les premières années en arabe de droite à gauche. Les enseignants doivent tenir compte des habitudes d'écriture prises en arabe pour prendre en charge cette difficulté.

- La spécialisation des langues : l'examen des supports et des activités d'apprentissage montre que les textes choisis pour l'enseignement arabe ont plus ou moins une visée culturelle et littéraire. Les textes proposés dans la méthode de français sont à caractère scientifique. On inculque dès le deuxième palier du fondamental, une vision et une représentation scientifique du français.

En ce qui concerne les nouveaux objectifs de l'enseignement du français à l'école fondamentale, et au regard des nouveaux programmes de français, on commence à parler dans le milieu de l'éducation des compétences.

Depuis quelques années l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'élève. Le défi est de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités tant sur le plan personnel et social que sur le plan scolaire et professionnel. Ce qui implique

nécessairement la mise en place d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences. La compétence est un ensemble de savoir, savoir-faire et savoir être.

Elle se multiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. L'objectif d'apprentissage permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé.

Les compétences sélectionnées couvrent les quatre domaines :

Oral / réception

Oral / production

Ecrit / réception

Ecrit / production

Les compétences se multiplient en objectifs d'apprentissage. Apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer dans cette langue, la construction des compétences sera facilitée par les manipulations de la langue. A la première année, le programme de français a pour objectif de développer chez le jeune enfant de sept à huit ans des compétences à l'oral et à l'écrit dans un nombre limité de situations. Celles-ci, déboucheront progressivement dans les années qui suivent sur une réflexion portant sur le fonctionnement de la langue. Ce principe fondamental se poursuivra jusqu'à la fin du cycle secondaire.

- Cycle primaire : l'élève doit être capable de comprendre, lire, dire et écrire des énoncés simples adaptés à des situations de communication données mettant en œuvre des faits de langue fondamentaux.

- Cycle collège : l'élève doit être capable d'entendre, de lire et de produire des énoncés complexes à dominante narrative, descriptive, explicative ou argumentative.

- Cycle secondaire : l'élève doit être capable de lire et de produire des discours de genre sociaux (littéraire, non littéraire) en tenant compte de la situation d'énonciation.

1.9.1 Le français au niveau du secondaire

Au lendemain de l'indépendance et dès 1963, les orientations officielles, les directives et les programmes mettent en avant la nécessité d'algérianiser les contenus et les programmes hérités du système colonial. Dans l'orientation l'élaboration des programmes, les responsables des écoles algériennes furent guidés par les considérations suivantes :

- 1) L'école algérienne a pour mission de former « *de jeunes algériens et non des jeunes français* ».
- 2) Rajeunissement des programmes : les adapter aux exigences de notre temps.
- 3) Le français est une langue véhiculaire des techniques et des pensées modernes.

C'est dans cette optique que les anciens programmes ont été reconduits mais expurgés des textes littéraires trop marqués idéologiquement (mode de pensée capitaliste, caractère colonial affirmé). Le souci d'ouverture sur la culture universel conduira à l'introduction de la littérature « *étrangère* ».

Vers les années 1970, la pratique des cours de français se résumait essentiellement à l'analyse et à l'explication des textes littéraires (Kateb Yacine, Emile Zola, Mohamed Dib, etc.) Par contre les activités des langues consistaient en des activités de lecture expressive de reconstitution de textes, d'analyse lexicale, l'explication de référents culturels et historiques.

Les orientations et les programmes de 1974 redéfinissent les caractères et les modalités d'application (méthodologie, horaires...) de l'enseignement du français à la lumière du système général de l'école algérienne à orientation polytechnique. Les objectifs assignés à l'enseignement du français sont ainsi spécifiés : on cherche de faire acquérir un savoir, un savoir être et un savoir devenir dans le cadre d'une préparation des générations futures à la maîtrise du progrès scientifique et technique.

L'objectif au niveau linguistique est d'instaurer une compétence syntaxique et lexicale.

A l'article 25 du titre III de l'ordonnance du 16.04.76 on peut lire : l'école fondamentale est chargée de dispenser aux élèves :

- « *l'enseignement des langues étrangères qui doit leurs permettre d'accéder à une documentation simple dans ses langues, à connaître les civilisations étrangères et à développer la compréhension mutuelle entre les peuples* ».

Dans le même contexte, au congrès du F.L.N tenu le 27.05.1979 la résolution n° 10 relative à l'éducation et à la formation stipule :

« *Élaborer une politique générale des langues étrangères, aussi bien sur le plan de l'apprentissage que sur celui de leur utilisation dans l'enseignement supérieur où elle doivent trouver leur prolongement en tant que langue d'enseignement, de documentation et de recherche à côté de la langue nationale* ».

Parmi ces documents de référence, on peut lire à la page 66 de la Charte nationale de 1976¹ :

« *cette récupération totale de la langue nationale et sa nécessaire adaptation à tous les besoins de la société n'excluent pas un ferme encouragement à l'acquisition des langues étrangères a cet égard, notre idéal le mieux compris est d'être pleinement nous même, tout en nous ouvrant sur les autres et en maîtrisant, en même temps que notre langue dont la primauté reste indiscutable, la connaissance de langues de culture qui nous faciliterons la constante communication avec l'extérieur, c'est-à-dire avec les sciences et les techniques modernes et l'esprit créateur dans sa dimension universel la plus féconde* ».

A la lecture des textes fondamentaux qui instituent l'enseignement des langues étrangères en Algérie, il ressort que notre système éducatif assigne à l'enseignement des langues étrangères deux missions :

A. « *Ouvrir sur le monde* », « *favoriser la communication et la compréhension mutuelle entre les peuples* ».

B. « *Favoriser l'accès à une documentation à caractère scientifique et technique* ».

Le premier objectif d'ordre éducatif, il consiste en l'effort de donner à l'apprenant une formation de base, de parfaire sa culture générale, sa connaissance des autres.

Le second est d'ordre fonctionnel ou pragmatique.

¹ Charte national de 1976 3^{ème} titre : Les grands axes de l'édification du socialisme. 1- Révolution Culturelle. 1.1- La langue nationale p : 66 Edition populaires de l'armée 1976.

Il s'agit de doter l'apprenant d'une « *langue - outil* », d'une langue instrument qui lui permettrait d'accéder à un savoir d'ordre scientifique et technique sans toucher aucunement aux fondements de sa personnalité.

A ce niveau, l'accent est mis sur la dimension « *instrumentale* » du langage.

Sur le plan fonctionnel, la langue française en tant que langue étrangère jouera un rôle essentiellement « *instrumental* », son enseignement-apprentissage doit permettre d'accéder à un savoir d'ordre « *scientifique* » et « *technique* ».

Par opposition au français « général », « littéraire », « le français fonctionnel » a pour objectifs de développer des savoirs faire (et non plus des savoirs ou des savoir être), des aptitudes à l'expression/compréhension dans des situations de communication à caractère scientifique et technique. L'activité pédagogique consiste à initier un mode d'organisation et de fonctionnement du texte à caractère scientifique. On se détourne des textes à caractère poétiques et on investit des supports à dominante scientifique ou technique. Ce sont surtout les textes de vulgarisation et non d'investigation qui ont été retenus. Ces derniers ont posé des problèmes aux enseignants qui n'étaient guère préparés de par leurs formations à l'enseignement des langues de spécialité ou du moins à des supports plutôt scientifiques et techniques.

Dès l'arrivée au niveau du secondaire des sortants de l'école fondamentale, l'enseignement est totalement arabisé. Le français est enseigné au même titre que l'anglais en tant que langue étrangère avec un volume horaire hebdomadaire de cinq heures en moyenne.

Sur la base de nos observations personnelles au lycée et durant les corrections du bac, tous les enseignants de français sont unanimes sur la médiocrité du niveau des élèves sauf quelques exceptions, et à partir des conclusions d'une étude faite par l'INRE¹ en 2002, nous remarquons qu'à ce jour, la majorité des sortants du secondaire, même titulaires du baccalauréat, ne maîtrisent pas le français au niveau de l'oral et surtout au niveau de l'écrit. Voici à titre d'exemple, les caractéristiques des stagiaires recensés par les formateurs des instituts de formations lors des épreuves des concours organisés chaque année.

¹ INRE : Institut National de Recherche en Education.

La majorité des stagiaires admis à la formation ont des difficultés en expression orale ; leur expression orale manque de fluidité; ils utilisent des structures rigides, stéréotypées. A l'écrit, ils rédigent facilement en arabe. En français, ils ne savent pas construire un paragraphe structuré.

En compréhension de l'écrit, les stagiaires comprennent facilement les textes présentant des difficultés moyennes; ils rencontrent des difficultés d'ordre rhétorique et de structuration du sens. En vocabulaire, ils ont un lexique passif important mais ils ne savent pas s'en servir.

En grammaire, leur métalangue est hétéroclite et plutôt pauvre. Ils ne maîtrisent pas les concepts, et leur connaissance du système verbal du français est très approximative. Mais, il faut préciser qu'il y a une minorité de stagiaires qui s'expriment avec aisance et dont les écrits sont excellents. Pour les autres si on leur clarifie les choses les futurs enseignants comprennent. Toutes ces lacunes s'expliquent évidemment par la rigidité des cadres théoriques du système scolaire qui les a formé. Et s'il y a d'autres causes, elles ne nous sont pas directement accessibles.

1.9.2 Le français dans l'e supérieure

Malgré l'instauration de la langue arabe et sa généralisation au niveau des différents cycles du système éducatif en Algérie, le français reste une langue d'enseignement dans la plupart des facultés. L'Algérie indépendante a hérité des facultés de lettres, dans lesquelles on formait des licenciés es-lettres, le français étant à cette époque la langue d'enseignement. La pratique de l'enseignement des langues étrangères dans les universités algériennes est marquée par une série de réformes. Ces réformes qui interviennent dans les années soixante dix, quatre vingt et quatre vingt dix additionnées à une suite de constats d'échec portant sur l'inefficacité des refontes des contenus pédagogiques ainsi que sur le statut de l'institution, attestent d'un malaise à définir une démarche claire quant à la conception d'une politique des langues étrangères.

Les réformes menées se traduisent par :

1- La reconversion des facultés en instituts : c'est l'Institut des Langues Vivantes Etrangères (ILVE) qui donnent les premiers signes de la transition vers une langue instrument.

2- La période des instituts de langues étrangères (I.L.E) ou on insiste à l'intégration des langues des sciences et des techniques, ce n'est ni plus ni moins que la consécration de la langue instrument.

3- Le retour aux facultés des lettres, ou les langues étrangères perdent leur statut de spécificité taxonomique: avec, toujours la prospective de les réduire à des langues fonctionnelles (instruments).

Cette instabilité des institutions dans la mise en œuvre d'une politique linguistique, révèle leur difficulté à atteindre des objectifs d'enseignement déterminés ou l'absence d'objectifs.

A l'indépendance, s'imposait la nécessité en toute priorité, de définir les objectifs correspondants à un projet de société mettant en équation méthodique, les réalités langagières du pays, naissant du questionnement sur la nature de l'identité nationale. Cette problématique aurait généré la mise en chantier organique d'institutions répondant aux attentes de cette société. La situation de carence sur le plan technologique et l'absence de recherche dans le domaine va induire l'improvisation qui marquera les politiques de formation de formateurs de langues étrangères.

Toutes ces réformes constituent. Selon notre hypothèse, des opérations de maquillage linguistique, dont les buts sont de cacher une incapacité à reformuler ces attentes. Toute cette stratégie est fondée sur la volonté de calquer le modèle d'apprentissage des langues étrangères, sur le modèle de l'apprentissage de la langue arabe. Ce type d'enseignement s'est focalisé sur une linguistique descriptive centrée sur les caractéristiques techniques et scientifiques des langues, en occultant de façon continue, leurs composants sociologiques et culturels. Les universitaires ont eu à gérer au mieux les situations que l'évolution de la situation linguistique a produites dans les différentes institutions de l'enseignement supérieur. La gestion de ces situations a eu à prendre en compte objectivement les relations entre l'université algérienne et les autres universités du monde avec lesquelles elle est en relation.

Le volet universitaire de la politique linguistique suivie en particulier depuis le début des années 80, a favorisé l'instauration d'une dichotomie linguistique, car les mesures d'arabisation des enseignants et aussi de la gestion administrative des structures universitaires ont conduit à une arabisation quasi-complète des enseignements de sciences

sociales et humaines, et le maintien dans une mesure considérable de l'usage du français dans les enseignements scientifiques et technologiques.

Dans les filières des sciences sociales et humaines, se sont progressivement effacés les obstacles qui pouvaient affecter les communications entre les enseignants principalement arabisants et les promotions successives d'étudiants.

La progression de l'arabisation des enseignements secondaires a doté l'ensemble des étudiants d'une aptitude suffisante aux différents usages de ce que l'on pourrait appeler l'arabe classique standard.

Il faut pouvoir analyser les effets sur les niveaux d'exigences intellectuelles et scientifiques de cette proximité linguistique qui tend à caractériser désormais émetteurs et récepteurs des messages didactiques. Cette proximité se réalise en effet sur le fond d'un accès difficile à l'information scientifique, auquel se heurtent aussi bien les enseignants arabisants que les enseignants francisants. Cette homogénéité linguistique qui a tendu à se réaliser dans les filières de sciences sociales et humaines, ne s'est pas produite dans les filières des sciences exactes, dans celles-ci, les étudiants ont à fournir d'importants efforts d'adaptation linguistique car la majorité des enseignants s'expriment plutôt en français.

Sans entrer dans l'analyse détaillée de ces diverses situations linguistiques, on peut observer que plusieurs facteurs sociaux ou pédagogiques tendent à imposer un plurilinguisme de fait à l'université.

Parmi ces facteurs, nous pouvons citer l'évolution déjà très avancée de l'économie du pays vers le libéralisme, le développement de l'utilisation des moyens de communication tel que l'Internet, le développement d'une presse nationale influente en langue française, une certaine diminution des relations intellectuelles avec les pays arabes etc.

Cette situation a en quelque sorte multipliée les profils linguistiques individuels, il y a chez chaque groupe d'enseignant voire chez chaque enseignant une combinaison spécifique des niveaux de langue arabe, tamazight, française, anglaise et autre. Nous

devons d'ores et déjà nous poser la question de savoir si ce pluralisme linguistique de fait favorise ou non l'interculturalité¹.

Au niveau de la faculté des langues et des sciences sociales, on distingue deux types d'enseignement :

■ Un enseignement en arabe dans le domaine des sciences sociales et humaines qui prépare en quatre ans les étudiants à l'obtention d'une licence en littérature arabe, en histoire géographie, en psychologie, en sociologie et en sciences politiques.

■ Un enseignement en langues étrangères, qui prépare les étudiants en quatre ans au diplôme de licence en anglais, en français, en allemand, en espagnol et en russe.

Pour ce qui est de l'enseignement en langue française, dès les premières reformes initiées dans les années 1970, en quelques années, en passe d'un diplôme intitulé initialement « *Licence es Lettres* » à un diplôme devenu « *Licence d'Enseignement es Lettres* » et « *Licence d'Enseignement Littéraire* ».

Dans la même période, avec les mêmes enseignants, les mêmes programmes, commencent la formation pour les nouveaux inscrits, d'un cursus qui les mènera à une « *Licence d'Enseignement en Langues Etrangères* ».

C'est à ce niveau là que s'opère la dissociation langue-lettres par le cloisonnement des contenus en sous disciplines.

Nous assistons à une introduction massive de description relevant de la linguistique tout en réduisant les charges horaires dévolues habituellement à la littérature et à la civilisation.

Nous noterons aussi l'apparition des modules consacrés aux langues des sciences et des techniques.

Actuellement la formation des étudiants en français est sanctionnée par un diplôme de « *Licence en Français* ».

Dans le cadre d'une refonte totale et complète du système éducatif algérien, le président de la République à installé le 13 mai 2000 une commission nationale de réforme

¹ Dictionnaire hachette encyclopédique (2000) : « qui concerne les rapports entre culture ». Interculturel pour l'UNESCO est en quelque sorte, par défaut, tout ce qui n'est pas identifiable comme relevant d'une culture au sens de « monoculture » et qui relevant d'un contact de cultures.

du système éducatif. Cette commission composée d'universitaires, de professeurs, de linguistes et d'inspecteurs de l'éducation, a adopté et remis son rapport général en mars 2001 (rapport dont le contenu n'est pas été rendu officiellement public).

Les résultats de ces travaux serviront de base à la refonte du système éducatif dans son ensemble d'une part et à l'élaboration d'un nouveau dispositif légal qui régira le système de l'éducation et de la formation d'autre part.

Ainsi dès l'année 2003, une loi d'orientation sur l'éducation est promulguée.

Cette loi vise entre autre à introduire des modifications essentielles au niveau de l'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 qui régissait l'éducation et la formation.

Ces nouvelles dispositions concernent principalement la redéfinition des missions de l'école, d'allongement de la scolarité dans l'enseignement fondamental de neuf à dix ans, et l' institution de l'enseignement privé.

Elles réorganisent entre autre, les trois paliers :

- primaire : 6 ans.
- moyen : 4 ans.
- secondaire : 3 ans.

Elle institue la langue française à partir de la deuxième année du primaire avec un volume horaire de trois (03) heures par semaine (reportée ensuite en 2006-2007 à la troisième année).

La langue anglaise n'est introduite qu'en première année du cycle moyen avec un volume horaire de trois heures par semaine.

De nouveaux programmes sont introduits en première année du primaire et en première année du moyen. L'édition des manuels scolaires, qui relevait du monopole du seul Institut Pédagogique National (I.P.N.) est confiée à des organismes privés.

Dans le cadre de la formation des enseignants des instituts de formation et de perfectionnement des maîtres ont été créés dès l'année 2004. Ces instituts sont chargés de la formation initiale des maîtres de l'école primaire.

En ce qui concerne la formation continue qui n'avait pas été bien prise en charge et le niveau faible des enseignants du primaire et du moyen, de nouveaux programmes de formation ont été établis par le ministère de l'éducation à partir de l'année 2005. Il s'agit en effet d'une formation à distance destinée aux enseignants du primaire et du moyen qui ne justifient pas d'un titre universitaire.

La durée prévue pour cette formation est de trois années et peut être prolongée de deux années (Voir chapitre VI).

CONCLUSION

Nous avons relevé quelques éléments dans ce chapitre auxquels nous nous proposons de réfléchir dans les chapitres ultérieurs.

Le premier concerne les politiques éducatives à deux niveaux :

Celui de l'enseignement en général et celui de l'enseignement des langues étrangères en particulier. La volonté de promouvoir l'enseignement des langues étrangères est noble, mais quand cela se passe dans des conditions matérielles difficiles il en résulte forcément des inconvénients.

Alors que l'on demande à l'enseignant de langue d'être innovant et de savoir improviser, il se trouve démuné devant le manque de matériel de base.

Une observation de ce qui se passe dans les écoles laisse à supposer qu'il n'existe pas de politique d'organisation de l'enseignement apprentissage des langues étrangères en Algérie. On est dans un système où les modes d'évaluation privilégient la notation et confient toute la responsabilité au maître.

Les politiques éducatives ne tiennent pas compte des exigences de l'enseignement des langues étrangères et les mettent sur un même pied d'égalité avec les autres matières. Le troisième élément est lié aux méthodes utilisées. L'enseignant sait que les objectifs de la didactique du français sont axés sur la compétence de communication et qu'il doit privilégier l'approche communicative, seulement, deux problèmes s'y opposent : d'abord, notre enquête sur les pratiques de formation au primaire (zones rurales et urbaines) en mars-avril 2007 (celles-ci ont été réfléchies et abordées aux chapitres 4 et 8), nous a révélé que l'enseignant n'est pas vraiment formé pour cet approche.

L'enseignant apprend très vite que ce qui compte pour l'administration, les parents et (malheureusement) les élèves ce sont les notes qui montrent « *le progrès* » accompli par ces derniers et il y consacre tous les efforts. L'acquisition des compétences de communication étant en quelque sorte écartée, c'est au niveau suivant en l'occurrence l'université, l'ENSET ou l'IFPM, d'essayer de trouver un moyen de pallier les lacunes. Or ce niveau, nous le savons, est aussi le niveau de « formation professionnelle » pour les enseignants de langue (nous reviendrons à cette question dans le chapitre 5) et la question d'une méthodologie de l'enseignement de l'apprentissage d'une LE ne semble pas être primordiale.

En plus des problèmes liés au système éducatif, et aux politiques gouvernementaux, l'apprentissage du français est soumis aux problèmes d'interférence linguistique, historique et culturelle.

Nous reprendrons les difficultés des enseignants et des apprenants dans le chapitre six. Nous proposons dans un premier lieu de réexaminer les objectifs en vu d'une éventuelle formation pour les rendre plus réaliste.

La didactique d'une langue étrangère en situation scolaire a ses propres contraintes, et il faut en tenir compte au moment de l'évaluation des objectifs.

Cela dit, l'évaluation des programmes devraient être intégrée dans le processus d'apprentissage pour être effectué régulièrement et devrait impliquer les enseignants.

CHAPITRE II : APPORTS DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES AUX ACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT

INTRODUCTION

Etant donné que le domaine de la formation des enseignants recouvre et conditionne celui de l'enseignement, nous nous voyons amenée à orienter une bonne partie de notre recherche vers ce qui se passe dans la salle de classe. Nous tâcherons donc dans ce chapitre d'étudier certains facteurs déterminants dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous accordons une grande importance à l'acquisition des compétences linguistiques par les apprenants et nous avons ciblé pour notre recherche la compréhension et la production. Nous proposons également de consacrer quelques réflexions aux activités de la classe de langue et de les étudier à travers les travaux de didacticiens et linguistes.

2.1 DE L' « ENSEIGNEMENT » A LA « DIDACTIQUE »

Si, désormais, on ne se contente plus d'enseigner sans se préoccuper des effets de l'enseignement sur les élèves, à cause, notamment, de résultats très inégaux de cet enseignement, alors il faut bien se préoccuper de didactique, pour réfléchir à comment faire mieux apprendre les élèves. De toutes les définitions du terme « didactique » nous proposons d'adopter les définitions suivantes : d'abord celle de Martinez (1996 :3), qui le définit par sa signification étymologique en tant qu'adjectif : « *qui est propre à instruire* » et à partir du verbe grec *didaskhein* qui veut dire enseigner. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage (Comenius, XVIIème siècle). En sciences de l'éducation, on parle de didactique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corps de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires, y compris les langues vivantes.

Dans une définition qui touche au plus près le domaine des langues, le terme didactique en tant que substantif « recouvre un ensemble de moyen, techniques et procédés qui concourent à l'appropriation, par un sujet donné, d'éléments de tous ordres ». Parmi ces éléments Martinez distingue les éléments et les règles du fonctionnement d'une langue, les compétences communicatives, et les comportements culturels qui font partie de la langue et ne peuvent donc pas en être dissociés. Si nous avons choisi d'employer le terme didactique plutôt que le terme enseignement c'est parce que, comme le dit Richerich (1994 :175), « *la didactique des langues a pour objet la relation entre les*

actions d'enseignements et celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes ».

Ensuite Germain (2001 :13), définit la didactique des langues comme « *l'étude systématique des relations réciproques entre l'enseignement et l'apprentissage d'une langue /culture étrangère ou seconde en milieu scolaire* »

D'après lui, cette définition recouvre trois pôles majeures du triangle didactique et ses composants : il s'agit du pôle enseignant, du pôle élèves et du pôle contenu. Les processus d'enseignement et d'apprentissage sont liés parce qu'il ne peut y avoir l'un sans l'autre. Tout ce qui s'enseigne, selon Porquier et Wagner (1984 : 84), peut s'apprendre. Il en va de même pour les langues maternelle ou étrangères. Quand un professeur enseigne une langue, il transmet des savoirs en cette langue à ses élèves mais en même temps il guide leur apprentissage. En ce sens, tous enseignement est centré sur l'apprenant.

Pour cette raison, au moment de la formation des enseignants de langue, il est très important de les exposer aux objectifs d'enseignement à savoir à ceux qui découlent de par leur position d'apprenants et ceux qui sont imposés par leurs situations de futurs enseignants. Bien entendu, tout ne sera pas appris en 4 ans à l'université. Notre intention est de sensibiliser les enseignants aux différents problèmes qui se posent au cours de leurs carrières professionnelles.

Mis à part la langue maternelle qui n'est pas enseignée à l'école, l'élève algérien apprend au cours de sa vie scolaire deux langues : l'Arabe et le Français. L'apprentissage d'une troisième langue (anglais ou espagnol ou allemand) est réservé aux élèves de première année secondaire langue (ex : seconde) du lycée.

Pour apprendre une langue il ne suffit pas de mettre en place un ensemble d'habitudes ni à reproduire tout simplement les énoncés car, il faut que l'apprenant réagisse à son tour pour en produire. C'est pour cela que l'apprenant doit s'impliquer dans son propre apprentissage en situation formelle (système scolaire) ou en dehors. Pour l'apprentissage de la langue, la salle de classe est perçue souvent comme un univers artificiel. Bien que nous ne partagions pas cette vision de l'environnement, nous sommes conscients des problèmes et contraintes au niveau de la situation de classe et de tout ce que ça représente pour la didactique des langues.

Pour permettre aux apprenants de faire face à certains besoins sociaux et fonctionnels, il faut mettre en place les moyens qui permettent de porter plus loin les possibilités de la communication au sein de la classe. Ces besoins doivent être pris en considération au moment de la conception des programmes, la formulation des objectifs d'apprentissage, de même que les méthodologies et les différentes méthodes choisies. Certains chercheurs ont émis des arguments en faveur de la situation scolaire comme contexte social. Selon Littlewood (1981 :44), la salle de classe constitue un véritable contexte social où l'enseignant et les apprenants entrent en relations sociales.

Il est évident que l'objectif de cet apprentissage devrait permettre à l'apprenant de s'exprimer en formulant des règles qui lui permettent de produire des énoncés dont il a besoin dans diverses situations. Nous expliquons cela par le fait que les structures de la langue ainsi que ses fonctions de communication ne sont pas forcément ni durablement liées à des situations spécifiques ; car une fois maîtrisées, elles sont susceptibles d'être transférées à d'autres situations. Dans ce cheminement, l'apprentissage résulte d'une façon importante de l'information véhiculée par l'enseignant et la manière dont l'apprenant la traite, que du thème présenté ou du matériel didactique utilisé à cet effet. La notion de « situation » fait partie du structuro-globale (les situations quotidiennes stéréotypées des premières méthodes A.V), du communicatif (notion de situation de communication), de l'actionnel (cadre européen) : donc elle a évolué mais elle est quand même incontournable.

2.2 LA NOTION DE COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

La notion de communication et tout ce qui touche au concept de compétence de communication dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère ont fait l'objet d'études et de recherches. Ce concept élaboré par D.HYMES est repris par la suite par d'autres auteurs. La définition donnée à ce concept n'a cessé d'évoluer au cours de l'histoire de la linguistique.

La notion de compétence a d'abord été opposée à la performance est ainsi définie par le lexique des notions linguistiques F.Neuveu (2000 : 22) :

Il a d'abord désigné un ensemble structuré de connaissances et d'aptitudes linguistiques acquises au cours de la période d'apprentissage et partagée par les locuteurs d'une même langue. Ce savoir commun appelé également grammaire intériorisée, est ce

qui permet aux sujets parlants de produire et de comprendre un nombre théoriquement illimité de phrases. C'est la compétence qui explique par exemple la capacité d'un locuteur à émettre un jugement sur la grammaticalité d'un énoncé, c'est adire sur sa conformité aux règles qui régissent la grammaire de sa langue. A cette capacité théorique, s'oppose la performance qui correspond à la mise en application effective de ces connaissances linguistiques, chez le sujet, au cours de la production des énoncés dans des situations de communications spécifiques. C'est la performance qui permet par exemple à un locuteur de statuer sur l'acceptabilité d'un énoncé c'est-à-dire sur son accessibilité sémantique.

Par la suite, cette notion a essaimé dans les recherches sur le travail (en psychologie et en sciences de l'éducation) et, dans un champ plus large que la linguistique, elle s'est développée comme un concept autonome, qui sera partiellement repris par le cadre européen (2001). Voici quelques étapes de cette évolution :

Pour D.Hymes (1991 :28), « *la compétence d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser* ».

Pour Le Boterf (1997 :56), « *Les compétences professionnelles se construisent en formation, mais aussi au gré de la navigation quotidienne d'un praticien, d'une situation de travail à une autre* ».

Selon P.Perrenoud (2006 :17), la notion de compétence désignera ici :

« *Une capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations* ». Selon le même auteur (*op.Cit*) : *l'exercice de la compétence passe par des opérations mentales complexes, sous-tendues par des schèmes de pensée, ceux qui permettent de déterminer (plus ou moins consciemment) une action relativement adaptée à la situation*».

Si nous appliquons la notion de compétence et la notion de situation aux apprenants algériens de notre recherche, on peut dire qu'en ce qui concerne le cas des apprenants algériens, il est question d'au moins trois langues (kabyle, le dialecte arabe et l'Arabe classique) ou deux d'entre elles.

D.Hymes (1991 :129), désigne sous l'expression compétence de communication la maîtrise au moins partielle et même inégale de l'ensemble des règles psychologiques, culturelles et sociales qui ordonnent l'utilisation de la parole dans un cadre social. Pour lui la compétence de communication suppose la maîtrise des codes, des variantes sociolinguistiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autre. La compétence implique aussi pour lui un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatives qui sont d'usage dans la communauté considérée.

Selon Holtzer (1981:16), qui revient sur les apports de Hymes, la compétence de communication est conçue « *comme un savoir constitué de règles grammaticales et de règles sociolinguistiques* » par rapport à la compétence linguistique qui est comprise comme « *un système de règles de grammaire permettant au sujet d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases* ». (Cf. notre première définition, opposé à celle de performance).

D'après P.Martinez (1996:12), « *le modèle proposé par D.Hymes en 1974 fait intervenir la situation, extrêmes physiques et psychologiques, les participants, les buts projetés et les buts atteints ; Les séquences d'actes avec leurs contenus et leurs formes, les tonalités et le ton adopté, les instruments, codes et canaux moyens de la communication, les normes socioculturelles d'interaction ou d'interprétation, les genres ou types d'activité, conversations, conte, récit etc.* »

Avec cet élargissement du cadre conceptuel de la compétence de communication, nous pouvons dire que l'acte de parole représente un acte social au-delà de la compétence grammaticale.

Pour s'assurer qu'une personne est capable de participer à la vie sociale en tant qu'utilisatrice d'une langue, il faut analyser son aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autre mode de communication tels la gestuelle, le rire, la politesse

Sur le plan historique, la notion de compétence de communication d'après S.Moirand (1990 :15), «*est apparue aux Etats Unis à partir des critiques des sociolinguistiques (D.Hymes en particulier) à l'encontre du concept de compétence tel qu'il apparaît dans la notion compétence /performance de N.Chomsky. Cette théorie cherche à expliquer les règles linguistiques qui permettent d'engendrer toutes les phases grammaticales d'une*

langue. La critique essentielle a porté sur le fait qu'aucune place n'était accordée aux contextes situationnels et socioculturels. Or selon D.Hymes, il semble exister des règles d'emploi (sociales, culturelles....) sans lesquelles les règles grammaticales seraient inutiles ».

Ces règles, pour un natif, sont intériorisées et inconscientes, elles ont été acquises par l'éducation et l'expérience sociale.

Pour certains chercheurs, le terme « *communication* » ne renvoie qu'à ce qui se passe dans la communication avec les autres. S'appuyant sur les travaux d'ethnologues et de méthodologues, D.Hymes (1991 :129) rappelle : « *ce qui se passe dans la communication met en jeu ce que les participants apportent à cette communication et ce qu'ils ont à leur disposition pour l'accomplir et l'interpréter* ».

L'apprenant de langue étrangère met en œuvre toutes sortes de stratégie pour apprendre à communiquer dans cette langue. La plupart du temps cet effort est basé sur la mémorisation.

Pour l'apprenant, savoir parler une langue c'est pouvoir construire des phrases dans le but de se faire comprendre par un locuteur natif de cette langue. L'apprenant croit avoir réussi quand le locuteur natif donne l'impression de comprendre et quand, les deux ensembles, parviennent à avoir un échange.

Mais ce qui échappe à l'apprenant c'est que le locuteur natif emploie dans ce genre de situation une variété linguistique qu'il n'utiliseront pas avec un autre natif. Un apprenant de langue étrangère ne peut pas prétendre à la maîtrise de communication en langue étrangère seulement sur la base de la réaction de son interlocuteur qui maîtrise cette langue. Cependant, il faut veiller à ne pas demander à un locuteur non natif de s'exprimer comme un natif ! Chacun des deux, mis en relations, ajustera sa manière de parler et ses propos. Et le cadre européen montre bien que le niveau C1 est déjà excellent, tandis que le niveau C2 est celui d'un natif, mais surtout qu'à ce niveau..... il n'y a plus vraiment de niveau, mais des différences que l'interlocuteur permet de combler.

Gaonach (1987:178), fait allusion aux différentes recherches et travaux qui ont relevé l'opposition entre la notion de communication et les conceptions du langage ou de l'acquisition des langues. Références faites aux méthodes audio-orales et audio-visuelles,

Holtzer dans son analyse montre que certains exercices sont considérés comme « *indifférent* » en ce sens qu'ils ne présentent à l'élève qu'un matériau « *purement linguistique* » qui n'aboutit pas à une compétence de communication. Ils ne servent à rien, sauf à approfondir, ancrer, faire mémoriser des apports utiles à une compétence déjà installée.

La situation scolaire ou les exercices peuvent être effectués « d'une façon neutre » est qualifiée d'« *artificielle* » par Gaonach (1987:178) qui ne perçoit pas comment on peut produire des phrases « *sans référence à un cadre de communication, quel qu'il soit* ».

Notre connaissance de la situation d'apprentissage du Français langue étrangère nous amène à souscrire à cette remarque car le contexte scolaire constitue pour l'apprenant algérien le seul véritable contexte de communication. Il y a, bien sûr, les médias, qui pourraient être intégrés.....mais cela demande des dispositifs à créer et à entretenir.

A l'écrit, la lecture et la compréhension d'un texte nous amènent à comprendre l'autre et entrer en communication avec lui. L'important n'est pas seulement être capable de lire des textes dans cette langue mais en plus être capable de comprendre un document audio dans la même langue. Le sujet doit avoir la capacité de produire un discours et s'exprimer dans la langue en question.

La culture est aussi une composante indissociable du processus de communication et des échanges interculturels. Pour pouvoir communiquer dans ce cadre, il faut d'après Holtzer (1981:19), « *une connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs* ».

Pour ce qui est de la communication dans la classe, il serait nécessaire d'après Berard (1991:49), d'éclaircir le rapport entre communication didactique et communication réelle ou authentique puisque d'après certains méthodologues la classe ne peut pas être un lieu d'échanges réels (ou pas directement). Pour elle il serait « *extrême* » d'avancer que ce qui se passe dans la classe entre les interlocuteurs est en dehors de toute réalité. A ce sujet Gaonach (1987:179) écrit que la communication « *aurait une fonction effective et incontournable dans le développement du processus d'acquisition de la langue* ».

Sur le plan méthodologique, il est primordial de proposer des activités qui rapprochent la langue apprise du monde de l'apprenant et du monde véhiculé par la langue cible.

S.Moirand, (1990:20), définit précisément la compétence de communication en identifiant quatre composantes :

- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.
- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'apprentissage des différents types de discours.
- Une composante référentielle, qui se traduit par la connaissance des domaines d'expérience et des objectifs du monde et de leurs relations.
- Une composante socioculturelle ; à savoir l'apprentissage des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Un examen minutieux de toutes ces composantes de la compétence de la communication démontre que l'activité langagière qui relève des savoirs linguistiques, sociaux et culturels, est très complexe et son acquisition ne peut se faire en quelques heures de cours. A ce niveau d'analyse de la compétence de communication, il est évident que des obstacles surgissent dans la transmission d'informations. Dans le cas de l'enseignant algérien, cela nécessitera sans doute du temps et des moyens importants pour créer chez lui cette compétence.

2.3 DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

Une langue étrangère ne peut être apprise comme on apprend la langue maternelle. L'acquisition de la langue maternelle se fait naturellement au niveau oral sans une intervention pédagogique formelle ou systématique. L'enfant peut apprendre facilement de son entourage, il entend, il imite les sons, les mots ... il est guidé par son entourage.

Mais pour les autres compétences (exemple : l'écrit, la lecture....) Seule une institution formelle en l'occurrence l'école permet de maîtriser, comme c'est le cas aussi pour la langue étrangère.

La langue étrangère est définie par L.Dabene (1994:24), comme « *la langue maternelle d'un groupe humain dont l'enseignement peut être dispensé par les institutions d'un autre groupe, dont elle n'est pas la langue propre* ».

La langue que l'on considère comme étrangère et qui est enseignée à ce titre dans un pays, est une langue maternelle dans un autre. La didactique des langues est une discipline qui introduit des savoirs appartenants à d'autres disciplines telles que les sciences du langage, de l'éducation. Ce sens des disciplines contributrices à la didactique des langues par tout ce qu'elles apportent à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. A la différence de la linguistique appliquée qui se préoccupe que par le quoi enseigner, la didactique des langues se propose de centrer son action sur l'apprenant sans négliger celui qui enseigne.

Selon Galisson cité par P.Martinez (1996:23), la didactique se construit d'une part sur la méthodologie des langues étrangères, de l'autre sur la linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères.

La méthodologie est alimentée par « la sociologie, la psychologie, les sciences de l'éducation, l'idéologie, la politique, la technologie de l'éducation, la pragmatique (c'est-à-dire l'usage fait effectivement du langage dans l'énonciation), la kinésique et le proxémique (la prise en compte de la gestuelle et de l'espace), la docimologie (l'évaluation), l'iconologie (l'étude de l'image), etc.» quant à la « *linguistique appliquée à l'enseignement des langues étrangères* », elle est irriguée par la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la sémantique, la stylistique, etc.

Pour ce qui de l'aspect pédagogique, et dans un cadre cognitif, la didactique des langues donne l'importance au processus de l'apprentissage et l'influence dictée par les nouvelles conceptions de ce qui est à apprendre d'où la centration de l'acte pédagogique sur l'apprenant.

Au niveau européen, dans le domaine de la didactique, des recherches sont menées sur l'analyse des besoins langagiers des apprenants, sur les objectifs et les contenus, sur les besoins des centration de l'acte pédagogique sur l'apprenant ce qui entraîne automatiquement des changements conséquents des rôles de l'apprenant, de l'enseignant et de la matière à enseigner/apprendre.

En Algérie, les élèves utilisent la langue vernaculaire dans le contexte familial et social.

Pour Abdou Elimam (2004:127), « *de naissance, le petit Algérien est en règle générale, soit maghribiphone, soit berbérophone* ».

L'arabe est la langue officielle et d'enseignement c'est une langue d'état. Mais il convient de préciser et suivant les régions, que le Maghribi appelé aussi Darija ainsi que le Kabyle et le Chaoui sont les langues les plus utilisées par la population. L'arabe, langue officielle, n'est utilisée qu'à l'école ou en situation d'échange formel. Les enfants scolarisés dans cette langue dès le primaire continuent de ne l'utiliser qu'en classe.

Cependant la langue française autrefois langue d'enseignement, aujourd'hui langue étrangère et en présence de la langue arabe (langue d'enseignement) du Maghribi (langue vernaculaire) du kabyle. (Aujourd'hui enseignée dans les écoles dans certains régions du pays), et dans ce contexte l'enseignant de français langue étrangère voit sa tâche de plus en plus compliquée. L'enseignant doit se comporter comme un guide à faciliter l'apprentissage. L'enseignement est un acte perçu comme une aide à apporter à celui qui apprend et non pas sa prise en charge totale. Le travail de l'enseignant est conçu comme une aide à l'acquisition d'un comportement nouveau sur le plan social et linguistique (interaction en classe entre enseignant et apprenant et entre les apprenants).

Centrer l'action sur le sujet apprenant entraînera un changement catégorique au niveau de la pratique de classe. Dans ce contexte, l'apprenant n'est plus le récepteur passif en face d'un enseignant qui détient tout le savoir à enseigner, par contre il peut participer par son action dans le déroulement didactique de la classe, il devient ainsi actif en prenant la parole. L'apprenant est appelé à s'impliquer dans son apprentissage et à devenir progressivement autonome.

Dans le cadre de développement du domaine de la didactique nous tentons à ce niveau d'examiner l'approche naturelle, développée aux Etats Unis à la fin des années 70, et qui se base essentiellement sur la transposition de la façon dont les adultes acquièrent une langue étrangère en milieu naturel, dans un milieu scolaire.

Selon les hypothèses de cette approche, l'acquisition d'une langue se produit d'une seule façon, à savoir par la compréhension des messages. L'apprentissage d'une langue

passer par la compréhension de ce que nous entendons et ce que nous lisons dans cette langue.

Selon Cuq et Gruca (2002:253), l'approche naturelle se base sur les points qui suivent :

- Elle se distingue par l'absence de tout enseignement grammatical systématisé ainsi par l'absence du recours à la traduction.
- Elle s'attache à développer essentiellement la compréhension et accorde une place importante au vocabulaire.
- Le but étant d'amener l'apprenant à comprendre la langue en dehors de la classe, les leçons sont organisées autour des sujets qui portent sur un élément de la vie quotidienne et les activités centrées sur le sens plutôt que sur la forme.
- L'utilisation du matériel « *authentique* » est préconisée dans toute sa diversité puisqu'il faut viser la compréhension et la compétence, il faut aussi établir les liens entre le monde de la classe et la réalité extérieure.

Parmi toutes les approches d'enseignement de langues étrangères, certaines n'ont pas connu de succès, soit par ce qu'elles ne développent pas de théories d'acquisition de langue, mais des théories portant sur la structure de la langue, soit par ce qu'il n'y a pas eu assez d'expérimentation sur le terrain.

Dans tout processus d'apprentissage, l'attitude de l'apprenant envers cette langue qu'il doit apprendre et la représentation de cette langue s'avère très importante.

Selon Martinez (1996:30), « *une attitude positive détermine le processus dès la motivation initiale* » et ceci même si le choix n'est pas le sien.

Selon Bogaards (1991:53), « *le processus d'identification qui s'établit au moment de l'apprentissage de la langue maternelle peut être à la base de la motivation nécessaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère, lorsqu'il est lié à une curiosité et à un intérêt sincère pour d'autre groupe* ».

Pour certains, l'apprentissage de la langue française représente à l'avenir l'ouverture de nouveaux horizons. Dans toutes les situations d'apprentissage de la langue française et quel que soit le cas l'apprenant a besoin d'une toute autre motivation au sein de l'espace qui le relie au monde social. La motivation est indispensable non seulement pour la

réussite à l'école (au niveau scolaire) mais aussi afin de développer une compétence dans une langue nouvelle.

On parle généralement de motivation instrumentale et de motivation symbolique ; la première fait illusion aux besoins de type relationnels ou professionnels, la seconde intégrative se rapporte au besoin et au désir de faire partie d'un groupe ou d'une communauté en maîtrisant la langue.

Cette maîtrise repose sur des exigences nombreuses au niveau de l'apprenant et de l'institution scolaire. Si l'apprenant est libre de ses motivations et de ses choix, il appartient à l'école de lui proposer des voies aptes à l'entraîner vers son développement propre.

2.4 LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Dans tout système formel structuré et organisé, lieu de rencontre et d'interaction entre les enseignants d'une part et les apprenants d'autre part dans un but d'apprentissage ou d'enseignement, un certain nombre d'éléments interviennent dans cette relation et doivent être pris en considération, ces éléments sont les programmes d'apprentissage, les rôles des enseignants, des apprenants et du matériel pédagogique.

Pour la réalisation des actions d'enseignement, il appartient à l'institution d'établir un programme ; ces actions doivent provoquer à leur tour celles de l'apprentissage. Le programme doit contenir des informations qui s'articulent autour des besoins de l'individu, de la société et de l'institution. Ces informations sont organisées sur la base de données reconnues des sciences propres au domaine.

Le matériel pédagogique utilisé par l'enseignant est souvent à la base de l'établissement d'un programme. Ce matériel peut être imposé, comme il peut être choisi ou fabriqué par l'enseignant. Un programme est établi en prenant en considération les différents éléments cités plus haut et pour l'accomplissement de sa mission il doit se conformer aux composantes suivantes :

a) Les espaces

Ce sont tous les espaces de rencontre utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage. Il peut s'agir des espaces dans le pays ou au-delà des frontières du même pays, des

espaces d'enseignement/apprentissage à l'intérieur de l'institution ou en dehors d'elle, des espaces où peut avoir lieu l'évaluation.

L'architecture et l'organisation des lieux d'enseignement/apprentissage sont le miroir des conceptions éducatives en vigueur, ainsi que des politiques de scolarisation. Les modèles des bâtiments de l'école de masse sont pratiquement identiques dans toute l'Algérie, est le signe fort de l'unification des contenus et des conditions d'apprentissage. Les immenses cités scolaires, construites après l'indépendance sont la réponse à l'explosion démographique et à la demande croissante de scolarisation. Les classes disposées autour d'une cour intérieure, les murs nus de grandes fenêtres traduisent une conception de l'éducation (effort et concentration à l'abri du monde), à laquelle s'oppose le modèle qui prévaut aujourd'hui, celui de l'école lieu de vie ouvert sur le monde.

La géographie des classes en générale, n'est pas propice au travail de groupe. Les classes sont trop petites, les bancs imposent une organisation en rangées, et l'emplacement du tableau est prévu pour pouvoir, y lire les informations données par le maître. C'est une configuration héritée du modèle académique. Le savoir vient du maître il le transmet à un public qui lui fait face et qui l'écoute. Au secondaire, le fait que la classe soit utilisée par plusieurs enseignants est une difficulté supplémentaire. Actuellement on assiste à une certaine innovation en matière d'aménagement de l'espace, mais qui reste encore très limitée. Et puis l'accroissement démographique rend les choses difficiles.

b) Le temps

Tout programme établi doit faire référence au temps pour sa réalisation et indiquer la durée des séances d'enseignement / apprentissage, le nombre des séances dans la semaine, le temps et la période définis pour sa réalisation, l'évaluation du temps nécessaire à l'apprentissage, le temps consacré à l'évaluation.

c) Les différents objectifs

Les différents types d'objectifs doivent être précisés ainsi que les informations sur leurs sources, il peut s'agir de l'apprenant, de l'enseignant, des institutions ou des autorités officielles, ainsi que les textes comportant les objectifs.

d) Les contenus

La description des contenus fait appel à des références : les parties et les éléments susceptibles d'être traités dans le programme, la progression de l'enseignement/apprentissage, le matériel pédagogique utilisés ainsi que les moyens auxiliaires (mobilier, téléviseur, différents objets, et supports didactiques).

e) les évaluations

Le programme doit prévoir les différentes évaluations, les personnels chargés de l'évaluation, la validité de l'évaluation et le type de diplôme ou de certificat. Notons tout de suite que le concept «évaluer» n'est pas utilisé par la majorité des enseignants. Nous avons souvent recours, dans l'enseignement général et technique, aux termes « noter, corriger ». Ces concepts semblent renvoyés plus à un geste punitif ou gratifiant.

Par les définitions que nous proposons, nous tenterons de comprendre la signification profonde de « évaluer » et les risques qui en découlent (ambiguïté de sens).

Dans le domaine scolaire, évaluer veut dire attribuer une note à partir d'une épreuve écrite ou orale. Nous pourrions aussi évaluer les attitudes de l'élève : la participation, l'assiduité....

Dans le sens courant, l'évaluation appartient à deux grands axes : l'approximation et la précision. Si nous reprenons la définition du dictionnaire le Petit Robert, nous retiendrons trois sens : porter un jugement sur la valeur de ; par extension fixer approximativement, apprécier, dans le sens abstrait estimer (évaluer les risques).

Un paradoxe apparaît tout de suite : l'idée de calculer et l'idée d'approximation. Il y a beaucoup à apprendre de ce paradoxe. En plus, de là émanent les difficultés d'évaluation scolaire. On confond souvent estimation /appréciation et notation, mais en évaluation scolaire, les deux sont utilisées.

Voyons les définitions proposées par des spécialistes des sciences de l'éducation, J.M.De Ketele (1982), « *Evaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision* ».

G.Noizet (1978) ajoute : « *Dans son acception la plus large, le terme évaluation désigne l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères, quelques que soient par ailleurs ce(s) critère(s) et l'objet du jugement* »

Dans les dictionnaires spécialisés, nous retenons la notion d'objectifs par rapport auxquels il est possible de situer une production grâce à des critères déterminés. Dans le domaine scolaire, nous pouvons proposer la définition synthétique et succincte suivante :

« *L'évaluation consiste en une mesure ou une appréciation, à l'aide de critères, de l'atteinte d'objectifs ou de degré de proximité d'une production par rapport à une norme* » (Abernot : 7).

Donc l'évaluation consiste à transposer les productions scolaires (domaines d'origine) dans un système de notes (domaine d'arrivée), de manière à pouvoir pratiquer des opérations. Il s'agit de ne pas confondre l'*appréciation* du qualitatif et la *mesure* du quantitatif. La problématique de l'évaluation se pose en terme de nécessité de fournir à plusieurs types de destinataires, une image des compétences d'un élève, à partir de performances fragmentaires. Concrètement, l'amélioration de l'évaluation passe par un meilleur choix des situations représentatives de compétences. Les outils d'évaluations doivent correspondre aux objectifs pédagogiques. Aucune forme d'évaluation ne saurait rendre compte à elle seule de la nature si diverse des acquis scolaires. L'évaluation sera intermédiaire lorsqu'elle permettra à l'élève de se situer dans la progression envisagée. Elle sera terminale lorsque sa fonction sera de faire un bilan des acquis de la période pédagogique achevée.

Deux types d'évaluations se distinguent d'emblée : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. La première est un repérage. Elle fait partie intégrante du processus d'acquisition des connaissances. La seconde est une sanction (au sens large) qui clôt une période pédagogique et donne lieu à une note qui certifie un acquis et participe à l'orientation de l'élève. L'innovation la plus radicale serait de supprimer toute forme d'évaluation. Certains auteurs y ont pensé, ou y pensent encore. En revanche, il est indispensable de rénover et d'adapter les formes actuelles d'évaluation, en fonction des exigences d'une société en évolution. (cf.2.19. (3).)

f) Conceptions

A ce niveau, il est nécessaire de préciser les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage à partir desquels les différents choix sont faits pour établir le programme. Il peut s'agir des besoins des apprenants, de la grammaire et son utilisation dans la langue étrangère ...

Il y a lieu de porter des précisions quant à la méthodologie utilisée (directe, audio-orale, SGAV, audio-visuelle, approche communicative etc....) et le choix des matériels pédagogiques et des moyens auxiliaires par rapport à la méthodologie utilisée pour l'enseignement de la langue.

Avec le développement technologique et l'avènement de la mondialisation ainsi que les changements dans les besoins des apprenants, les besoins de langues internationales sont plus qu'urgents. Avec l'arrivée d'outils nouveaux dans l'enseignement des langues étrangères, les concepteurs de programmes scolaires doivent considérer le fait que le secteur périscolaire (commerce, banque, hôtellerie) présente une réelle concurrence.

Les programmes doivent être formulés pour répondre aux besoins nouveaux des différents utilisateurs (enseignants, apprenants, milieu social..).

2.5 EVOLUTION DES METHODES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES EN ALGERIE

L'enseignement en Algérie est particulièrement celui des langues étrangères, ne peut se soustraire indépendamment de l'évolution méthodologique vécue quasiment à l'échelle universelle. Ainsi il a été marqué par différents courants méthodologiques dont la méthodologie audio-orale, la méthodologie SGAV et veut s'inscrire aujourd'hui dans les approches communicatives et l'approche par compétence et pourquoi pas une approche actionnelle ?

Les méthodes d'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont en constante évolution, ceci nous permettra d'examiner les démarches, les objectifs, les avantages et les inconvénients de chacune d'elle. Selon la politique éducative de chaque pays, c'est à l'institution ou à l'enseignant de décider du choix de la méthode qui répond le mieux aux objectifs d'apprentissage souhaités.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère déterminée, l'approche méthodologique choisie exprime enfin de compte une appartenance exprimée en termes de théories de référence.

Ces dernières peuvent être de nature linguistique ou psychologique, comme elles peuvent être des théories conceptuelles de la communication. Cette propriété laisse ses empreintes sur les stratégies pédagogiques à mettre en place, sur les objectifs à atteindre, ainsi que sur les contenus à privilégier.

A l'intérieur de chaque courant de pensée et approche méthodologique se manifestent ces principes d'orientations qui se matérialisent en acte d'enseignement/apprentissage de la langue.

Nous proposons de présenter cette évolution et décrire les caractéristiques principales de ces différentes méthodes, traditionnelles, directe, audio-orale, audio-visuelle, structuro-globale et l'approche communicative. Ces écoles ont influencé le domaine de l'enseignement des langues étrangères plus particulièrement celui de français langue étrangère (F.L.E).

Ceci nous amène à mieux situer les approches par compétences par rapport à l'ensemble des méthodes préconisées et de mettre en évidence des spécificités et l'intérêt qu'elles présentent en particulier pour notre recherche sur la formation des enseignants du français du primaire en Algérie.

Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères restent toujours liées aux évolutions conceptuelles de la communication, de la linguistique et de la psychologie de l'apprentissage. Chacune des méthodologies est inscrite dans la préoccupation d'une manière à enseigner.

D'un point de vue méthodologique, nous proposons de décrire l'évolution de ces méthodes développées dans la didactique des langues et de voir de quelle façon elles ont abordé la notion de communication ainsi que les différentes approches. (Communicative et par compétence). Et nous précisons que la méthode naturelle, présentée plus haut, traverse en quelque sorte toute l'histoire des méthodologies car on en retrouve des traces dans quasiment toutes. (Puren : histoire des méthodologies d'enseignement des L.V.E.)

a– La méthode traditionnelle

Cette méthode a fait son apparition en France vers le XVIIème siècle. Selon l'analyse présentée par Cuq et Gruca (op.cit :236-250), elle s'est étalée sur plus de trois siècles et véhiculait l'enseignement scolaire du latin et du grec jusqu'à la moitié du XXème siècle.

Dans son évolution, elle prend des formes variées avec pour objectif un enseignement concentré autour de l'écrit et de la compréhension en se basant sur la méthode grammaire-traduction. L'importance est donnée à la grammaire. L'enseignement de la grammaire est présent dans les débuts de l'acquisition. En effet chaque leçon est organisée autour des notions grammaticales. C'est un enseignement centré surtout sur l'écrit. Il est aussi question du français normatif qui trouve son expression chez les écrivains.

Un autre élément sur lequel repose cette méthode est le recours à la traduction dans la langue maternelle des élèves, la traduction est considérée comme un élément qui joue un rôle important dans l'enseignement donnant l'illusion que le passage d'une langue à une autre s'appuie sur l'apprentissage du vocabulaire.

Un des éléments qui a marqué cette méthodologie se rapporte à la littérature en ce sens qu'elle est appréhendée comme corpus unique qui alimente l'enseignement est considéré avec la langue comme deux domaines très liés.

Cette méthode grammaire-traduction a fait l'objet de nombreuses critiques, qu'elle consacre plus de temps à l'assimilation des règles au lieu de la pratique de la langue elle-même. Cette méthode s'est adaptée jusqu'à la moitié du XXème siècle. La période qui se situe après la seconde guerre mondiale s'est caractérisée par des changements liés surtout à la multiplication des contacts entre les différents pays ; ce qui a suscité de nouveaux besoins linguistiques.

Ainsi l'évolution dans le domaine linguistique et technologique se met au service de l'enseignement oral des langues étrangères, d'où la nécessité de revenir à la langue parlée.

b– La méthodologie directe

Selon certains spécialistes, cette méthode se présente comme une réaction à la méthodologie traditionnelle et surtout contre la traduction d'une part et s'est élaborée en fonction de nouveaux besoins d'autre part.

Cette approche directe préconise l'utilisation de la langue cible des les débuts d'apprentissage et exclu tout recours à la langue maternelle. Par cette méthode on veut placer les apprenants dans une situation linguistique et la reproduction des conditions naturelles de l'apprentissage de leur propre langue.

Cuq et Gruca ont soulevé des caractéristiques propres à cette approche, l'apprentissage du vocabulaire :

- La présentation de la grammaire sous forme inductive et implicite.
- L'accent est mis sur l'acquisition de l'oral et l'étude de la prononciation.
- L'écrit est envisagé comme auxiliaire de l'oral.
- La progression prend en compte non seulement les capacités mais aussi les besoins de l'apprenant et met l'accent sur la réutilisation de ce qui a été appris pour apprendre de nouveau.
- L'approche globale du sens qui favorise la construction du sens d'un mot par rapport à la phrase ou la proposition complète qui véhicule ce mot.

Selon les adeptes de cette méthode, pour parler une langue il faut la pratiquer. L'apprentissage des règles de grammaire par induction n'est pas explicité. La traduction en langue maternelle est exclue pour l'enseignant, mais elle est présente chez les élèves qui travaillent surtout sur des mots isolés, car il existe toujours dans l'esprit de l'élève la présence de la traduction.

Cette méthode permet l'enseignement d'une langue étrangère à des groupes qui n'ont pas de langue maternelle commune même si l'enseignant ne possède aucune connaissance de cette langue maternelle. Par rapport à la méthode précédente, elle sollicite la vue, l'oreille, les gestes et les interactions entre les élèves. L'enseignant doit avoir un esprit créatif pour utiliser le meilleur moyen de faire comprendre le sens sans faire appel à la traduction. Il doit avoir une personnalité très importante afin de maintenir le rythme.

Pour ce qui est des limites de cette méthode, nous pouvons dire que les dialogues instaurés dans la classe sont de type pédagogique, à sens unique maître-élève, il n'y a pas de communication authentique.

La centration est faite sur l'enseignant car de son rôle dépendra la structuration de l'acquisition. L'apprenant reste dépendant de l'enseignant pour le perfectionnement il ne peut avoir d'autonomie.

c– La méthode audio-orale (M.A.O)

Cette méthodologie (dite orale) a vu le jour aux Etats Unis, elle est inspirée d'une expérience didactique utilisée dans l'armée pour donner aux militaires la possibilité de comprendre et de parler les différentes langues des régions où sévissaient les conflits plus particulièrement pendant la seconde guerre mondiale. Cette méthode est basée sur l'oral dont l'objectif majeur est la prononciation ; il s'agit de préparer les sujets à la communication orale et à une bonne prononciation. Les leçons sont centrées sur des dialogues enregistrés sur magnétophone et des exercices portant sur des opérations de substitution et transformation.

La pratique de classe au niveau de cette méthodologie se définit en une initiation et en une répétition orale intensive pour l'appropriation du modèle voulu. Le rôle de l'enseignant est de faire travailler les apprenants sur la prononciation la plus exacte. Le laboratoire de langue est l'outil auxiliaire utilisé pour la répétition intensive. L'enseignant fait écouter, à l'aide des bandes magnétiques, le modèle, il le fait répéter à un ou à plusieurs élèves en même temps jusqu'à ce qu'ils arrivent à le reproduire convenablement. Ce que l'on reproche à cette méthodologie c'est cette démarche qui est totalement basée sur la répétition. Elle reste en effet pas très applicable à des niveaux d'enseignement avancés.

d– La méthode audio-visuelle

Cette méthode permet l'apprentissage d'une langue parlée mais dans une situation de communication. L'audiovisuel privilégie la langue parlée en ce sens que les activités linguistiques qu'il propose s'inspirent de la communication orale. A ce niveau il y a l'introduction de la notion de contexte comme support visualisé par l'image. Sa réalisation est totalement basée sur l'image et le son.

La situation extralinguistique est présentée par l'image et les aspects vocaux par le son. L'objectif de la méthodologie audiovisuelle est d'instaurer une compétence linguistique chez les apprenants en ce sens qu'elle privilégie la dimension linguistique de la communication verbale.

Cet aspect formel de la langue est perçu comme un ensemble de règles grammaticales et syntaxiques permettant aux apprenants de produire et de comprendre un nombre infini des réalisations linguistique formant ainsi ce qu'on appelle la compétence linguistique. Cette maîtrise des règles grammaticales et syntaxiques est jugée comme suffisante pour assurer l'outil de communication et établir la capacité communicative chez les élèves. Néanmoins cette compétence linguistique est le résultat de la répétition et de la mémorisation automatique. Ainsi la production langagière de l'élève reste dans le cadre des connaissances acquises, ce qui implique chez lui, que l'étape de l'énonciation individuelle n'est pas atteinte à savoir sa propre expression avec ses propres mots.

En ce qui concerne les limites de l'audiovisuel, le travail entrepris au niveau linguistique entraîne la maîtrise d'un seul aspect de la langue « parlée » en usage. Ceci ne permet pas de montrer le rôle important de l'aspect non verbal de la parole. D.Coste (1982:56) affirme que « *la manipulation linguistique ne conduit jamais à la communication vécue dans des situations socialement déterminées* ».

Sur un autre plan, il s'agit d'une pédagogie de transfert où l'on cherche, en utilisant que la fonction reproductrice de l'image, à faire passer le message comme l'estime P.Pepel (1993:25). Dans le domaine communicatif, l'audiovisuel présente des situations qui n'ont pas grand-chose à voir avec la réalité de la communication ordinaire, cela est peut être dû à l'absence d'une vraie situation de la parole.

e- La méthode structuro -globale et audio-visuelle

C'est une méthode qui s'appuie sur les principes de la méthodologie audiovisuelle et surtout sur le fonctionnement structural de la langue, la priorité de l'oral et le conditionnement de l'apprentissage.

Elle considère l'écrit comme un dérivé de l'oral c'est pour cette raison que le livre de l'élève ne constitue que des images et que l'écrit, lorsqu'il arrive, privilégie l'aspect graphique. Pour ce qui est de l'enseignement grammatical, il est implicite et inductif car il s'intéresse plus à la parole qu'à la langue. C'est nouvelle avancée théorique dans la perception de la langue parlée. La méthodologie SGAV considère la langue comme une approche globale (structure + situation) et que cette langue doit être présentée à l'élève dans des unités langagières complètes d'abord sous formes orales puis écrites. La leçon de SGAV se caractérise par des phrases appelées « *les moments de la classe* » qui ont chacune un objectif précis et se présentent comme suit :

- Une phase de présentation du dialogue accompagnée d'images.
- Une phase d'explication ou le professeur reprend le dialogue pour expliquer les éléments nouveaux et s'assurer que l'apprenant isole correctement chaque unité sonore.
- Une phase de répétition avec la correction phonétique et mémorisation des structures et du dialogue.
- Une phase d'exploitation ou réemploi les éléments nouvellement appris et mémorisés par cœur.
- Une phase de transposition qui permet à l'apprenant de réutiliser les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeu de rôle ou d'activités de dramatisation.

La méthodologie (SGAV) porte une grande attention au caractère « **authentique** » de la langue parlée. Cette perception de la parole authentique est bien visible dans l'évolution de la méthodologie vers une certaine libération de la communication puisqu'une place est faite en fin de séquence à la créativité. Selon l'un des maîtres de cette méthodologie P.Guberina (1974:50), l'accent doit être mis sur la « *créativité linguistique* ».

Cette dernière doit permettre une richesse de production orale, une souplesse et une originalité dans les idées à exprimer, une aptitude à dissocier, une aptitude à associer les éléments séparés et enfin une aptitude à restructurer et à créer.

Mais malgré les avancées au niveau de l'oral et de refus du travail mécanique, la langue parlée reste enfermée dans une vision régulière de la communication.

La parole telle qu'elle apparaît dans la méthode (SGAV), n'aborde pas la langue effectivement parlée dans les situations sociales, elle reste une parole assez fabriquée pour suffire à des exigences méthodologiques. D'autant plus que la pratique pédagogique reste encore centrée sur les contenus à enseigner. L'accent est mis sur l'acquisition progressive du lexique, de la syntaxe et de la phrase.

Etant donné que les élèves sont placés dans des activités d'imitation, leur parole n'est pas prise en considération de répétition, d'imitation et de reproduction des mêmes structures sans la possibilité d'exprimer librement ce qu'ils ont envie de dire en dehors de ces structures.

La méthodologie SGAV à l'instar des méthodologies structurelles présente des limites. Selon Ch.Puren (1988:194), « *l'échec des méthodologies MAO-MAV-SGAV serait dû à l'insuffisance de leurs théories de référence : insuffisance de la psychologie de l'apprentissage, de la description grammaticale et lexicale de la langue, insuffisance de la pédagogie générale de référence* »

La méthodologie (SGAV) a fourni des apports dans le domaine de la parole et de la communication et ceci malgré les aspects négatifs dégagés par certains auteurs. Néanmoins c'est de cet aspect de la parole, que les approches qui suivent se sont inspirées, aspect qu'elles ont développé pour aborder la communication dite authentique.

f- L'approche communicative

Cette approche a fait son apparition dans la continuité de la problématique audiovisuelle. Son objectif est d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Face à la diversité des besoins des apprenants et des situations pédagogiques, il est important de faire un choix des contenus et des démarches qui correspondent aux besoins exprimés.

C'est une démarche qui se définit par un choix méthodologique et dont la caractéristique principale est non linéaire. En effet ses utilisateurs ont plus de liberté dans le choix de ce qui leur convient et de l'adapter selon leur situation en ce sens qu'elle diversifie les moyens et les supports didactiques. Ces approches correspondent à des méthodologies diversifiées en fonction d'éléments externes aux apprenants (des contenus différents, des objectifs nouveaux, des démarches diversifiées par la prise en compte des apprenants eux-mêmes, leur psychologie, leur milieu social, leur vécu, leurs habitudes d'apprentissage).

Les approches communicatives sont appelées aussi méthode fonctionnelle, méthode communicative, méthode interactionnelle voir même cognitive. La langue étrangère est présentée d'une manière plus authentique et proche de la langue utilisée par les locuteurs natifs.

Les explications grammaticales sont réhabilitées en ce sens que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend.

A cet effet on introduit des messages qui ont fait l'objet d'échange entre les locuteurs natifs, des dialogues et même des textes.

On introduit donc ce qui correspond aux besoins exprimés par les apprenants. Par la liaison fonctionnelle du contenu du cours et des attentes explicites des apprenants, on sera en mesure de répondre à leurs aspirations et pouvoir susciter auprès d'eux un intérêt et une motivation.

Selon Cuq et Gruca, l'objectif essentiel de cette méthodologie (qui préfère le terme « *approche* » pour souligner sa souplesse) est d'apprendre à « *communiquer* » en langue étrangère.

Plusieurs éléments caractérisent l'approche communicative :

- Il y a la préférence pour les documents « **authentiques** ».
- Une place importante est accordée à la grammaire implicite et à la conceptualisation.
- Le béhaviorisme est rejeté et remplacé par la psychologie cognitive qui met la participation de l'élève au cours de l'apprentissage.
- La pensée joue un rôle fondamental dans la découverte des règles.

Le rôle de l'enseignant va être modifié par la centration de l'apprentissage sur l'apprenant dans le sens où l'interaction entre apprenants est privilégiée.

L'enseignant doit donc proposer des situations de communication stimulante et fournir les divers moyens linguistiques nécessaires.

Dans l'approche communicative, l'objectif d'après Byram (1992:180) est de :

« Mettre la priorité sur l'utilisation de la langue comme technique d'apprentissage et d'acquisition, et à prendre partiellement en compte le caractère de la langue telle qu'elle se réalise dans les actes de paroles ».

L'approche communicative offre une expérience directe de la langue dont ont ou auront besoin les apprenants de la langue étrangère.

Les apprenants sont initiés à l'emploi de la langue comme action sociale à travers deux types d'activités : « *celles centrées sur la répétition et la pratique des aptitudes* » et celles « *qui mettent en scène la langue par les jeux de rôle ou les simulations* » Byram (1992:181).

L'utilisation de la « *langue authentique* » dans l'approche communicative, a privilégié l'introduction des documents authentiques dans la classe de la langue. (Articles

des journaux, affiches publicitaires, documents professionnels, enregistrements, chansons, débats télévisés ou radiodiffusés). La caractérisation d' « authentique », en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Le document authentique n'a de sens qu'inséré dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et s'il est exploité dans ses qualités intrinsèques. Il est donc nécessaire de mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception. A noter que, même dans cette perspective, l'authentique perd de son authenticité (suppression de son contexte situationnel, détournement de l'énoncé avec une communication différée qui peut rendre caduques certaines marques de l'énoncé). Le concept perd aussi certaines de ses caractéristiques lorsque le document est modifié et didactisé. L'essentiel reste cependant que l'apprenant le perçoive comme authentique et que les démarches pédagogiques lui confèrent une vraisemblance communicative. Ces supports pédagogiques fournis aux apprenants « *une expérience de la langue telle qu'elle est parlée et écrite par les locuteurs natifs* » Byram (1992:180).

Les apprenants, en s'appuyant sur ces supports, peuvent arriver à manipuler une langue correcte avec plus d'aisance et à être plus conscients de la portée culturelle de leurs énoncés.

Pour les partisans des documents authentiques, ce sont des matériaux qui peuvent améliorer les compétences linguistiques communicatives et culturelles des apprenants. Mais ces documents peuvent présenter des difficultés surtout pour les apprenants débutants. La décision de faire rentrer ces documents dans le cours exige beaucoup d'attention de la part de l'enseignant surtout au niveau de la démarche d'exploitation du texte qu'il choisit.

Cependant, certains documents qui peuvent contenir des concepts non connus des élèves pourraient les décourager quelque soit le degré de motivation, les apprenants sont incapables de déchiffrer le message s'il y a trop de références extra linguistiques non familières. Ce qui nous renvoie à une bonne formation de l'enseignant et de son rôle.

Au niveau de la classe un document authentique ou fabriqué doit être adapté au contexte dans lequel il est introduit. L'enseignement d'une langue par les approches

communicatives exige une bonne connaissance de la culture et de la civilisation des peuples qui la parlent. Les apprenants communiquent mais ne parviennent pas à parler avec aisance, ils ne parviennent pas à maîtriser les régularités morpho-syntaxiques, ils ont des difficultés à structurer des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente et ce malgré les explications grammaticales.

Quoi qu'il en soit, l'utilisation des documents authentique ne présente pas que des aspects négatifs. Elle est utile car elle donne l'impression aux apprenants d'être en contact avec la culture et la langue du pays.

Dans ce cadre, l'enseignant se positionne en guide, animateur, il doit être créatif et imaginatif pour assurer sa véritable mission.

2.6 DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE A L'APPROCHE ACTIONNELLE

Nous avons décrit les caractéristiques et limites des différentes méthodologies utilisées pour l'enseignement/apprentissages des langues étrangères et en particulier le FLE. 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. Avant d'aller plus loin commençons par définir la notion de tâche.

2.6.1 Qu'est-ce qu'une tâche ?

Une tâche est défini par le Cadre Européen Commun de référence (CECR) comme : « *toute visée actionnelle que l'acteur se présente devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé* ».

Pica et al expliquent : « *qu'une tâche est orientée vers un objectif, qu'elle présuppose une participation directe d'apprenants et quelle peut consister en des activités de résolution de problèmes, de prise de décision et d'échange d'opinion* ».

Pour Ellis (2000 :195), « *une tâche est un plan de travail qui met en œuvre de l'information ainsi que des instructions sur les résultats (apprentissage) attendus à partir desquelles les apprenants travaillent* ».

Dans cette perspective, communiquer c'est agir avec l'autre. L'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches (pas uniquement langagières) la langue est utilisée comme outil pour faire et accomplir des tâches. C'est la tâche qu'on met en œuvre qui permet à l'apprenant de résoudre un problème et d'avoir un résultat, qui sera observable et mesurable. Elle favorise l'apprentissage de la langue, car elle permet aux apprenants non seulement d'améliorer leur compétence de communication en direct, mais aussi leur précision pragmatique et une complexité dans la production langagière.

Selon Willis (1996 :35-36), le recours aux tâches : *« permettent aux apprenants de construire leur confiance en eux dans l'interaction en langues étrangères mais aussi dans l'accomplissement d'une tâche, qu'elle leur donne la possibilité de s'adonner à une interaction spontanée, de négocier les tours de paroles, d'essayer diverses stratégies de communication »*.

Le CECR 2000 propose une perspective actionnelle qui voit l'utilisateur et l'apprenant comme un acteur social. L'enseignant se doit de proposer des tâches motivantes et authentiques leur permettant de communiquer pour de vrai et au sein d'interactions sociales réelles. Il se doit non seulement d'instaurer un climat de confiance et d'adapter le contenu du cours en fonction des besoins langagiers des apprenants, mais aussi se ranger comme un animateur d'apprentissage en attirant l'attention de l'apprenant sur sa manière d'apprendre.

La deuxième évolution ébauchée par le Conseil de l'Europe correspond en fait à une perspective nouvelle que C. Puren appelle *« co-langagière co-culturelle »* et qu'il propose de considérer non pas comme une nouvelle révolution qui se doit de rompre avec les anciennes méthodes et approches, mais plutôt comme un nouvel enrichissement de la panoplie des différentes perspectives à la disposition des enseignants et de l'apprenant. L'être humain est appelé à vivre par occasion ou profession hors de son contexte socio-culturel, et se trouve engagé dans l'approche de l'étranger. Il faudrait que l'enseignant apprenne à ses élèves à comprendre et à collaborer avec les autres et à être confronté directement à l'altérité. Ce qu'il faudrait viser particulièrement c'est la contextualisation. Mais au-delà de la spécificité de toute action en contexte, il s'agit de rendre compte d'un savoir qui puisse être transféré à d'autres acteurs et à d'autres environnements. Donc en didactique de l'interculturel, les méthodologies actuelles envisagent toute une

compréhension de l'Autre au détriment de la seule description et de la simple connaissance théorique de sa culture. Si comme l'affirment Martine, Abdallah-Preteceille et Louis Porcher, « *la communication, dans sa double dimension, linguistique est relationnelle, est prioritaire, les informations culturelles doivent être placées dans leur contexte d'énonciation et de production. Elles ne prennent sens que dans une situation précise* ».

2.6.2 L'approche de l'interculturel par les représentations

Le concept de représentation au sens familier et du grand public est image, regard, point de vue, mais il emprunte son sens à la psychologie social. Au sens large, les représentations peuvent être considérées comme des façons d'organiser notre connaissance de la réalité, elle-même construite socialement, elles sont directement liées à notre appartenance à une communauté.

Pour Zarate (1993 :37), « *comprendre une réalité étrangère, c'est expliquer les classements propres à chaque groupe et identifier les principes distinctifs d'un groupe par rapport à un autre* »

Les dialogues et saynètes stéréotypées utilisés par les enseignants observés en classe de langue actuellement sont nécessaires car ce sont des schémas cognitifs indispensables à la compréhension et à la production des discours, mais constituent une vision généralisante et réductrice de la réalité qui entraîne souvent un manque de tolérance vis-à-vis d'autrui. Il est donc essentiel que l'enseignant travaille les représentations de l'autre avec les élèves; sa démarche sera double. Tout d'abord, il les amènera à prendre connaissance de certains codes culturels propres à la culture cible et il leur apprendra à les manipuler Blondel et al. (1998): ce premier apprentissage permettra de prévenir un certain nombre de malentendus ; ensuite, il s'agira d'exercer les élèves à prendre conscience du caractère relatif à leurs représentations. La didactique de l'interculturelle vise aussi à développer une réflexion destinée à éviter les heurts qui surgissent dans les rencontres entre personnes et cultures différentes en les valorisant afin de s'en servir comme outil de développement linguistique et vecteur de reconnaissance identitaire.

Les textes littéraires bien choisis et bien exploités constituent d'excellentes passerelles entre les cultures puisqu'ils sont des révélateurs privilégiés des visions du

monde. L'objectif est de favoriser la découverte réciproque des différentes cultures et de les confronter, en suscitant l'échange de points de vue. Il s'agit pour chacun, mais surtout pour l'apprenant étranger, de comprendre de quelle manière son interlocuteur utilise la culture pour entretenir la relation engagée. La presse, les médias, notamment les sites Internet, sont des outils privilégiés à la condition qu'ils fassent l'objet de comparaisons concernant leurs caractéristiques et leurs enjeux culturels. L'échange ou l'élaboration de journaux ou d'autres productions écrites avec des élèves d'autres écoles ou pays est à l'ordre du jour et est relayée par l'utilisation ou la création de sites internet où le forum, de discussion permet des interactions en temps réel.

Le défi de l'interculturalité, est bien entendu la montée des nationalismes et des intégrismes de toutes sortes que suscite le jeu des rapports de forces internationaux où se mêlent politique, économie, religions et cultures, et, c'est à l'école notamment aux cours de langues que l'on peut préparer les futures générations.

La perspective actionnelle serait une approche qui mettrait au centre de ses préoccupations la définition des tâches chez l'élève et une réflexion sur l'organisation de ces tâches. L'approche co-culturelle par contre vise la compréhension de l'Autre. Elle consiste à préparer les élèves à co-habiter harmonieusement dans leur propre pays ou dans un pays étranger, avec des natifs de différentes cultures étrangères, comme c'est déjà le cas par exemple dans les entreprises multinationales, ou dans les universités où tous les étudiants de tous pays étudient ensemble dans la langue du pays d'accueil. Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec l'Autre en langue étrangère.

Il est tout de même à noter que dans les classes surchargées de nos écoles au primaire, et ailleurs ce ne sera pas une mince affaire que de gérer ces classes dans le cadre du travail en petits groupes d'élèves. C'est pourquoi la mise en place de nouveaux rapports enseignants enseignés, la prise en compte des réalités algériennes tant du point de vue matériel que du point de vue épistémologique de nos enseignants constitue un autre défi à relever dans la problématique de l'enseignement/apprentissage.

2.7 METHODES UTILISEES DEPUIS L'INDEPENDANCE EN ALGERIE

Pour mieux comprendre les dysfonctionnements dans la formation des enseignants en Algérie, il nous semble nécessaire de donner un aperçu sur les méthodes pratiquées dans le système éducatif pour l'enseignement/apprentissage en général et du français en particulier.

Il n'y avait pas de changement radical dans les méthodes pratiquées dans nos écoles avant l'indépendance pour deux raisons : la première, les enseignants qui étaient en poste et ceux nouvellement recrutés devaient accueillir des élèves dont certains en cours de cursus. La deuxième les manuels et programmes algériens n'existaient pas en raison des priorités du moment et des délais impartis pour la rentrée scolaire prévue en octobre 62. A cette époque c'était la méthode de traduction qui prônait dont les conduites s'inspiraient de la méthode directe. Après l'indépendance, les méthodes actives ou directes reconduites et transposées par les concepteurs algériens. Les méthodes préconisées ont été adaptées au contexte algérien. Les enseignants qui devaient assurer les cours de français avaient bénéficié d'une formation accélérée pendant les vacances. Ils ont surtout eu recours à la gestuelle pour la compréhension et l'explication. Cette méthode a prévalu de 1959 à 1964. Elle s'est avérée assez efficace dont la mesure où elle a permis d'éviter le recours à la langue maternelle. Tous les enseignements se faisaient en français avant l'arabisation partielle c'est-à-dire en 1967 et à tous les niveaux (Primaire, secondaire, collège, et université). Vu le statut particulier du français et avant la mise en application de l'arabisation, pouvait-on parler de langue étrangère ? La réussite des élèves dans toutes les disciplines dépendait de la maîtrise du français. Par le biais de la méthode directe contrairement à la méthodologie traditionnelle qui autorisait le recours à la traduction selon le système bien connu de version / thème, la méthode directe, elle, établit un contact sans écart et sans intermédiaire, entre la langue étrangère et les réalités référentielles.

A. De la méthode traditionnelle à la méthode SGAV

Dans les années 60, en Algérie, l'enseignement des langues en milieu scolaire se faisait par les connaissances. C'était la méthode traditionnelle. Elle visait à doter l'élève d'un savoir qui l'ouvre sur la société, fondée sur l'apprentissage des formes et des règles. Cette méthode ne permettait pas à l'élève de manier la langue étrangère mais seulement à comprendre et traduire des textes écrits. Avec l'introduction de l'école fondamentale en 1980, le système éducatif modelé sur les méthodes actives et ouvrant la voie à un

enseignement polytechnique visait la participation active de l'élève à la construction de son savoir.

Une étude réalisée par Yousfi auprès des enseignants de l'école fondamentale, après quatre ans de d'essai de la réforme et une année de sa généralisation sur toute l'étendue du territoire national, a révélé une attitude plutôt négative, envers cet école et sa méthode. Malgré l'optimisme relevé chez certains responsables de l'enseignement, un grand nombre d'enseignants ont dit tout haut leur désaffection, des parents ont exprimé leur scepticisme envers cette école, des directeurs d'écoles ont mal dissimulé leur inquiétudes grandissantes, face aux problèmes de l'emploi des méthodes actives en classe. Et, le cœur de notre problème, c'est que les enseignants ne sont pas adéquatement préparés à manier, la méthodologie d'enseignement proposée malgré les stages de recyclages préconisés.

En 1990, c'était la méthode SGAV qui était en vogue et c'est la communication orale qui était visée. Cette méthode a été adoptée pour la conception des programmes du système éducatif algérien et l'apprentissage du français au primaire. Le manuel unique s'intitulait « *Malik et Zina* », et la priorité de la démarche est accordée à la langue parlée. Les dialogues et saynètes proposées étaient stéréotypés. Ils manquaient de naturel, c'étaient des communications artificielles. Il semble que cette méthode n'était pas adaptée au contexte algérien : vu le manque de moyens matériels, les instructions officielles rigides de l'époque, l'insuffisance de formation des enseignants et le manque d'initiative.

B. De la méthode SGAV à l'approche communicative

Un autre manuel dont l'intitulé est « *Premier Livre de Français* » a été conçu à l'intention des élèves du français au primaire. Il a été utilisé de 1983 à 2003.

Ce qui est des principes généraux de la méthode l'on passe d'un point de départ global à un point dit « *situationnel* ». C'est une situation de communication qui sert de cadre aux échanges verbaux. Ce manuel unique qui remplace l'ancien et dont la méthode ne présente pas de rupture avec la méthode SGAV, est l'approche communicative dont les objectifs étaient de faire acquérir à l'élève les moyens linguistiques qui lui permettent de communiquer. La centration sur l'apprenant, l'autonomie de l'enseignant, l'introduction des documents authentiques, la conception des contenus en termes de compétences à installer, sont les caractéristiques de cette approche. Nous avons constaté que d'après les IO (cf. chap. I) portant organisation de l'éducation et de la formation ; beaucoup de critiques ont été faites par certains responsables et pédagogues quant aux choix des méthodes. Le rôle de

l'école est de doter l'élève d'un savoir, savoir-faire et savoir-être pour pouvoir jouer son rôle pleinement dans la société. Force est de constater que nos apprenants sont incapables d'utiliser les connaissances acquises dans la vie de tous les jours. Donc, c'est en 2003 avec la nouvelle réforme du système éducatif, que l'approche par compétence a été adoptée.

C. De l'approche communicative à l'approche par compétence

L'approche par compétence qui a été expérimentée et adoptée dans d'autres pays d'après plusieurs responsables de l'éducation est la réponse aux problèmes d'efficacité des systèmes éducatifs. C'est aussi le fruit des mûrissements et des mutations ainsi que les problèmes posés par l'approche communicative qui ont permis l'émergence de cette approche. La notion de compétence telle que définie dans le programme de 3^{ème} année primaire (2003 : p7) s'énonce comme : *« un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être, Elle se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire »*.

La notion de compétence est conçue comme héritière de la notion d'objectif marquant une différence essentielle par le fait que si l'atteinte des objectifs est mesurée en termes de comportements observables, la compétence, elle, se caractérise par la résolution de problèmes où des comportements observables ne constituent que des indices de cette compétence. La compétence se construit en s'exerçant face à des situations d'emblée complexe. Mais elle semble ici oublier les dimensions de potentiel et de situations qui sont pourtant essentielles... Voir les conséquences...

Le discours préconise une centration sur l'apprenant en mettant à la disposition de l'enseignant les outils nécessaires qui lui permettent de faire évoluer ses pratiques de classe. Cette nouvelle vision de l'acte de formation dans lequel l'approche par compétence fonde la matrice de tout le système éducatif algérien, permet à tous les acteurs de ce système de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'entraînement ou le processus d'apprentissage devient plus participatif et axé davantage sur l'apprenant. Ce changement de paradigme au niveau de la pédagogie se traduit par l'évolution des méthodes allant de l'enseignement axé sur l'action de l'enseignant vers l'apprentissage centré sur l'apprenant et la préoccupation pour le développement des compétences.

Le tableau¹ ci-dessous indique les différentes variables intervenues dans ce changement de paradigme.

De	Vers
L'enseignement axé sur l'action de l'enseignant	L'apprentissage centré sur l'apprenant
La transmission des savoirs	La construction des connaissances
La mémorisation	L'analyse, la synthèse et l'application
L'accent sur les connaissances	Le développement des compétences
L'évaluation formative	L'évaluation sommative
Contenus disciplinaires catégorisés	Contenus intégrés et domaines de savoir

En matière d'évaluation, ce changement se traduit par une évolution des modalités d'évaluation axées presque exclusivement sur une fonction sommative et certificative vers une place plus importante donnée à l'évaluation formative. Mais à notre avis les deux sont nécessaires et complémentaires. Finalement, au niveau des curricula, on note une évolution d'une conception traditionnelle en termes de savoirs catégorisés vers une conception plus intégrée des contenus par domaines de savoir.

2.8 A PROPOS DE LA COMPREHENSION

Les recherches menées dans ce domaine ont montré que la compréhension orale ou écrite (orale et écrite), joue un rôle important dans l'apprentissage ou l'acquisition d'une langue. L'apprenant ressent le besoin de comprendre et se faire comprendre par son interlocuteur. Par contre, la compétence de compréhension implique d'autres compétences car la compréhension n'est pas une simple activité de réception.

Pour Cuq et Gruca (2002 :151), « *il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leurs fonctions communicatives* ». La compréhension exige la possession de certaines connaissances liées au contexte de communication ; cela exige automatiquement une connaissance des structures linguistiques et la présence des facteurs extra-linguistiques qui interviennent surtout au niveau de l'oral (geste, mimiques ...). Il faut noter aussi que chaque situation de compréhension possède des variables qui lui sont

¹ Sohbi tawil chef de projet à l'UNESCO in réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie troisième volume le défi de la qualité de l'éducation en Algérie page, 31.

propres. La compréhension ne peut être limitée seulement aux activités d'acquisition de compétence au sein du cadre scolaire. Il est évident que la compréhension aide l'expression. La compréhension de l'oral ajoute chez l'apprenant une sécurité linguistique.

Au niveau de la compréhension de l'oral, le sujet peut se trouver dans deux situations différentes :

- la première situation : en présence de son interlocuteur où il peut intervenir pour lui demander d'élucider ses propos, d'interpréter les gestes afin de faciliter la compréhension.

- la deuxième situation : le sujet a affaire à un enregistrement audio ou audiovisuel, il ne peut avoir le même comportement comme dans la première situation, il est donc obligé de puiser dans d'autres compétences pour comprendre.

L'approche de Riley (2000 :80) est très intéressante car elle met l'accent sur les aspects ethnographiques de la compréhension.

Il propose les composantes suivantes :

- la composante phonologique.
- la composante morpho-syntaxique.
- la composante sémantico-discursive.
- la composante pragmatique.

Du moment qu'il est question pour l'apprenant de compétence à acquérir, ces composantes revêtent une importance particulière dans le cadre de la compréhension en langue étrangère.

2.8.1 La compréhension en langue étrangère

En ce qui concerne la compréhension en langue étrangère, il faut noter l'intervention d'autres facteurs.

Parmi les difficultés que rencontre l'apprenant dans le cadre de l'oral, on peut noter la découverte de la signification à travers une suite de sons. Le problème qui se pose à ce niveau, c'est que l'apprenant de langue étrangère est déjà conditionnée par le système phonologique de la L.1. Il a donc besoin d'une pédagogie de l'écoute qui lui permet de mieux entendre. Pour l'apprenant, il est important de reconnaître certains éléments qui lui permettent d'apprendre à entendre et d'avoir une perception de l'oral tel qu'il est.

L'apprenant doit avoir une connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication.

En L.1, certains processus s'effectuent de manière non consciente puisque les circonstances d'acquisition de langue le permettent. En situation plus organisée que celle que représente la classe de langue. Ces processus, selon Pendanx (1998 : 80), « *font l'objet de procédures particulières visant à orienter l'activité de l'apprenant* ».

Il est important selon Vigner (1979 :56), de connaître « *les types d'activités intellectuelles effectuées par l'élève en situation de réception de message* ».

C'est à lui que revient le souci de décoder le message conformément à des règles qui sont celle de la langue et de son utilisation. Il s'agit alors de sa capacité de saisir ce que l'on peut appeler l'intention du locuteur où le fait de comprendre un discours n'est pas seulement comprendre chaque phrase séparément. Il faut aussi arriver à en saisir la cohérence et en déceler l'intention.

2.8.2 La lecture-compréhension en L.1

En L.1 le lecteur possède déjà des connaissances à propos du monde dont parle le texte qui lui permettent d'interpréter le contexte et d'arriver à l'accès au sens.

Dans le contexte de notre recherche, les apprenants possèdent certaines connaissances en L.1 (arabe). Au moment d'aborder l'apprentissage du français, ces mêmes apprenants ont déjà développé des compétences en lecture / compréhension dans cette langue.

2.8.3 Lecture / compréhension en langue étrangère

En ce qui concerne l'activité de lecture, Souchon (2000 : 17) nous donne la description suivante : qu'elle constitue « *l'ensemble des processus de déconstruction / reconstruction à travers lesquels le texte va progressivement s'intégrer au discours propre de lecture* ».

D'après lui, la situation de lecture fait développer une dynamique interactionnelle « *entre le pôle émetteur et le pôle récepteur* » (op.cit). Cela fait que « *l'objet sémiotique constitué par le texte se transforme chez le lecteur en discours intérieur, et en se transformant en discours intérieur, va modifier ce discours intérieur lui-même* » (op.cit).

Selon Shmitt et Viala (1982 :144), « *la lecture est l'action de déchiffrer un texte écrit ... une activité productrice de sens* ».

Il est important que l'élève apprenne à construire du sens quand il lit, qu'il cherche à comprendre ce que signifie ce texte. Malheureusement la lecture/compréhension en situation scolaire est trop souvent centrée sur l'analyse des textes. L'objectif en pareil cas semble être de faire de l'élève tout d'abord un connaisseur de textes, de développer un savoir plutôt qu'une compétence.

Dans la situation scolaire, l'accent est souvent mis sur les compétences qui se manifestent et celle de la lecture se limite à la bonne prononciation pendant la lecture à haute voix.

« *Savoir lire* » est donc une compétence à apprendre ou à acquérir et ne devrait pas être laissée au hasard ou limitée à la classe de langue. « *Savoir lire* » c'est savoir passer outre les difficultés de compréhension, d'exploiter le texte au lieu de le subir.

La lecture, d'après beaucoup de chercheurs, est une activité sociale prise dans un ensemble d'habitudes culturelles, et la bonne lecture n'est pas seulement réception des textes mais action sur eux. Si passive qu'elle soit, elle en construit le sens et dépasse largement le cadre scolaire.

L'approche communicative accorde une importance à la pédagogie de la lecture en redéfinissant son objectif principal qui est de « *conduire l'étudiant à la recherche du sens et en redonnant à ce dernier un rôle clé dans son apprentissage* » Cornaire (1991 : 9). L'enseignant ne devrait pas oublier que la pratique de lecture :

« *S'inscrit dans un processus de communication au cours duquel le lecteur construit un message à partir de ses propres objectifs de communication* ».

Nous savons que pour l'apprenant, avoir un comportement actif par rapport à son propre apprentissage ne va pas de soi.

Porcher (1995 : 27) parle du rôle de l'enseignant dans cette situation, puisque c'est à lui qu'il appartient de préparer l'apprenant en vue de son autonomie. Dans la pratique de lecture comme dans les autres pratiques de communication, il faut placer l'apprenant : « *dans des conditions telles que sa prise de risque ne soit pas qu'une simulation en classe et une préparation à la prise de risques réels, constitutive de la communication authentique, hors de la classe* ».

Il est souhaitable qu'une compétence textuelle se mette en place « *à partir des expériences du sujet liées à sa fréquentation des textes* » Souchon (op.cit : 16-17).

Notre propre expérience nous a montré que la lecture rentre souvent dans les activités langagières limitées à la classe et à l'exercice de compréhension.

Le phénomène le plus connu est celui des apprenants (même de niveau avancé) qui n'acquièrent jamais cette compétence parce qu'ils estiment qu'on lit un texte pour chercher la réponse à une question. Dans une telle situation, tout dépend des démarches favorisées par l'enseignant qui exclue souvent la composante sémantico-discursive de tout l'exercice de lecture/compréhension.

Nous estimons que la pratique de lecture est très importante dans le développement d'autres compétences de communication. Il faut donc lui redonner sa place dans l'enseignement de langue étrangère, ce qui ne signifie pas un retour aux méthodes classiques d'enseignement de la lecture (Cornaire 1991), la lecture centrée sur le déchiffrage (la lecture mot à mot) et la lecture à haute voix peuvent servir à développer certaines compétences, notamment phonétique, mais ne devraient pas être les seules activités proposées.

2.9 LA PRODUCTION ET L'EXPRESSION EN LANGUE ETRANGERE

L'apprenant de langue étrangère espère sans doute pouvoir s'exprimer dans cette langue dans des situations différentes de communication en classe ou en dehors de la classe. L'enseignant quant à lui attend de l'apprenant qu'il puisse produire des énoncés en langue étrangère. Pour Pendanx, la production est définie comme les opérations mises en œuvre par l'apprenant pour exprimer son opinion ou donner des informations et l'expression comme le but final de ces opérations.

Pour passer de la compréhension à la production en langue étrangère, l'apprenant effectue ce que Pendanx (op.cit :109) appelle « *une série d'opérations complexes* ».

Le locuteur doit posséder quelques capacités, parmi lesquelles, celles d'automatiser les opérations :

« *De bas niveau (aspects psychomoteurs de la parole, correspondances sous graphies, réflexes morphologiques à l'oral et à l'écrit) pour pouvoir mettre en œuvre des stratégies de communication et être compris sans ambiguïté* » (op.cit). Ce qui est le plus important c'est qu'il arrive à « *mettre en œuvre simultanément plusieurs compétences* » (op.cit : 110).

La pratique de la production, comme les autres pratiques en langue étrangère, est soumise à certaines contraintes en situation institutionnelle. D'après Pendanx (op.cit : 108), on doit : « *conduire l'apprenant à réaliser les opérations langagières qui vont l'amener à traiter le langage à partir des données de départ pour s'approprier ce qui est nouveau et enrichir son interlangue* ».

« *S'approprier et s'enrichir* » ne vont pas de soi dans la situation scolaire qui ne constitue pas une situation de communication naturelle et il revient toujours à l'enseignant de guider cet apprentissage.

Le but de tout apprenant devrait être de s'exprimer en langue étrangère à l'oral et à l'écrit. Il ne s'agit pas là au niveau de l'oral de produire quelques phrases grammaticalement correctes. Il aimerait pouvoir s'exprimer de manière spontanée et dans des situations réelles et variées.

Communiquer, nous avons vu, n'est pas seulement de recevoir le message, c'est aussi en produire.

En revanche sa perception de l'écrit est différente, vu ce qui le distingue de l'oral ; pour Pendanx (op.cit : 109) :

« *La précision morphologique, l'adéquation syntaxique, l'emploi des éléments de cohésion textuelle et la mise en œuvre d'une cohérence discursive* » sont des conditions indispensables à l'écrit.

La production écrite en langue étrangère est donc une compétence qu'il faut développer et impliquer d'autres compétences. Albert (1998), précise qu'un texte écrit n'est pas une simple suite de phrases et que le produire implique une compétence linguistique, une compétence lexicale, une compétence référentielle, une compétence socio-culturelle, une compétence cognitive et une compétence discursive. Toutes ces compétences permettent au scripteur de produire un texte cohérent.

Nous savons que dans la classe de FLE, la situation est artificielle car l'élève n'a pas envie de produire, on lui «*demande*» de le faire en lui imposant un sujet. D'après Albert (op.cit : 60) : « *Les productions écrites d'un apprenant fournissent des informations sur la façon dont il construit son système discursif au cours de l'apprentissage et sur les capacités qu'il a développé pour organiser son discours à l'écrit* ».

Le but de l'exercice est de voir si l'élève a *appris* et s'il a développé certaines capacités. Comme nous l'avons dit pour la lecture, la production ne devrait pas se limiter à la situation scolaire. Les compétences acquises devraient servir à faciliter l'expression dans de diverses situations de manière spontanée et s'appliquer à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Nous savons d'expérience qu'atteindre la cohésion et la cohérence dans un texte ou dans un discours ne va pas de soi pour un apprenant étranger quelque soit son niveau. Il doit surmonter beaucoup d'obstacles et de contraintes pour y arriver.

Nous avons remarqué que beaucoup d'enseignants ont tendance à baser l'exercice de production orale ou écrite sur des textes étudiés ensemble. Le danger ici est, comme le dit Pendanx, les acquisitions qui semblaient consolidées en situation de réemploi paraissent s'évanouir dès que l'apprenant se trouve en situation d'expression personnelle. Il propose que l'enseignant fasse porter une grande partie du travail en production sur le passage entre les acquisitions contraignantes et celle qui apparaissent spontanément. Le moyen le plus efficace pour installer des compétences est de travailler par projet pour motiver et sensibiliser tous les acteurs.

2.10 LA GRAMMAIRE EN LANGUE ETRANGERE

La grammaire occupe parfois une place très importante dans l'enseignement /apprentissage d'une langue, surtout non maternelle et cela varie selon les cultures (par ex. faible importance accordée à la grammaire dans l'enseignement chez les Anglo-saxons). Les activités grammaticales occupent une place importante dans les méthodes de FLE et dans l'enseignement moderne des langues.

Cuq (1996 : 41), donne une définition didactique du mot « *grammaire* » en deux points :

1. d'un point de vue didactique, la grammaire est le résultat heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.
2. La grammaire est le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il l'enseigne.

Le problème de l'enseignement/apprentissage des régularités en particulier morpho-syntaxiques est inévitable dans la didactique des langues.

Trois grandes techniques sont utilisées à cet effet, notamment la grammaire explicite, les exercices grammaticaux et la grammaire implicite.

La grammaire explicite est « *fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur suivis d'applications conscientes par les élèves* », d'après Galisson et Coste (1976 : 206) et possède deux caractéristiques :

La première concerne l'apport d'information métalinguistique par le professeur et la deuxième concerne la prise de conscience par les étudiants de cette information.

Pour ce qui est de la grammaire implicite, elle « *vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical* » mais contrairement à la grammaire explicite, elle « *ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique et de forme* » (op.cit : 254).

La question de s'il faut enseigner la grammaire en classe de langue a été également posée, notamment par Cuq (op.cit : 103-104) qui, en guise de réponse, dit ce qu'il faut c'est de « *Promouvoir aussitôt que possible chez l'apprenant l'idée qu'il lui est nécessaire de développer une conscience grammaticale* », une conscience qui doit s'appuyer sur une méthodologie de conceptualisation grammaticale.

Ce qui est plus important d'après Cuq, c'est le développement chez l'apprenant d'un « *véritable processus heuristique, plutôt que l'apprentissage d'une théorie grammaticale* ». Cet enseignement implique les acteurs de la classe de manière différente :

- Pour l'apprenant, il doit se rendre compte qu'il est de son intérêt d'apprenant à construire sa grammaire, de structurer la représentation et la connaissance qu'il a du fonctionnement de la langue.
- Quant à l'enseignant, il est de son intérêt d'enseignant d'aider l'apprenant à construire sa grammaire, contrôler ses hypothèses, l'aider à les reformuler par une comparaison des modèles fournis par les linguistes.

Besse et Porquier (1984 : 71) posent également la question sur la nécessité de la grammaire pour enseigner/apprendre à communiquer dans une langue étrangère et explique qu'il est difficile de répondre à cette question pour deux raisons :

* l'expression faire de la grammaire peut recouvrir des activités pédagogiques relativement diversifiées.

* la communication humaine ne se confie pas au verbal, et encore moins au grammatical.

Chaque langue à ses conventions, et les choix qu'elles obligent à faire, qui la distingue des autres des autres langues.

Il est possible de communiquer sans suivre ces conventions, mais il n'est pas possible de « *parler comme on parle* » sans les respecter. La question n'est donc s'il faut enseigner la grammaire, mais comment ?

Selon Besse (1980) il y a les exercices de conceptualisation. Pour lui, « conceptualiser » c'est réfléchir sur le fonctionnement grammatical de la langue cible. Il est important pour l'apprenant de pouvoir s'exprimer comme il entend et par les moyens qui lui sont disponibles, la manière dont il aperçoit les fonctionnements des données de la langue étrangère qu'il est entrain d'acquérir, à un moment donné de son apprentissage. Selon Cuq (op.cit), « *cette activité grammaticale d'inspiration constructiviste, fait donc une grande place à l'activité métalinguistique* ».

Besse et Porquier (op.cit), posent deux questions sur la grammaire qui intéressent également notre étude :

* Est-ce que la grammaire implicite relève d'une description grammaticale de la langue cible ou bien relève-t-elle directement de la grammaire intériorisée de cette langue ?

* Est-ce qu'une technique pédagogique comme l'exercice structural met en jeu le processus d'apprentissage ou le processus d'acquisition ?

Quelque que soient les réponses à ces questions, la grammaire est une partie essentielle de la langue et l'enseignant doit y consacrer beaucoup de soins. Bien que la grammaire soit présente dans tous les programmes de français, les enseignants, soucieux de surmonter la crise des compétences linguistiques de leurs élèves, ont souvent recours à la grammaire traditionnelle pure et simple.

Cette idée est renforcée dans les recherches menées dans d'autres contextes en Afrique qui intéressent également notre recherche. Seppo (2002 : 10), relève certains points importants à propos de la grammaire et sa place dans l'enseignement/apprentissage du français.

En premier lieu, elle précise qu'aucune méthode d'enseignement ne peut se dispenser de la réflexion grammaticale, et cela est sans doute à entendre au sens large de réflexion sur la langue et son fonctionnement. Deuxièmement, elle estime que pour maintenir l'aspect communicatif de l'enseignement du français, les élèves doivent être en possession de tous leurs moyens linguistiques.

Ensuite, à travers l'enseignement des structures grammaticales, on peut amener les élèves à acquérir les aptitudes au niveau des quatre compétences de communication : écouter, parler, lire et écrire.

Une telle acquisition signifie que l'élève serait capable non seulement de reconnaître une structure à l'orale, mais aussi d'identifier sa forme écrite, de comprendre son emploi dans un contexte donné et surtout de générer de nouvelles phrases à l'aide de la structure grammaticale apprise.

Reste la question de la démarche et ce qu'il faut pour que l'élève puisse acquérir ces structures grammaticales.

Seppo (op.cit), estime que l'enseignant doit éviter de consacrer toute une période à l'activité ou à la réflexion grammaticale et propose les étapes suivantes pour la séquence de grammaire : La révision, la présentation, la manipulation, la fixation, l'exploitation et l'évaluation.

Pour nous, l'important n'est pas le temps accordé à la séquence proprement dite mais plutôt les démarches mises en œuvre par l'enseignant en cours des étapes ci-dessous. Quelles activités ou exercices propose-t-il pour que la grammaire ait sa place dans l'acquisition des compétences linguistiques ?

2.11 LE ROLE DE L'ENSEIGNANT DANS LA CLASSE DE LANGUE

Durant la dernière décennie, on assiste à une évolution du rôle de l'enseignant (de même que celui de l'enseignant de langue étrangère). Ce rôle a évolué avec les nouvelles approches, les méthodes et les composantes des programmes mis en place dans une situation habituelle d'enseignement, le rôle du maître consiste en la réalisation d'actions multiples et diverses.

Ces actions peuvent être menées directement en présence des élèves ou indirectement par l'utilisation des médias. Quel que soit le moyen utilisé, toutes ces actions restent observables et tendent à transmettre des savoirs, un savoir-faire et un savoir-être.

Le rôle de l'enseignant peut être influencé et modifié par l'introduction de nouvelles exigences dues au changement dans les méthodes et les méthodologies.

L'acquisition d'une compétence en L2, nécessite chez l'apprenant une certaine démarche et l'utilisation des stratégies d'apprentissage.

Le but essentiel de l'acte d'enseignement se traduit par la prise de conscience des stratégies d'apprentissage et l'entraînement à les utiliser en vue d'accroître l'autonomie de l'apprenant et à développer sa capacité d'apprendre.

Selon Tardif (1999 : 302), « *l'enseignant stratégique est un penseur, un preneur de décisions, un motivateur, un modèle, un médiateur et un entraîneur* ».

L'enseignant stratégique en tant que penseur, doit tenir compte selon Paul Cyr (1998 : 116) :

« Non seulement des connaissances antérieures de l'élève, de ses perceptions et de ses besoins, mais aussi des objectifs d'un programme ou d'un curriculum, des exigences des tâches proposées et de l'utilisation effective de stratégies d'apprentissage appropriées. Il s'assure que le matériel qu'il met à la disposition des apprenants est adéquat et pertinent en vue d'assurer un transfert des connaissances à l'extérieur de la salle de classe ».

L'approche communicative comme méthode a eu un impact plus significatif sur la diversification des rôles de l'enseignant.

Pour Paul Cyr, (1998 ; 116 à 120) :

- « L'enseignant se préoccupe des stratégies métacognitives, cognitives, et socio-affectives qui assurent une grande maîtrise de la L2.

- L'enseignant prend des décisions quant au contenu, aux séquences de présentation et au type d'encadrement qui seront offerts à l'apprenant pour l'atteinte de ses objectifs d'apprentissage, il doit appréhender l'erreur que pourrait commettre l'élève dans l'organisation et l'actualisation de ses connaissances.

- Dans le but de maintenir et soutenir la motivation, l'enseignant rend évident pour l'élève la pertinence personnelle, sociale ou professionnelle des activités qu'il a choisies et leur lien avec le monde réel, à l'extérieur de la classe.

- L'enseignant doit être un modèle de locuteur compétent.
- L'enseignant doit jouer un rôle de médiateur en discutant avec l'élève de sa perception de la difficulté de la tâche¹, de ses chances de la réussir et des facteurs qui y contribuent. Il amène l'élève à prévoir les difficultés et à planifier les solutions. Il doit accompagner l'élève de près tout au long de l'exécution de la tâche ».

L'enseignant doit placer l'élève dans des situations où il aura à exécuter des tâches complètes et signifiantes. Il doit y avoir un lien entre les tâches qui sont proposées à l'apprenant et les activités qu'il est susceptible de rencontrer à l'extérieur de la salle de classe.

Ainsi l'acquisition d'une connaissance ou d'une habileté est placée dans un contexte et les activités de classe font référence à un environnement extrascolaire signifiant pour l'élève.

L'enseignement est une tâche très exigeante, l'enseignant doit avoir la maîtrise des contenus à enseigner, il doit pouvoir procéder à l'évaluation des connaissances de l'élève et prendre en compte ses besoins.

Il doit avoir la capacité d'analyser le matériel qu'il propose. Il doit jouer pleinement son rôle de leader dans tout ce qui touche à la planification et l'organisation des activités d'enseignement.

En tant que personne jouant son rôle, il bouge, il produit des sons, a une identité posturale, des manies, des comportements, des manières d'être et une attitude.

Il a aussi une identité externe corporelle qui a une importance face aux apprenants. Il a des manières de procéder devant la classe. Il a des représentations du métier de l'élève, du métier d'enseignant. Il a une image, une réputation personnelle et professionnelle.

L'enseignant ne peut pas tenir compte uniquement de son rôle professionnel, mais aussi jouer un personnage social qui lui est attribué par la société dans laquelle il exerce ses fonctions.

¹ Une tâche est définie par le Cadre Commun de Référence Européen [CCRE] comme : « Toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ».

2.12 ENTRE « ENSEIGNEMENT » ET « APPRENTISSAGE »

Si le métier d'élève est d'apprendre, le métier d'enseignant est d'enseigner. Et l'enseignant le fait en fonction de la manière dont il pense que les élèves apprennent. Ainsi tout enseignant est porteur d'une théorie qu'il est possible de lire en filigrane de ses pratiques.

A. Enseignement :

L'enseignement est l'art d'instruire, d'apprendre, de montrer de donner des préceptes d'une science. C'est l'action de donner des leçons. Au niveau préparatoire, le travail consiste surtout à favoriser le développement harmonieux de l'enfant. Au niveau primaire, l'élève acquiert des techniques instrumentales (matières de base) lui permettant d'assimiler les connaissances qui lui sont proposées ainsi que l'information qui le situe dans le temps et dans l'espace et de connaître les techniques élémentaires de son temps. Au moyen et au secondaire, les matières déjà acquises sont approfondies et élargies.

B. Apprentissage :

L'apprentissage permet l'acquisition d'habitudes, (principalement dans le domaine moteur et tend alors à la création d'automatismes) et l'acquisition de connaissances. Les procédés d'apprentissages varient selon les buts à atteindre.

2.13 LES STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT

Le terme stratégie connaît de nos jours une vogue sans précédent quant à son utilisation dans tous les domaines de la vie économique et sociale. Le domaine de l'éducation n'a pas échappé à la règle, car on préfère recourir aux expressions « *stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage.* »

La notion de stratégie selon Larousse est :

« *L'art de diriger les armées.* » « *Art de diriger de vastes opérations.* »

Donc stratégie au sens militaire est l'art de conduire une armée en campagne et qui va nous permettre de mieux comprendre le métier d'enseignant.

Si l'enseignement est action, on peut imaginer qu'il met en oeuvre un raisonnement stratégique souple. C'est une orientation pour l'action qu'il faut savoir adapter devant tous les imprévus qu'on peut rencontrer et faire preuve d'initiative et de créativité, en inventant, au jour le jour, les moyens nouveaux que nécessite la situation changeante.

L'attitude de l'enseignant est certes fonction de sa personnalité, mais surtout de la méthodologie qu'il applique. L'enseignant de langue étrangère se trouve dans une situation qui dépend beaucoup de son initiative. En effet il occupe une place centrale au sein de la relation pédagogique. L'enseignant de langue étrangère a la possibilité de choisir entre plusieurs démarches :

1) La démarche choisie pour aider les étudiants à saisir les sens des signes étrangers qu'on leur présente : L'enseignant de langue peut refuser tout recours à la traduction et s'appuyer sur d'autres données non linguistiques, notamment les gestes, mimiques, dessins et autres illustrations. La traduction ne peut lui servir que dans le cas où il partage la même langue 1 (ou langue maternelle avec les apprenants). Il peut parfois être amené à interpréter les signes de la langue cible au moyen de la paraphrase.

2) La démarche utilisée pour enseigner la grammaire :

Dans un cours de grammaire par exemple, un enseignant a la possibilité de formuler les règles en L1, puis progressivement en langue étrangère. D'autres stratégies sont ouvertes : au lieu de donner des explications, il peut procéder par des exercices dont le but est de fixer les règles sans les expliquer.

La troisième possibilité serait d'exclure les explications et les exercices et de se tenir aux activités qui exigent la participation active des apprenants, par exemple les jeux de rôle et les simulations.

Il y a aussi des activités de « *conceptualisation* » (Besse, 1984 : 214) qui, fondée sur les productions des apprenants, sollicite leurs hypothèses et leurs intuitions sans les faire entrer dans un cadre sémantique ou grammatical.

3) La façon dont L2 est présentée aux apprenants. L'enseignant doit faire un choix méthodologique, ce dernier inclut le choix des documents à utiliser. Dans le cas où l'enseignant opte pour les documents authentiques, il est évident qu'il vise plutôt une imprégnation dans la mesure où l'apprenant n'aura pas à retenir la totalité des dialogues du document audiovisuel ou l'ensemble du texte qu'on lui donnera à lire. S'il s'agit d'un document didactique, il est possible qu'un dosage ait été effectué au préalable en particulier sur le plan linguistique pour permettre à l'apprenant de saisir et de mémoriser l'ensemble de ce qui lui est proposé.

Il faut noter que le recours aux documents authentiques ne suffit pas pour le développement d'une véritable pédagogie de l'authenticité.

Celle-ci implique entre autre, une réelle authenticité d'interaction verbale en situation de communication dans la salle de classe.

4) L'ordre et les regroupements selon lesquelles les éléments lexicaux et morphosyntaxiques de la L2 sont introduits et travaillés dans la classe. Etant donné qu'il concerne la progression choisie, ce critère est en corrélation avec le précédent.

Si l'on choisit de travailler avec les documents pédagogiques, on pourra dire que la progression sera déterminée à priori. Par contre, si l'on choisit les documents authentiques, ça sera à l'enseignant de procéder au choix du lexique et des formes syntaxiques à exploiter, à partir du matériel qui lui sera fourni.

Il devra donc se charger d'organiser sa progression.

2.14 LE RÔLE DE L'APPRENANT

L'enseignant a d'énorme responsabilité (Voir 2.9) que ce soit au niveau de la planification, de l'organisation de ses activités à l'intérieur de la classe, qu'au niveau de son rôle de soutien qu'il doit jouer auprès des élèves.

Dans la salle de classe, l'apprenant a lui aussi des responsabilités importantes et un rôle à jouer.

En effet, en plus de la gestion de sa participation et sa persistance dans la tâche, du contrôle de sa motivation et de son attention, il lui incombe le rôle de planifier des stratégies pour la réalisation d'une tâche déterminée, il doit ensuite mettre en application ces stratégies et les évaluer.

L'apprenant juge et évalue la performance de l'enseignant alors qu'il est lui-même acteur au niveau de la salle de classe. Aujourd'hui, on parle du métier de l'élève qui s'apprend comme tous les autres métiers. Selon Porcher (1992 : 63) : « *Il a ses techniques, ses contraintes, ses classiques, ses attentes et ses déceptions, ses chagrins et ses passions et puis, bien entendu, ses ratés, ses tours de force...* ».

Plusieurs traits permettent de cerner ce rôle :

- l'apprenant sait qu'il s'agit, dans la salle de classe, de situation de simulation où il a lui-même un rôle à jouer. Au moment où l'enseignant pose une question, l'apprenant sait que

sa réponse fait partie d'un entraînement et qu'il n'est pas appelé à être sincère. De plus, il peut lui-même dans certains cas anticiper la réaction de l'enseignant et il sait à quoi s'attendre.

Quelle que soit la méthode suivie, l'apprenant sait qu'il ne peut pas faire ce qu'il veut en classe. On lui attribue un rôle et il le joue, tout comme font ses pairs qui ont eux aussi leurs rôles à jouer.

* Tout comme l'enseignant, l'apprenant est conscient du temps attribué à la séance et qu'il doit en tenir compte. Quel enseignant n'a pas eu l'expérience d'apprenant qui, quelques minutes avant la sonnerie, commencent déjà à ranger leurs affaires pour le cours suivant ?

* Il sait qu'il sera évalué : contrôle continu, examen de fin de fin de trimestre, examen national et que l'enseignant est dans une grande mesure son évaluateur. Pour avoir plus de chances de réussite, il doit donc se conformer aux prescriptions de l'enseignant.

* Enfin l'apprenant de langue étrangère (surtout au niveau supérieur) sait qu'à part la réussite au niveau des épreuves, il doit aussi pouvoir parler la langue qu'il a appris dans un contexte authentique.

Au sein du groupe classe, l'apprenant a des tâches à accomplir. Les quatre tâches selon Martinez citant Klein (1989), comprennent l'analyse de la langue, la construction de l'énoncé ; la mise en contexte du message et une comparaison de la langue cible avec celle de son entourage social en dehors du milieu scolaire. Tout cela suppose que l'apprenant a une démarche qu'il met en œuvre au fur et à mesure de ses expériences langagières. Si l'enseignant réalise volontairement des actions, l'apprenant agit de la même façon de son côté, les actions sont soit directement en relation avec celles de l'enseignant ou indirectement avec l'aide d'autres personnes ou de moyens auxiliaires, pour exploiter les actions de l'enseignant et de les intégrer dans son apprentissage.

D'après Richterich, l'apprenant en effet, n'a pas toujours besoin d'enseignant au sens traditionnel pour apprendre, il a besoin de source et modalités de transmission de savoir, savoir-faire et savoir-être qu'il peut trouver ailleurs.

Dans l'optique de l'approche communicative, l'apprenant est considéré comme un « *communicateur* », un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. Puisque selon cette approche c'est l'autonomie de l'apprenant qui est visée, celui-ci doit prendre plus de responsabilité vis à vis de son apprentissage. La façon dont il prend cette

responsabilité diminue dans une mesure le rôle de l'enseignant lui confiant celui d'un « entraîneur » qui guide et conseille pour obtenir les meilleurs résultats.

2.14.1 Les stratégies d'apprentissage

Dans le cadre de la démarche basée sur la centration de l'apprentissage sur l'apprenant, le problème de transfert des apprentissages revêt une importance de taille.

En situation d'apprentissage d'une langue cible l'apprenant fait appel à certaines stratégies. Quelque soient les problèmes liés à la terminologie, Paul Cyr (1998 : 5) emploie l'expression « *Stratégies d'apprentissage* » en L2 afin de désigner « *un ensemble d'opérations mises en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer réutiliser la langue cible* ».

Pour Oxford (1990 :1), la stratégie est définie comme étant « *des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage* » et « *des outils pour une implication active et autonome* », et fait la distinction entre les stratégies directes et stratégies indirectes.

- stratégies directes : « qui impliquent une manipulation de la langue cible et la mise en œuvre de processus mentaux ».

- stratégies indirectes : «qui entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage ».

Pour Paul Cyr, se basant sur les travaux de O'Malley et Chamot (1985 et 1990), cette distinction pourrait paraître intéressante au niveau de la recherche sur les stratégies d'apprentissage mais elle contribuait peu à l'entendement du phénomène.

Il reprend par contre la division des stratégies d'apprentissage en trois catégories :

- métacognitives.

- cognitives.

- socio-affectives.

Nous souscrivons à division car pour les enseignants de L2, qui prennent en considération les stratégies de leurs apprenants, elle nous paraît plus accessible, pratique et facilement maniable.

Dans ce contexte, il nous paraît difficile d'établir une frontière quant à la classification et la définition des différentes stratégies. Pour cela, nous tenons à ne pas nous éloigner des définitions et descriptions relevées dans les écrits.

A. Les stratégies métacognitives

Ces stratégies se rapportent à la réflexion sur son processus d'apprentissage, la compréhension des conditions qui le favorisent, l'organisation de ses activités dans le but de faire des apprentissages, l'auto-évaluation et à l'autocorrection.

Ce type de stratégie revêt une grande importance.

Pour O'Malley et Col (1985 a : 9) cité par Paul Cyr (1998 :42) :

« Les élèves sans approche métacognitive sont essentiellement des apprenants sans but et sans habileté à revoir leurs progrès, leurs réalisations et l'orientation à donner à leur apprentissage futur ».

Selon Tardif (1992 : 47) cité par Paul Cyr :

«La métacognition constitue une caractéristique qui différencie les élèves en difficulté des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés dans l'apprentissage ».

Il est démontré que les élèves qui sont avancés dans leurs apprentissages d'une L2 font un plus grand usage de stratégies métacognitives que les débutants.

Les stratégies de type métacognitif dans l'apprentissage d'une L2 sont :

- l'anticipation ou la planification : prévoir les éléments linguistiques nécessaires à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou de communication, se fixer des buts à court ou à long terme ; formuler des objectifs d'apprentissage à atteindre.

- l'attention : prêter attention à tout élément langagier susceptible de contribuer à l'apprentissage, maintenir son attention au cours de l'exécution d'une tâche ; l'attention peut être dirigée ou sélective ; le premier type peut être assimilé à la concentration où l'élève prête attention à la tâche d'apprentissage et ignore tout ce qui pourrait le distraire. Par contre l'attention sélective consiste à se concentrer sur des aspects spécifiques de la tâche.

- l'autogestion : comprendre les conditions qui facilitent l'apprentissage de la langue et cherche à réunir ces conditions. Cela suppose un minimum d'autonomie et une grande implication de l'apprenant. L'élève gère son temps et ses activités de façon à maximiser son apprentissage.

- l'autorégulation : vérifier et corriger sa performance au cours d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

- l'identification du problème : cerner le point central d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution en vue d'une réalisation satisfaisante.

- l'auto-évaluation : évaluer ses habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication ; évaluer le résultat de sa performance langagière ou de son apprentissage.

B. Les stratégies cognitives :

« *Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude* » Paul Cyr (1998 :46).

Les tâches cognitives sont facilement observables :

- pratiquer la langue : saisir les occasions qui sont offertes pour communiquer dans la langue cible ; répéter des segments de la langue ; penser ou se parler à soi même ; Réutiliser dans des communications authentiques des mots, des phrases ou des règles appris en classe.

- mémoriser : appliquer diverses techniques mnémotechniques.

- prendre des notes : noter dans un cahier les mots nouveaux, les concepts, les expressions, les locutions, qui peuvent servir à la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

- grouper : ordonner, classer la matière enseignée selon des attributs de manière à faciliter sa récupération.

- réviser : une révision structurée dans le temps. Le but est de sur apprendre, de se familiariser avec la matière.

- l'inférence : utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus. Utiliser le contexte langagier ou extra-langagier dans le but de suppléer aux lacunes dans la maîtrise du code linguistique et afin de comprendre le sens ou la signification globale d'un texte ou d'un acte de communication ; Recourir à son intuition, deviner d'une façon intelligente.

- la déduction : appliquer une règle réelle ou hypothétique en vue de produire ou de comprendre la L2.

- la recherche documentaire : utilisation des ressources de référence au sujet de la langue cible.

- traduire et comparer avec la L1 ou avec une autre langue ; traduire, faire des comparaisons inter-linguales ; se servir de la compétence langagière acquise en L1 afin de comprendre le système et le fonctionnement de la langue cible.

- paraphraser : choisir d'autres mots ou d'autre phrase de la langue cible pour réaliser l'acte de communication.

- élaborer : établir des liens entre les éléments nouveaux et les connaissances antérieures.
Faire des associations inter-langales.

- résumer : faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.

C. Les stratégies socio-affectives

Les stratégies socio-affectives impliquent selon Paul Cyr (1998 :55) :

« Une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou la gestion de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ».

La dimension affective chez l'apprenant ainsi que le rôle social de la langue ont une importance capitale.

- les questions de clarification et de vérifications : demander de répéter, solliciter auprès de l'enseignant ou d'un locuteur natif des clarifications, des explications ou des reformulations.

- la coopération : inter-agir avec ses pairs dans le but d'accomplir une tâche ou de résoudre un problème d'apprentissage ; solliciter de la part d'un locuteur compétent des appréciations au sujet de sa performance ou de son apprentissage.

- la gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété : prendre conscience de la dimension affective entourant l'apprentissage d'une L2 ne pas craindre de faire des erreurs ou de prendre des risques, utiliser diverses techniques qui contribuent à la confiance en soi et à la motivation, s'encourager, se parler à soi même en vue de réduire le stress.

Il faut savoir que ces différentes stratégies (cognitives, métacognitives et socio-affective peuvent être selon Paul Cyr (1998 : 69) :

« Déployées consciemment en réponse à un problème d'apprentissage que l'élève a clairement perçu et analysé ».

Ces stratégies sont modifiables et sont orientées vers la résolution de problèmes. Elles peuvent être utilisées pour répondre à différents besoins ou problème d'apprentissage. Et elles invitent à revoir la notion de faute en la considérant plutôt comme une erreur.

2.15 LES PHENOMENES DE L'ERREUR

De prime d'abord une distinction entre faute et erreur s'impose, compte tenu de notre contexte de recherche où le terme « mistake » s'emploie souvent dans les deux cas malgré l'existence de « error », sans qu'on ne se soucie de la distinction.

Besse et Porquier (1984 :209) nous renvoient à distinction établie par la théorie Chomskyenne où erreur relèverait de la compétence et faute de la performance.

Selon un tel raisonnement, un apprenant ne peut pas corriger ses erreurs qui sont représentative de sa grammaire intériorisée, mais devrait pouvoir corriger ses fautes imputables « *à des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques* ».

Les fautes montrent que l'apprentissage ne se fait pas seulement dans l'accumulation de mots et la mémorisation des règles plus ou moins compliquées et souvent déroutantes.

Besse et Porquier (op.cit :207), affirme que :

« *Lorsque les besoins linguistiques ne sont pas assurés par la langue, les fautes servent à combler ce déficit, jouant ainsi un rôle fonctionnel dans la communication* ».

En ce qui concerne les erreurs, elles peuvent « *constituer des indices positifs d'acquisition et relever de stratégies d'apprentissages ou de communication* ».

Si nous avons décidé de consacrer quelques réflexions à l'erreur en classe de français langue étrangère, c'est parce que beaucoup d'enseignants (sans la distinguer de la faute), la voient comme signe d'échec, « *une lacune, un défaut, un manque que l'enseignant est censé combler, « guérir » avec les remèdes dont il dispose* » (Jorro, 2000 : 24).

Pour Besse et Porquier (op.cit : 211), les attitudes envers l'erreur, souvent négatives et péjorativement canotées, sont liées à des représentations socio-culturelles et idéologiques. Cela fait que l'erreur est associée à la faiblesse des élèves « *faibles* » sont ceux qui commettent le plus d'erreurs, et ses effets sur l'apprentissage sont négatifs, pour ne pas dire désastreux.

Or l'erreur, nous savons, fait partie de l'apprentissage, quel que soit le contexte, le domaine ou les conditions dans lesquelles il se déroule. Malgré tous les efforts, il est inévitable que les erreurs se produisent.

A tous les niveaux, comme le dit Grandguillot (1993), l'enseignement se trouve confronté à une importante production d'erreurs dont l'éventail est d'autant plus large que l'hétérogénéité du groupe est forte.

Selon Cordier (1980 :9), plutôt que de se préoccuper des fautes elles-mêmes, «*nous devons concentrer notre ingéniosité sur des techniques de traitement* » une fois qu'elles se soient produites.

D'après lui, les erreurs de l'élève manifestent le système linguistique qu'il utilise à un moment donné du programme qu'il suit et ont une triple signification :

- D'abord pour l'enseignant, s'il est assez attentif pour entreprendre une analyse systématique, ces erreurs peuvent lui indiquer où en est arrivé l'élève par rapport au but visé et donc ce qui lui reste à accomplir.
- Les erreurs commises par les élèves fournissent au chercheur « les indications sur la façon dont une langue s'apprend ou s'acquiert » (op.cit :13) mais aussi sur les stratégies et les processus que l'élève utilise dans sa découverte de la langue.
- Les erreurs sont indispensables à l'apprenant, car il s'en sert pour apprendre. C'est pour lui, « *une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend* » (op.cit).

Ces trois éléments nous renvoient à l'importance des objectifs formulés par l'enseignant au début de l'apprentissage et l'efficacité de l'évaluation privilégiée.

Jorro (op.cit :27), évoque deux conceptions de l'erreur : la première est la conception symptomatique qui campe sur une position d'extériorité, la deuxième et la conception formative qui appelle à une double centration :

« Point de focalisation unique sur l'élève mais réflexion de l'enseignant sur sa pratique ». Selon la conception symptomatique de l'erreur, « l'élève n'a pas la possibilité de rejouer les compétences dans de nouveaux contextes. quant à la conception formative dont le point fort est qu'elle appelle une réflexion du praticien sur sa démarche » (op. cit.), la réflexion est centrée sur le fait que l'enseignant peut revenir sur des situations de réussite et des situations d'erreurs. Cette réflexion constitue à la fois un enjeu de personnalisation et un regard nouveau porté sur l'action évaluative.

Selon Allwright et Bailey, quand une erreur n'est pas corrigée, les autres apprenants pourraient fixer cette forme ou fonction comme étant juste et il y a risque d'aller jusqu'à modifier les hypothèses existantes.

Le problème pour l'enseignant est de trouver un équilibre :

Quand et comment faut-il corriger l'erreur ? Dans le cas d'une attitude négative, celle-ci débouche sur « *des pratiques directives, voire coercitives et sur une sanction négative dans l'évaluation et la certification des acquis* » Besse et Porquier (op.cit).

Nous savons l'effet que cela peut avoir sur l'apprentissage et l'attitude éventuelle des apprenants qui se manifeste en inhibition ou stratégie d'éludage dont les productions orales et écrites portent souvent la trace matérielle. Bon nombre d'enseignants corrige la faute tout de suite, soit en cherchant la correction chez les autres apprenants, soit en encourageant l'apprenant à s'auto-corriger. Cela se fait souvent à travers des exercices structuraux et a peu de prise sur les causes même des erreurs, et sur leur relation à la grammaire intériorisée, stabilisée ou mouvante dont elles découlent.

Nous savons à partir de notre expérience que pour l'enseignant non-natif, le problème se pose au niveau de son incapacité à repérer l'erreur. Il est possible qu'un tel enseignant ne possède pas toutes les règles phonologiques, lexicologiques ou syntaxiques communicatives pour repérer et traiter toutes les erreurs dans la production de l'apprenant.

Quoi qu'il en soit, cet enseignant doit savoir que puisque les besoins des apprenants sont différents, même dans la classe, il ne peut pas, à chaque fois corriger l'erreur de la même façon.

Allwright et Bailey proposent trois façons de procéder quelque soit le cas : Il faut d'abord dire à l'apprenant qu'il a commis une erreur, ensuite lui expliquer où se trouve l'erreur et après lui montrer l'erreur.

Certains enseignants cherchent à responsabiliser les apprenants en leurs demandant de repérer eux-mêmes l'erreur et la corriger, seuls ou par paire.

Nous avons aussi remarqué qu'il y a des enseignants qui ne corrigent pas les erreurs des apprenants, « *de peur de les décourager* ». Nous sommes d'accord que chaque enseignant connaît bien ses apprenants et l'effet qu'aurait une correction devant les pairs et c'est pour cette raison qu'il faut faire attention à la façon de corriger ; plutôt que de ne pas corriger du tout.

Une autre question se présente dans la classe de langue étrangère, notamment celle de l'interférence venant des langues en présence dans le milieu social (les langues qui sont parlées quotidiennement à l'extérieur de la classe et qui ne sont pas des langues écrites).

2.16 L'INTERACTION EN CLASSE DE LANGUE ETRANGERE

Nous avons soulevé quelques aspects des rôles différents des enseignants et des apprenants dans la classe de langue étrangère. Ces rôles se jouent dans diverses instances d'interactions qui se présentent à deux niveaux :

Entre apprenants et enseignants, puis entre apprenants eux-mêmes. Tous les acteurs prennent la parole à un moment où un autre avec les nouvelles méthodes et méthodologies, la classe de langue ne devrait plus être la salle de répétition où le discours de l'enseignant domine le processus. L'enseignant reste bien entendu le seul à connaître la langue étrangère et la « *mise en scène* » du savoir qu'il détient dépend de lui. Dans une telle situation, l'enseignant joue aussi le rôle d'arbitre, et en tant que tel, c'est à lui d'assurer une participation équilibrée de tous les membres de son « *équipe* ».

Dans les contextes où la langue étrangère n'est pas présente qu'en situation scolaire et où il existe déjà une langue partagée par les apprenants et l'enseignant, la pratique de la langue étrangère devient difficile. Nous savons qu'à la moindre difficulté, les apprenants se réfugient derrière l'arabe qu'ils pensent maîtriser et qui leur permet de s'exprimer avec moins d'inhibition. Dans la classe de langue en Algérie, les apprenants et l'enseignant font appel à la langue arabe, mais surtout à la langue maternelle (langue parlée en dehors de l'école, un dialecte inspiré de l'arabe, du français et de l'espagnol).

Le fait qu'ils voient l'arabe (langue officielle) et l'arabe dialectal comme étant plus sécurisant est accentué par ce que Castellotti (2001: 50) appelle « *l'artificialité de la situation scolaire d'enseignement/apprentissage des langues, également souligné par nombre d'enseignants (Castellotti et De Carlo : 1995), qui ne tend pas à favoriser une pratique communicative de la langue cible* ».

Ces éléments ne facilitent pas l'interaction en classe qui est pourtant fondamentale pour l'apprentissage de la langue.

Quant à Kramsch (1984 : 35), « *la réalité de la classe de langue est formée de tout le réseau de relations sociales et personnelles qu'enseignant et apprenants y apportent et y mettent en œuvre* ».

L'un des buts de notre thèse est justement de montrer tout ce réseau de relations sociales et personnelles. La façon dont l'enseignant utilise la méthode n'incite pas les apprenants à s'imprégner de la langue et se l'approprier. Ils ne sont pas motivés car ils

n'éprouvent ni le besoin ni l'intérêt puisque la langue maternelle est toujours présente pour communiquer et se faire comprendre.

L'approche communicative, par sa diversification impose, une conception beaucoup plus large du discours qui résulte de ces relations.

Dabène, L. (1990 :8-18) souligne trois axes de la recherche sur la spécificité d'une classe de langue :

- La classe est un lieu d'échanges sociaux où le statut des participants génère des comportements types.
- Dans le cadre de l'enseignement de langue, il y a identité entre l'objet étudié et l'instrument d'étude.
- L'enseignement d'une langue étrangère engendre un discours didactique spécifique.

Tout cela fait que les échanges dans la classe de langue vont au-delà des exercices structuraux et recouvrent d'autres dimensions du discours : verbales et non verbales, linguistiques, fonctionnelles, socio-culturelles, stratégiques et éducatives. Toute en étant acteurs dans l'interaction, les apprenants peuvent juger de la meilleure façon d'apprendre ; en effet certains d'entre eux trouvent dans la prise de parole un moyen de mieux apprendre par rapport à d'autres qui écoutent et ne réagissent que dans la mesure où ils sont obligés.

Dans toute situation d'apprentissage, la prise de parole peut donc être volontaire ou sollicitée par l'enseignant qui est l'organisateur de la communication et qui joue en même temps le rôle de facilitateur.

Quelles que soit la source de l'intervention, ces interactions entre deux personnes engagées dans un processus de découverte sont essentielles à l'apprentissage. Dans une telle ambiance l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social. C'est dans la classe qu'il peut expérimenter sa capacité à assumer, ne serait ce que d'une façon temporaire, une identité dans la langue étrangère qu'il apprend.

L'ambiance créée par l'enseignant peut ou non favoriser les interactions entre les apprenants. Dans le but de communiquer du sens à travers la langue étrangère il faut que les participants s'écoutent et que chacun ait la possibilité de s'exprimer selon les moyens dont il dispose.

Le développement de l'écoute entre apprenants devrait être un des objectifs de l'enseignant.

Selon Lhote (1995 : 26), apprendre une nouvelle langue c'est aussi « *apprendre à écouter et à comprendre dans cette nouvelle langue* ».

Il faut changer la façon d'écouter, c'est à dire la façon de « *capter et de traiter les informations qui parviennent par l'intermédiaire du langage oral* » (op.cit :100).

La procédure de l'écoute dans une langue étrangère par rapport à la langue maternelle est plus longue par ce que l'apprenant n'a pas encore acquis « *le bon comportement d'écoute* » (op.cit : 107).

D'après Bérard (1991 : 57), « *le climat d'écoute vise à sécuriser l'apprenant pour qu'il puisse dépasser ses inhibitions, ses difficultés, ses erreurs* ».

L'attitude et le comportement de l'enseignant sont très importants.

Pour mettre en place un réseau de communication, Bérard (op.cit :58) propose « des structurations à géométrie variable du groupe » :

- communication par groupe de deux ;
- communication par groupe ;
- communication d'un membre du groupe à l'ensemble ;
- communication d'un groupe à un autre ;
- communication de l'ensemble du groupe.

Chacun peut ainsi trouver sa place dans ces modes de fonctionnement.

L'apprenant aura en même temps la possibilité d'un entraînement à la réalité moins dans les contenus que dans les comportements qu'il a à développer pour communiquer plus efficacement dans la langue étrangère.

Pour qu'il y ait une pratique réelle de l'interaction, une prise en compte des apprenants comme personnes, des bonnes relations entre les apprenants d'abord ensuite entre enseignant et apprenants ainsi qu'un climat général de la classe sont indispensables.

Mais en même temps « *ces liens et ce climat ne peuvent se construire qu'en adoptant des pratiques qui visent à rendre les membres du groupe interdépendants* » Cordier-Gauthier (1995 :41).

A part une institution *de nouveaux rapports interpersonnels*, Cordier Gauthier propose de revaloriser la langue civile, ce qui vise à faire de la langue cible « *le seul instrument valorisé de la communication* » pour qu'elle devienne « *langue officielle* » du groupe.

Ce serait donc le cas de grands débutants qu'il y aurait de temps en temps recours à la langue maternelle (ou langue 1 pour certain pays africains) dans des moments perçus comme une parenthèse par rapport aux autres moments de la classe.

Cordier -Gautier propose d'appeler ces moments des Leçons zéro.

La proposition suivante est de créer des espaces d'expression libre ou semi-dirigée où il y aurait dans l'organisation du temps pédagogique des moments qui favorisent la conversation en français. Aussi importante que les activités réglées, peuvent se faire d'elle-même dans le cas d'un niveau avancé, mais reste sous la responsabilité de l'enseignant pour la plupart du temps.

La deuxième proposition est de restructurer le format des activités didactiques. C'est au moment de préparer la leçon que l'enseignant doit s'interroger pour savoir par exemple les procédures d'exécutions en classe qui maximalisent les échanges entre les apprenants. Il peut alors restructurer, renforcer ou varier les activités pour avoir des interactions plus significatives.

Nous souscrivons à ce que dit Cordier-Gauthier (op.cit :47), à savoir : « *Réussir une pratique de l'interaction en salle de classe présuppose une certaine rupture avec les schémas de classe habituel* ».

Il doit y avoir des modifications d'habitudes et d'attitude au sein du groupe-classe. L'apprenant doit être prêt à prendre ses responsabilités dans les activités et ne pas continuer à voir l'enseignant comme seul « *dépositaire du savoir* ». Celui ci doit de son côté tout mettre en œuvre pour restaurer et maintenir la confiance de l'élève en lui-même pour éviter de retomber dans les inhibitions et hésitations qui caractérisent souvent la classe de langue étrangère.

2.17 LA COMMUNICATION NON-VERBALE

La communication est composée de deux éléments indissociables : le verbal et le non verbal.

Selon Gschwind-Holtzer (1981 : 21), le non verbal est « *composé d'éléments non linguistiques qui véhiculent du sens au cours d'une interaction* ». Dans la situation de la didactique des langues étrangères l'imbrication entre le verbal et le non verbal est encore plus forte. Selon certaines recherches, dans un échange normal entre au moins deux personnes, plus de 65% de l'information est transmise par le non verbal.

Cela fait que la communication non verbale a une importance observable dans la salle de langue. Sans la communication non verbale, la communication devient un phénomène figé, inachevé. Nous avons remarqué combien les réactions et comportements des élèves (rires, sourires, mimiques, regards échangés, geste d'agitation, les hochements de têtes...) ont rendu l'ambiance plus riche. Dans le contexte de nos observations en classe de français, nous nous proposons d'étudier plusieurs aspects de la communication non verbale que nous avons repérés, notamment le paralangage.

Nous savons que le rapport enseignant / élève dépend beaucoup du comportement de l'enseignant, et que sa voix a une influence importante sur l'attitude des élèves par rapport à son discours.

Si un enseignant parle d'un ton gai et dynamique avec humour, l'attention des élèves est captée, ils ont envie d'écouter. En revanche, un ton autoritaire mais aussi dur et cassant, ne favorise pas la prise de parole. Il y a également l'enseignant qui n'arrive pas à établir la discipline dans la classe par ce qu'il n'a pas un ton ferme. Ces élèves ne l'écoutent pas et en profitent pour perturber le déroulement des cours.

Foerster (1995 :82), la position spatiale choisie par les élèves est influencée par l'attitude de l'enseignant, en évaluation. Dans la plupart des cas, les « *bons* » élèves se mettent devant tandis que les « *mauvais* » se mettent derrière. Même dans le cas de la répartition en « *U* » (difficile à réaliser dans la plupart de nos écoles), ne protège pas de ce phénomène puisque les « *moins bons* » se mettent toujours le plus loin possible de l'enseignant. Ce maintien parfois inconscient de la distance par rapport à l'enseignant est souvent une véritable source de souci pour l'enseignant de grands groupes.

Il y a aussi le regard (de l'enseignant, mais aussi des élèves), d'après Foerster (op.cit :83), le regard joue un rôle important dans une situation d'interaction verbale. Il signifie plusieurs choses, notamment que l'on désire attirer l'attention, ou qu'on exprime un intérêt ou d'une façon précise, qu'on cherche à créer, à vérifier, à entretenir ou à terminer un échange verbal.

Dans le cas où les élèves connaissent bien leur professeur, ils arrivent à interpréter son regard. Les rires et les sourires sont bien présents dans la classe de langue étrangère, selon Foerster (op.cit : 89), ils ont un rôle spécifique en ce qu'il transmettent des messages ayant « *des significations variables et parfois difficiles à décoder* ». Il en distingue deux catégories : d'abord il y a ceux liés au contenu verbal spécifique à la situation d'apprentissage, et ceux liés au fonctionnement du groupe et la relation établie entre les interlocuteurs.

En ce qui concerne les fonctions du non verbal en classe, Ferrero Tavares (1999 :168), en dégage plusieurs types :

- * Il y a d'abord une fonction symbolique selon laquelle le non verbal sert à renforcer ou à atténuer les distances.

Les objets de la classe : le bureau, les tables, sont liés au pouvoir et contribuent à « *mettre chacun à place* ».

- * il y a ensuite une fonction affective, relationnelle définie par les rapports au sein de la classe, l'enseignant et l'apprenant adopte des comportements d'ordre affectif.

- * Il y a aussi la dimension fonctionnelle du non verbal selon laquelle les comportements proxémiques et kinésiques contribuent à la gestion et à la structuration de la classe.

- * il existe également en classe une fonction sémantique réalisée par les comportements illustratifs qui jouent un rôle d'accès au sens.

- * il y en a enfin une fonction pragmatique selon laquelle les comportements non verbaux sont liés à la compréhension du contexte culturel.

Les différents échanges au sein de la classe sont multi-canaux et la préparation ou la justification d'une demande implique des comportements d'ordre verbal et non verbal.

En vue de toutes les fonctions qu'elle assume, la communication non verbale, selon Gschwind-Holtzer (op.cit : 25), « *ne peut être définie comme un simple supplément de*

l'échange verbal en face à face ». Elle ajoute que toute étude sur la communication se doit d'intégrer les conduites non verbales « *afin de restituer, avec le plan verbal, l'acte communicatif dans sa totalité* ».

2.18 LE METALANGAGE EN CLASSE DE LANGUE

L'activité métalinguistique en classe de langue étrangère se réalise de façon diverse, empruntant des stratégies communicatives variées (Cicurel, 1990 :32). Le but principal dans la classe est d'apprendre ou d'enseigner la langue qui fait en même temps l'objet de descriptions et de commentaires. Cicurel parle du discours de l'enseignant comme étant « *émaille de termes linguistiques, qu'ils appartiennent à une terminologie spécialisée (celle de la grammaire) ou qu'il s'agisse de mots métalinguistiques du vocabulaire courant* ».

Le but des participants de la classe de langue étant d'apprendre ou d'enseigner la langue ou bien un aspect de la langue, cette dernière fait forcément l'objet de description et de commentaires. Cela fait que l'activité métalinguistique « *ne se limite pas aux moments où une règle est donnée, une erreur expliquée, le sens d'un mot élucidé* » (op.cit).

D'après Cicurel (1985), le métalangage peut se manifester de plusieurs façons :

- * par des commentaires sur les formes linguistiques.
- * Par des commentaires sur la valeur énonciative d'un énoncé.
- * Par des répétitions d'énoncés d'apprenants en vue d'une correction.
- * par des explications faisant appel à des règles.
- * par des situations exemples.
- * par des démarches d'informations émanant des apprenants.

Ce qui est important c'est que l'activité métalinguistique soit mise en rapport avec la nature de la communication de classe.

Les règles dans les classes de débutants en particulier font l'objet de beaucoup d'attention. Il s'agit de ce que Cicurel (1995 :35) appelle « *un langage para-grammatical* » qui parfois n'est compris que par le seul groupe-classe. L'apprenant aussi a un métalangage grammatical spécifique qui est observable quand il doit faire une explication autour d'un fonctionnement qu'il croit avoir compris.

L'activité métalinguistique se réalise donc « *de façon diverse, empruntant des stratégies communicatives variées* » (op.cit).

Dans le cadre de la didactique de la langue étrangère, le choix de la terminologie métalinguistique à adopter peut devenir une vraie préoccupation pour l'enseignant.

Dans le cas où l'enseignant partage la même langue maternelle avec les apprenants, il a en face de lui un public qui a les mêmes connaissances métalinguistiques. Il a donc la possibilité de s'y appuyer pour construire sa propre pédagogie de la langue étrangère qu'il enseigne.

Quelle que soit la situation, l'enseignant cherche à organiser son enseignement selon des catégorisations connues des apprenants. L'enseignant devra choisir selon son public et les objectifs qu'il veut atteindre et a la possibilité de faire appel à des pratiques pédagogiques qui ne réclament pas une terminologie spécialisée.

La deuxième observation que nous avons faite est au niveau des actes de la formulation métalinguistique dont parle Cicurel.

Le fait que les enseignants ne font pas un travail réel sur ces actes ne nous a pas échappé. Quand il y a des erreurs dans la question de l'apprenant, nous avons remarqué que l'enseignant ne se soucie pas de les corriger, mais va directement à l'objet de la demande et répond à la question.

Pour qu'il y ait communication, les apprenants cherchent à comprendre le code enseigné. Cicurel propose donc d'améliorer cette compétence à communiquer. Pour que cela soit possible, l'enseignant devra porter sur cette formulation des demandes d'explication et sur les façons d'exprimer des hypothèses.

2.19 L'ÉVALUATION EN CLASSE DE LANGUE

L'évaluation occupe une place importante dans tous les systèmes éducatifs et fait partie intégrante de tout apprentissage. Le terme « *évaluation* » est intervenu dans le vocabulaire pédagogique autour des années 70 au moment où le caractère arbitraire des notes est devenu évident. C'est à partir de ce moment-là qu'est apparu le fait qu'on pouvait faire un lien entre l'échec scolaire et les pratiques traditionnelles de notations. Des tentatives pour supprimer les notes n'ont pas réussi avant tout parce qu'elles sont plus objectives et plus faciles à interpréter, surtout par les familles et par les élèves eux-mêmes.

L'évaluation en classe de langue étrangère ne peut pas s'articuler uniquement autour de la notation. C'est un processus qui accompagne tout le processus d'apprentissage et permet de mesurer sa réussite. Dans le cadre de l'enseignement de langue étrangère l'objet ultime de l'évaluation est « *la compétence de communication propre au niveau d'âge des apprenants et au développement de cette habileté à développer* » Lussier (1992 : 54).

Quand un enseignant veut établir des situations d'évaluation et des grilles d'appréciation, c'est dans cette perspective qu'il doit avant tout identifier les paramètres et critères permettant d'apprécier les diverses compétences de la communication. Puisqu'il n'est pas possible de tout évaluer et en même temps, ces paramètres et critères serviront de repères pour juger de l'habileté à communiquer chez les apprenants. L'enseignant a besoin d'indices pertinents pour arriver à juger de cette habileté et le degré de performance.

L'apprenant, de son côté a besoin d'être informé à tout moment de son progrès. « *Il ne peut progresser qu'en connaissant ses lacunes et ses points forts, et cela, indépendamment du niveau atteint par les autres élèves de la classe* » Tagliante (1991 : 115). L'apprenant a le droit de savoir jusqu'où l'enseignant souhaite le mener et dans ce cas il devrait pouvoir visualiser les résultats. Un système efficace d'évaluation est aussi important pour lui qu'il ne l'est pour l'enseignant.

D'après certains spécialistes, la définition précise des objectifs pédagogiques permet une évaluation cohérente. Cela permet d'apprécier l'importance de l'évaluation en tant que « *partie intégrantes* » du processus d'apprentissage. Le but de l'évaluation devrait être de vérifier si l'objectif fixé a bel et bien été atteint, « *pour s'assurer que la modification comportementale que l'on désirait susciter s'est affectivement opérée* ». Au-delà de l'évaluation des progrès de l'élève, la description précise des objectifs peut permettre « *une appréciation plus objective de la valeur du cours et de l'efficacité de l'enseignant* » Minder (1996 :23).

Dans le cadre de l'approche communicative de l'enseignement des langues étrangères, les situations d'évaluation doivent comporter certaines caractéristiques, selon Lussier (1992 :54-55) :

* elles doivent être cohérentes avec les objectifs d'apprentissage qui sont définis en terme de compétences langagières, de situations de communication ou de types de discours.

Il s'agit alors d'une évaluation de la compétence des élèves dans une situation donnée.

* elles comprennent le niveau de la performance des élèves à un stade donné de leur apprentissage.

* elles sont en contexte. Il faut qu'elles répondent à un objectif.

Si par exemple c'est la capacité à comprendre qui est en jeu, il faut une mise en situation globalisante. Pendants (1998) propose une évaluation à deux niveaux quand il s'agit de la compréhension ou accès au sens : d'une part mesurer le degré de maîtrise de certains processus (la capacité d'inférence par exemple) et d'autre part juger de la capacité de l'apprenant à saisir le sens des textes (oraux ou écrits).

* ces situations d'évaluations sont axées sur des techniques d'évaluation analogues à celle utilisées au niveau de l'enseignement, par exemple les simulations, jeux de rôles, etc.

* même s'il s'agit du domaine de l'apprentissage des langues, elles utilisent les types d'items usuels (choix multiples, réponses élaborées, etc.) mais qui sont convenablement adaptés.

Tout le monde est d'accord pour affirmer que l'évaluation ne doit pas être laissée au hasard.

Pour assurer la progression des apprentissages Lussier (op.cit :64) mentionne trois éléments importants :

1) la planification des objectifs d'apprentissage et de l'enseignement

L'évaluation pédagogique assure, nous l'avons déjà dit, « *la congruence entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation* ». Pour y arriver, l'enseignant doit bien cerner l'univers du programme d'études qu'il utilise et bien se présenter l'approche d'enseignement à la base des objectifs d'apprentissage.

Les objectifs d'apprentissage, en tant qu'assises de toute méthodologie d'enseignement permettent de faire des consensus et offrent aux enseignants la possibilité de s'entendre pour qu'une habileté ou comportement ait dans la mesure du possible, « *une même signification pour tout le monde* ». L'évaluation doit viser les mêmes aspects qui ont été ciblés par les programmes d'études.

Lussier propose trois questions aux quelles il convient de répondre pour déterminer s'il y a « congruence » entre les objectifs d'apprentissage et les situations d'évaluation :

* Est-ce que la situation d'évaluation reflète bien l'objectif d'apprentissage ?

* Est-ce que l'accent est mis sur la communication plutôt que sur les connaissances linguistiques ?

* Est-ce que les éléments d'apprentissages mesurés sont définis en termes de « messages à comprendre ou à produire et de tâches à réaliser ».

2) Le choix des activités d'apprentissage et des moyens pédagogiques

A partir des objectifs d'apprentissage, l'enseignant peut réfléchir sur la méthodologie à mettre en œuvre, les types d'activités à proposer aux apprenants et les démarches pédagogiques à favoriser. Dans le cas où l'apprentissage est axé sur la communication, le choix d'activités doit être orienté vers les comportements ou habiletés qui seront vérifiables au moment de l'évaluation. Pour assurer la congruence des situations d'évaluation avec la méthodologie de l'enseignement, l'évaluateur doit répondre aux quatre questions ci-après :

* Est-ce que la situation d'évaluation reflète bien les activités d'apprentissages vécus par les élèves dans une approche communicative?

* Est-ce qu'on propose à l'apprenant une tâche reflétant le niveau d'habileté demandé dans l'objectif d'apprentissage ?

* Est-ce que la technique d'évaluation utilisée est appropriée aux techniques d'animation utilisées en situation d'apprentissage ?

* Est-ce que le type d'item est justifié ?

3) La précision des objets et des situations d'évaluation

La nature et la progression des objectifs d'apprentissage « dictent les objets et les moments de l'évaluation et interviennent dans l'élaboration des situations d'évaluation » Lussier (op.cit : p.65). Dans le contexte de l'approche communicative différents paramètres doivent être identifiés, notamment :

* « *une mise en situation* » : les situations d'évaluation doivent placer l'apprenant dans un contexte le plus authentique possible.

* « *une tâche à effectuer* » : la façon la plus efficace de mesurer une habileté et le niveau de performance est de donner une tâche à accomplir à l'apprenant.

* « *une consigne* » : l'apprenant a besoin de savoir ce qui on lui demande. La consigne doit être claire, complète et facile à repérer.

* « *un barème de correction* » : celui-ci établit la valeur accordée à chacun des éléments d'une bonne réponse en fonction de l'importance accordée aux objectifs d'apprentissage.

* « *un seuil de réussite* » : celui-ci exprime le nombre ou pourcentage de questions auxquelles les apprenants doivent répondre correctement pour que leur performance soit jugée acceptable.

Tout en souscrivant à ce que dit Lussier, nous retiendrons également ce que disent d'autres didacticiens par rapport aux fonctions de l'évaluation. D'après Tagliante (1991) et Grandguillot (1993), par exemple, l'évaluation est formative ou sommative selon les fonctions que l'on veut lui faire assumer.

En ce qui concerne l'évaluation formative (ou formatrice), Grandguillot met en évidence sa qualité de relance qui permet de revoir et corriger les erreurs commises par les apprenants. Dans cette optique, l'apprenant « *est capable d'ajuster et de rectifier, en cours de l'apprentissage, les démarches qu'il emprunte* ».

De ce point de vue l'évaluation formative devrait déboucher sur une auto-évaluation qui serait plus bénéfique pour les apprenants.

Il est important de ne pas oublier les objectifs différents des pratiques de classes au moment d'élaborer les situations d'évaluation. Tagliante (1991 :100), propose deux types de test dans une perspective d'évaluation formative : les premiers seraient à utiliser en situation d'apprentissage et permettraient à l'enseignant de voir dans quelle mesure l'objectif sur lequel on travaille est maîtrisé.

Nous retrouvons ici le concept de correction d'erreurs et son importance dans l'apprentissage.

Le deuxième type de test est utilisé en situation de contrôle dans ce que Tagliante (op.cit :100), appelle « *la troisième étape de l'évaluation formative* » et définit comme une évaluation « *sommative intermédiaire ou finale* », différente de « *l'évaluation sommative traditionnelle, qui ne prend pas en compte les individus mais seulement leurs résultats* ».

Celle-ci menée à la fin d'un apprentissage, ne donne pas de véritables possibilités de correction des erreurs.

D'après Grandguillot (op.cit :86) dans ce type d'évaluation :

« *Une fois l'erreur soulignée et sanctionnée, l'élève ne s'y intéresse plus et il est illusoire d'attendre qu'il reprenne sa copie pour s'en occuper* ».

A tout ceci s'ajoute ce que dit Esch (2000) qui, en citant Little (1991) affirme que l'évaluation formative est l'occasion de développer un raisonnement critique qui favorise chez l'apprenant le développement de l'autonomie. Dans le contexte d'une langue étrangère tout ceci ne va pas de soi. Maîtriser l'usage d'une autre langue que celle de sa scolarisation est un processus long et difficile. Les formes d'évaluation mise en place doivent se méfier de la notion du programme qui « *alimente l'illusion que tous les apprenants sont en quelques sorte les mêmes* » Esch (op.cit :125) et ne prend pas en compte les différences habituelles d'aptitude et de motivation entre les apprenants.

2.20 LA PEDAGOGIE DU FRANÇAIS DANS LES GRANDS GROUPES

La politique algérienne dans le domaine éducatif, par la démocratisation et la gratuité de l'enseignement, avait conduit à une augmentation des apprenants non seulement au primaire mais aussi au niveau du secondaire et du supérieur. Au niveau de l'école primaire, le nombre d'élèves dans une classe peut varier de 30 à 40. Dans ce cadre il faut préciser qu'est ce qu'un « *grand groupe* », par rapport à quoi le compare-t-on ? Dans quel cas considèrent-on qu'un groupe est grand ? Quand on parle des difficultés d'enseignement en face d'un grand groupe, il faut prendre en considération plusieurs paramètres.

Actuellement en Algérie, on tente par tous les moyens de réduire le nombre d'élève par salle de classe en construisant plus de 200 classes par an et en instaurant une politique de formation et de recrutement du personnel enseignant. Malgré cela, il n'est pas inhabituel de trouver des classes de plus de 40 élèves.

Ce phénomène s'étend au secondaire et même au supérieur. En Algérie, en ce qui concerne la classe de français et compte tenu des conditions dans la quelles la langue est enseignée, le nombre d'élèves et leur hétérogénéité constituent une contrainte majeure. En présence d'un grand groupe, le travail de l'enseignant devient plus important, plus difficile et plus complexe, d'autant plus que les conditions satisfaisantes de travail ne sont pas garanties de même que la réussite d'un plus grand nombre. On peut se poser la question de l'existence ou de l'absence de corrélation entre les effectifs et la réussite scolaire.

Certainement les conditions de travail sont différentes selon qu'il s'agit d'un petit ou d'un grand groupe. On ne peut, sur la base du nombre d'élèves, avancer qu'il y aura réussite ou moins de réussite. Le nombre d'apprenants dans une salle de classe ne présente qu'une variable parmi tant d'autres.

Un enseignant qui maîtrise son cours, qui est bien préparé peut être déstabilisé par un grand groupe qu'il ne l'a pas pris en compte et par la même sentir l'incapacité d'assurer la leçon selon le plan qu'il avait établi.

Une autre situation peut se présenter :

Un petit groupe avec des conditions matérielles de travail adéquates. L'intervention de l'enseignant est insatisfaisante : des défaillances à tous les niveaux, un cours mal préparé, le travail de groupe mal organisé etc..

La relation entre les résultats scolaires et le nombre d'élèves dans la classe peut aussi être influencé par d'autres facteurs : l'origine socioculturelle des apprenants, le choix des méthodes d'enseignement, le matériel utilisé...

Certes le nombre d'élèves est un obstacle, mais il ne faut pas ignorer les facteurs énumérés ci-dessus. Les effectifs importants ne peuvent à eux seuls influencer sur la qualité d'un enseignement.

Nous proposons dans le cadre de notre travail, de mettre l'accent sur l'importance de la formation des enseignants (formation initiale et formation continue) afin de leur permettre de prendre en considération cette réalité quotidienne dans nos salles de classe et de s'adapter aux différentes situations.

D'autre part un grand groupe peut être à l'origine d'un enrichissement du potentiel de communication. Ce groupe, en grandissant devient de plus en plus hétérogène et complexe et il serait difficile de mobiliser les potentialités pour résoudre les problèmes. Dans ces cas, le rôle que doit jouer l'enseignant est primordial par rapport aux propositions qui ont été faites pour résoudre ces problèmes. Parmi ces propositions on peut citer : la division du groupe en sous-groupes, le travail en atelier. Mais cela n'est possible que si l'infrastructure de l'école le permette et que les manuels soient disponibles en nombre suffisants pour faciliter le cours et éviter au maître d'écrire le texte au tableau ou de le dicter aux élèves.

L'évaluation est très importante, mais quand un enseignant prend en charge un groupe de 40 ou 50 élèves ne rend pas la tâche facile ou efficace.

Nous proposons de clore notre réflexion sur cette question, en adoptant les repères proposés par Sow Fall (1991), Il s'agit des éléments suivants :

- D'abord il convient de constater qu'il n'y a pas de certitude en ce qui concerne la définition d'un grand groupe.

- Le vrai problème concerne l'enseignant et son habilité à s'adapter à la situation qui se présente. « *Peut-il faire les étalonnages, les calibrages nécessaires aux objectifs poursuivis, en fonction de la masse et du degré d'hétérogénéité des groupes d'apprenants ?* » (op.cit : 42).
- La formation est le seul investissement qui peut garantir la réussite du plus grand nombre.
- Les techniques proposées pour résoudre le problème du grand groupe ne sont que des techniques et si l'enseignant ne comprend pas leur fonctionnement, il ne fera pas non plus l'effort de lectures qu'il faut pour continuer sa formation.
- Une des situations à l'origine de la hantise du grand nombre est l'absence de formation appropriée et le manque de motivation.

Nous réitérons qu'aucune recherche systématique, à notre connaissance, n'a été menée sur la question d'effectifs élevés dans la classe de FLE en Algérie. Puisque nous avons affaire à une situation délicate, il vaut mieux réfléchir aux remèdes les plus adaptables.

CONCLUSION

Nous venons de voir tout au long de ce chapitre que, le domaine de l'enseignement des langues étrangères a été longtemps le fait de la linguistique appliquée qui, s'occupant seulement de la matière à enseigner, concevait l'objectif à atteindre comme l'aptitude à produire des phrases correctes (compétence linguistique). Cet objectif est devenu maintenant une capacité plus large susceptible de permettre au sujet parlant de faire face, avec aisance et efficacité, à des situations de communication variées dans le but de se faire accepter comme partenaire potentiel dans le code étranger. Pour la réalisation de cet objectif, il fallait outre la linguistique, s'ouvrir à d'autres disciplines permettant non seulement de formuler les contenus à enseigner en fonction de cet objectif, mais surtout de concevoir une manière d'enseigner qui sera la plus adaptable possible au sujet qui apprend cette langue. L'enseignant de langues est engagé dans un processus continu de remise en question. La recherche de scientificité à laquelle tend la didactique, implique l'extension des ressources offertes et le développement de l'esprit critique. Tout passera donc par la formation et l'information. Les enseignants de langues sont des éducateurs et doivent à tout prix rester des passeurs de lectures et d'idées.

**CHAPITRE III (CADRE THEORIQUE DES
APPROCHES,
CONCEPTS ET NOTIONS UTILISES)**

Avant d'entamer toute investigation dans le domaine particulier de notre recherche, il nous semble utile voire nécessaire d'expliquer les notions, concepts, et approches utilisés tel que bilinguisme, plurilinguisme, interculturel, approche par compétence, motivation, tâche, pédagogie de projet et par objectifs.

« Les hommes sont confrontés aux langues, où qu'ils soient, quelle que soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, les aiment ou ne les aiment pas sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait. Et l'histoire linguistique, qui est l'un des aspects de l'histoire du monde, est en grande partie constituée par la gestion de ce plurilinguisme ». (L.L.Calvet : 43).

INTRODUCTION

La situation linguistique de l'Algérie peut-être qualifié de bilingue ou plutôt de plurilingue dans la mesure où plusieurs langues de statuts différents cohabitent (cf. ch. I). Le plurilinguisme en Algérie est un héritage qui s'inscrit dans les temps. Les politiques linguistiques l'on longuement nié, et les questions sur l'hétérogénéité linguistiques et culturelles algériennes commencent progressivement à intégrer les planifications sociolinguistiques.

3.1 CONCEPT DE PLURILINGUISME

3.1.1 Qu'est-ce que le plurilinguisme ?

D'après le dictionnaire de didactique : *« C'est la capacité d'un individu d'employer à bon scient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication ».*

Le concept de plurilinguisme fait partie du vocabulaire courant. En sociolinguistique, celui-ci se veut, à l'échelle collective, l'équivalent du concept de bilinguisme qui s'applique à l'échelle, individuelle. (Moreau, 1998). Plus précisément, il serait réservé pour décrire des situations de coexistence de langues, de pluralité de communautés linguistiques, dans un espace donné et de nécessaire interculturalité.

C'est en politique linguistique que ce concept trouve son champ d'intervention privilégié. Il sert plutôt de vision à portée idéologique et politique et aussi à légitimer des

actions en faveur des langues qui, régionales, (cas du Tamazight) ou moins répandues, ont au cours des siècles subi des langues plus puissantes.

L'appel au plurilinguisme devient alors un appel à la complémentarité et à la justice. En Algérie comme ailleurs, le plurilinguisme sert au développement de politiques linguistiques en faveur de l'apprentissage des langues. Il vise alors un partage interculturel de patrimoines linguistiques avec des objectifs variés : échange communautaire, commerce et affaires, besoin de communication etc.....

3.2 CONCEPT DE BILINGUISME

3.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?

Pour mieux comprendre cette notion commençons par le terme bilingue.

Selon le petit Robert : « *qui est en deux langues ou qui parle deux langues* ».

Le bilinguisme est défini comme : « *qualité d'une personne bilingue* ».

Dans l'esprit du grand public, le bilinguisme a toujours été en quelque sorte un phénomène exceptionnel, sinon anormal affectant seulement quelques pays bilingues dans le monde ou quelques individus dans une communauté.

D'après W.F. Mackey (1976 :13) : « *Le bilinguisme loin d'être un phénomène exceptionnel réservé aux pays bilingues touche en fait la majorité de la population du globe terrestre* ».

Quant au dictionnaire de linguistique et des sciences du langage (Larousse) : D'une manière générale : « *Le bilinguisme est la situation dans laquelle, les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes* ».

Selon le dictionnaire de linguistique (George Mounin) C'est : « *le fait pour un individu de parler indifféremment deux langues* », également : « *coexistence de deux langues dans la même communauté* ».

Dans les pays où vivent ensemble des communautés de langues différentes, le bilinguisme est l'ensemble des problèmes linguistiques, psychologiques et sociaux qui se posent aux locuteurs conduit à utiliser, dans une partie de leurs communications une langue ou un parler qui n'est pas accepté à l'extérieur, et, dans une autre partie, la langue officielle ou la langue communément acceptée. C'est le cas des familles ou des groupes d'émigrés

insuffisamment intégrés à leur patrie d'adoption et qui continuent à utiliser dans les relations intérieures au groupe qu'ils constituent la langue de leur pays d'origine.

Dans certains états comme la Belgique, le bilinguisme est l'ensemble des dispositions officielles qui assurent ou tendent à assurer à chacune des langues parlées dans le pays un statut officiel. Le bilinguisme est un mouvement par lequel on essaie de généraliser, par des mesures officielles et par l'enseignement (cas de l'Algérie) l'usage courant d'une langue étrangère, en plus de la langue maternelle. Le bilinguisme est dans ce cas un mouvement politique fondé sur une idéologie selon laquelle l'apprentissage d'une langue étrangère dans des conditions de forces doit permettre de donner aux individus des comportements et des manières de penser nouveaux, et faire ainsi disparaître les oppositions nationales et les guerres.

Sur le plan individuel, le bilinguisme est l'aptitude à s'exprimer facilement et correctement dans une langue étrangère apprise spécialement. Donc le bilinguisme est un phénomène linguistique, culturel et social et en tant que tel, il a été d'emblée l'objet de travaux appartenant à différents domaines de recherches, en particulier la sociolinguistique, la psycholinguistique ainsi que l'enseignement/apprentissage des langues. Mais quels que soient les champs d'investigation et les approches proposées par ces travaux divers, leurs dénominateurs commun reste la volonté de mettre en lumière le processus linguistique et communicatif mis en oeuvre lorsque deux (ou plusieurs) langues (ou variétés linguistiques) coexistent chez un même locuteur ou dans une même communauté.

Face à cette mosaïque linguistique, de nombreux phénomènes dus aux contacts des langues apparaissent tel que l'emprunt, le caque, l'interférence la diglossie, le code switching ou l'alternance codique.

3.2.2 Concept d'alternance codique

3.2.2.1. Qu'est-ce que l'alternance codique ?

Selon le dictionnaire de didactique du français : « *L'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communications* ».

P. Gardner. Chloros définit le code switching comme : « *changement /alternance de langues ou de variété linguistique dans un discours ou une conversation* ».

Cette définition insiste sur deux points essentiels :

- L'usage alternatif de plusieurs codes, soit deux systèmes linguistiques indépendants l'un de l'autre, soit deux variétés d'une même langue.
- L'alternance de langues se produit dans un discours et plus particulièrement en situation de dialogue donc d'interaction.

3.2.2.2. Le parler bilingue

Le parler bilingue se caractérise par l'apparition de marques transcodiques qui témoignent de l'exploitation simultanée des deux systèmes linguistiques à des fins communicatives. Ces marques comprennent trois phénomènes distincts : l'alternance codique, l'emprunt et l'interférence qui consiste à mélanger les éléments et les règles des deux langues en brisant les règles de la langue utilisée. Nous utilisons le terme alternance codique quand le passage d'une langue à une autre sont dynamiques et que rappelons-le :

« *Les deux systèmes ne se fondent pas l'un dans l'autre* » G.Lüdi et B.Py (1986 : 155) ; le terme emprunt pour désigner l'intégration morphologique ou phonétique d'un élément de LI dans la L2; enfin le terme interférence lorsque des éléments de la L1 sont transférés dans la L2 de manière volontaire ou involontaire.

3.2.2.3 Diglossie et bilinguisme

Le terme diglossie a été introduit par C.Ferguson en 1959 pour établir une distinction avec le terme bilinguisme. Comme le précise A.Martinet, chez C. Ferguson ce terme sert à distinguer « *l'emploi concurrent de deux formes différentes de ce que l'on considère comme une seule et même langue* ». (1982 : 7) La diglossie est alors l'utilisation de deux variétés d'une même langue employées dans des activités sociales différentes, les deux variétés coexistent en conséquence dans un rapport de complémentarité, voire de concurrence. La première variété est considérée comme dominante, la deuxième comme dominée. Quelques années plus tard, J.A Fishman (1971) élargit et précise la définition de ces deux termes en prenant en compte non seulement les communautés où sont présentes deux variétés de la même langue, mais également les communautés dans lesquelles sont utilisées deux ou plusieurs codes différents. Ainsi il définit la diglossie comme : « *l'attribution sociale de certaines fonctions à diverses langues ou variétés* », (p : 97) tandis que le bilinguisme devient « *une caractéristique de l'habileté linguistique individuelle* ».

Pour Martinet, le bilinguisme est un fait individuel alors que la diglossie concerne les communautés toutes entières.

« *Il y a tant de possibilités diverses de symbiose entre deux idiomes, qu'on peut préférer conserver un terme comme bilinguisme qui les couvre toutes, plutôt que tenter une classification sur la base d'une dichotomie simpliste* ». Martinet, (1982 :148).

En ce qui nous concerne, nous retiendrons donc la notion de diglossie en son sens le plus large, c'est-à-dire le plus apte à représenter une approche sociolinguistique (relations fonctionnelles et sociales entre langues ou variétés de langues différentes).

a- Stratégie de communication en milieu bilingue et/ ou diglossique

La diversité linguistique à laquelle est confronté le locuteur algérien lui permet une liberté de choix du code qu'il juge approprié pour s'exprimer. A cet égard, nous serions tenté de décrire cette situation comme un « *plurilinguisme à langues dominantes minoritaires* ». (Calvet : 54). Ainsi il mettra en œuvre un certain nombre de stratégies de communication car toute interaction interpersonnelle engage le locuteur à choisir un code initial. De quoi dépend ce code ? Tout d'abord et indépendamment des règles grammaticales qui régissent l'emploi correct d'une langue, le locuteur doit posséder ce que Hymes appelle une compétence sociolinguistique ou compétence de communication, c'est-à-dire sa connaissance des normes sociales du contact des langues autrement dit : savoir adapter les formes langagières à l'interlocuteur, à la situation et à l'objet de discours cela revient à savoir quelle langue employer, quel dialecte, ou quelle variété de langue employer en fonction de l'interlocuteur, de la situation sociale où a lieu l'échange, du thème de l'échange.

Maîtriser l'emploi de toutes ces formes relève d'un apprentissage à la fois social et linguistique. La pratique dictée par les besoins immédiats de communication produit une situation de convivialité et de tolérance entre les langues en présence : arabe algérien, français et berbère. Le locuteur utilise tantôt l'une tantôt l'autre, tantôt un mélange des deux ou trois idiomes. Le français ne fait que renforcer dans son caractère algérien. Des mots et expressions nouvelles voient alors le jour. Ainsi, Le locuteur met en œuvre un certain nombre de stratégies de communication. Parmi les plus courantes, il aura recours au code switching ou alternance des codes : mode de communication très fréquent chez les sujets bilingues qui consiste à faire alterner dans le discours deux ou plusieurs codes : ainsi, les segments de discours d'une langue donnée A alterneront avec des segments de discours

dans l'autre langue B (ou les autres langues), le segment pouvant aller alors se limiter à un mot, une expression, un syntagme, une phrase. L'alternance peut aussi se focaliser autour de phrase entière. Ce mode de communication consiste à changer de langue en fonction de l'interlocuteur.

Un autre type de stratégie de communication qui peut se réaliser, et à ne pas confondre avec le précédent, est le « *code mixing* » (Harmers, J.F., Blanc, M., 1983, p : 203-204) ou mélange des codes. La particularité qui découle de ce parler relève par exemple de l'utilisation de certains suffixes du français mis en juxtaposition avec des mots de l'arabe dialectal ou l'emprunt de l'arabe au français pour créer des mots nouveaux avec une signification souvent bien éloignée du sens d'origine, exemple : « *taxieur* » les mots en « *age* » comme « *dégoûtage* » pour désigner l'état de quelqu'un qui est dégoûté.

Etant donné cet état de fait, ceci peut se traduire soit de compétence du bilinguisme ou du manque de compétence dans la langue seconde pour combler les insuffisances, ceci dépend des interlocuteurs. Il ressort de ce système de communication que le locuteur algérien a créé, de montrer dans un premier temps à travers ses actes de paroles, une nouvelle vision du monde en associant la culture maternelle et étrangère. Dans un deuxième temps de s'approprier son identité et imposer sa différence. Cette valorisation de la dimension culturelle est une ouverture vers la tolérance, la découverte de l'autre et le non extrémisme.

b- L'alternance codique en classe de langue étrangère

La classe de langue étrangère représente une situation de communication de contact de langues par excellence en ce sens que la diversité linguistique réelle ou feinte entre enseignant et enseigné lui est inhérente. L'emploi de la langue maternelle en classe de langue étrangère été formellement interdit avec la méthode directe. Vers Les années 60, elle apparaît timidement grâce à la méthode audio-orale. Avec la méthode SGAV la langue maternelle était utilisée d'une manière plus franche.

L'alternance codique en Algérie est devenue une stratégie communicative d'enseignement à part entière. Dans les classes observées, nous avons constaté que l'enseignant met en oeuvre cette stratégie afin d'obtenir une passation optimale des savoirs et des savoirs-faire linguistiques et communicatifs en langue cible.

E. Roulet dans son ouvrage de (1998 : 24) écrit : « *La langue maternelle, ne peut être exclue de l'aide pédagogique en langue seconde ; plus précisément la réflexion sur le langage qui peut être conduite lors de l'étude de la langue maternelle doit intervenir activement dans l'apprentissage des langues secondes* ».

F.Cicurel (1985 : 112-113), à propos du métalangage employé par l'enseignant dans les classes de langues ayant un public de même langue maternelle souligne que : « *On peut faire la description de la langue enseignée en LM, cela n'empêchera pas, l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue cible (...). Avoir recours à la LM pour la langue décrite ne paraît pas un obstacle à l'acquisition de la LE* ».

L'on observe alors que les inquiétudes relatives à l'emploi de la langue maternelle en classe de langue, tout comme le danger représenté par les transferts de la langue L1 à la L2 opérés par l'apprenant, semblent désormais avoir disparus. Maintenant, on admet que la classe de langue est un espace dans lequel deux ou plusieurs langues entrent en contact et on constate également que les passages explicites d'une langue à l'autre sont une pratique naturelle, voire une ressource communicative indispensable pour les apprenants et les enseignants et plus précisément au primaire.

Ainsi, peut-on conclure en disant que l'intérêt relatif à l'emploi d'une langue autre que la langue cible en classe de LE est le résultat d'une tolérance plus ou moins avouée, qui tient à deux raisons. D'une part, au plus de souplesse montrée vis-à-vis d'un a priori bien ancrée selon lequel l'emploi d'une langue autre que la langue cible était néfaste au processus d'apprentissage. D'autre part, selon une démarche sociolinguistique, cet intérêt croissant tient à l'observation directe de ce qui se passe réellement dans les classes de langues étrangères.

c-L'emploi de l'alternance codique par les enseignants et les apprenants

D'après les chercheurs l'emploi de la langue maternelle en classe de langue n'est pas uniquement un signe de manque de compétence de l'apprenant ou de faiblesse de l'enseignant. Les passages d'une langue à une autre répondent à des besoins divers et remplissent des fonctions multiples.

A- Du côté des apprenants

Les travaux menés par D.Moore., Castelloti.C et G.Lüdi. (1999) qui décrivent les alternances codiques produites par l'apprenant montrent essentiellement que le recours à la langue maternelle peut-être expliqué en terme d'acquisition, d'interaction, et, enfin d'affirmation du sujet. Ainsi, les facteurs qui amènent à l'emploi de la langue maternelle (vers la langue cible) chez l'apprenant traduirait sa volonté de demander l'aide de son interlocuteur, et signale ouvertement son manque lexical et une réparation immédiate. Cet appel rentre alors dans les stratégies d'apprentissage. Il s'explique non seulement à résoudre un problème communicatif avec les moyens de bord et d'une manière économique car ils savent que l'enseignant la maîtrise, mais aussi leur intention de maintenir le contact. Un autre facteur intervient c'est de marquer une proximité avec ses pairs (les autres apprenants) et une distance avec l'enseignant (le partenaire le plus fort). Le dernier point c'est que l'apprenant veut s'affirmer en tant que sujet personne.

B- Du côté de l'enseignant

L'emploi de l'alternance codique par l'enseignant tient à des raisons multiples et variées. Dans un but pédagogique le passage de la langue maternelle est un moyen pour simplifier la communication et pour faire passer les savoirs en langue cible. L'un des facteurs essentiels semble être la formation initiale et la compétence que les enseignants ont dans la langue étrangère. Un autre facteur rentre en jeu c'est le contexte dans lequel il travaille. Il y a aussi la volonté d'affirmer son statut interactif, de se faire comprendre et de transmettre les savoirs en langue cible. Un autre facteur intervient c'est de créer une relation plus interpersonnelle avec les apprenants et de s'intégrer au groupe.

On voit que parmi les facteurs qui mènent à l'emploi de l'alternance codique chez l'apprenant et l'enseignant se rapportent à l'acte communicatif en général. D'autre, sont de nature pédagogico-acquisitionnelle ; et d'autres encore peuvent être qualifiés d'interactionnels.

On peut conclure que le bilinguisme en Algérie est d'une complexité telle qu'il met en jeu non seulement une situation conflictuelle entre deux langues, mais également entre deux cultures deux civilisations. A cet égard Y.Mignot Lefebre, (1974 :79) qui entreprend l'étude du bilinguisme le décrit comme un « dualisme culturel » dont le mode d'expression est un sabir arabe-français. Nous nous demandons si ce pluralisme linguistique de fait favorise ou non l'interculturalité.

3.3 NOTION D'INTERCULTUREL

Dans tous les pays démocratiques, l'école a pour principale mission de former le citoyen adulte. Elle le prépare non seulement à la vie professionnelle, mais aussi à son rôle social et politique dans la société. Chaque pays à travers son système éducatif, met en place un projet d'éducation imprégné de sa culture politique et qui se veut au dessus des appartenances particulières héritées : qu'elles soient sociales, régionale ou culturelles pour les dépasser dans le projet de l'homme nouveau.

3.3.1 Qu'est-ce qu'on entend par interculturel ?

Pour le Robert (1993) le préfixe « *inter* » insiste d'emblée sur l'échange ou le contact culturel.

La notion de « *culture* » en soi est multi dimensionnelle, elle fait référence à la dimension, familiale, sociale, religieuse, etc....

L'interculturel vers 1970-1980 de *inter* et *culture* « *qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes : dialogue interculturelle* ».

La notion d'interculturelle, telle qu'elle s'est construite, branché en quelque sorte sur la vitalité du paradigme de la culture, désigne, dans le langage courant, le type de relations sociales entre les groupes qui vivent différemment leurs rapports à l'environnement.

Tout d'abord, une pratique étiquetée comme « *interculturelle* » implique d'au moins deux ou plusieurs cultures différentes. La co-présence de cultures différentes ne fonde pas à elle seule l'interculturalité. C. Camilleri (1985; 1989) qui fut un des premiers à construire une psychologie interculturelle en France, montre que le terme est communément utilisé parmi bien d'autres, en particulier celui de « *multi* » ou de « *pluriculturel* ». Il relève cependant que dans les études dites interculturelles, il y a un effort qui consiste à préciser ce qui se passe lorsque des systèmes co-existent. Les analyses des pratiques interculturelles tentent presque toutes de repérer les obstacles à la communication entre « *porteurs de cultures* » différentes, qui les empêcheraient de bien se comprendre. Au final, découle des analyses interculturelles, le projet de l'aménagement de la co-existence harmonieuse entre les ensembles culturels dans le respect de leurs différences.

Pour Camilleri (1989): « *l'interculturel représente une reconnaissance des appartenances individuelles et collectives. Mais cette reconnaissance n'est pas sans poser certains problèmes. Elle met en jeu l'identité par rapport à l'Autre, elle met aussi en jeu la*

différence, un sujet s'identifiant à une culture se différencie des autres par des signes apparents, des symboles, des valeurs, des codes marquants l'appartenance ».

Je définirai alors l'interculturel comme le processus achevé d'une dynamique, qui consiste en des formes de négociations aboutissant à une ou plusieurs formes de pratiques nouvelles acceptées par tous les protagonistes. Ces négociations de la pratique ou des pratiques nouvelles se fait dans l'espace, de la cité, du quartier, de la nation, etc... et impliquent un apport original de chaque communauté culturelle. Le résultat produit est ainsi une donne interculturelle. Donc l'interculturel est le résultat de négociations et de compromis réciproques entre membres de cultures différentes.

Il faut reconnaître que l'interculturel au sens plein d'une réciprocité entres personnes ou groupes de cultures diverses, n'est pas réalisé et reste encore, du domaine du théorique, voire même d'un idéal. Pour le moment, nous en sommes au stade de la rencontre, qui à la longue, pourra donner de nouvelles formes d'expressions (langagières, artistiques, relationnelles).

3.4 APPROCHE PAR COMPETENCE

3.4.1 Notion de compétence

Tenter d'aborder cette étude en utilisant la notion de compétence n'est pas une entreprise sans risques étant donné la polysémie du terme. C'est une notion générale qui connaît un usage de plus en plus fréquent, en position dans les deux domaines : le monde du travail et celui de l'éducation. Son statut même de concept est contingent ; la notion de compétence fait partie depuis longtemps du langage courant et son emploi quotidien est fréquent sans poser à ceux qui l'utilisent de graves questions techniques ; c'est d'ailleurs une des difficultés rencontrées avec le concept de compétence : celle d'être également une notion familière. Le risque de malentendu est permanent. Gaston Bachelard affirmait qu'un concept scientifique devait se construire contre les représentations familières et spontanées : c'est probablement le cas pour celui de compétence.

La compétence est trop souvent entendue comme l'application de savoir théoriques ou pratiques, ou comme un ensemble d'aptitudes ou de traits de personnalité (rigueur, esprit d'initiative, ténacité). De façon générale, on associe la compétence à un travail bien fait et l'on dit que telle ou telle réalisation a été faite avec compétence, que tel ou tel est compétent car il a montré une capacité à traiter correctement des problèmes qui lui ont été soumis. A

l'inverse on taxera d'incompétent celui qui s'est révélé incapable de démêler des situations problématiques pour lesquelles il est en principe préparé. Un enseignant compétent, pour les parents d'élèves et pour ces derniers (et pour la société) sera celui qui créera les conditions de la réussite scolaire des classes qu'il a en charge. Mais pour établir ces conditions, force est d'admettre que l'enseignant doit à la fois non seulement posséder sa matière, c'est-à-dire avoir une connaissance approfondie du savoir qu'il enseigne, mais aussi traiter avec pertinence le problème de séquences d'apprentissages. L'apprentissage ne saurait passer mécaniquement de l'enseignant à l'enseigné par la seule grâce du discours de cet enseignant et donc la compétence de l'enseignant doit nécessairement intégrer cette dimension d'un savoir en vue de traiter des cas difficiles d'apprentissage de telle ou telle notion. Ainsi, dans une situation d'enseignement la compétence de l'enseignant serait de juger de la meilleure façon de transmettre telle ou telle notion et de procéder à une gestion de la classe en conformité avec cette façon.

Pour le Robert, la compétence est :

« La connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières ».

Alors que pour Larousse serait :

« L'aptitude d'une personne à décider ; la capacité reconnue en telle ou telle matière ».

Etre compétent serait :

Etre capable de juger, d'agir avec compétence. La compétence possède aussi une signification juridique, on entend parler que tel tribunal s'est déclaré *« compétent »* ou *« incompétent »* pour juger d'une affaire. Dans ce cas là la compétence d'un tribunal est selon le Robert :

« L'aptitude légale ; l'aptitude d'une juridiction à instruire et juger un procès ».

Dans ce qu'on vient de voir, on peut avancer qu'être compétent en telle ou telle matière c'est avoir des connaissances en cette matière mais aussi avoir la capacité de juger et de décider dans la situation qui relève du domaine en question, c'est-à-dire du domaine où s'exerce cette compétence, par exemple. Dans la compétence, une somme de connaissance ne suffit pas. Un élève peut connaître les règles de grammaire d'une langue n'implique pas forcément que l'on sache l'écrire et la parler correctement. A ce niveau, on pourrait reprendre ce qui, selon O. Reboul, caractérise la compétence :

1. La compétence s'exerce dans un domaine qui a ses propres règles, Reboul parle de code. En effet la compétence linguistique s'appuiera nécessairement sur un

ensemble de règles syntactiques, le juge ou l'avocat s'appuiera sur des textes de lois, l'enseignant ou l'élève en mathématique s'appuiera sur des définitions, des théorèmes, des règles propres aux mathématiques.

2. La connaissance de ses règles n'est pas la compétence. Ce n'est pas la connaissance des lois et des dispositions légales qui feraient d'un avocat compétent, mais plutôt sa capacité à juger de tout le parti à tirer des points forts de l'affaire dont il a la charge et ce sur la base de lois en vigueur dans son pays et de toute la jurisprudence en tant que source d'inspiration juridique. Mais ses règles fixent des limites dans lesquelles s'exerce la compétence en question. Dans ces limites, elle « *la compétence* » est la capacité de produire un nombre infini de performances. La performance de l'élève serait, par exemple, de rédiger un texte, qui en respectant les règles grammaticales, aurait du sens. Ce qui nous amène au troisième trait.
3. Il y a production de performance dans le respect de certaines règles, mais ces performances doivent répondre à la situation en jeu c'est-à-dire des performances adaptés au problème à résoudre par l'élève face à un texte à rédiger, par le juge face à une affaire pour laquelle le verdict le plus juste doit être rendu, par l'avocat qui veut gagner un procès, etc. De plus, ces performances ne sont pas déterminées à l'avance, deux élèves peuvent traiter avec compétence un même problème mais de façon différente, chacun ayant sa propre méthode et sa propre solution. Deux élèves peuvent traiter brillamment un même sujet et ce de façon radicalement différentes, chacun privilégiant, dans ce sujet, l'aspect qui l'inspire le plus ou qu'il considère comme le plus intéressant. C'est pourquoi Reboul écrit que :
« Quel que soit le nombre de performances que produit une compétence, le fait et qu'elle les produit de façon imprévisibles ».

La performance qui témoigne d'une compétence n'est pas déterminée à l'avance et peut prendre des formes inattendues, non forcément imprévisibles. En tant qu'enseignants, lorsqu'une libre expression s'installe en classe, n'est-on pas surpris de certaines solutions que proposent nos élèves ?

Donc la compétence ne se réduirait pas à une pratique plus ou moins mécanique de règles, à une observance de règles qui donnerait le résultat attendu et recherché, il y a

quelque chose d'autre, qui, à partir des règles, dépasserait leur strict observance et qui relèverait d'un jugement libre susceptible de produire une performance.

La formation des compétences exige une petite « *révolution culturelle* », pour passer d'une logique de l'enseignement à une logique d'entraînement (coaching) sur la base d'un postulat assez simple : les compétences se construisent en exerçant face à des situations d'emblée complexes. Il s'agit selon la belle formule de Philippe Meirieu (1996) :

« *D'apprendre, en le faisant, à faire ce qu'on ne sait pas faire* ». Donc on ne construit des compétences qu'en affrontant de vrais obstacles, dans une démarche de projet ou de résolution de problèmes. Or, comme le dit parfois Philippe Meirieu, chacun voudrait savoir, mais pas forcément apprendre. Pour persévérer face à l'obstacle plutôt que de le contourner ou de renoncer au projet, il faut plus que de la motivation scolaire traditionnelle, mélange de désir de bien faire, de plaire, de ne pas avoir d'ennuis.

Une démarche orientée vers la construction de compétence exige de l'élève une plus forte implication dans la tâche. Non seulement une présence physique et mentale effective, requise par les autres élèves autant que par l'enseignant, mais un investissement impliquant imagination, ingéniosité suite dans les idées. L'approche par compétence exige : transparence, coopération tenacité et responsabilité. Cela modifie considérablement le contrat didactique et interdit à l'élève de se replier, aussi facilement que d'habitude, dans une prudente passivité.

3.4.2 Résistance aux changements

Aujourd'hui malgré plus d'un siècle de mouvements d'école nouvelle et de pédagogies actives, malgré plusieurs décennies d'approches constructivistes et systémiques en sciences de l'éducation, les modèles transmissifs et associationnistes conservent leurs légitimités et tiennent encore, assez souvent le haut du pavé c'est le cas de la plupart des enseignants observés.

Pour développer une approche par les compétences, le système éducatif dépend de l'adhésion et de l'engagement des enseignants. Une telle approche suppose l'émergence d'un nouveau type de professionnalité, d'identité de formation au métier d'enseignant. A supposer, qu'il existe une volonté politique claire et durable. On discernera les innombrables résistances que rencontrerait une telle mutation dans une fraction importante

du corps enseignant en place, mais aussi parmi les stagiaires en formation initiale. Lorsque ces résistances ne sautent pas aux yeux, c'est que l'approche par compétence n'est pas une politique affirmée, juste une figure de style dans le discours ministérielles et une incantation dans les programmes.

3.5 MOTIVATION

Face au désintéret manifeste de beaucoup d'apprenants voire à leurs refus de l'institution scolaire, la tentation peut-être pour le maître de se résigner, mais ils peuvent aussi chercher les meilleurs moyens de re-susciter de l'intéret pour ce qui s'apprend à l'école c'est le travail sur la motivation.

3.5.1 Définition de la motivation

Afin de mieux comprendre ce concept commençons par le définir.

Dans son sens le plus général, la motivation est un concept utilisé en psychologie pour tenir compte des facteurs qui déclenchent les conduites. Elle peut-être définie d'après le dictionnaire de didactique, comme : « *un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but* ».

Dans le domaine de l'apprentissage, la motivation joue un grand rôle et qu'elle détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives et fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement. Le désir pour le savoir est bien un processus multiforme, biologique, psychique, culturel. Il conduit l'apprenant à donner du sens à ce qu'il apprend ce qui augmente en retour sa motivation.

Motiver c'est : « *donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera bonne* » « *disait Jean-Jacques Rousseau dans Emile* ». (1995 : 127)

Le moteur de toute activité chez les animaux et les êtres humains, qu'ils soient des enfants ou des adultes, est l'intéret provoqué par un besoin. Les enfants sont insensibles à des intérets indirects ou lointains auxquelles peuvent répondre des adultes capables de réfléchir et d'estimer le profit ultérieur qu'ils retireront d'une activité qui s'impose à eux aujourd'hui. Parler à des enfants de leurs avenir, du bénéfice qu'ils retireront étant grands, de l'application qu'ils auront mise à bien travailler en classe, c'est s'illusionner. Il faut chercher la satisfaction immédiate qui provoquera l'application, en éveillant les intérets qui assureront la manifestation.

Ainsi, l'enseignement serait motivé aux yeux des élèves ce qui assurerait son efficacité car la motivation est une force propulsive de l'action et de l'effort. Toute tâche dont la motivation est claire à l'esprit de l'élève, fait naître en lui le désir ou le besoin de l'accomplir. Tout travail qui le séduit et qu'il veut mener à bonne fin suscite un effort, une capacité d'attention, une persévérance qu'il fournit avec facilité et contentement sans se rendre compte de l'état de tension dans lequel il se trouve. La seconde condition de l'efficacité de l'enseignement et qu'il soit adapté aux capacités mentales des apprenants.

Donc recherche de l'intérêt et de la motivation, respect des périodes de maturations, entraînement à l'effort dans une atmosphère de liberté surveillée engageant la responsabilité telles sont les conditions propres à donner à l'enseignement et à l'éducation les bases solides sur lesquelles l'un ou l'autre concourront avec sécurité et efficacité à la formation intellectuelle morale et sociale des apprenants.

3.6 NOTION DE TACHE

3.6.1. Qu'est-ce qu'une tâche ?

Selon le Robert la tâche : « *c'est un travail déterminé qu'on doit exécuter, besogne, ouvrage* ».

D'après le Petit Larousse c'est : « *un ouvrage qui doit être fait dans un temps fixé, ce que l'on a à faire* ».

Au plan spéculatif ; définir par les tâches une discipline à un niveau d'enseignement donné est en relation avec cette évidence que l'école oublie parfois : une discipline est d'abord une réponse à un questionnement sur le réel et, l'école enseigne les réponses à ces questionnements sans préciser ces derniers. Une discipline d'enseignement, pour qu'elle apparaisse dans sa spécificité, devrait être enseigné comme réponse à des questions. Ce n'est que rarement le cas, les élèves sont plus fréquemment enseignés qu'apprenants, les disciplines leur apparaissent comme un don qui ne correspond que rarement à un problème, et non pas un construit en réponse à des questions. C'est la raison pour laquelle la notion de tâche est centrale pour définir une discipline.

En situation d'enseignement, nous parlerons de tâche et non de problème car la même tâche proposée à un groupe d'élève peut correspondre, pour chacun d'eux, à des activités très différentes, en fonction des problèmes qu'ils rencontrent.

Leontiev (1983 : 49) définit une tâche comme : « *un but donné dans des conditions déterminées* ».

La notion de tâche provient de la recherche anglo-saxonne qui s'intéresse depuis longtemps à l'apprentissage fondé sur des tâches (Nunan, 1989, Willis, 1996). Ces dernières années, elle a été largement utilisée par le Cadre Européen de Référence pour les langues. Pour Nunan : « *La tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour les apprenants* ».

L'utilisation d'un document authentique est recommandée pour les activités de compréhension, de production et d'interaction. Des paramètres tels que les objectifs, le support des activités, les rôles de l'enseignant et de l'élève sont les conditions pour la conception d'une tâche.

Willis ajoute un autre paramètre celui de résultat. L'échange d'informations entre participants pour résoudre un problème est nécessaire.

Une distinction s'impose entre exercice, activité, et tâche qui prêtent souvent à confusion.

D'après Bouchard (1985), elle renvoie d'une part au support fabriqué dans le cas de l'exercice et authentique dans les autres cas, d'autre part aux interactions entre apprenants présentes dans le seul cas de tâche.

La conception d'une tâche exige une analyse fine des supports avec des objectifs bien déterminés en terme d'appropriation. Le but est de susciter des activités langagières riches, sans négliger le dispositif spatio-temporel et humain : interaction entre pairs présentiel, évaluation, utilisation ou non de multimédia.

3.7 PEDAGOGIE DE PROJET ET PAR OBJECTIFS

Dans tous les manuels scolaires, les guides du maître, que ce soit au primaire ou au secondaire, les orientations officielles mises en avant exigent des objectifs à atteindre, des tâches, à accomplir et des compétences à installer chez les apprenants. Ces derniers ne peuvent être réalisés que dans le cadre d'un projet. Mais avant d'aller plus loin un éclaircissement de certains concepts s'impose.

3.7.1 Notion d'objectif

Dans le langage courant, le terme fin, but, objectif ne sont pas loin d'être tenus pour synonymes. Dans la réflexion pédagogique contemporaine, la distinction suivante est généralement opérée. Fin cannote un but ultime et but une intention ou un objectif général,

quant au terme objectif, il fait référence à un résultat particulier, poursuivi par un programme, résultat défini par ce que l'élève doit apprendre.

Selon le dictionnaire de didactique de français J.P.Q.2003) :

« On appelle objectif ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés ».

En didactique des langues : *« L'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage ».*

Ceci nous amène à comprendre que cette notion est liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation. Ce qui nous amène à faire la distinction entre objectifs globaux et les objectifs intermédiaires, comme des tâches à accomplir pour réaliser à la fin l'objectif global. Bloom et ses collaborateurs ont proposé en 1970, une taxonomie d'objectifs pédagogique, à la fois d'ordre cognitif et affectif.

Avec l'émergence de l'approche communicative, la notion d'objectif a fait partie, comme les notions de public, de besoin ou de demande, des préoccupations majeurs des didacticiens du français langue étrangère. On peut fixer un ou deux objectifs en fonction des publics et des demandes institutionnelles et sociales. Ces derniers peuvent être atteints à partir d'un projet collectif ou individuel.

3.7.2 Pédagogie de projet

En Algérie, l'enseignement du français s'effectuait selon une approche par les connaissances. Il était dispensé sous la forme de dossier de langue (D.L) ou d'unité didactique (U.D). Malgré les différents réaménagements du programme en 1995 puis en 1998 il n'a pas abouti aux résultats escomptés. Le travail par D.L et U.D ne permet pas une véritable socialisation ni le développement des savoirs-faire importants. Depuis la rentrée scolaire 2004-2005, qui a vu la mise en application de la réforme de l'éducation, c'est l'approche par les compétences qui est prônée. La méthodologie proposée est fondée sur la mise en place de projets. (Pédagogie de projet).

3.7.2.1 Qu'est-ce qu'un projet ?

Ce terme, philosophique à l'origine selon le dictionnaire didactique des langues désigne :

« Une action dirigée vers un objectif futur et que l'on organise de manière adéquate à l'atteinte de celui-ci ».

Bien que le terme ne fût pas utilisé au début du siècle, comme aujourd'hui, l'idée de projet en éducation est née de l'expérimentation, par le courant dit d'éducation nouvelle, une nouvelle technique d'enseignement permettant de découper la matière en une série de petits projets. La plupart des grands pédagogues après la deuxième guerre mondiale appartiennent à cette mouvance. Ainsi Dewey, dès 1917, s'appuie sur une action organisée vers un but déclaré ; c'est le fameux « *learning by doing* ». Decroly, Cousinet avec la méthode de travail libre par groupe ou Frenet et ses centres d'intérêts coopératifs illustrent largement cette pédagogie fonctionnaliste qui fait de l'élève le régulateur des apprentissages. Cette pédagogie exige une centration sur l'élève, ses motivations et sa démarche. La maîtrise d'une ou plusieurs compétences ne peut se réaliser que dans le cadre d'un projet.

- Dans le cadre des sciences de l'action et des sciences de l'organisation, un projet est une entité constituée par un ensemble de moyens humains, de matériels, réunis pour une durée déterminée afin d'atteindre un objectif précis, en suivant un échéancier rigoureusement défini. (dictionnaire des concepts clés 1997 : 301)
- Un projet permet l'activité spontanée et coordonnée d'un groupe restreint d'élèves s'adonnant méthodiquement à l'exécution d'un travail formant une globalité et choisi librement par les enfants : ils ont ainsi la possibilité d'élaborer un projet en commun et de l'exécuter en se partageant les tâches. Q. Avanzini (1995 : 191)
- Le projet dans sa globalité constitue l'organisation didactique d'un ensemble d'activités conçues sous la forme d'unité d'apprentissage ayant une cohérence interne et des situations pédagogiques :
 - Il se définit comme un travail de durée variable : une semaine, un mois ; un trimestre, une année.
 - Il doit naître d'un intérêt manifeste.
 - Dont la responsabilité est assurée par un individu ou un groupe de volontaire.

3.7.2.2 Objectifs du projet

- Le projet se donne pour objectif l'élaboration d'un produit oral ou écrit :

Oral : un spectacle, de comptine, une histoire raconté, organiser une exposition.

Ecrit : une fiche d'identité d'animaux sauvages ou domestiques, écrire un conte.

- Il permet à l'élève de s'impliquer, dans un travail de groupe pour la réalisation d'un objectif collectif. Il est donc un facteur de socialisation et de développement de savoir-faire importants (savoir faire une recherche, se documenter, écouter les autres, classer des informations).

- Le projet est aussi le cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent leurs sens. Il permet la maîtrise d'une ou plusieurs compétences qui en sont le but ultérieur. (Document d'accompagnement du 3ème année primaire 11.12). Le projet se déroule en séquence. La séquence qui est une étape du projet, vise l'atteinte des objectifs d'apprentissage qui se réalisent à travers des activités d'oral, de lecture, et d'écriture.

- Rendre les élèves responsables, acteurs à part entière, apprenant à apprendre, par une recherche personnelle, se donnant l'occasion de s'unir pour travailler. Il vise donc l'autonomie, la responsabilité, l'initiative et l'activité.

3.7.2.3 Caractéristiques du projet

Décider d'un projet pour la classe suppose que soient pris en compte plusieurs paramètres, l'effectif de la classe, son profil, la personnalité, l'âge des élèves, leurs intérêts et les moyens dont on dispose pour éviter certaines dérives : C'est-à-dire l'oubli des apprentissages individuelles, au profit de la réalisation collective, l'émiettement des activités dont les élèves ne perçoivent pas la cohérence et le trop long étalement dans le temps. Il faut que l'enseignant soit conscient que le produit à réaliser ne doit pas perdre de vue les compétences à maîtriser. Chaque activité doit être suivie d'une évaluation. La planification au niveau du projet est donc une organisation rigoureuse. Cependant, ce n'est pas une programmation, l'enseignant doit pouvoir l'adapter à la réalité de sa classe et aux moyens dont il dispose. C'est ainsi que des réajustements, des mises aux points doivent lui permettre de faire correspondre les actions planifiées et celles réellement réalisées en classe.

CONCLUSION

Les langues représentent les moyens de la paix comme de la guerre et la gestion que nous ferons du plurilinguisme de notre monde conditionne aussi l'avenir de celui-ci.

La question trouve sa place, pour commencer dans la réflexion de l'enseignant et dans la classe de langue.

Les compétences se construisent en affrontant des obstacles dans une démarche de projet ou de résolution de problèmes. En créant un climat de confiance, l'enseignant peut motiver les apprenants en les impliquant dans une tâche déterminée et dont les objectifs sont clairs et précis.

CHAPITRE IV : METHODOLOGIE DE RECHERCHE

INTRODUCTION

Notre recherche se situe dans un domaine en évolution constante et nous sommes consciente qu'un véritable travail de recherche ne peut pas se permettre seulement d'imiter, après coup, ce qui a été acquis dans d'autres contextes ; il doit permettre de penser le transfert, l'application ou le développement dans un contexte précis, spécifié et préalablement décrit.

L'intention principale d'une recherche est de produire des résultats par apport au domaine d'étude, dans le but, selon Van Der Maren (1995 : 61), de :

« Produire un savoir (discours) savant, changer les pratiques des individus et des institutions, résoudre des problèmes de disfonctionnement, se perfectionner ou se développer par la réflexion sur l'action ».

Nous savons qu'un des enjeux du domaine de l'éducation *« réside dans le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habilités »* (op.cit : 66). Et nous le savons aussi à travers la description du contexte et de ses acteurs.

Cela a été le fil conducteur de nos enquêtes : essayer de tracer le parcours du praticien depuis la formation initiale à son entrée en fonction jusqu'à la situation qui l'attend et à celles qu'il trouvera tout au long de sa carrière. Dans le domaine de l'éducation, le chercheur doit aussi reconnaître certaines limites à la théorisation, celles qui sont apportées par la nécessité de la mise en pratique, et s'engager dans de nouvelles formes de réflexion, savoir relever de nouveaux défis et reformuler ses hypothèses.

Rappelons que dans le cadre de notre interrogation sur la formation d'enseignants, nous sommes partie de plusieurs hypothèses :

- Une étude de la situation dans laquelle travaillent les professeurs de langue, de ses acteurs et de ses déterminants, permettrait vraisemblablement de réorienter, de plusieurs points de vue, le contenu de la formation professionnelle selon des axes qui peuvent constituer des stratégies prioritaires de formation et qui peuvent permettre de mettre en place les améliorations exigées par cette situation.
- Une focalisation sur les acteurs, apprenants, enseignants en formation.....etc.

Nous sommes consciente que dans une recherche, les résultats observés ne sont pas toujours ceux que l'on attend (sinon, à quoi bon la recherche). Nous nous attendions, bon

gré mal gré à ce que les hypothèses ci-dessus et les questions que nous nous sommes posées soient susceptibles d'évoluer au fur et à mesure du travail sur le terrain. Nous souscrivons en effet à ce que disent Quivey et Compenhodt (1995 :240), notamment que dans le cas d'études sur le terrain, le travail se voit « *régulièrement réorienté en fonction des approfondissements successifs du cadre théorique* ». Tout ceci nous mène à une situation de « *dialogue et de va-et-vient entre théorie et empirisme* » d'une part et « *construction et intuition* » de l'autre (op.cit). Quand aux données, elles ne sont que des représentations d'objets réels construites par les démarches et les dispositifs mis en place pour l'étude.

En ce qui concerne notre recherche, nous avons effectivement souvent été amenée à reformuler les hypothèses. C'est le cas, par exemple, des entretiens avec les enseignants du niveau primaires où nous avons compris que certains problèmes de la didactique du français ne sont pas liés directement aux pratiques de formation. Au vu de cela, et d'autres observations, nous proposons d'adopter la constatation de Quivy et Compenhodt (op.cit) qui représente les étapes d'une recherche d'une façon non pas linéaire mais, circulaire, voire spiralaire, sans quoi le travail et ses applications tournerait en rond.

Nous allons donc présenter ici les méthodes utilisées pour la connaissance des publics.

4.1 LE PUBLIC VISE : méthodes d'approche

Une étude sur la formation des enseignants implique un public à la fois vaste et varié : d'un côté il y a ceux qui sont en formation (les étudiants-maîtres) et ceux qui sont chargés de cette formation (les formateurs / enseignants), de l'autre, il y a ceux qui sont passés par cette formation et exercent leur fonctions dans diverses conditions (les enseignants du primaire).

Nous avons donc estimé qu'il fallait centrer nos enquêtes d'abord sur la salle de classe et ses activités (plutôt que sur les programmes et matériel ou sur les évaluations et résultats en tant que tels), ensuite sur les programmes de formation académique et professionnelle des futurs maîtres. Cela parce que ça permet de voir exactement le comportement des acteurs sur le terrain, (les enseignants d'un côté, leur manière de transmettre des connaissances, est-ce qu'ils incitent les apprenants à apprendre à apprendre, à les motiver, ou tout simplement à déverser des connaissances que les apprenants oublieront une fois le cours terminé. Du côté des apprenants, est-ce qu'ils sont réellement intéressés ou ils font semblant parce qu'il

faut être là à ce moment précis). Cela nous renvoie aussi à la formation initiale et continue des enseignants.

Nous avons essayé de choisir des méthodes appropriées tout en tenant compte du fait que la méthodologie de recherche doit évoluer en fonction des objets et des pratiques dominantes. Il est important de préciser qu'il n'y a pas une seule méthode de recherche qui suffit pour « *codifier les règles utilisées dans les différents enjeu de la recherche scientifique* » comme le précise Van Der Maren (op.cit :10).

Pour mieux cerner les profils (en particulier sociolinguistiques) et les besoins de formation des futurs enseignants (et ceux des enseignants en fonction) par rapport aux pratiques de formation à l'ENSET à l'IFPM et à l'université, nous avons procédé à deux phases d'enquêtes que nous présentons dans le tableau 7 ci- après.

La première étape par questionnaire que nous avons distribué aux étudiants-maîtres de l'IFPM d'ORAN, un deuxième aux enseignants/formateurs à l'ENSET et à l'IFPM d'ORAN, un troisième aux enseignants de français du primaire. Les questions devaient dans un premier temps nous permettre de tracer la situation sociolinguistique et familiale des enquêtés. Dans un deuxième temps de nous fournir des informations sur la formation académique, les années d'expérience, les approches de la lecture, compréhension et production en français et le nombre d'élèves à leurs charges.

La deuxième étape a été consacrée entièrement à l'expérimentation (pratiques de classes) axée sur l'observation de cours, aux rencontres avec les enseignants et les élèves de français, et aux entretiens avec les enseignants d'un côté et les étudiants-maîtres de l'autre.

L'observation nous a permis d'observer les pratiques de classe des enseignants du primaire de la wilaya de S.B.A, dans le but de recueillir des informations sur le comportement, groupe- classe et les méthodologies. L'entretien nous a permis d'apprécier les conditions de travail de l'enseignant du français. Quant à l'entretien semi directif, c'était l'occasion pour les futurs maîtres de s'exprimer, et donner leurs opinions sur les programmes de formation académiques et méthodologiques.

Tableau 7 : Etapes principales des enquêtes.

Première étape			
Type d'enquête	Objectifs	Public	Nature des données recueillies
Questionnaire I	Nous permettre de tracer la situation sociolinguistique des futurs enseignants	Etudiants -maîtres	Données sur les langues parlées et la situation familiale
Questionnaire II	Pour nous fournir d'information sur la formation académique	Enseignants-formateurs du niveau universitaire	Années d'expérience des enseignants, approche de la lecture, compréhension et production en français
Questionnaire III	Pour nous fournir d'information sur les expériences et les pratiques de classe.	Enseignants du primaire	Années d'expérience des enseignants, nombre d'élèves, méthodes utilisées.

Deuxième étape			
Type d'enquête	Objectifs	Public	Nature des données recueillies
Observation	Nous permettre d'observer des pratiques de classe	Classes de primaires de la Wilaya de S.B.A	Données sur le comportement du groupe – classe et les méthodologies
Entretien	Pour mieux apprécier les conditions de travail	Enseignants du primaire	Conditions d'enseignement du français.
Entretien semi-directif	Donner l'occasion aux futurs-maîtres de s'exprimer	Etudiants- maîtres	Données sur les programmes de formation académiques et méthodologique.

4.2 COMMENT DEFINIR LA POPULATION ?

Il s'agit en premier lieu de définir les catégories de personnes que l'on veut interroger et de s'interroger sur les raisons qu'on a de le faire. Ensuite, il faut choisir les sujets qui seraient « *en position de produire des réponses aux questions que l'on se pose* » Alain Blanchet et Gotman (1992 :50). Nous estimons que la population dans notre cas a été prédéfinie par le sujet même de notre étude : nous avons besoin d'informations sur les enjeux et la réalité des pratiques de la formation. Il fallait donc enquêter auprès de ceux qui sont impliqués dans cet exercice aux niveaux académique et professionnel, notamment les enseignants/ formateurs.

Ensuite, pour cerner les besoins des enseignants formés et de ceux à former, il fallait enquêter auprès des 60 étudiants en formation à l'ENSET et à l'IFPM d'ORAN ainsi qu'auprès des 80 étudiants en formation à l'université de Sidi Bel Abbés.

Le troisième axe de notre recherche comprend l'enseignement du français au niveau primaire et il fallait enquêter auprès des enseignants et des apprenants de cette langue à ce niveau là.

Au niveau de la wilaya de Sidi Bel Abbés, pour l'année 2006-2007, le nombre d'établissement et le nombre d'inscrits se présentent ainsi dans le tableau ci- après.

Tableau 8 : Nombre d'établissements scolaires par cycle, le nombre D'élèves inscrits pour l'années 2006 –2007

Cycle	Nombre d'établissements scolaires	Nombre d'élèves inscrits	Nombre d'inspecteurs
Primaire	259	64237	20
Moyen	78	37276	15
Secondaire	33	11899	27

Par ailleurs, Le nombre d'inspecteurs pour l'enseignement du français est de : quatre pour le primaire, un pour le moyen et un pour le secondaire¹ ».

Le champ d'études étant ainsi défini, nous avons procédé à la constitution des corpus dans chaque cas.

¹ Ces informations nous ont été communiquées par la direction de la wilaya de Sidi Bel Abbès.

4.3 LA CONSTITUTION DU CORPUS

L'échantillon doit être précisé quand l'objet de l'enquête est suffisamment défini et construit, pour savoir **qui interroger** ? Et **auprès de qui enquêter** ?

Puisque toute recherche se situe forcément dans un contexte, il s'agit donc du choix d'un terrain d'enquête parmi ceux qui existent. Nos hypothèses et les moyens dont nous disposons ont contribué dans une grande mesure à définir les informateurs qui devaient participer à la constitution de nos corpus.

Nous avons opté pour la méthode des « *quotas* » proposés par Singly (1992 :42) en raison de ses avantages qui se manifestent de la façon suivante :

- Cette méthode ne requiert pas l'existence d'un fichier de référence, puisqu'une connaissance statistique de la population visée suffit.
- Par rapport à la méthode d'échantillons aléatoires où il faut plusieurs rencontres avec la personne désignée (dans le cas d'entretiens), celle des quotas est plus économique.
- La méthode des quotas présente une certaine fiabilité. *«garantie non scientifiquement mais par expérience puisque les résultats obtenus semblent assez justes, à la condition de respecter certaines règles pour lire les résultats ».*

Nous avons effectué la sélection suivante :

a) Sur l'ensemble des étudiants-maîtres, nous avons retenu ceux qui terminent leur formation au niveau de l'ENSET d'ORAN et de l'IFPM d'Oran, et pour les étudiants de l'université de Sidi Bel Abbés, nous avons retenu ceux de la quatrième année. Nous avons estimé qu'ils étaient les mieux placés pour commenter les programmes de formation parce qu'ils ont à la fois l'expérience de la formation, et un début d'expérience dans le métier de même qu'une certaine proximité avec leurs années d'élèves.

Nous avons procédé auprès de ces étudiants à une enquête en forme d'entretien semi-directif pour connaître leur opinion sur les programmes de formation académique et professionnelle qu'ils venaient de suivre (cf.tableau 7).

b) En ce qui concerne le deuxième groupe, comprenant les formateurs/ enseignants du niveau universitaire, nous avons gardé tous ceux qui étaient prêts à participer. Certes, cela risque de fausser les résultats en termes quantitatifs et représentatifs (résultats qui ne

seront donc pas utilisées), en revanche cela permet davantage de faire émerger des opinions et des pratiques nourries de motivation.

Il s'agit de dix (10) professeurs des trois (03) établissements suscités à savoir :

- Cinq (05) de l'ENSET d'ORAN (3 femmes et 2 hommes).
- Trois (03) de l'IFPM d'ORAN (3 femmes).
- Deux (02) de l'université de Sidi Bel Abbés (2 hommes).

c) En ce qui concerne l'école primaire, nous avons constitué notre corpus à deux niveaux. Du côté des enseignants, nous avons remis directement le questionnaire aux enseignants dans vingt (20) écoles primaires à travers la wilaya de Sidi Bel Abbés. Pour l'analyse des données, nous avons retenu vingt (20) questionnaires représentatifs des deux catégories :

- les enseignants sans diplôme universitaire.
- Les enseignants diplômés de l'université.

(Nous avons retenu 30 questionnaires car beaucoup étaient inachevés et ne fournissaient pas les informations nécessaires pour notre enquête).

Du côté des écoles, pour notre observation de classe, nous avons choisi sept (07) écoles dont quatre (04) situées en zone urbaine et trois (03) en zone rurale.

d) Enfin, nous avons tenu à étudier quelques documents fondamentaux à la formation des enseignants, les programmes des formations dispensées à l'ENSET et à l'IFPM.

Pour être exhaustive, nous avons aussi consulté le programme de l'université de Sidi Bel Abbés.

4.4 LES OUTILS DE RECUEIL

Pour ce qui est de choix d'outils pour le recueil des données, il a été fait sur la base de nos objectifs fixés au départ mais aussi en fonction des moyens dont nous disposions. Compte tenu de la disparité du public visé, étudiants en formation et leurs enseignants / formateurs, d'un côté et les apprenants de français à l'école primaire et leurs enseignants de l'autre, la première étape était de choisir l'outil approprié. Nous avons opté pour les moyens classiques qui, à notre avis, sont les plus efficaces dans ces circonstances d'un contexte et d'acteurs parfois difficiles à approcher.

En ce qui concerne les pratiques de classe au niveau du primaire nous avons préféré **l'observation de classes**.

Ensuite pour nous renseigner sur les étudiants-maîtres, les enseignants du primaire, ceux de l'université, de l'ENSET et de l'IFPM, **le questionnaire** nous a semblé le moyen le plus efficace en raison de sa facilité d'utilisation.

Nous avons choisi pour nos rencontres avec les étudiants-maîtres les entretiens **semi-directifs** favorisés par le contact direct avec et la possibilité de les organiser en petits groupes de discussion. Au cours de nos visites dans les écoles, nous avons prévu un entretien avec les enseignants. Pour ce qui est de **l'enquête sur documents**, elle reste limitée aux documents évoqués ci dessus.

Nous sommes bien consciente du fait que nos résultats ne peuvent en aucun cas être absolument sûrs, non seulement à cause des contraintes auxquelles nous nous sommes heurtées, mais aussi parce que le cadre de la formation est bien trop vaste pour être analysé dans une seule étude.

Nous savons que ces quatre outils de recherche employés ont des avantages les uns par rapport aux autres et notre but n'était pas de les comparer, mais plutôt de les utiliser de façon complémentaire et en fonction de l'adaptabilité de chacun au public visé et aux informations recherchées. Pour solliciter des informations sur l'expérience personnelle d'un enseignant nous estimons qu'il est plus pratique de procéder par questionnaire plutôt que par les autres moyens. Quant aux pratiques de classe impliquant des groupes d'apprenants dans une période précise telle qu'une séquence de classe, l'observation s'avère le moyen le mieux adapté. En ce qui concerne l'entretien, c'est une technique qui

convient bien à l'étude de cas individuels ou de groupes restreints et pour cette raison, elle nous semble parfaitement adaptée à notre situation.

4.4.1 Le questionnaire

Tout d'abord nous tenons à préciser que la remise du questionnaire n'a pas été une tâche facile. Pour les enseignants du primaire ce sont les directeurs des établissements scolaires qui se sont occupés.

Néanmoins nous avons pu rencontrer certains d'entre eux au moment de la récupération du document en question.

La tâche a été encore plus difficile quant à la remise du questionnaire aux enseignants/formateurs de l'ENSET d'ORAN, de l'IFPM d'ORAN et ceux de l'université de Sidi Bel Abbés. Quant aux étudiants-maîtres, l'opération de remise s'était effectuée avec l'aide de certains professeurs.

Les difficultés rencontrées à ce stade se rapportent à l'éloignement et la dispersion des établissements scolaires et universitaires et à l'indisponibilité de certains enseignants surtout au moment de la récupération du questionnaire.

Comme le rappelle Blanchet et Gotman (1992 :40), le questionnaire implique que l'on connaisse le monde de référence, « *soit qu'on le connaisse d'avance soit qu'il n'y ait aucun doute sur le système interne de cohérence des informations recherchées* ». Notre expérience dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement de FLE en Algérie nous a permis de mieux définir la population, de sélectionner l'échantillon et d'entrer en contact avec les informateurs.

Nous tenons à préciser quelques avantages du questionnaire à partir des travaux de plusieurs chercheurs :

- Le questionnaire donne à l'enquêté le temps de réfléchir et d'adapter la réponse aux questions posées.
- Il est possible dans un même questionnaire de recueillir plus d'informations de natures différentes. Ce grand nombre d'informations d'après Baillat (1992 :228), « *loin de représenter une difficulté (liée à la quantité à traiter de façon exhaustive) ou un obstacle, se trouve être un atout ...* ». Il est question également de gisement de « *matière première* » à partir duquel l'enquêteur peut construire des hypothèses (et éventuellement en changer).

- Le questionnaire, mieux que beaucoup d'autres outils, permet de vérifier des hypothèses par la mise en relation de plusieurs variables.
- Le questionnaire se prête facilement à l'analyse puisque l'enquêteur a la possibilité de l'élaborer de la façon qui lui convient le mieux pour ne pas recourir à des moyens supplémentaires, comme par exemple les transcriptions d'entretiens.
- D'après Van Der Maren (1995 :82), l'avantage de données provoquées (obtenus par questionnaires), « *est net en ce qui concerne leur traitement : puisque le format est défini à l'avance, on peut en choisir un qui permette un traitement assez sophistiqué pour produire les résultats sans ambiguïté* ».
- Selon Banchet et Gotman (op.cit :41), « *le questionnaire informe sur les caractéristiques de populations spécifiques* ». En classant ces caractéristiques il est possible d'établir un lien de causalité probable entre les caractéristiques descriptives et les comportements.

Nous avons conçu trois questionnaires (voir annexe), chacun basé sur notre connaissance préalable du groupe cible.

4.4.1.1 La constitution du questionnaire

Nous sommes partie de l'hypothèse que des informations sur l'expérience personnelle des enseignants nous permettrait de mieux apprécier leurs pratiques de classe (que nous espérons observer) et de faire un lien entre ce qu'ils vivent sur le terrain et la formation qu'ils ont reçue. Nous avons donc accordé beaucoup de réflexion au type de questions qui nous permettrait de recueillir le plus de données possibles mais aussi les plus pertinentes pour notre étude.

Nous somme bien consciente qu'un questionnaire mal élaboré peut facilement ne pas donner les résultats souhaités. En plus de cela, nous n'oublions pas que le sujet est seul devant le questionnaire et à toute la liberté de répondre comme il veut : les données sont donc déclaratives.

Concernant cette élaboration, nous savons par exemple, que les consignes jouent un rôle important. Les consignes complétées d'après Van Der Maren (1995) disent au sujet tout ce qu'il doit savoir et rend donc l'exécution de la tâche plus rapide. Les consignes qui ne sont pas explicite ont un effet négatif sur la représentation que les sujets ont de la tâche à accomplir.

Tout sujet, qu'il soit prêt à collaborer avec le chercheur, ou qu'il se sente exploité et ait l'intention de résister, « *tente de comprendre ce que le chercheur veut réellement qu'il fasse* ». (op.cit : 349). Les consignes implicites ou mal formulées ne peuvent donc pas être intéressantes pour la recherche.

Nous avons opté pour une combinaison des deux types de question dans le même questionnaire : fermée et ouverte, dans des buts différents.

Nous nous sommes appuyée sur le travail de Mucchielli (1991 : 47) sur ce problème. Les questions fermées prévoient à l'avance toutes les réponses possibles de la simple série OUI-NON-JE NE SAIS PAS...jusqu'à la question à choix multiple (QCM) où le répondant est invité à cocher la bonne réponse entre plusieurs options. Nous avons de cette façon posé des questions sur l'âge, le sexe, la situation familiale, le nombre d'année d'expérience. La question ouverte d'après Mucchielli (op.cit), « *Laisse au répondant toute la liberté de s'exprimer, de varier sa réponse, ou de donner plusieurs réponses* ». Nous avons dans ce contexte, cherché à avoir l'opinion des interrogés sur certaines pratiques de classe et les méthodes d'enseignement.

Pour Singly (op.cit : 63), la deuxième partie du questionnaire peut comprendre deux types de questions : des questions de fait et d'opinion ou des questions ouvertes et fermées. Pour choisir entre les deux, il faut établir les réponses que l'on cherche puisque pour le premier type, il s'agit d'un choix théorique, tandis que pour le deuxième, c'est une question économique : une question ouverte étant plus coûteuse en matière de traitement qu'une question fermée.

4.4.1.2 L'administration du questionnaire

Pour le questionnaire I destiné à l'étudiant-maître, nous avons bénéficié de la collaboration de nos collègues pour leurs remettre le questionnaire et le récupérer une fois remplie. Ensuite nous nous sommes déplacées pour les récupérer.

Quant au questionnaire II, adressé aux enseignants formateurs du niveau universitaire, nous avons eu la possibilité de le leur remettre en mains propres et de leurs expliquer ce que nous cherchions à obtenir à partir des informations qu'ils allaient nous fournir. C'était aussi pour nous l'occasion de les mettre au courant de nos intentions de recherches. Nous leur avons ensuite accordé plusieurs jours pour remplir le questionnaire avant de le récupérer.

En ce qui concerne le questionnaire III destiné aux enseignants du niveau primaire, nous avons bénéficié de la collaboration des directeurs des établissements scolaires pour leur remettre le questionnaire et le récupérer une fois rempli. Nous leur avons accordé quelques jours pour aller le récupérer au niveau de chacune des écoles.

4.4.2 L'entretien

Contrairement au questionnaire, l'entretien exige un échange direct entre le chercheur / enquêteur et l'informateur, ce qui fait que les données dépendent de l'un comme de l'autre. Cela suppose que la position énonciative du chercheur soit bien précisée au départ, et notamment qu'il n'interfère pas (en droit ou en fait) avec les structures professionnelles et universitaires d'évaluation dont dépendent les personnes avec qui le chercheur échange. Pour que les enseignants et les étudiants-maîtres ne nous perçoivent pas comme des inspecteurs/évaluateurs, nous leur avons expliqué clairement le but de notre visite et nous avons insisté sur le fait que notre intérêt portait sur différents aspects du cours et les programmes de formation.

Sur cette question Van Der Maren (op.cit : 83), précise que bien que l'enquêteur ait conçu en avance quelques questions, il ne peut pas savoir quelles seront les réponses ou prévoir ni l'ordre des questions dont il dispose, ni la liste des questions supplémentaires qu'il devra poser. Nous avons prévu dans le contexte de notre recherche deux entretiens :

- Le premier avec les enseignants qui nous ont reçue et pour certains d'entre eux, après l'observation de leur classe.
- Le deuxième avec les étudiants-maîtres qui avaient participé à nos enquêtes.

Dans le cas du premier entretien nous avons prévu quelques questions dans le but de donner à l'enseignant l'occasion de commenter, entre autres, ses propres pratiques de classe, le (s) manuel (s), utilisé (s), le programme d'étude, les conditions de travail ... nous avons en plus cherché à obtenir des renseignements plus précis, notamment :

- Depuis combien de temps avez vous ces élèves à votre charge ?
- Que pensez-vous du cours que vous venez de donner ?
- Y a t il quelque chose que vous feriez différemment la prochaine fois ?

Nous précisons que nous avons été amenée à reformuler ces questions à plusieurs reprises. Nous n'avons pas exclu la possibilité que certains sujets préfèrent ne pas

répondre à certaines questions et donnent des réponses risquant de nous faire dévier de nos objectifs.

Pour notre rencontre avec les étudiants-maîtres, nous avons réalisé un entretien semi-directif dans un but plus large. Nous rappelons que nous disposions déjà de quelques informations importantes concernant ces étudiants : ils avaient rempli un questionnaire, ils venaient de participer aux observations de classe lors des stages pratiques. En plus de cela, certains documents nous avaient fourni des données importantes sur le programme de formation qu'ils venaient de suivre.

Cet entretien (au cours de notre dernière séance avec eux, après un certain temps de travail ensemble), devrait remplir l'un des usages de l'enquête par entretien qui est selon Blanchet et Gotman (op.cit : 42), celui de : « *compléter une enquête ou replacer dans leur contexte des résultats obtenus préalablement par des questionnaires ou par des sources documentaires* ».

Nous souhaitons que cet entretien (dont nous présentons la transcription écrite en annexe11), nous facilite d'une certaine façon l'interprétation des données produites au niveau du questionnaire.

Selon Mucchielli (op.cit : 51), l'entretien semi-directif regroupe un « *ensemble de méthodes* » qui ont en commun le fait que la question posée par l'enquêteur est tirée d'une liste de questions ouvertes qui correspondent au discours de l'interviewé « *pour élucider le sens pour lui d'un concept ou d'une situation* » (op.cit). Nous avons nous même procédé par des questions dont le but principal était de provoquer une discussion ouverte. Nous avons souhaité que toutes les réponses soient laissées à l'initiative des sujets, et que ces derniers se sentent libres d'intervenir sur un sujet qui les concerne d'aussi près.

Les discours que l'enquêteur a la possibilité de recueillir ne sont donc ni provoqués ni fabriqués par les questions posées mais plutôt par le « *prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire* » comme disent Blanchet et Gotman (op.cit : 40). Les questions que nous avons conçues pour amorcer ou faire avancer la discussion avaient aussi pour but de mettre les sujets à l'aise et les encourager à parler, par exemple :

- « *que pensez-vous du programme que vous venez de suivre ?* »
- « *y-a-t-il des cours que vous aimeriez voir supprimer ?* ».

En plus de cela, nous avons évité de désigner les informateurs pour obtenir des réponses, préférant leur laisser la liberté de s'exprimer. Des trois types d'interventions dont dispose l'interviewé, notamment « *contradictions, consignes, relances* » Cf Blanchet et Gotman (1995 : 90), nous avons privilégié la relance. D'après Blanchet et Gotman, les deux premiers présentent des inconvénients qui risquent d'empêcher la continuité de l'entretien. La contradiction, nous le savons, irait à l'encontre des objectifs même d'un entretien et devrait être écartée. Le rôle de l'interviewé à notre avis n'est pas d'argumenter sur le sujet, puisqu'il s'agit de recueillir des informations et non de juger les discours. Quant à la consigne, son usage « *entraîne des ruptures de la linéarité des discours des interviewés ...et a pour conséquence, une baisse de la prolixité discursive* » (op.cit).

En revanche, les relances constituent les interventions les plus efficaces pour soutenir la production discursive de l'interviewé. Nous avons donc opté pour la relance avec des questions comme « *vous êtes d'accord ? Qu'est-ce que vous en pensez ? Vous avez quelque chose à ajouter ? C'est sûr ? D'autres commentaires ? D'accord ..., ce que vous dites est très intéressant...c'est juste...* » Il nous semble que nous sommes parvenue à faire avancer l'entretien.

4.4.2.1 Le déroulement de l'entretien

Il est préférable que l'entretien se déroule dans une ambiance détendue où le sujet ne se sent pas pris au piège, où l'enquêteur, a la possibilité de reformuler les questions le cas échéant et où l'interviewé a lui aussi la possibilité de demander une clarification en posant des questions.

Les entretiens avec les enseignants du primaire se sont déroulés pour certains dans la salle des professeurs, pour les autres dans la salle de cours.

Notre entretien avec les étudiants-maîtres s'est déroulé dans des conditions beaucoup plus convenables. Nous avons pu prévoir une salle pour faire installer les étudiants-maîtres. Notre entretien a duré plus d'une heure et s'est déroulé dans une ambiance détendue. Nous avons choisi de les mettre ensemble pour qu'ils se sentent à l'aise et n'aient pas l'impression d'être examinés ; nous avons incité chacun à participer et donner son opinion.

4.4.3 L'enquête sur documents

Nous avons évoqué au début de ce chapitre certains documents qui sont à la base des pratiques de formations et que nous avons jugés nécessaire d'étudier dans le cadre de notre recherche. La recherche sur une situation existante comme celle de la formation des enseignants de français en Algérie devrait à un moment donné exiger le recours à l'analyse de documents produits pour «*servir de références, de ressources, d'indicateurs, pour ceux qui, peu après leur production, pourraient ou devrait s'en servir dans l'action*» Van Der Maren (op.cit :304). Nous avons estimé que ces documents nous permettraient de mieux évaluer le dispositif de formation mis en place et cela au regard des constats et dans le cadre juridique en vigueur ; et par conséquent, de faire un certain nombre de propositions.

Les documents que nous reprenons ici ont été produits par la commission nationale des programmes créée par arrêté ministériel n°34 du 21 juin 1998. Il s'agit en outre :

- des programmes académiques conçus pour la formation initiale des enseignants du primaire au niveau de l'ENSET d'Oran, de l'IFPM d'Oran et de l'université de Sidi Bel Abbés.
- des programmes de français conçus dans le cadre de la formation continue à distance des enseignants qui n'ont pas le niveau universitaire.

Nous avons voulu étudier aussi la grille d'observation dans le but d'établir sa pertinence, non seulement pour son utilisation dans le cours de français à l'école primaire, mais aussi sa part dans la formation en pratiques de classe.

4.4.4 Formation aux pratiques de classes

Nous avons remarqué que de nombreux discours sur la formation centrent leur réflexion sur la compétence méthodologique et semblent privilégier la formation aux pratiques de classe. Nous savons bien que la maîtrise de la langue cible soit importante, d'autres facteurs entrent en jeu pour qu'il y ait apprentissage. Ce qui est important c'est la façon dont se déroule cette formation. Comme le dit Mialaret (op.cit :74), la formation pratique est complexe, «*mais elle doit se faire en partie au contact des élèves*». Il propose que cela se fasse «*dès le début de leur formation, tout en réservant à une autre époque les débuts de l'action linguistique réelle*». (op.cit). Ce contact peut se faire à deux niveaux : d'abord dans l'observation de cours par les futurs maîtres, pour leur donner la possibilité de voir les enseignants les plus expérimentés à l'œuvre.

Ensuite, en stage pratique où il est en responsabilité pleine d'enseignant devant les apprenants et se laisse observer. Ces deux étapes sont très importantes dans la formation initiale et exigent de grandes attentions de la part des organisateurs.

4.4.5 L'observation de la classe

Etant donné que parmi les objectifs principaux de notre travail figure celui de cerner les besoins des futurs enseignants en vue de les prendre en compte dans les programmes de formation. Nous avons jugé qu'il était pertinent de lier le programme de formation de l'université, de l'ENSET et des IFPM à la situation réelle que représente la classe de français à l'école primaire.

De nombreuses recherches et travaux ont été consacrés à l'observation de classe comme outil de recueil de données pour l'étude des pratiques de classe dans le cadre de salle de classe.

L'observation, mieux que tout autre moyen d'enquête, permet de se rendre compte des rôles différents joués par l'enseignant d'un côté et les élèves de l'autre pour que les activités de classe se réalisent. Si l'enseignant est responsable de l'ambiance dans la salle de classe, le rôle des élèves n'est pas moins important, puisque le résultat de chaque leçon, nous disent Allwright et Bailey (1991), est le résultat de tout un processus d'interaction.

4.4.5.1 La grille d'observation

L'important dans tous les moyens d'enquête et en particulier dans l'observation, est d'obtenir le maximum d'informations que nous pouvons analyser dans le but d'en tirer les conclusions sur la réalité de l'objet étudié, principalement les pratiques pédagogiques.

Après avoir fixé notre but et constitué notre corpus, il s'agit à ce niveau de concevoir un instrument d'observation.

Selon Marcel Postic et Jean-Marie De Ketele (1988 : 13), « *l'observation est un processus dans la fonction première immédiate est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération* ».

Les instruments d'observations sont nombreux. Il peut s'agir de techniques d'observations systématiques ou de techniques narratives. Certains auteurs nous

proposent le questionnaire d'enquête, le guide de l'interview et la grille d'observation, d'autres proposent les carnets de bord.

Vu les contraintes dans les quelles nous avons été obligée de travailler, nous avons opté pour la grille d'observation. A notre sens, la grille d'observation est un instrument pratique et facile d'utilisation. Dans la construction de la grille d'observation, plusieurs éléments doivent être pris en considération. En tant que dispositif d'observation, elle revêt une grande importance.

Selon Marcel Postic (1988 : 17), « *observer des situations, c'est centrer son attention sur les partenaires qui y sont engagés, c'est analyser l'interdépendance de leurs comportements* ».

Pour l'élaboration de notre grille d'observation, nous nous sommes inspirée de celles déjà élaborées et utilisées dans des contextes différents et pour des situations différentes.

A ce sujet, nous nous sommes inspirée aussi de celle de Postic (1981) et celle conçue et utilisée par les inspecteurs de français au niveau du primaire en Algérie (que nous présentons en annexe). (10)

Il était important pour nous d'adapter cette grille à notre domaine d'analyse. Dans le but de recueillir le maximum d'information possibles, relatives aux différentes activités en classe, au comportement de l'enseignant et de l'apprenant, nous avons proposé une grille d'observation assez détaillée et facile à utiliser.

Dans le cadre de notre recherche et particulièrement dans celui de l'élaboration de la grille d'observation, nous avons tenu à préciser nos hypothèses sur la base et dans les limites de notre formation et celles de nos expériences.

Nous avons suggéré d'observer d'une part **l'enseignant** et d'autre part **l'apprenant**. Nous avons tenue à tester cette grille au cours des observations à l'université de Sidi Bel Abbés, dans une classe de première année de français composée de vingt étudiants en compagnie de deux enseignantes. Le cours observé durait deux heures et comprenait des activités de grammaire et d'expression orale. Cette grille a été revue avec quelques étudiants stagiaires de l'I.F.P.M d'Oran afin de pouvoir éventuellement prendre en considération les divers avis et leurs suggestions sur la base de leurs connaissances dans le domaine de l'apprentissage du français et pour prévoir à l'avance le type de données que cette grille nous fournirait.

Nous savons que quelque soit l'outil d'observation utilisé, les personnes observatrices au sein d'un même groupe, d'un même événement, ne voient pas forcément la même chose. Nous proposons d'observer l'enseignant par rapport aux composantes verbales et non verbales au niveau de la communication pédagogique : les gestes, les voix, le rythme de la parole, les intonations, l'enthousiasme ...

Il était aussi important de voir comment l'enseignant organise sa classe par rapport à son cours : l'atmosphère est-elle favorable aux interactions entre les apprenants entre eux d'une part et entre eux et l'enseignant d'autre part ? Le cours est-il bien préparé ? Les supports éventuellement prévus, sont-ils bien utilisés ? Comment l'enseignant utilise-t-il l'espace et les ressources disponibles ? Quelles stratégies d'enseignement sont observables ?

Chez l'apprenant, ce qui nous intéresse en tant qu'observatrice c'est sa participation aux différentes activités qui lui sont proposées, son interaction avec les autres apprenants et avec l'enseignant, sa participation individuelle dans les jeux de rôle et pendant les séquences de travail en groupe. Certaines observations sont souhaitables : la prise de parole par l'apprenant est-elle volontaire ou sollicitée ? Le degré d'application des apprenants dans le travail écrit et oral, les stratégies d'apprentissages qu'il mettent en œuvre sont elles observables ?...

Ce qui est important enfin c'est la relation entre l'enseignant et l'apprenant, ce type de rapport fait appel à l'expérience et au professionnalisme de l'enseignant. Cette relation est observable à travers la manière dont l'enseignant interpelle les élèves (comment les désigne-t-il ? par leurs noms, leur prénoms ou d'une autre manière).

L'importance du groupe et l'hétérogénéité omni-présente sont pris en considération dans notre étude, en effet l'enseignant est souvent confronté aux classes surchargées et donc à une population hétérogène.

Le comportement de l'enseignant et celui des apprenants sont variables face à des imprévus qui peuvent se représenter pendant le déroulement du cours. L'enseignant est souvent appelé à modifier son plan du cours en fonction des situations qui se présentent (retard des élèves, absences...).

L'observateur doit être attentif à ce genre de situations même normales ainsi qu'au comportement de l'enseignant en face de telles situations. En face d'un groupe important, comment l'enseignant s'y prend pour maintenir l'attention des élèves et la discipline au sein de la classe ? Est-il à l'aise ? Comment crée-t-il une ambiance favorable ? Les élèves sont-ils encouragés à prendre la parole ? Comment l'enseignant récompense-t-il les élèves ? Comment s'y prend-il pour les motiver ? Quels moyens utilise-t-il pour évaluer le travail des élèves ?

4.4.5.2 Le déroulement de l'observation.

Pour tous les cours que nous voulions observer, nous avons dû introduire une demande auprès de l'administration des différents établissements concernés. De cette manière, nous avons pu expliquer le pourquoi de notre visite et expliquer l'objectif de notre étude.

Nous avons pris contact avec les enseignants concernés, nous nous sommes mis d'accord avec eux sur les détails afin de planifier et d'organiser les différentes séances d'observation dans les différents établissements scolaires. Ce genre de contact avec les enseignants est primordial en ce sens qu'il facilite par la suite les rapports entre observateur et observé.

L'observateur d'une situation pédagogique selon Marcel Postic et Jean-Marie De Ketele (1988 : 29) « *peut être une personne en formation, un formateur, un enseignant participant à une expérience pédagogique, un chercheur, un inspecteur* ». Cependant, chacun va agir dans un cadre et selon des buts différents : l'inspecteur est en position hiérarchique, il fait appliquer, contrôle, peut aussi aider ; le formateur cherche à aider et il évalue, en général de façon formative; le chercheur rassemble des données en vue de faire progresser la connaissance d'un terrain, des données d'un problème, etc. Et donc, toujours selon ces mêmes auteurs (op.cit) « *selon le statut et le rôle qui lui sont attribués par les partenaires de la situation, les conditions psychologique changent* ».

Nous avons multiplié les contacts avec ces mêmes enseignants des fois en présence des élèves pour que l'observation ait lieu dans un cadre normal, plus naturel. Car pour Marcel Postic et J.M. De Ketele (op.cit), « *tantôt il s'agit d'une intrusion qui introduit des modifications dans les structures comportementales, tantôt il s'agit d'une présence catalysante qui grossit certains phénomènes habituels sans les modifier totalement* ».

La plupart des observations ont été enregistrés sur des cassettes audio ce qui nous permettait de mieux nous concentrer et observer le déroulement des cours. Nos comptes-rendus et les différents détails des moments d'observations sont présentés dans le chapitre 8. Les enregistrements audio nous permettaient de réécouter les interventions des enseignants et des élèves afin de mieux les transcrire.

4.5 LES CONTRAINTES ET LES DIFFICULTES

A part la contrainte principale lors de la remise et de récupération du questionnaire comme nous l'avons mentionné plus haut (voir 4.4.1 : le questionnaire), une autre contrainte s'est manifesté lors des entretiens que nous avons eu avec les enseignants des écoles primaire ; certains ont donné des réponses plus ou moins diplomatiques, d'autres ont donné l'impression de ne pas vouloir répondre directement à certaines de nos questions liées au manque de matériel mis à leur disposition, des conditions de travail, de discipline ... Certains avaient des appréhensions et voyaient en nous une personne chargée d'une inspection ou d'une évaluation et ceci malgré tout le temps passé avec eux pour leurs expliquer le but de notre étude et nos objectifs.

En ce qui concerne la discipline, certaines classes étaient incontrôlables, les enseignants ne voulaient pas répondre à nos questions sur le manque de discipline.

Pour ce qui est des entretiens, vu le programme chargé de certains d'entre eux, nous n'avons pas eu le temps nécessaire pour leurs poser toutes les questions.

Un autre problème avait surgi face à certains directeurs d'écoles qui avaient pris en charge la distribution des questionnaires aux enseignants, à ce jour, ils ne l'ont pas encore fait.

Pour certaines questions posées, les enseignants et directeurs nous opposent un mutisme complet. Au niveau universitaire, le problème ne s'est jamais posé sauf pour une minorité d'enseignants qui n'était pas souvent disponible.

Pour l'entretien avec les étudiants-stagiaires, certains ne s'étaient pas présentés, mais cela n'avait pas influé sur le déroulement normal de l'enquête car ils étaient minoritaires et les autres étudiants se sont montrés très coopératifs et nous ont fournies toutes les informations dont nous avons besoin.

4.6 DEPOUILLEMENT ANALYSE ET INTERPRETATION DES ELEMENTS RECUEILLIS

Pour ce qui est de l'analyse des informations et le traitement des données, nous nous sommes basés sur les travaux de Mucchielli (1991), Massonat et Al (1987).

En ce qui concerne les pratiques de classe, nous nous sommes appuyés sur les travaux de Christine Tagliante (1994), de M. Postic (1988) et de Souchon (2000).

Les données recueillies sont examinées séparément par chaque méthode, de même que les avantages et les inconvénients aux fins d'interprétation.

Dans notre cas, nous procédons pour l'analyse et le traitement des données de la manière suivante :

- Analyse du matériel recueilli pour en extraire les données.
- Examen des données obtenues afin d'en décrire le contenu.
- Effectuer certaines transformations sur les données afin de produire des résultats.

Dans le contexte de recherche où se situe notre étude, nous avons opté pour une analyse thématique en ce qui concerne les entretiens et les questionnaires.

Le dépouillement proposé par Mucchielli (op.cit :47) consiste en un inventaire de toutes les réponses, leurs classements, les calculs éventuels... il s'agit donc d'un dépouillement et d'un classement des réponses par question. Néanmoins, l'interprétation des données recueillies n'a pas été sans difficultés. Le traitement des données recueillies n'a pas été sans difficultés. Le traitement des données recueillies dans le cas de l'observation, par la prise de note et l'enregistrement audio nous a posé problème. Nous sommes consciente que la situation d'observation rend l'interprétation des données recueillies difficile.

Bien avant d'entamer les séances d'observation que nous avons programmées, nous avons discuté longuement avec les enseignants pour leur expliquer notre objectif.

Nous avons insisté pour que l'observation ait lieu dans les salles de cours habituelles, ne rien changer à l'intérieur de la classe, il faut que ça à l'air plus ou moins naturel. Nous voulons que les apprenants et les enseignants se trouvent dans leur milieu naturel, habituel et familial.

C'est de ce point de vue là que Massonat (1987) décrit la situation d'observation comme «naturelle », même si elle ne l'est pas tout à fait en réalité.

Pendant les séances d'observations, pour nous faire oublier des observés et ne pas gêner le déroulement de la leçon, nous nous sommes installés loin derrière les élèves.

Quel que soit notre comportement et les précautions prises, nous nous sommes trouvés dans une situation décrite par Massonat (1987 : 48) où : « *la présence d'un individu extérieur qui prend des notes peut provoquer des réactions et surtout créer une représentation de la situation chez les observés dont l'effet sur l'objet étudié est incontrôlable* ».

Dans pareille situation, les comportements et les réactions des apprenants sont imprévisibles et dans la plupart des cas inhabituels, c'est la raison pour laquelle nous avons focalisé et centré notre interprétation sur les démarches suivies par l'enseignant et les pratiques de classe.

Pour ce qui est de notre enquête sur les documents, l'interprétation de certaines données tirées des différents programmes de formation, des enseignants au niveau universitaire et l'absence d'expositions d'objectifs ne permettaient pas de faire la liaison entre ces programmes et les cours de méthodologie.

Il est important de signaler que la confection de ces documents ne relève pas de notre travail de recherche.

Néanmoins, sur la base des données recueillies, nous avons eu la possibilité de vérifier certaines hypothèses, tirer des conclusions.

CONCLUSION

Nous avons constaté que les outils utilisés pour le recueil des données ne sont pas toujours d'une grande efficacité. Dans certaines circonstances ces outils ne sont pas facilement manipulables.

Notre expérience nous a montré qu'au niveau du **questionnaire** persiste le problème des réponses inachevées. Ces éléments ont fait que le traitement et l'interprétation des données sont par moment difficiles.

Il est donc important, pour lever tous les malentendus, de réfléchir aux questions posées et à la façon de les poser et d'anticiper les réponses.

L'entretien semi directif¹ nous a permis de recueillir des informations intéressantes bien que le mode de sa mise en place n'a été sans inconvénient, mis à part la constitution du corpus, qui présente un élément très important, les conditions de déroulement de l'entretien semi-directif revêtent une importance capitale. Nous avons toujours attendu des informateurs une disponibilité, une disposition à répondre aux questions et une grande implication dans ce qu'ils avancent. Enfin **l'observation de classe** reste un outil adapté à l'expérimentation en classe de langue bien que son entreprise et son déroulement exigent beaucoup de précautions.

Au niveau de **l'observation** du cours, sans perdre de vue la globalité de l'acte pédagogique et de ses composantes, il est nécessaire de se fixer des priorités (ce qu'il est important d'observer en 1^{er} lieu...), vue l'impossibilité d'enregistrement vidéos, nous proposons une observation centrée sur le déroulements des faits en classe et surtout sur l'enseignant et les interactions en classe. Etant donné l'impossibilité d'observer le cours tout entier, nous proposons une observation de séquences.

¹ Annexe 11 : Transcription écrite de l'entretien semi-directif avec les étudiants maîtres : IFPM d'Oran le 16.05.2007.

CHAPITRE V : FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ALGERIE

INTRODUCTION

Afin de mieux cerner notre objet de recherche, nous souhaitons formuler des généralités sur un concept fort étudié, le concept de formation. La façon simple dont nous abordons cette partie de notre travail ne met pas en cause la complexité du concept de formation et les éléments de la formation des enseignants.

Pierre Goguelin (cité par T. Ardouin, 2003, p8) souligne que « *le mot formation est employé de façon si courante qu'il est difficile d'imaginer qu'il n'était pratiquement pas utilisé avant 1950. De 1850 à 1960, aucun des dictionnaires ou encyclopédies consultés ne fait référence au mot formation, à une quelconque activité d'enseignement, d'instruction ou d'éducation* ».

Les recherches dans le domaine de la formation des enseignants sont nombreuses et variées, les discours qui en découlent également. Ce sont ces discours qui intéressent notre étude et que nous proposons d'en soulever quelques éléments dans ce chapitre. Nous essayerons en premier lieu, de traiter la question de la différence entre la formation initiale et la formation continue et le lien qui existe entre ces deux étapes de la vie professionnelle des enseignants. Plus importante encore à propos est la distinction que l'on doit faire entre la formation des enseignants en général et celle des enseignants de langue en particulier. Nous proposons de réfléchir également à la question de l'évaluation des programmes de formation.

5.1 A PROPOS DU TERME « FORMATION »

La notion de formation se dit en anglais par le terme « *training* » mettant de cette façon l'accent sur l'acquisition de savoir-faire et faisant que le terme s'applique à divers domaines : militaires et sportifs d'un côté à l'enseignement et d'autres professions de l'autre. De Peretti (1991 :20) en faisant allusion à la définition ci-dessous ajoute qu'il s'agit de la logique de la formation (ou de l'éducation), en tant que conditionnement, il ajoute :

« *Il va de soi qu'elle repose essentiellement sur un entraînement (à la limite extrême du dressage) des comportements cognitifs ou des savoirs-faire et des aptitudes, imposés aux individus par montages progressifs de réflexes* ».

C'est d'ailleurs pour parer à cette image mécanique attribuée à la formation que le contexte anglo-saxon préfère de plus en plus l'expression « *Teacher education* » à « *Teacher training* ». (De Landsheere, 1992).

L'idée de « *dressage* » évoque une image que nous n'adoptons pas dans notre réflexion parce qu'un enseignant est appelé dans son rôle à être un leader, à réfléchir et à prendre des décisions. Il ne peut agir selon un conditionnement dans toutes les situations (réelles ou simulées) qui se présentent au cours de ses pratiques quotidiennes qui impliquent d'autres acteurs que lui. En allemand, une distinction s'impose entre « *Bildung* » (formation classique qui s'acquiert par l'étude des humanités gréco-latines et modernes) et « *Ausbildung* » (formation pratique qui s'obtient par l'enseignement professionnel (technique)).

Parmi les nombreuses définitions de « *formation* » qu'offrent les dictionnaires, les didacticiens et diverses recherches, nous avons relevé les suivantes :

- Holec et Porcher (1987 :90) définissent la formation comme « *La préparation (à un métier, à une compétence, à l'exercice d'une fonction). C'est l'action par laquelle on donne à un individu les qualifications dont il va avoir besoin pour exercer les fonctions auxquelles il se prépare* ».
- Ranjard (1992 :109), définit la formation comme « *un enseignement donné à de futurs professionnels ou à des professionnels en exercice* », et explique que la seule différence entre la formation et l'enseignement est sa visée : *La première « vise les pratiques professionnelles »*. D'après lui, les étudiants qui préparent une licence reçoivent un enseignement ; mais il suffit qu'ils déclarent explicitement vouloir devenir professeurs pour ce qu'ils font s'appelle « **formation** ».
- Hellaye et Moirand (1992 :35) dans un changement de points de vue, considèrent la formation, non comme un lieu de diffusion des savoirs, mais « *un lieu où l'on donne à l'autre les moyens de construire ses savoirs et ses pratiques* ». parce que dans ce cas c'est « *l'étude de la réception des contenus qu'il faudrait entreprendre plutôt que de s'interroger sur l'éternelle réorganisation des contenus, vu du côté des seules formateurs ou responsables de programmes officiels* ».

- Selon le dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (Paris 1994), c'est après la deuxième guerre mondiale que le mot « *formation* » « *vient coiffer, progressivement les termes d'enseignement technique, d'apprentissage d'instruction, de promotion* ». Il ajoute toutefois qu'aujourd'hui la formation s'étend à tous les secteurs de la vie « *socioprofessionnelle* ».
- Galisson et Puren (1999 :120) voient la formation comme « *un processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoirs-être (attitudes, comportements) mise en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage)* ».
- Holec et Porcher (cf ci-dessus) expliquent la différence entre la formation académique qui constitue le volet théorique, notamment les savoirs pour atteindre la compétence visée et la formation professionnelle comprenant les savoir-faire qui permettent de s'adapter au domaine professionnel auquel on se destine.

Dans le cadre de notre recherche, nous relevons de ces définitions l'idée fondamentale que la formation constitue non seulement en une acquisition de savoirs, savoirs- être et savoir-faire, mais aussi un perfectionnement de connaissances et parfois une transformation dans la personne formée. Ce que nous soulignons tout au long de notre travail c'est que la formation doit avoir non seulement des objectifs précis, mais elle doit également répondre à certaines conditions.

Le Boterf (1990 :133), nous en propose les suivantes :

1) Enoncer ce que le formé doit « être capable de » réaliser au terme de la formation. Cette capacité d'après lui, doit être exprimée sous la forme de verbes qui expriment des actions observables telles que construire, conduire, évaluer, expérimenter tracer, réparer démontrer et non avec des termes qui ne donnent pas lieu à une observation tels comprendre, connaître, être sensible à.....

2) La deuxième condition est qu'il faut choisir les verbe d'action de telle sorte qu'ils permettent d'identifier le niveau d'objectif auquel on veut aboutir, notamment information, maîtrise d'un langage, maîtrise d'un outil méthodologique.

3) La troisième condition est que cette action principale doit être exprimée du point de vue du sujet qui apprend (nous parlerons de ce que le formé doit être capable de faire) et non du point de vue de l'enseignant ou du formateur.

4) La quatrième condition est que l'objectif doit être formulé en termes de résultats et non en termes de processus d'apprentissage.

Selon Le Boterf, la formulation en termes d'objectifs doit satisfaire à deux conditions supplémentaires, notamment :

- elle doit préciser les conditions dans lesquelles l'action principale doit être réalisée, c'est-à-dire le type d'information possible, le matériel à disposition, les contraintes d'expérimentation et collaboration possible.
- Elle doit indiquer les normes de la performance qui, à leur tour peuvent se référer à un temps limité dans lequel se déroule l'épreuve, à un minimum de réponses justes, à un pourcentage de réussites ou d'erreurs ou encore à un degré de précision avec lequel un résultat est atteint.

Roegiers (1997 :19) citant l'un après l'autre Marchand (1981), Cobin (1995) et De Ketele (1989) souscrit aux trois définitions de la formation données par ces derniers.

- Un développement systématique de connaissances, aptitudes et compétences que demande l'exercice d'une tâche spéciale.
- L'ensemble de pratiques formalisées tendant à favoriser l'acquisition ou l'adaptation de compétences à visées fonctionnelles, en vue de préparer, d'adapter ou de convertir à un métier, une profession ou à un emploi.
- Un processus d'apprentissage systématique en vue de l'exercice d'un rôle.

Cependant, dès lors qu'on parle de formation, il nous semble important de mettre également l'accent sur le stagiaire. En effet, si la formation demande la mise en place de dispositifs et d'activités fondés sur des théories de la formation visant à transformer positivement l'individu, elle demande également un engagement considérable de ce dernier. Dans ce sens, M. Fabre (1992 :122) souligne justement que :

« La formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à ses apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir- être ».

En effet, le concept de formation renvoie à plusieurs acceptions. Nous retenons avec le psychosociologue Gilles Ferry (1983 :36) que :

« *La formation est un processus de développement individuel tendant à acquérir ou à perfectionner des capacités* ». Il faut ajouter cependant que, s'agissant de formation d'enseignants, la dimension collective est également essentielle.

5.2 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : AGIR SUR LA TOTALITE DE LA PERSONNE

En ce qui concerne la formation des enseignants, une certaine prise de conscience s'impose, surtout au niveau des besoins des stagiaires. Develay (1994 :119) souligne à juste titre deux problèmes fondamentaux : le premier est, d'après lui, celui de « *l'articulation entre savoirs théoriques et savoirs pratiques* » où les savoirs théoriques recouvrent non seulement les savoirs relatifs à ce que l'on va enseigner mais aussi les savoirs didactiques et pédagogiques. Le deuxième problème est l'articulation entre la formation professionnelle et la formation psychologique. Contrairement à certains métiers, celui d'enseignant implique une interaction en permanence avec d'autres personnes, ce qui fait qu'il doit pouvoir analyser et comprendre non seulement son propre comportement mais celui des autres. Dans son interaction quotidienne avec ses apprenants, il doit comprendre ce qui se passe du côté de l'élève plutôt que de se concentrer uniquement sur comment transférer les connaissances dont il est détenteurs.

Dans un discours visant la formation des enseignants de français langue maternelle en France, Jean Peytard (1983 :80) dit ceci au sujet de la formation des enseignants en général :

« *Toute formation des enseignants relève (implicitement ou explicitement) d'un projet éducatif d'ensemble, qui cherche à résoudre des contradictions, des problèmes donc, que l'acte d'enseigner, à un moment donné affronte, dans une société définie par ses contrastes. Ces contradictions sont la marque symptomatique de besoins qui ne trouvent encore ni réponse ni satisfaction* ».

Tous les jours de sa vie professionnelle, l'enseignant a affaire à un groupe hétérogène d'individus de différentes origines mais à qui il exige une réponse homogène à ses divers stimuli. Une étude sur la formation de l'enseignant, plutôt que sur l'enseignement qu'il dispense met l'accent sur le fait que la qualité de l'un dépend de l'autre. Bon nombre de didacticiens et chercheurs dans le domaine de l'éducation sont d'accord sur le fait que la qualité d'un enseignement montre celle de la formation de ceux qui sont chargés de la dispenser.

Le rôle de l'apprenant qui reste le destinataire incontesté de toute action pédagogique est tout aussi important dans la réussite d'un enseignement, mais ce qui est incontestable c'est que la structure scolaire est encore fidèle au modèle de la classe et l'innovation ne passe que par l'enseignant et une transformation de son rôle. Cela renvoie forcément à la formation qu'il a reçue.

Pour nous, les propos de Ferry (op. cit.) traduisent davantage le rôle, de la formation en tant que processus susceptible de changer positivement l'individu qui cherche à acquérir ou à développer ses capacités. Néanmoins, pour dégager davantage de principes sous-jacents à la formation et indispensables à notre recherche, il nous semble nécessaire d'annexer la dimension systémique qui régit la formation. En fait, d'après T. Ardouin (2003 :10 et 11), nous considérons que :

« La formation apparaît comme un tout où les différentes parties sont difficilement dissociables Formation personnelle et formation professionnelle :

- Apprentissage théorique et appropriation pratique,
- Les temps spécialisés et les temps interprofessionnels ;
- La formation pour soi et la formation pour l'institution ;
- L'expérience et les connaissances ».

Nous proposons de revenir ici sur les deux expressions de De Landsheere (1992 :352) auxquelles nous avons fait allusion au début de ce chapitre, notamment ; «*Teacher training*» (en français formation des enseignants) et «*Teacher éducation* » (en français éducation des enseignants) qui évoquent l'action de préparer les enseignants à la tâche qu'ils sont amenés à exercer selon les deux dimensions de formation pratique et de perfectionnement intellectuel personnel. D'après lui, l'expression «*Teacher éducation* » sans trop de connotation technique, «*marque mieux la volonté d'agir sur la personne totale* ».

Comme nous l'avons déjà cité, les compétences de l'enseignant ne se limitent pas aux contenus à enseigner et aux éléments didactiques qu'il lui faut pour les mettre en actes.

En référence à la formation des enseignants de français en particulier, la commission du 3eme congrès de l'APFA¹ à Lomé Togo (1990 :178) a défini mot «*formation* » comme étant :

¹ APFA : Association pour la Promotion du Français des Affaires.

« L'acquisition et le perfectionnement des connaissances pratiquées (.....), action destinée aux enseignants débutants, aux futurs maîtres ou aux enseignants qui sont déjà en exercice ».

Cela implique le besoin de formation tout au long de la vie professionnelle, que ce soit au niveau d'acquisition ou de perfectionnement.

Quelle que soit l'expression qu'on emploie, la formation des enseignants est un phénomène récent. Autrefois dans les familles aisées le précepteur appartenait aux rangs des salariés de la maison ; les instituteurs, eux étaient généralement des religieux, donc dépendant des autorités ecclésiastiques. En France, ces personnes savaient plus ou moins lire et écrire mais étaient sans formation. Le système institutionnel de formation des maîtres des écoles élémentaires n'a vu le jour (pour le cas de la France) qu'avec la loi Guisot de 1833. La formation des professeurs de lycées, a dû attendre le vingtième siècle. La première école normale française est ouverte à Strasbourg en 1810 selon le modèle allemand.

De Landsheere (op. cit. 353), précise que c'est grâce à la seconde révolution industrielle (marquée par les débuts de l'intellectualisation du travail) que la profession enseignante a été valorisée matériellement et moralement. Les pays industrialisés ont décidé de réformer leur système de formation d'enseignants et l'enseignant (au moins, en France) est passé du statut de l'artisan à celui de professionnel, formé justement pour exercer une profession. Nous n'envisageons pas dans ce travail de faire des comparaisons entre l'enseignement et d'autres professions mais nous tenons à prêter attention à ce qui nous concerne de plus près, c'est-à-dire la formation professionnelle des enseignants.

Selon Lemosse (1989 :57), cité par De Landsheere (op. cit.), l'activité d'un « **professionnel** » présente les caractéristiques suivantes :

- a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité de celui qui l'exerce ;
- b) c'est une activité savante, et non de nature routinière mécanique ou répétitive ;
- c) elle est pourtant pratique, puisqu'elle se définit comme l'exercice d'un art, plutôt que purement théorique ou spéculative ;
- d) sa technique s'apprend au terme d'une longue formation ;
- e) le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohérence interne ;
- f) il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société.

Altet (1994 :20) fait la remarque suivante au sujet de la formation professionnelle des enseignants :

« Une formation professionnelle véritable des enseignants a besoin de s'appuyer sur des connaissances didactiques mais aussi des connaissances professionnelles pédagogiques : un savoir de la pratique ».

Un enseignant, d'après elle est un professionnel et la formation qu'il reçoit doit lui permettre d'agir en tant que tel. Il doit savoir mettre ses compétences en action en toutes situations :

« On admire le professionnel pour sa capacité d'adaptation, son efficacité son expertise ». Ses autres caractéristiques sont *« qu'il répond, s'adapte à la demande, au contexte, à des problèmes complexes et variés ».* (Op. cit.)

Charlot et Bautier (1991, cités par Altet) soulignent les caractéristiques du professionnel à l'aide des critères suivantes :

- Une base de connaissances, c'est-à-dire de savoirs.
- Une pratique en situation : savoir transférer ces savoirs le moment venu, dans une situation donnée.
- Une capacité à rendre compte de ses savoirs, de ses savoir-faire, de ses actes. Cela implique aussi sa propre représentation de ses savoirs.
- Une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences : celles-ci ne servent pas à grand-chose si l'on arrive pas à les exercer.
- Une adhésion à des représentations et à des normes collectives, constitutives de *« l'identité professionnelle ».*
- L'appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion des discours de valorisation de légitimation.

En vue de ces discours nous pouvons nous pencher sur l'affirmation que la profession enseignante n'est plus une formation académique en vue de l'acquisition de savoirs à transmettre et de quelques savoir-faire, (comme c'était le cas autrefois), bien qu'elle ait un long chemin à parcourir pour répondre à tous ces critères dans les situations telles que la nôtre, Le manque d'autonomie et le poids de l'autorité administrative sur eux sont bien évidents chez bon nombre d'enseignants que nous avons rencontrés durant notre enquête.

Nous avons remarqué, par exemple, que certains ont peur d'être vus en conversation sans l'accord de l'administration, Ils ne se sentent pas libres de répondre aux questions les

plus générales concernant la formation et leurs pratiques de classe car d'après certains ils ont peur d'être mal notés.

La préoccupation des didacticiens et des chercheurs a pendant des années été centrée sur l'évolution qui est en train de se jouer dans le domaine de l'enseignement et qui fait que celui de la formation (en l'occurrence celle des enseignants) ne peut pas rester en dehors.

D'après Kuperholc et Mor (1993 :1), « *Les pratiques concrètes mises en œuvre par les enseignants et les formateurs sont loin de celles de leurs aînés qui ont déblayé en leurs temps le terrain, mais dans d'autres contextes et avec d'autres contraintes* ».

Les enjeux et les pratiques de l'éducation sont différents à cause des évolutions dans les métiers et du marché du travail. Plus que jamais, l'éducation est concernée par la relation emploi-formation, plaçant ainsi une lourde responsabilité sur les principaux décideurs. Les enseignants et formateurs ne sont épargnés puisque leurs manières de former les jeunes et les adultes détermineront la capacité des stagiaires à répondre aux besoins réels de la société en général et du marché de l'emploi en particulier.

Autrefois l'enseignement était un art, un savoir-faire dans les mains de spécialistes. Cela est en train d'évoluer et les textes qui régissent la formation définissent des procédures d'orientation, d'évaluation d'individualisation ou de modularisation de la formation. Cette évolution selon Kuperholc et Mor (op ; cit : 2) représente deux choses :

- Le reflet des pratiques nouvelles qui s'inventent sur le terrain.
- La traduction d'une volonté de s'appuyer sur ces innovations pour les étendre.

Beaucoup d'enseignants que nous avons interrogé et qui sont en fonction depuis un certain moment ont connu des changements dans leur métier non seulement au niveau des méthodes et pratiques mais aussi au niveau de leur rôle d'enseignant au niveau de l'institution dans laquelle ils exercent leur fonction. Leurs préoccupations sont différentes et touchent un contexte plus vaste et plus dynamique. En dehors de leurs disciplines ils sont concernés, entre autres, par les problèmes socio-économiques qui touchent les jeunes dont ils ont la charge. La formation, nous le savons, ne prépare pas automatiquement pour ces nouvelles exigences.

Cependant, si nous partageons l'opinion selon lequel la formation est une affaire personnelle, nous considérons que le projet de formation de l'enseignant ainsi que la

réflexion qu'il entame pour et sur lui peuvent être guidés par le formateur. A notre avis, on ne devrait pas dissocier le formateur des préoccupations de l'enseignant. A notre sens, la formation est un processus systémique qui ne devrait pas vider le rôle des intervenants à la fois autonomes et partenaires. Dans ce sens, on peut considérer que la formation est aussi une affaire collective. Un projet de formation peut, par exemple concerner un groupe d'enseignant. Selon Ardouin (2003 :10) :

« La formation est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif ».

La formation est aussi progressive. A ce niveau, la formation constitue, pour nous une sorte de spirale dont la longueur est mesurée par les besoins de l'enseignant et ceux de l'institution. Cela veut dire que, normalement, une action de formation ne suffirait pas pour former l'enseignant. Il faut multiplier, de façon structurée, les actions de formation afin de mettre à jour le répertoire didactique de l'enseignant. Ainsi, nous retenons que la formation est progressive dès lors qu'elle permet la maturation des acquis des individus auquel elle s'adresse.

D'autre part, étant donné l'évolution des recherches en matière d'enseignement / apprentissage, la formation des enseignants, devrait être permanente. Une mise à jour régulière des acquis permettrait aux enseignants de mieux répondre aux exigences du métier et du milieu dans lequel l'acte pédagogique se réalise. Sous un autre angle, nous pouvons noter que la formation devrait être mutuelle. Nous avons souligné ci-dessus la nécessité d'un partenariat entre les acteurs impliqués dans le processus de formation. Dans le cadre d'une formation dite mutuelle, ce partenariat permettrait de créer, entre autres, des synergies verticales (formateurs-enseignants) et (enseignants-enseignants) entre ces acteurs. Formateurs et enseignants pourraient ainsi échanger davantage sur les théories et les pratiques d'enseignement, avant, pendant et après les actions de formations.

Normalement, une formation dite mutuelle s'avère « *fertile* ». Et plus susceptible d'aider les formateurs et les enseignants à surmonter leurs préoccupations. En outre, ce type de formation favorise, entre autres, la mise en place d'un contrat de formation entre le formateur et l'enseignant. C'est dans ce sens que Louis Porcher (1995 :46) souligne que :

« Dans le marché des langues et donc dans le marché de la formation qui nous occupe, le prestataire professeur ou formateur, ne peut à lui seul définir ce qui doit être enseigné et appris, et comment cela doit être fait ».

Enfin, la formation est davantage fructueuse quand elle est diversifiée. Dès lors qu'on parle de formation diversifiée on fait allusion à une formation articulant pratique et théorie.

Caspar (1993 :9) affirme à juste titre, que la formation :

« Prend de plus en plus ses sources en dehors d'elle-même » que ses objectifs sont désormais « des moyens pour attendre les objectifs des autres ». Il souligne la complexité de la formation où, en dehors de sa fonction pédagogique d'autres se développent : politique, financière, technique, autour de l'ingénierie de dispositifs et de partenariats, et de la conception d'outils, une fonction de conseil, une fonction de recherche-développement.

D'après une telle réflexion, la formation redevient un champ d'expérimentation et d'innovation pédagogique mais aussi technologique et social.

5.3 LA FORMATION INITIALE : LA VRAI TRANSFORMATION

Une étude des modalités de la formation à ce stade s'avère importante puisque c'est ici que s'opère la vraie transformation chez le futur enseignant. Develay (1994 :121) propose de l'étudier à travers trois concepts : celui d'une trajectoire générale de formation, celui de processus de formation et celui de modes de formation.

C'est au cours de la trajectoire générale qu'il se produit : « Une évolution de l'étudiant en formation au regard de son futur métier ».

Nous avons ailleurs dans ce travail, parlé de la représentation que l'étudiant possède non seulement de l'enseignement mais de l'enseignant, avant son entrée en formation. Nous savons aussi que pour beaucoup de futurs enseignants, cette représentation reste malgré la formation qu'ils ont suivie. Cette trajectoire concerne aussi le formateur qui s'attend lui aussi à une transformation chez les stagiaires à sa charge. Pour cette raison, il possède « un cadre de référence pour les pratiques pédagogiques » (op. cit.) qu'il souhaite les voir mettre en actes. Une confrontation entre le modèle implicite du stagiaire au début de la formation et le modèle pédagogique du formateur produit « un modèle pédagogique personnalisé ». (Op. cit.)

Quant aux processus de formation, il s'agit des catégories d'activités fonctionnelles que le formateur suscite chez les stagiaires. Parler d'un processus de formation implique que celle-ci représente « *Un ensemble de faits significatifs, distincts qui constituent un tout* ». (Op. cit.) Nous savons que les stagiaires ne réagissent pas de la même façon devant les savoirs et savoir-faire à acquérir : chaque individu a sa façon de percevoir mais aussi de concevoir ce qui lui est proposé.

Pour former un enseignant il faut s'intéresser à lui comme personne, dans son entier, puisque cette formation oblige à vivre de différentes situations tout en le préparant à affronter d'autres.

Dans ce contexte, Develay distingue six processus de formation qui, selon lui, couvrent les quatre domaines de compétences que le futur enseignant doit maîtriser : La formation par instruction, la formation par la documentation, la formation par l'expérimentation et la rétroaction et la formation à la recherche.

Le troisième concept, celui des modes correspond à l'encadrement des futurs enseignants au cours de leur formation. Ici il est question de la place du stagiaire par rapport aux autres. Develay (op. cit : 139), énumère quatre modes de formation : le premier est une formation collective où les objectifs, modalités et itinéraire de formation sont fixés par le centre de formation et les formateurs. Le groupe reste entièrement consommateur. Le deuxième est le mode de formation différenciée qui, comme la situation précédente, est entièrement sous la responsabilité du centre et des formateurs. La différence c'est qu'il y a quelques itinéraires et modalités qui cherchent pendant une durée à s'adapter aux besoins des stagiaires. Le troisième mode, la formation individualisée nécessite un référentiel de formation, qui propose une grande souplesse aux stagiaires en leur offrant la possibilité de déterminer leur itinéraire de formation après négociation avec des formateurs. Cependant, une formation ne peut être individualisée que si les situations de formation le sont aussi. Le dernier mode, la formation personnalisée vise à aller plus loin que l'individu pour s'intéresser aux personnes, « *dans leurs dimensions culturelles, mentales, affectives et dans leurs rôles sociaux* ». L'accent est mis sur le concept d'accompagnement qui vise à substituer au formateur technicien un formateur accompagnateur.

Les didacticiens sont d'accord que la phase initiale de la formation ne peut pas préparer l'enseignant pour toute sa carrière. De Landsheere (op. cit : 353) rappelle à juste titre que la quantité des connaissances relatives aux matières à enseigner est énorme et ne peut pas donc être assimilée en trois ou quatre années d'études. Une fois sur le terrain, « *L'éducateur enseigne à la fois ce qu'il sait et ce qu'il est. La personne se transforme, doit continuer à se développer, à s'enrichir au cours de sa vie* ».

Cela est dû au fait que la société dans laquelle il exerce évolue et que cela entraîne d'autres changements, notamment dans l'enseignement. Quant à Mialaret (1996 :79), aucune formation : « *Ne peut se renfermer sur elle-même et fixer définitivement ses propres finalités* ». Le jeune maître connaîtra sur le terrain des circonstances et situations qui seront forcément différentes de celles qu'il a connues pendant sa formation. L'auteur voit la formation initiale comme un maillon d'une longue chaîne : « *qui se prolongera pendant toute la carrière de l'éducateur* ».

Elle ne peut donc être limitée à l'institut de formation et dans une période académique limitée. C'est au cours de cette période que les formés prennent conscience des difficultés rencontrées par d'autres, les analysent et se préparent à leur tour à affronter les mêmes situations.

Girard (1995 :136) propose de considérer quatre éléments dans la formation initiale des enseignants de langues :

1) Le premier est ce qu'il appelle l'entraînement langagier. Il s'agit d'un perfectionnement de la langue que l'enseignant de langue va enseigner et cela va de soi. Pour que le futur enseignant devienne un « *bon communicateur* », il faut qu'il soit capable de s'adapter aux diverses situations de communication « *au milieu social des interlocuteurs aux rôles qu'ils jouent les uns par rapport aux autres, aux registres utilisés liaison avec les sujets traités* ». Cette compétence doit prendre en compte non seulement les multiples échanges professeurs/élèves mais aussi la capacité de l'enseignant à se servir des nombreux auxiliaires sonores et audio-visuels qui aujourd'hui jouent un rôle très important dans l'enseignement des langues étrangères.

2) Le deuxième élément nous renvoie aux connaissances relatives aux matières à enseigner dont parle De Landsheere (1992). Dans ce bagage de connaissances s'inscrivent les éléments culturels qui font partie de la langue apprise :

« *Connaissances du pays ou des pays, de leurs modes de vie, de leurs traditions, de leur littérature et autres et autres formes d'expression artistique, des enjeux économiques, scientifiques et technologiques, etc. Une bonne part de ces connaissances doivent en toute évidence être remises à jour par la formation continue* ».

3) Il s'agit ici d'une information solide sur les conditions de l'enseignement aux différents niveaux où l'enseignant sera appelé à exercer. Figurent ici toutes les catégories de personnes avec lesquelles l'enseignants entrera en contact : les élèves les autres enseignants et les administrateurs. Ensuite il y a le cadre institutionnel qui comprend le type d'établissement scolaire et le cycle d'études. On doit aussi considérer les conditions d'horaires, les effectifs de classe, les directives administratives et pédagogiques reçues. Au niveau social, les mouvements de populations et les mouvements sociaux entraînent des va et vient du côté des élèves et provoquent des changements dans les démarches pédagogiques que l'enseignant doit mettre en œuvre. L'information donnée en formation initiale ne peut pas durer dans une telle perspective.

4) Le quatrième élément touche à l'aspect pratique de la formation. Il faut qu'elle donne au futur enseignant « **l'occasion d'apprendre à exercer son métier avec de vrais élèves dans de vraies classes.....** ». C'est ici qu'intervient le stage pratique qui donne au futur enseignant un avant-goût de sa future tâche. Il aura en même temps l'occasion de mettre en pratique les principes pédagogiques qui lui ont été inculqués, et d'apprécier leurs avantages ou inconvénients éventuels et « *tirer toutes les conséquences de cette confrontation avec la réalité de la classe* ». Cet aspect de la formation initiale est très important. Girard souligne qu'il ne doit pas être oublié dans les actions de la formation continue « *où il deviendra un gage de crédibilité de la part des stagiaires* ». Pour l'enseignement du français langue étrangère à l'étranger l'enseignant se verra proposé beaucoup de méthodes et de manuels didactiques. La formation théorique devrait le sensibiliser à la multiplicité des méthodes, des matériaux et des solutions pratiques possibles.

Selon Brassard et Reuter (1992 :23), la formation initiale doit réaliser deux choses :

- Elle doit insister sur la relativité des théories et des pratiques (ce qui implique la prise en compte de la diachronie dans les enseignements).
- Elle doit « *sécuriser* » au moment de l'entrée dans la vie professionnelle en offrant à la fois des pistes de travail concrètes (exemples diversifiés de

démarches, de séquences, d'exercices) et une réflexion sur les débuts professionnels eux-mêmes. Les débuts dans le professionnel constituent un moment particulier de la carrière professionnelle d'un individu.

D'après les didacticiens, deux choses sont possibles à ce moment-là : Soit la « *régression culpabilisée* » des débutants qui se réfugient dans la sécurité des pratiques traditionnelles qu'ils ont eux mêmes vécues comme élèves, soit une prise de risques novatrice sans les moyens techniques (et expérientiels)pour la gérer. C'est pour cette raison que l'un des objectifs de la formation initiale doit être de « *réussir l'articulation formation initiale, pratique professionnelle, formation continue* ».

5.4 LA FORMATION CONTINUE : LE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE PROFESSIONNELLE

De prime abord la formation continue se distingue de la formation initiale en ce qu'elle intervient au cours de l'exercice des fonctions dans la vie de l'intéressé. Les opinions sur la durée des stages diffèrent mais leur importance, surtout dans le contexte de la formation des enseignants est incontestable.

De Landsheere (op.cit :365) définit les objectifs de la formation continue de la manière suivante :

- Actualiser les connaissances et en faire acquérir de nouvelles ;
- Assurer le développement de la compétence professionnelle ;
- Ouvrir des possibilités de promotion, de mobilité ou de reconversion professionnelle ;
- Permettre des spécialisations ;
- Préparer à des fonctions particulières dans le système éducatif.

Girard (1995 :138), va plus loin et distingue les modalités d'action en fonction de types de stage proposés :

1. Il propose que pour les stages de temps limité (un ou deux jours) ou se limite à une simple sensibilisation à des idées nouvelles de didactique des langues, sous la forme de journées départementales d'information, pour tous les enseignants de langues des écoles primaires.
2. A L'autre extrême, on peut avoir des stages plus longs (d'un semestre à une année scolaire) où l'enseignant se trouve dans une situation de renouvellement au niveau des pratiques de son métier.

3. Il existe une position de compromis, des stages de durée moyenne en fonction des possibilités offertes par les structures administratives et les moyens mis en œuvre. Cela pourrait être le moment idéal pour traiter la mise à jour des connaissances théoriques ainsi que le développement des pratiques de classe. Les formateurs se trouvent à cette occasion face à des enseignants qui ont de l'expérience dans le domaine, qui ont mis en pratique certaines techniques avec succès.

La question n'est pas de les sous-estimer en faisant comprendre que les bases théoriques de leur travail sont dépassées. Il faut en revanche montrer que les matériaux pédagogiques dont ils disposent peuvent être intégrés et utilisés autrement.

Ces stages de durée moyenne peuvent être organisés autour de trois aspects de l'activité des enseignants :

- L'action pré-pédagogique (tout ce que l'enseignant prévoit pour le cours qu'il envisage de donner).
- L'action pédagogique (les démarches mises en place au cours de la leçon).
- Une réflexion post-pédagogique (une évaluation du projet pédagogique par rapport aux attentes de l'enseignant).

En outre toutes les composantes de la formation initiale peuvent être reprises pendant ces stages.

4. Pour les stages de quelques jours à une semaine il vaudrait mieux les situer au niveau de « *L'action pré-pédagogique* » où l'enseignant peut mettre en pratique ses capacités de « *pré-créateur* ». L'atelier (souvent privilégié par ce type de stage) peut lui fournir la meilleure occasion de le faire. Cette action impliquerait tous les enseignants participants. « *En se mettant en mesure de créer ensemble, en équipes, ou stimule du même coup la situation d'élèves travaillant en groupes et à qui il est demandé de créer du langage à des fins de communication* ».

Mialaret (1996 :80), affirme qu'un stage bien conduit, quelque soit le niveau de l'âge « *porte ses fruits pendant plusieurs années* ».

La formation continue doit se situer dans une période où il y a des modifications dans la science ainsi que dans les techniques d'enseignement. En mettant l'accent sur les éducateurs, il dit, que ceux-ci ont de nouvelles préoccupations. Comme les autres, il

propose à ce stade des stages brefs au cours desquels des éléments d'information sont apportés aux enseignants. D'après lui, il est important que les enseignants gardent :

« Un contact constant avec les résultats de la recherche scientifique, qu'il s'agisse de la recherche sociologique, psychologique, ou de la recherche scientifique générale » (op.cit :81).

Par ailleurs, il affirme que l'éducateur a besoin de savoir comment se servir des techniques modernes mises à sa disposition : un stage bien organisé serait le moment de s'initier pour pouvoir montrer à l'enseignant leur utilisation correcte.

Enfin, Richards (2001 :213) souligne l'importance de la formation continue mais dans les domaines spécifiques. Il dit notamment qu'il doit y avoir un feed- back. Bien que ce soit le moment idéal pour les enseignants de se consacrer aux développements de matériels pédagogiques ou à l'aide aux nouveaux enseignants, ceux-ci ont besoin de savoir s'il y a des problèmes avec leur performance et pour ceux qui travaillent bien il doit y avoir la possibilité de récompense. C'est aussi l'occasion de découvrir les enseignants qui travaillent seuls et de les aider par tous les moyens disponibles.

Il importe de souligner que, normalement, contrairement à la formation initiale, la formation continue subit moins d'influence du pouvoir politique et éducatif. La formation continue permet en effet une approche beaucoup plus flexible, faite sur mesure et permettant de répondre aux besoins de personnes déjà insérées dans le marché du travail.

Cependant, nous considérons que le fait que la formation continue soit moins sensible aux préoccupations des autorités politiques et éducatives engendre parfois un manque de rigueur en terme d'ingénierie (l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation d'action de formation étant moins surveillées par le pouvoir politique et éducatif).

5.5 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES

Les enseignants de langues étrangères exercent leur fonction dans un domaine exigeant à plusieurs niveaux. Pour ceux qui sont chargés de leur formation, plusieurs questions se posent : Devitt et Czak (1981 : 63) les résumant en les quatre suivantes :

1) Comment faire apprécier à ceux-ci les difficultés de l'élève face à une langue étrangère, tant sur le plan affectif que cognitif ?

2) Comment les faire réfléchir efficacement sur la complexité de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu institutionnel ?

3) Comment leur faire comprendre de l'intérieur le processus d'apprentissage ?

4) Comment les amener à analyser et à évaluer les différentes approches et méthodes de l'enseignement des langues, mais aussi leur faire sentir des difficultés des moyens et techniques s'y rapportant ?

Ce sont les questions auxquelles les formateurs doivent réfléchir s'ils veulent dispenser une formation adaptée. Les réponses à ces questions dépendent des dispositifs mis en place par l'institution, notamment le(s) programme(s) de formation et leurs objectifs.

El-Amin (1990 : 29), en se référant à quelques situations de formation d'enseignants en Afrique (francophone et anglophone), souligne certains éléments sans lesquels la formation n'est pas complète :

- L'équilibre à trouver entre les aspects pratiques et les aspects théoriques de la formation.
- L'équilibre à trouver entre les attentes des stagiaires et ce que les institutions de formation veulent et sont en mesure de proposer.
- L'absence dans les programmes d'initiation à l'autonomie dans l'apprentissage (l'enseignant n'est-il pas aussi un apprenant ?)
- L'insuffisance des données concernant le volet savoir-être. Ce savoir-être peut faciliter un bon dialogue et une bonne communication dans les salles de classes.

La formation des enseignants de langues étrangères implique non seulement la relation apprentissage/formation mais aussi l'adaptation des matériels pédagogiques aux publics de destination, les corrélations entre méthodologies et didactique.

Girard (1995:134), explique de façon plus précise ce que comprend cette compétence :

« La formation initiale doit assurer une bonne maîtrise de la langue qu'on se propose d'enseigner, celle qui donne en compréhension et en expression orales et écrites une aisance et une sûreté comparables à celles d'un autochtone ».

Cette maîtrise ne va pas de soi et s'avère très difficile dans la plupart des cas, compte tenu des conditions dans lesquelles se déroule la formation. D'autres spécialistes en la matière voient la question de la maîtrise sous un angle différent. Beacco (1992 :44),

propose d'étudier ce que signifie « *bien maîtriser une langue* » en forme de questions auxquelles nous devrions réfléchir : que faut-il donner à l'enseignant en termes de maîtrise ? Où faut-il mettre l'accent ? L'inventaire qu'il propose reste ouvert et, comme il le dit lui-même, prête évidemment à question.

Ce que nous a appris l'expérience personnelle c'est que l'enseignant est souvent le seul modèle pour ses apprenants. Dans ces conditions, il faut qu'il maîtrise la langue-cible pour répondre aux besoins de son enseignement. Il faut aussi qu'il possède des savoirs (linguistiques) par rapport au lexique, à la grammaire, aux autres éléments et règles de fonctionnement de la langue qu'il enseigne. Les compétences de communication ou savoir-faire et les moyens pour agir sur le réel entrent également en jeu. Il s'agit des pratiques du quotidien, par exemple la manière d'ordonner, d'approuver, de présenter et d'informer.

A chaque langue sont associés des comportements culturels, une manière d'être qui doit être intégré à son enseignement. Dans toutes les langues, la ritualisation des échanges prend des traits spécifiques (demande, formes de politesse) correspondant à des valeurs. Dans la plupart des cas, l'enseignant de langue étrangère (compte tenu de l'absence d'autres moyens), est le seul à transmettre ces compétences. Il incombe à la formation de lui fournir des méthodes efficaces d'apprentissage et évaluation pour le double rôle d'apprendre à parler une langue étrangère tout en adaptant des connaissances apprises à de diverses situations de l'usage de cette langue.

Au niveau méthodologique, Thurler (1988 :135) souligne l'importance de la formation à l'évaluation pour des « *enseignants qui ont besoin de méthodes spécifiques, concrètes et éprouvées pour accroître l'efficacité de leur enseignement* ».

Nous estimons que les enseignants de langue étrangère se situent dans cette catégorie. Dans ce même contexte Porquier et Wagner (1984 :84), affirment que :

« *La formation des enseignants de la langue implique non seulement une connaissance poussée de la langue qu'ils enseignent, et de la façon de la faire apprendre, mais aussi une formation conscientisée à l'apprentissage des langues, que leur expérience intérieure d'apprenants ne leur a pas réellement fournie, et que des connaissances académiques en psychologie, en linguistique ou en pédagogie ne suffisent pas à construire* ».

Ceci est important : des expériences d'apprentissage de L.E de l'enseignant ne sont pas immédiatement transformables dans l'enseignement. Elles doivent être « *conscientisées* », c'est-à-dire rendues conscientes pour que le futur enseignant puisse prendre un certain recul par rapport à elles pour mieux apprécier dans quelle mesure elles sont applicables.

Nous avons ailleurs fait allusion à l'hétérogénéité des classes en général. Cette situation revêt une signification plus importante dans le cas des classes de langues étrangères dans le contexte algérien où cette hétérogénéité peut devenir une source de difficulté pour l'enseignant. Il faudra donc fournir à l'enseignant, outre l'analyse de ces publics, toute une panoplie d'instruments pédagogiques adaptables à la variation des situations de contact langues et cultures.

5.5.1 Formation aux pratiques de classes

La formation aux pratiques de classes semble primordiale pour la formation des futurs enseignants. Ce contact avec les élèves peut se faire à deux niveaux : d'abord dans l'observation de cours par les futurs-maîtres des enseignants chevronnés pour leur donner une idée sur la réalité du terrain. Ensuite, en stage pratique où il passe lui-même devant les élèves et se laisse observé. Ces étapes sont importantes en formation initiale et exigent planification, suivi, et rigueur de la part des organisateurs.

5.5.1.1 L'observation de classe

La classe favorise plusieurs types d'expérimentations parmi lesquelles l'observation de cours. Dans le cadre du cycle de formation des enseignants, l'observation est un outil qui, mieux que tout autre (questionnaire, entretien), permet un contact direct entre les stagiaires (en formation continue) ou futurs enseignants (formation initiale) et les centres ou institutions de formation. L'objectif principal de l'observation dans les deux cas serait, selon Stirman-Langlois (1999 :212) :

« D'amener les participants à observer la complexité de la classe de langue sous certains « éclairages » objectivants pour qu'ils soient capable de faire des choix conscients dans leur pratique professionnelle ».

Ce la fait que l'observation entre dans l'objectif formatif et peut permettre au stagiaire de s'apercevoir de la récurrence de certaines variables, mais plus important encore « *d'élargir son expérience et approfondir son analyse* ». (op.cit).

Pelpel (1996 :79) définit le terme « *observer* » comme représentant l'hypothèse que « *ce qui est remarquable ne peut manquer d'être remarqué par un professionnel expérimenté* »

Il relève les aspects suivants en guise de définition :

- Observer c'est d'abord focaliser son attention d'une manière volontaire sur certaines informations réputées significatives.
- Observer c'est un processus attentionnel dirigé et restrictif (délimitation d'un champ), libre de tout jugement et de toute intention volontariste dans la situation observée.
- Observer c'est choisir parmi une grande quantité d'informations disponibles celles qui semblent significatives par rapport à certaines références.

La notion de sélection de cadres de références dont parlent Bouvier et Obin (1998 :88) soutient ces définitions et d'autres attribuées à d'autres auteurs et chercheurs sur ce sujet :

- Selon Postic et De Ketele (1988), « *observer c'est prélever et structurer des données de façon à faire apparaître un réseau de signification* ».
« *Ce réseau de signification est construit à partir d'un cadre de référence de l'observateur* ».

D'après ces derniers, le cadre de référence qu'utilise un observateur peut s'appuyer sur deux sortes de théories notamment scientifiques ou spontanées. C'est à dire celles qu'il s'est construit à partir de sa propre expérience. Dans un deuxième lieu ce cadre peut être implicite comme c'est le cas dans les observations empiriques, ou explicites par exemple l'observateur utilise des grilles qu'il a construites dans ce but précis. Si pour observer on sélectionne consciemment ou non un certain nombre d'éléments, il peut arriver qu'un observateur face à un même événement puisse faire varier ses cadres de références consciemment ou non.

Bouvier et Obin (op.cit. 89) de prélever plusieurs points :

- Le cadre que choisit l'observateur est fonction de son objectif. Les objectifs suivants sont possibles dans le cadre cité ci-dessous : Le premier est qu'on observe pour évaluer et pour porter un jugement de valeur ; le deuxième est

qu'on observe pour prendre une décision et le troisième est qu'on observe pour analyser la séquence.

- Le deuxième point mis en évidence par les exemples est que l'observateur qui ne s'appuie que sur sa propre expérience (et pas sur les théories), risque de porter un jugement de valeur ou une évaluation. En revanche l'utilisation de nombreuses théories pertinentes pour l'observation de séquences d'enseignement pourrait lui permettre d'analyser la séquence observée et éventuellement prédire certains faits.
- Le troisième point est centré sur la question de la pertinence du cadre de référence qui se pose, qu'il s'appuie sur la théorie spontanée ou, sur une théorie scientifique. Dans l'optique d'une observation dont l'objectif est de porter un jugement ou une évaluation, l'observateur est amené à beaucoup de précautions et de modestie. Dupont (1982), insiste beaucoup sur ce point :

« Aux yeux de nombreux scientifiques, la relation éducative reste toujours une vague entreprise magique dans laquelle il est malaisé de capter les influences et la forme des diverses composantes ou variables contribuent à la formation des étudiants ».

- Ensuite il y a la question de cohérence entre les indices prélevés par l'observateur et les connaissances disciplinaires plus ou moins théoristes sur lesquelles il se base. La présence d'une théorie peut se manifester au niveau des grilles d'observation utilisées.

Ces propos se résument par un certain nombre de questions que l'observateur doit se poser, notamment :

- Pourquoi j'observe ?
- Quel est mon cadre de référence ?
- S'appuie-t-il sur ma propre expérience ou sur une (des) théorie(s) scientifiques ?

Dans le cas d'une telle question d'autres se posent :

Quel est le domaine de validité de cette (ces) théorie(s) ?

Les indices que je recueille sont-ils pertinents par rapport à la (les) théorie(s) sur laquelle (lesquelles) je m'appuie ?

- Quelle influence ai-je sur ce que j'observe ?
- Le professionnel qui observe (surtout en situation de formation initiale), doit prendre plusieurs paramètres en considération, notamment l'attitude de

l'étudiant observé. Pelpel (op.cit :82) fait quelques remarques à ce sujet que nous estimons importantes :

- La première est ce qu'il appelle la contamination entre l'observation proprement dite et l'évaluation, entre le constat et le jugement, surtout quand le jugement s'avère négatif.
- Deuxièmement, le professionnel est « *dans une position ambivalente par rapport au novice* ». Il est partagé entre la perspicacité par rapport aux éléments significatifs de la pédagogie et sa propre dépendance de son expérience dans le jugement qu'il porte. En l'absence de précautions méthodologiques particulières, il aura tendance à donner son point de vue au lieu de faire un constat et donc à évaluer plutôt qu'observer.
- La troisième remarque est que les deux opérations sont nécessaires en formation et doivent se compléter. L'évaluation se fonde sur l'observation et « *y trouve sa légitimité* » mais elle ne devrait pas s'y substituer.
- Enfin il y a la question des réactions de défense chez l'observé que ce soit un étudiant en formation initiale ou un enseignant expérimenté, il peut voir l'observation entière comme une menace ou une attaque. Il est normal qu'il éprouve une réticence à s'offrir au regard du professionnel. Un des problèmes souvent posés est, ce que confère un statut à part à ce « *professionnel* » : son âge, son « *expérience* », sa fonction, etc.

Selon De Landsheere (op.cit :607), il y a plusieurs façons d'observer :

- La façon « *directe* » se fait avec ou sans instrument et la façon « *indirecte* » s'applique dans le cas où l'objet d'observation est une entité dont on ne peut observer que les manifestations supposées.
- L'observation peut être « *intensive* » en se limitant à peu de cas ou « *extensive* »
- Elle peut se dérouler dans le cadre d'une « *recherche ponctuelle* » et se limiter à un seul moment donné où dans le cadre d'une « *recherche longitudinale* » où elle est prolongée pendant un temps plus ou moins long. Puisqu'il s'agit dans le deuxième cas de suivre le groupe pendant une période prolongée plusieurs problèmes se posent au niveau des échantillons. Il y a par exemple, des possibilités de changement dans le groupe pour différentes raisons.
- Ensuite il y a « *l'étude transversale* » qui permet de réaliser des résultats en travaillant sur les équivalences. En se basant sur l'hypothèse que les groupes

sont semblables, on observe en même temps les classes différentes dans la même école.

- Dans le cas où les sujets savent qu'ils sont observés, on parle d'une observation « *aperçue* ». Il s'agit d'une observation « *inaperçue* » quand les sujets ignorent qu'ils sont observés.
- Enfin il y a « *l'observation non participative* » où *l'observateur essaye d'être le plus neutre possible par rapport à l'observation « participative ou impliquée »* où l'observateur s'intègre dans la situation pour mieux la comprendre. Dans cette deuxième démarche l'observateur se mêle à l'activité qu'il est en train d'observer pour mieux connaître les sujets.

Il s'agit dans un tel contexte de :

« *Voir les événements avec les yeux de ceux qui le vivent et, éventuellement, arriver sur le terrain des hypothèses préconçues, mais seulement avec une présomption de problèmes à préciser en fonction des observations :* » (op.cit :622).

Mialaret (1996 :102) propose d'étudier cette question selon deux axes complémentaires : l'observation directe et l'observation indirecte. Pour lui, l'observation directe implique la présence « *au sein du processus éducatif, ou par la possibilité d'assister, derrière une glace sans tain à ce qui se déroule dans le groupe ou dans la classe* » mais aussi se faire comme nous avons vu ailleurs au cours des visites.

L'observation indirecte qu'il appelle aussi observation par personnes interposées (op.cit:104) où l'activité est enregistrée ou filmée par une tierce personne qui présente ensuite à l'observateur ce que lui, a pu retenir des aspects observables de cette activité, il s'agit ici d'une situation où l'observateur ne voit que ce qu'on lui montre sur écran.

Richards (2001 :218) souligne le fait que l'observation (au cours de la formation initiale et continue) peut servir non seulement de feed-back mais à identifier les domaines qui exigent attention sans qu'il y ait observation. L'observation des pairs est importante parce qu'elle peut servir de point de départ pour discussion et partage. Si le cours est enregistré, il y a la possibilité pour le stagiaire ou l'enseignant de s'observer et de s'auto corriger ou se laisser conseiller ou corriger par les autres.

5.5.1.2 L'interaction observateur- observé

La question des réactions de défense de l'observé a été évoquée par Pelpel dans ses travaux. cf. De Landsheere (op.cit : 609) reprend cette question et met en évidence la situation d'interaction qui s'installe entre l'observateur et l'observé. Il y a des réactions observables ou non des deux côtés, contrairement à ce que laisse croire certaines recherches. La personne observée peut (et c'est normal), perdre son naturel. Elle réagit de deux façons : par un sentiment de gêne ou d'agressivité face à cette menace. Sa réaction peut être contraire à celle de l'image qu'elle s'efforce de présenter. Nous avons-nous-même été témoin de telles réactions quand nous nous sommes présentée à l'improviste pour observer un enseignant. Il arrive souvent dans ce cas de situations d'enseignement où non seulement l'enseignant mais aussi les élèves se sentent observés pour être évalués ou jugés. D'après Arrieta, Auvelier, Berry et al (op.cit.63), le professeur observé peut percevoir l'observateur « *comme spectateur /évaluateur* » même si telle n'était pas l'intention de ce dernier.

L'observateur réagit aussi de son côté de plusieurs façons. Dans la situation que nous avons citée ci-dessus où on observe une séquence de classe, on se veut le plus discret possible. Quand l'observateur est confronté à une attitude négative de la part de l'enseignant, il a du mal à s'adapter et cela peut avoir un impact sur toute l'opération. Dans le cas contraire, il peut s'établir une interaction entre lui et la personne qu'il observe « *souvent par le canal non verbal* » De Landsheere (op.cit :610). D'après elle, « *la communication explicite entre des interlocuteurs s'accompagne d'échanges implicites qui apportent des nuances, parfois même des contradictions* ».

5.5.1.3 L'observation par les moyens audiovisuels

Dans le cadre de l'enseignement tout jugement ou évaluation portés sur le cours dépend de l'observateur et de l'efficacité de l'instrument qu'il utilise. Dans la situation de la formation initiale où l'observation est censée être formative, nous estimons que l'enregistrement du cours par vidéo est plus efficace que tout discours.

Dans le contexte du stage pratique, nous souscrivons à ce que dit Pelpel (1996 :79), notamment que :

« *Un enregistrement donne la possibilité au stagiaire d'observer des cours pris en charge par le professeur qui l'accueille, puis à son tour, s'offre à son regard et à celui des élèves lorsqu'il mène lui même certaines séquences* ».

L'entretien avec l'observateur s'il y en a, est plus objectif quand on a la possibilité de revoir le cours. Le stagiaire a le temps de réfléchir sur les aspects observables, notamment son interaction avec les élèves, son propre comportement au cours de la leçon et d'envisager des changements pour son prochain cours s'il le faut.

Ce qui est encore plus important quand à l'utilisation de la vidéo. Ce sont les possibilités qu'elle offre pour la formation. Pelpel (op.cit), propose les possibilités suivantes.

- L'enregistrement rend permanents et reproductibles les événements observables qui, à cause de leur caractère fugitif peuvent rendre l'observation difficile. Tandis que L'entretien, en l'absence d'enregistrement, après le cours, s'il y en a, est donc basé sur des impressions et souvenirs sans la possibilité de se référer aux événements à partir desquels ils se sont constitués.
- L'aspect le plus potentiellement formateur est que l'observé devient lui-même observateur en regardant sa propre image.
- L'enregistrement permet une grande variété de possibilités d'exploitation. Il est possible par exemple d'attirer l'attention sur le non-verbal en coupant le son pour se concentrer sur l'image, ou de faire disparaître l'image pour ne saisir que les verbalisations pour une analyse plus exhaustive des aspects langagiers. La possibilité de répétition permet d'utiliser de manière technique les grilles d'observation. L'analyse peut être centrée sur l'enseignant et son comportement au cours de la leçon.
- Il y a également la possibilité d'impliquer les élèves à partir de l'intérêt suscité parmi eux.

Quant on filme, il vaut mieux laisser errer la camera et procéder à une sélection de séquences au moment du visionnement ou de l'analyse.

Altet (1994 :35), en souscrivant à l'importance de l'observation de soi dit ceci :

« L'enseignant qui se voit agir (micro enseignement ou vidéo formation), comprend ce qu'il fait par l'analyse de ses pratiques à l'aide d'outils formalisés, identifie ce qu'il faut faire aux élèves et repère les distorsions entre les intentions éducatives, ses pratiques réelles et les opérations mentales mises en œuvre par les élèves ».

L'enseignant a donc la possibilité de s'observer lui-même mais aussi les élèves qu'il n'observe pas de la même façon quand il est devant eux.

Boistrancourt (1992 :266), sans se pencher sur les moyens audiovisuels souligne l'importance de l'observation pour les futurs enseignants :

« Il est indispensable qu'on fournisse à ces futurs professeurs l'occasion d'observer et d'analyser les processus d'apprentissage à partir des modules bien délimités, afin de développer leurs qualités de guide et d'enseignant ».

Elle ajoute que si au cours de la formation on ne peut pas organiser des séances d'observation d'apprentissage, il faudra franchir ce pas, (entre linguistique théorique et enseignement), à travers des études de corpus, où la théorie est confrontée à la réalité langagière (langue parlée et langue écrite). Nous estimons que le moyen audiovisuel répondrait mieux à ce besoin qu'une étude de corpus.

Si nous avons précisé la nécessité de l'organisation, c'est par ce qu'il est important pour l'étudiant maître de reconnaître l'importance de cet exercice et le fait qu'il est dans cette classe pour apprendre, que cela fait partie de sa formation. Pour que ces points se réalisent, il faut qu'il soit formé à l'observation et qu'il comprenne bien ses enjeux.

- Il doit savoir concevoir et manipuler l'instrument d'observation. Nous avons proposé la grille mais il existe d'autres possibilités. Il est important pour lui aussi de savoir comment traiter les imprévus : les éléments qui n'ont pas été pris en compte dans les composantes de l'instrument d'observation.
- Il doit savoir observer sans nécessairement évaluer l'enseignant comme nous avons observé au cours de notre brève expérience où les étudiants ont focalisé leur attention sur les démarches de ce dernier. Cela ne devrait pas pour autant les empêcher de réfléchir et de s'interroger sur ce qu'ils feraient à la place de l'enseignant.

En résumé, la pratique d'observation doit avoir une place importante dans la formation mais elle s'apprend et ne devrait donc pas être laissée au hasard.

5.5.2 Le stage pratique

En ce qui concerne la formation des enseignants algériens au niveau de l'IFPM, le cursus comprend un stage pratique qui se déroule ainsi :

- En première année, un stage d'observation de six heures par semaine.
- En deuxième année, à raison de huit heures par semaine plus une semaine de stage bloqué.
- En troisième année à raison de huit heures par semaine plus deux stages bloqués de deux semaines chacun pour clore la formation.

Le stage pratique est une étape importante dans la formation professionnelle de l'étudiant. Son aspect formatif lui offre non seulement l'occasion de se laisser observer par ses enseignants/formateurs, mais aussi de bénéficier de leurs commentaires et conseils pour améliorer ou renforcer ses pratiques de classe. Avec la possibilité d'un entretien après le cours, le feed-back est appréciable. Si ce stage s'effectue au cours de la formation, il y a la possibilité de plus amples commentaires et critiques et l'occasion de corriger les erreurs commises.

Boistrancourt (1992 : 261) affirme que l'apprenti professeur est confronté « à l'art difficile de poser des questions et à l'analyse de la difficulté qui se présente, à la réalité des niveaux et des processus d'apprentissage au rythme et au contenu parfois très inégaux ».

A ce stade de sa formation il ne peut rester consommateur. Bien qu'il bénéficie de l'aide de ceux qui l'encadre, il change subtilement de rôle et devient lui aussi acteur principal et même décideur. On attend de lui qu'il soit responsable à 100% du rôle qui lui est attribué, d'où le besoin de s'affirmer, de montrer qu'il maîtrise la situation.

En participant à d'autres activités scolaires en collaboration avec l'administration et les enseignants sur le terrain, il fait l'expérience de travail avec les autres un aspect auquel le prépare la formation initiale. Cette expérience doit le préparer à des phases de collaboration et de coopération en tant qu'enseignant lui-même à l'avenir.

En même temps, toutes les disciplines de sa formation, notamment la sociologie de l'éducation, la psychologie de l'éducation et la psychologie de l'enfant entrent en jeu. Il a appris certaines théories qu'il va essayer de mettre en pratique tout en remplissant les

fonctions d'enseignant, ce qui fait que cette étape d'expérimentation joue un rôle important dans le développement de la personnalité totale du futur maître.

Quant à l'enseignant/formateur, c'est pour lui l'occasion d'évaluer à la fois la performance de l'étudiant et (peut-être moins directement) le programme de formation qu'il suit. Dans une situation d'observation objective, la formation doit être capable d'évaluer ses propres pratiques et de porter un jugement sur leur pertinence. Ce stage peut constituer pour lui un moment de réflexion constructive par rapport aux programmes proposés et auxquels il souscrit en tant que formateur. Au cours d'une observation (directe ou indirecte). Il a la possibilité de voir si l'étudiant arrive à transférer les savoirs qu'il a acquis à la situation réelle dans laquelle il est appelé à opérer pendant la durée du stage.

5.6 L'EVALUATION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION

Notre expérience nous a appris que le secteur de l'éducation intéresse et implique une plus grande partie de la société que tout autre secteur. Il semblerait donc normal que la formation des enseignants, sur qui repose le succès ou échec du système scolaire, suscite autant d'intérêt. Pourtant, évaluer une formation (ou un programme de formation) ne va pas de soi : la formation des enseignants, par exemple, ne peut être jugé suivant les mêmes critères que celles des médecins ou ingénieurs. L'échec scolaire n'est pas nécessairement le résultat d'une mauvaise formation, tout comme la réussite ne peut être due au seul effort de l'enseignant.

La question qui se pose n'est pas s'il faut évaluer la formation, mais plutôt qui est mieux placé pour le faire ? et comment ? D'après Moyne, Artaud et Al (1988 :184),

« La qualité d'un dispositif de formation ne saurait être évaluée par l'autorité administrative ou dans une perspective dogmatique, en vertu de sa plus ou moins grande fidélité à la théorie en vogue considérée comme un coran sans appel ».

Nous savons que souvent, les critiques les plus virulentes des études supérieures (dans lesquelles nous situons la formation des enseignants), ne savent rien des vrais enjeux ni des perspectives. Dans des situations où la formation des professionnels est de plus confiée à l'université ; la ligne entre enseignement et formation est mince. Pourtant, comme le dit Braun (op. cit:44-49),

« Si les représentations de la logique de l'enseignement sont assez facilement repérées et dites comme allant de soi.....celles de la formation sont plus floues et leurs expression soulève plus de résistances ».

Le processus de formation commence par l'élaboration d'un cadre et un dispositif pertinent, cet ensemble d'éléments et de conditions énumérables qu'on peut saisir et qui forment un ensemble abstrait. C'est donc par cette phase que doit commencer l'évaluation de la formation.

Bien que les formateurs occupent une place importante dans tout le processus de formation, il ne faut pas oublier les formés quand il faut procéder à une évaluation. Nous sommes d'accord, avec Moyne, Artaud et Al (op. cit) Que :

« Ce sont les bénéficiaires de la formation qui sont les mieux à même d'apprécier ce que leur a apporté, d'un point de vue professionnel et personnel ».

Il est donc, non seulement légitime mais souhaitable de les consulter et de prendre en compte leur avis. Nous estimons que le discours des futurs maîtres, surtout à la fin de la formation, peut servir à susciter des réflexions les plus profitables de la part des responsables des programmes. Ensuite, une évaluation ne se fait pas au hasard, sans que les objectifs ne soient bien explicités. Il ne faut pas non plus attendre les critiques et commentaire d'un public mal informé pour s'interroger sur le dispositif mis en place. Nous sommes convaincu que tout dispositif de formation (enseignement) a besoin d'une évaluation permanente pour assurer son efficacité.

Parmi les objectifs de l'évaluation, il y a celui d'établir, selon De Landsheere op.cit :469)

« Dans quelle mesure les effets observés correspondent aux buts poursuivis et éventuellement, si ces buts mêmes ne devraient pas être modifiés ».

Une évaluation quantitative par exemple, peut donner des résultats sur la relation entre des variables d'entrée (input) et des variables de sorties (output).

Quand il s'agit d'un système éducatif on évalue souvent en termes de rendement scolaire de continuation des études par les élèves ou l'obtention d'emploi à la fin du programme. Une évaluation quantitative cherche à comprendre les causes des effets observés et s'intéresse aux circonstances de départ ainsi qu'à l'expérience des acteurs au

cours du programme. Dans notre situation les programmes sont évalués en termes de coûts et bénéfices. Une analyse qui ne tient pas compte des effets de la formation sur l'individu. Nous souscrivons à la théorie de De Landsheere qui avance que cette analyse, à dominante quantitative, ne peut pas réussir dans le domaine de l'éducation où les bénéfices devraient comprendre avant tout les effets psychologiques chez l'intéressé. Il s'agit d'une meilleure image de soi, un accroissement de la motivation à faire des études et une meilleure réussite dans la vie professionnelle.

Pour arriver à une évaluation de la formation (initiale ou continue) des enseignants, il faut un dispositif efficace qui tient compte de tous ces différents aspects. Pique (1990 :55), traite le sujet de l'évaluation dans des différents contextes mais qui peut, dans une grande mesure, être adapté à la formation des enseignants. Le processus d'évaluation lui-même se distingue par plusieurs éléments, notamment ce que l'on évalue, qui évaluer, quand évaluer et comment évaluer. Puisque la réussite d'une action de formation est « *un contrat à la fois personnel et collectif* », son évaluation engage impérativement tous les partenaires : les futurs maîtres, leur encadrement, les formateurs et les responsables de cette formation.

L'évaluation des stagiaires permet, non seulement d'adapter la formation aux objectifs professionnels, mais aussi de comprendre les conditions pédagogiques favorables à leur apprentissage. Elle permet en même temps de les motiver et de mieux intégrer la formation dans le travail « *par la prise en compte de leur contexte professionnel* » (op.cit). Quant à l'encadrement, il lui revient d'assurer l'efficacité des actions de formation en tenant compte de ses besoins, ensuite d'effectuer un bilan professionnel « *qu'il optimisera en donnant au stagiaire les moyens nécessaires pour mettre en application la formation* » (op.cit :56).

Une évaluation du formateur (qui joue le rôle important dans la mise en œuvre des objectifs) permet d'intégrer ces remarques et suggestion dans l'évolution du dispositif de formation. Le responsable de la formation a pour mission de faciliter la concertation entre les différents partenaires de cette formation.

Il est également important de bien choisir le(s) moment(s) d'évaluation. Pique propose quatre moments clés :

- Avant la formation, où il s'agit d'une discussion des objectifs professionnels en termes de résultats attendus. C'est aussi le moment d'envisager le contexte professionnel pour pouvoir réfléchir sur la phase qui suit la formation.
- Ensuite il y a la période pendant la formation où le feed-back sur les expériences des futurs maîtres permettra au formateur d'ajuster ou adapter la formation. Grâce à ce feed –back, la motivation des stagiaires sera renforcée et ces derniers joueront un rôle plus actif dans leur propre formation.
- La troisième période est celle qui suit la formation. Pour le futur maître, c'est le moment de faire le bilan, d'évaluer la formation en fonction de ses objectifs professionnels. Le formateur de son côté, a la possibilité d'effectuer un bilan sur sa propre expérience en tenant compte du profil et des objectifs du groupe et ceux de l'entreprise.
- Le quatrième moment-clé, qualifié d' « *évaluation à froid* » (par rapport à « *l'évaluation à chaud* » de la fin de la formation) intervient quelques mois plus tard. Le but de cette évaluation est de permettre un bilan professionnel de la formation entre l'étudiant-maître et son responsable.

Nous souscrivons à ce que dit Pique en estimant que ces moments sont les plus importants dans la formation professionnelle.

5.6.1 Comment évaluer

Parmi plusieurs outils qui peuvent servir à l'évaluation de la formation, Pique propose les suivants : l'observation, l'entretien individuel, l'entretien de groupe, le questionnaire et la mise en situation avec des exercices ou des tests. L'observation, d'après elle, permet de focaliser sur le déroulement d'une séquence ou d'une action de formation ou de la mise en œuvre de la formation sur le terrain et de cette façon, de comprendre le fonctionnement de toute l'activité de formation. L'entretien individuel, qui favorise la relation personnelle, est un moment de communication privilégié entre deux personnes et à notre avis, devrait être très efficace. L'entretien de groupe qui implique tous les participants à la formation, permet de rendre l'évaluation plus objective par la multiplicité des points de vue. Le questionnaire, favorisé par de nombreuses recherches permet, d'après Pique (op. cit:72),

« *Une interrogation à grande échelle avec des contraintes de temps et d'espaces minimales* ».

Il permet par ailleurs de recueillir plus d'avis divers et personnels grâce à la possibilité qu'il offre d'atteindre un public élargi. Le dernier outil, la mise en situation avec des exercices, des tests, permet de constater les acquisitions des stagiaires en termes de « *progression de capacités*, » (op.cit).

Avant de quitter le sujet de l'évaluation de la formation, nous tenons à rappeler tout d'abord qu'elle doit être comprise dans le processus de formations (initiale et continue) et ne devrait pas attendre une crise pour intervenir. En même temps, nous estimons que les outils doivent être choisis ou conçus préalablement et pas au fur et à mesure de l'évaluation elle-même. Ceci permettrait de les adapter à l'objet d'évaluation pour arriver aux meilleurs résultats par rapport aux objectifs fixés. De tous les partenaires, il est important de prendre en compte l'avis des futurs-maîtres et de l'intégrer dans les recommandations éventuelles. Cependant, cela ne veut pas dire que chaque évaluation doit se terminer en une modification ou refonte du dispositif puisqu'il est possible que celui-ci puisse s'adapter facilement aux différents besoins.

5.7 LES MANUELS D'ENSEIGNEMENT EN ALGERIE

Les manuels d'enseignement du français au primaire sont édités par l'Institut Pédagogique national. Ces manuels sont le fruit d'un travail d'un groupe d'inspecteurs et d'instituteurs. Ces manuels sont avant tout des supports d'apprentissage et d'enseignement basés sur une méthodologie et un programme définis. L'exploitation pédagogique de ses contenus vise le développement de la maîtrise de la langue française chez les apprenants. Le système éducatif Algérien préconise l'utilisation d'un seul et même manuel pour les apprenants d'un même niveau. Les nouveaux manuels répondent à des exigences sociolinguistiques bien définies et font souvent abstraction des paramètres culturels. La fonction principale du manuel est le développement des capacités de l'élève dans le but d'installer et de maîtriser les compétences nécessaires à la gestion des diverses situations. La fonction de consolidation et d'évaluation de l'acquis est généralement conduite par le biais d'exercices qui visent non seulement à renforcer un acquis mais également à s'assurer de sa maîtrise pour l'ancrer dans la mémoire à long terme. Cette étape permet à l'enseignant d'apprécier les éventuelles difficultés rencontrées par les apprenants et de recourir, le cas échéant, à un système de remédiation adapté. Interviennent ici les principes de la pédagogie différenciée, en vertu desquels l'enseignant se fait le médiateur de la remédiation en tentant de résoudre et de résorber la tension entre

l'uniformité du manuel et la diversité d'un public par nature hétérogène. Le rôle de « passeur » culturel associé à la fonction de l'enseignant d'une langue seconde ou d'une langue étrangère, tout comme de la langue maternelle, se charge d'autres attributions purement linguistiques, plus techniques. En effet l'attention aux difficultés de la langue et la mise en œuvre de stratégies d'explication ou d'exemplification sont du ressort du linguiste, qui doit, par la distance de son savoir réflexif, engager et accompagner l'élève dans la voie de l'observation réfléchie de la langue. Le rôle de l'enseignant est complémentaire de celui du manuel.

En Algérie, l'enseignement du français s'effectuait selon une approche par les connaissances et contenus lexicaux/grammaticaux/textuels. Avec la mise en œuvre de la réforme de l'éducation depuis la rentrée scolaire 2003-2004, cet enseignement s'effectue selon l'approche par les compétences. La méthodologie préconisée se traduit par la mise en place de projets proposés aux élèves qui contribuent à les familiariser avec des stratégies d'apprentissage (développer chez l'apprenant la notion d'intérêt et de curiosité). A travers l'utilisation des manuels, l'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez l'élève, des compétences de communication pour une interaction à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptés à son développement cognitif. Les programmes qui accompagnent le manuel au niveau du primaire sont structurés pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit. Les compétences à faire acquérir à chaque année du primaire sont :

- En 4ème année, l'élève est capable d'identifier les règles de la combinatoire (lien entre lettres et syllabes, signes écrits, son pour les graphèmes les plus fréquents), de comprendre les textes courts, d'identifier la configuration d'un poème, de connaître l'organisation d'une page, le nombre de phrases, les marques de ponctuation du dialogue.

- En 5ème année, l'élève est capable de lire plus rapidement, de lire les textes longs, d'identifier des mots familiers, de déchiffrer des mots inconnus, de repérer dans une phrase, des signes de ponctuation pour la lire avec l'intonation juste.

- En 6ème année, l'élève est capable de répondre à des questions après la lecture d'un texte, de lire un texte documentaire en repérant les informations qui y sont données, de lire de façon expressive un texte connu et travaillé en classe, de distinguer les divers supports d'écrits contes, articles de presse, documents. Tous les nouveaux manuels scolaires reflètent cette nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage.

Les concepteurs ont essayé d'appliquer au mieux les directives officielles contenues dans les nouveaux programmes, du point de vue thèmes, contenus et la progression dans les démarches d'enseignement/apprentissage.

En consultant les manuels nous avons constaté certaines imperfections relevant de l'impression, la typographie mais aussi de fautes dont certains semblent assez importantes, tel que des fautes d'orthographe, grammaire, ponctuation. En dépit de certaines maladresses dues certainement au manque d'expérience et au caractère nouveaux des programmes, ils se distinguent des anciens par leur richesse de contenu, et une meilleure qualité graphique.

D'une époque à l'autre, les constantes sont les mêmes et les déclarations à ce sujet ne varient que dans la forme. Les objectifs sont presque identiques dans tous les guides du maître et dans chaque directive officielle adressés aux enseignants.

D'après les documents officiels, (cf. chap 1) l'enseignement de la langue française doit s'adapter à un contexte nouveau comme langue étrangère elle doit viser essentiellement une fin pratique.

Les principes mis en avant dans le manuel de français 3^{ème} sont :

1- apprendre à apprendre : apprendre c'est agir, apprendre c'est agir seul et en groupe, apprendre doit avoir du sens pour l'apprenant, apprendre est un processus.

2- apprendre une langue : c'est apprendre à communiquer dans cette langue, apprendre une langue c'est pratiquer des activités interactives, apprendre une langue c'est aussi connaître le monde et la diversité culturelle.

En effet, apprendre une langue c'est apprendre une culture et c'est là que réside toute la difficulté de la démarche et de la concrétisation.

La première définition conceptuelle du terme culture a été élaboré par l'anthropologue anglais Edward B. Tylor (1871) pour qui « *la culture est un tout complexe qui inclut les connaissances, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes, ainsi que toutes autres dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société* ».

Cette définition qui demeure la plus classique, est également descriptive puisque Tylor énumère les éléments qui composent la culture.

Le dernier point et non le moindre, apporté par cette définition est l'aspect social que revêt la culture. En effet, la culture est acquise par l'intermédiaire de la vie sociale, ainsi sans société il n'y a pas de culture.

Le manuel de langue a tenté de prendre en compte l'aspect culturel, cependant force de constater que ce principe n'est pas simple à concrétiser.

L'apprentissage de la langue et les situations de communication figurant dans le manuel doivent être authentiques et représentatifs. L'enseignant a pour mission entre autres de veiller à ce que les activités pédagogiques revêtent un sens pour l'apprenant afin d'optimiser son implication dans les tâches d'apprentissages et d'entraînement proposées et sa réceptivité à la parole de l'autre au discours de l'altérité. L'élève doit comprendre le message qui lui ait proposé et être capable d'établir des liens significatifs entre sa langue d'origine et celle de culture étrangère.

5.8 LE SYSTEME ACTUEL DE FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ALGERIE

La formation des enseignants en général implique non seulement un fort engagement en termes financiers, mais aussi des politiques à long terme bien précises. Dans le cas des enseignants de langues étrangères et en particulier ceux du français, une analyse s'impose : pour prévoir le type de formation à proposer compte tenu du contexte de l'enseignement de ces langues, pour formuler des objectifs mais aussi pour mettre en place un dispositif adapté. Nous proposons maintenant de tracer les efforts des différents gouvernements qui se sont succédés en ce qui concerne la formation des enseignants depuis 1963. Nous centrerons notre recherche sur les programmes de formation initiale mis en place dans les institutions de formation des enseignants de français, notamment à l'ENSET d'Oran et à l'IFPM d'Oran. Nous estimons que cela nous permettra d'évaluer non seulement leur adaptabilité à la situation sur le terrain, mais aussi aux besoins des étudiants-maîtres au cours de la formation. Nous nous intéressons également à une comparaison de ces différents programmes pour mieux apprécier les démarches en pratiques de classes des enseignants qui les ont suivis.

Notre réflexion porte également sur les programmes mis en place pour la formation continue en Algérie et en France et à laquelle participent des inspecteurs et certains enseignants en fonction. Il est important pour notre recherche de tracer le lien entre ces programmes et ceux de la formation initiale. Nous souhaitons ainsi arriver à faire quelques propositions à l'attention des publics concernés, notamment les formateurs, les futurs-maîtres et les institutions de formation initiale elle mêmes.

5.8.1 Evolution du système de formation depuis 1963

L'ère poste-coloniale en Algérie a entraîné beaucoup de changements dans tous les secteurs, notamment celui de l'éducation. L'Algérie indépendante a adopté la politique de l'algérianisation de l'encadrement et du corps enseignant. L'Algérie s'est alors donné comme objectif de remplacer les personnels français par une force de travail algérienne. L'état algérien a donc conçu et mis en place les structures (écoles de formation, instituts.....) donc la mission était de former dans un délai rapide des cadres et des enseignants. Cela devait avant tout combler le déficit en matière d'enseignants, de servir de base solide pour mieux assumer sa propre autonomie. L'un des premiers secteurs à connaître dans l'urgence de grandes réformes a été celui de l'éducation, et cela pour plusieurs raisons :

- Toute forme d'alphabétisation exige un système organisé de formation, système scolaire.
- Tout système de formation nécessite du personnel adéquat : instituteurs mais aussi formateurs.
- L'éducation avait un rôle principal à jouer dans le développement du pays.

Les programmes de formation mis en place devaient donc répondre à des besoins précis, sans expérimentation préalable compte tenu de l'urgence.

5.8.2 Les différents niveaux de la formation initiale

La formation des instituteurs algériens des niveaux de base qui a commencé dans les écoles normales avant l'indépendance pour assurer l'enseignement des premières années en primaire a, à partir de ce moment-là pris de l'ampleur et changé d'aspect. Au lendemain de l'indépendance de l'Algérie en 1962. La préoccupation majeure à l'époque était de disposer d'un corps enseignants quantitativement important. Le recours à des moyens exceptionnels était fait en rapport avec le double objectif que se donnaient les responsables de l'éducation, à savoir : l'algérianisation et la démocratisation de l'enseignement.

- Dans un souci de garantie d'une qualité minimale de formation et de disposition des nouveaux recrutés, il a été mis en place un test de sélection. Des épreuves étaient organisées et étaient sanctionnées par un certificat de réussite.

- Un certificat de culture générale et professionnelle (C.C.G.P) était délivré aux prétendants titulaires d'un certificat d'étude primaire et élémentaire (C.E.P.E) pour accéder à la fonction de moniteur.
- Un brevet supérieur de capacité (B.S.C1) et un brevet de capacité (B.S.C.2) est délivré aux prétendants titulaires d'un brevet d'enseignement du premier cycle (B.E.P.C) pour accéder à la fonction d'instituteur.

Malgré la prise en charge de ces enseignants par des actions de formation ponctuelles surtout pendant les vacances scolaires tout au long des années qui suivent, les conséquences se faisaient sentir au niveau de l'école. Un encadrement inexpérimenté ; des enseignants non formés et mal préparés allaient influencer d'une façon négative sur la qualité de l'enseignement et donc de la recrudescence du niveau scolaire de l'école algérienne.

Face à cette situation, il était indispensable de penser à mettre en œuvre une politique de formation destinée aux enseignants afin d'élever leur niveau culturel d'une part et les initier aux méthodes et pratiques d'enseignement les plus récentes. Dans ce contexte la mise en place d'une formation professionnelle préalable s'est imposée d'elle-même. L'état s'investit et met en place progressivement des infrastructures adaptées aux exigences et aux besoins politiques, économiques et sociales (cf.Ch1.1.2).

Nous pouvons noter deux niveaux de formation :

- La formation des enseignants pour les différents paliers de l'école fondamentale.
- La formation des enseignants pour le secondaire.

Pour la formation des maîtres de l'école fondamentale, à savoir la formation d'instructeurs, la formation d'instituteurs et la formation des professeurs de l'enseignement moyen. (cf.ch1.2).

5.8.3 La formation des enseignants de français du primaire

Nous pouvons distinguer dans la professionnalisation des enseignants de langues (comme pour tout les enseignants d'ailleurs) deux dimensions : la compétence et la qualification (Quatreveux, 1995). La compétence, selon Quatreveux, est « *l'ensemble des fonctions que l'on attribue à un professionnel et la qualification, le titre qu'on exige de lui pour qu'il ait le droit de remplir ses fonctions* ». La formation des maîtres de l'école fondamentale qui était assurée en trois ans par l'ENSET de 1999 à 2004, est assurée actuellement (depuis 2004) par des IFPM pour la même durée. Cette formation comprend,

outre un enseignement général, un perfectionnement linguistique en langue française, une formation à la pédagogie du français et des stages pratiques effectués dans les écoles primaires. Après avoir satisfait à toutes les conditions de formation professionnelle, l'étudiant se voit décerner un diplôme de MEF.

L'encadrement est totalement algérien, les formateurs sont titulaires d'un magister et préparant un doctorat. Malgré les exigences de l'enseignement /apprentissage des langues étrangères, les programmes de formation sont les mêmes pour les étudiants en langue étrangères comme pour tous les stagiaires.

Les futurs enseignants sont directement initiés à la formation professionnelle à partir de la première année où le cursus comprend déjà quelques disciplines de référence en enseignement. Les objectifs pour le programme de français dans les universités, à l'ENSET et à l'IFPM sont en général les suivants :

- A l'issue de la formation, les enseignants seront compétents pour enseigner le français dans les écoles primaires en Algérie.
- Les futurs maîtres seront capables de « *communiquer de manière efficace* » dans diverses situations de communications.
- Les enseignants devront servir de modèle de bonne expression pour leurs élèves.

Nous précisons tout de suite que les programmes de formation suivis au niveau universitaire n'ont pas évolué au rythme des changements de politiques éducatives et l'évolution des autres conditions d'enseignement au niveau du primaire. Ceux des IFPM bénéficient de plus d'attention sur le plan de l'encadrement et du suivi. Néanmoins, les programmes élaborés par le ministère de l'éducation et mis en place à l'IFPM pour la formation académique sont censés répondre aux besoins des futurs enseignants au niveau linguistique. La question des objectifs de la formation des enseignants de langues étrangères a fait l'objet de nombreuses recherches. Selon Le Boterf (1990), leur formation en termes d'objectifs de formation implique qu'elle réponde à quatre conditions :

1- Enoncer ce que le future-maître doit « être capable de » réaliser au terme de la formation. Cette capacité doit être exprimée sous forme de verbes d'actions verbales (construire, conduire, évaluer, expérimenter, tracer, réparer, démontrer) et non avec des termes ne pouvant pas donner lieu à une observation (comprendre, connaître, etc.....). Notons que pour ce qui est de la compréhension orale et écrite, cela paraît impossible.

2- Choisir le verbe d'action, de telle sorte qu'il permette d'identifier le niveau d'objectif auquel on veut aboutir (information, maîtrise d'un langage, maîtrise d'un outil, maîtrise méthodologique).

3- Exprimer cette action principale du point de vue du sujet qui apprend (le formé devra être capable ...) et non du point de vue de l'enseignant ou du formateur.

4- Objectif formulé en termes de résultat et non en terme de processus d'apprentissage.

Nous trouvons les objectifs de formation dans le système algérien trop liés au domaine déjà vague de la communication « *avec les pays francophones* » au quel nous avons fait allusion dans le chapitre I de ce travail. L'insistance sur la compétence de communication semble non pertinente vu le contexte dans lequel le français est utilisé. Nous reviendrons sur cette question dans le contexte de la formation à l'IFPM.

D'après El Amin, (1990 : 29), la plupart des enseignants en Afrique sont « *mal préparés pour exercer leur métier* ». Bien que l'enseignement soit au centre de toutes politiques gouvernementales dans beaucoup de pays et qu'il soit un domaine exigeant beaucoup de préparation, il n'a pas toujours bénéficié de plus d'attention que les autres. El Amin déplore le manque de formation en didactique de langues pour un nombre important de ceux qui les enseignent.

« *Le savoir seul (les compétences scientifiques) ne suffit pas pour faire un bon enseignant* » (op.cit).

Nous sommes d'accord avec lui que le fait de recevoir un enseignement général ou de suivre une formation axée sur la littérature et d'avoir à donner des cours de langue chez les débutants ou des publics spécialisés pose des problèmes. Dans la plus part des cas, le problème est le manque de lien entre la formation reçue et les objectifs et contenus de l'enseignement.

CONCLUSION

Les contenus qu'ils soient théoriques ou pratique doivent avoir un lien immédiat avec la réalité de la classe. Les besoins de formation doivent être créés directement à partir de la pratique et de l'observation de la classe. Les éléments théoriques doivent être interrogés à partir des problèmes professionnels rencontrés en stage. Le stagiaire doit être habitué dès la formation initiale à consulter les théories pour répondre de manière ciblée aux problèmes de sa classe. Encore faut-il lui apprendre à problématiser les situations de classe. Aussi les savoirs qui constituent les contenus de la formation ne doivent-ils pas être des ensembles de connaissances programmés dans l'absolu par les décideurs à l'échelle d'un ministère mais une banque de données interrogeables aux besoins.

Quant au savoir-faire professionnels à prévoir en formation, ils doivent permettre aux stagiaires de centrer leurs actions sur l'apprenant et de lui apporter une réponse pédagogique ciblant exactement ses besoins. Par ailleurs, ils doivent être capable d'analyser les besoins, de concevoir des cours en toute autonomie, d'agir et de prendre des initiatives pour sélectionner les supports, créer des outils pour la classe, pour évaluer, ...etc.

Bien qu'il y ait plusieurs composantes qui constituent la situation enseignement / apprentissage, c'est l'enseignant qui est le facteur le plus déterminant. Quelque soit le programme, l'horaire ou l'effectif de la classe, si l'enseignant n'est pas bien formé, il ne peut pas y avoir réussite. Les contraintes institutionnelles peuvent compliquer le travail de l'enseignant et le type de méthode et de matériel pédagogique utilisés peuvent être peu ou mal adaptés et mener à un échec. Quelle que soit la situation, l'enseignant se trouve au centre. Les enseignants qui ont participé à notre enquête semblent bien conscients du rôle qu'ils ont à jouer.

Pour notre part, nous sommes consciente que des questions doivent être posés lorsqu'on s'interroge sur la formation des enseignants, souvent pour susciter d'autres recherches. Pour clore le présent chapitre, rappelons seulement qu'une formation professionnelle est très exigeante, que ce soit en formation initiale ou continue.

CHAPITRE VI LE VECU DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous allons décrire les situations auxquelles l'enseignant et l'apprenant sont confrontés en lien avec les observations et entretiens menés. Pour mieux comprendre ces difficultés nous essayerons de faire le lien entre le profil des enseignants à l'entrée, et à la sortie, les programmes suivis des instituts et les institutions avec le quel le contact a été établi. Nous présenterons ensuite une partie des résultats d'une enquête par questionnaire aux quelles ont répondu les enseignants du primaire.

6.1 LES DIFFICULTES DES ENSEIGNANTS ALGERIENS

Les difficultés des enseignants de français en Algérie s'articulent autour de plusieurs éléments principaux. Il y a notamment, l'hétérogénéité des classes à la charge de l'enseignant et les autres problèmes qu'entraînent les classes à grand effectifs. On ne peut pas ignorer les problèmes posés dans certains cas par la présence de la langue arabe et surtout de la langue maternelle. Le transfert des compétences linguistiques acquises en arabe à l'enseignement du français ne va pas soi. Les difficultés liées à l'absence d'une compétence culturelle, rendent difficile l'enseignement de certains aspects de la langue cible, notamment la compréhension/lecture en français du fait des connaissances préalables requises de l'apprenant pour accéder au sens de certains « *documents authentiques* » aussi bien oraux qu'écrits.

L'enseignant du français en Algérie est donc confronté à plusieurs difficultés. Au niveau de la correction des erreurs des apprenants par exemple, le problème relève pour la plupart de la langue 1 et de la langue maternelle. La présence de l'arabe comme première langue ne facilite pas la tâche de l'enseignant, d'autant plus que la langue maternelle est omniprésente. L'enseignant a donc affaire aux emprunts, d'abord de la langue arabe ensuite de la langue maternelle. L'interférence se fait sentir dans l'apprentissage du français. Dans certaines classes nous avons remarqué que l'enseignant lui-même a du mal à se représenter ces aspects de la langue qu'il enseigne. Byram (op.cit :187), propose de ne pas s'attendre à ce que « *les apprenants deviennent des locuteurs natifs sur le plan culturel non plus sur le plan linguistique ...* »

Mais il ajoute, puisque ces phénomènes sont d'ordre verbal et non verbal, « *ils ont besoin de savoir manipuler une langue correcte avec aisance et d'être conscients de la portée culturelle de leurs énoncés* » (op.cit). Bien qu'il ne soit possible d'acquérir toute l'expérience culturelle nécessaire loin de son milieu naturel, Byram estime que

l'apprenant doit être préparé « à faire l'expérience du rythme quotidien de la culture étrangère, des comportements qui sont différents, et de ceux qui sont les mêmes, mais revêtent une importance différente ».

Cette situation et d'autres auxquelles nous faisons allusion dans cette partie de notre recherche nous renvoient à la question des compétences de l'enseignant dans les divers domaines.

Il y a ensuite le problème de manque de matériel pédagogique. Presque tous les enseignants se sont plaints de l'inaccessibilité des documents qu'ils soient écrits ou sonores. Les établissements ne sont pas en mesure de se procurer le type de matériel dont ont besoin les enseignants. Malgré tous les efforts, le manque de documents reste un grand handicap, même la photocopie de documents devient un luxe que l'enseignant ne peut pas se permettre. Cela nous renvoie au problème suivant : celui des grandes classes.

Pour les enseignants qui ont en charge une deuxième matière, d'autres problèmes se posent. Il n'est pas facile d'assurer une évaluation efficace quand on a à sa charge plus de 100 élèves et un emploi du temps surchargé (en moyenne 20 heures par semaine). Certains enseignants avouent que cela influe sur le choix des activités langagières et les limitent souvent aux travaux qui sont faciles à concevoir et à mener en classe. Il s'agit alors des exercices de grammaire, de la dictée ou de la compréhension écrite. A la fin de l'exercice l'enseignant demande aux élèves d'échanger leurs cahiers pour corriger. Ensuite il fait le tour de la classe pour trouver les bonnes réponses qui sont ensuite marquées au tableau pour que les élèves puissent corriger plus facilement. Malheureusement cela ne peut pas garantir une évaluation efficace : il revient en fait à l'enseignant de tout revoir ne serait-ce que pour s'assurer que la correction a été faite comme il faut.

6.2 LES DIFFICULTES DES APPRENANTS ALGERIENS

Notre propre expérience en tant qu'enseignante ainsi que les informations auxquelles nous venons d'exposer nous permettent de partager ce que dit Disson (1996 :151) à propos de l'enseignement du français.

« L'apprentissage préalable d'une langue permet de familiariser l'étudiant avec certaines difficultés similaires, mais il est le plus souvent source d'interférence et de confusion ».

C'est la situation dans laquelle se trouve l'apprenant algérien. Pour lui tout apprentissage d'une langue étrangère par l'arabe et c'est ici que commencent ses difficultés. D'après Disson, ces difficultés couvrent tous les domaines : phonétiques, orthographiques, grammatical et syntaxique, psychologique et culturel.

Du point de vue phonétique, le premier problème pour l'apprenant algérien se situe par rapport à la prononciation. La nécessité de différencier et de maîtriser les sons est souvent un souci majeur pour les apprenants. La présence de l'arabe et de l'arabe dialectal ne fait que compliquer la situation puisque celles-ci sont encore plus éloignées du français au niveau phonétique. Certains locuteurs algériens arrivent difficilement à maîtriser la prononciation en français malgré le temps consacré par les enseignants. Sans vouloir critiquer ces efforts, nous sommes bien consciente du fait que conserver un accent local quand on parle une langue étrangère est en fin de compte « *normal* ». La deuxième difficulté dont parle Disson se situe au niveau de la syntaxe et de la grammaire. La complexité du système des articles, des relatifs, des pronoms personnels est souvent une véritable épreuve pour l'apprenant algérien. La multiplicité des formes verbales (conjugaison, verbes réguliers, irréguliers) pose problème. La troisième difficulté est d'ordre orthographique. Disson décrit le système orthographique français comme étant « *compliqué et souvent arbitraire* » et « *très redondant par rapport à l'oral* ». Le passage de l'écrit à l'oral ou vice versa n'est pas facile pour l'apprenant du français.

Les difficultés en compréhension de l'oral que nous avons remarquées même chez les apprenants d'un certain niveau peuvent être liées aux carences dans le développement de l'écoute en français. Nous savons que pour comprendre dans une langue étrangère, il faut d'abord apprendre à écouter dans cette langue. Or, nous avons observé que l'accent est mis sur l'écrit (cf. chapitres 7 et 8) quel que soit le travail auquel sont soumis les apprenants. Cela pourrait expliquer pourquoi les apprenants du niveau universitaires ont du mal à s'exprimer à l'oral, d'après leur propre discours (cf. chapitre 7) puisqu'il ne fait pas de doute que l'expression orale est liée à la compréhension.

L'origine socioculturelle des apprenants est le plus souvent hétérogène alors que les manuels s'adressent à une classe moyenne uniforme et homogène qui ne reflète pas toujours la réalité. Rappelons qu'une grande partie de la population est d'origine rurale et que le pourcentage d'illettrés demeure toujours élevé. L'origine socioculturelle variée des élèves donne lieu à des compréhensions diverses qui dépendent justement de la

construction qu'ils se sont faite des représentations sémantiques. Ce sont les caractéristiques culturelles propres à chaque apprenant qui vont déterminer la nature de ces représentations des connaissances qui donnent un sens à la langue.

6.3 L'APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES CLASSES A GRANDS EFFECTIFS

D'après ces auteurs, la méthode algérienne doit aussi répondre aux exigences de l'approche communicative qui est basée sur la compétence de communication qui met en jeu certaines compétences par lesquelles il faut passer pour évaluer la compétence de communication, les enseignants des grands groupes (un phénomène bien présent dans certaines de nos écoles) ont alors une tâche bien difficile à accomplir. Ce qui rend la situation plus intenable encore c'est le manque de documents d'un côté et le manque de temps de l'autre. Le rôle de l'enseignant se voit diminué et se pose alors le problème de discipline et celui de l'évaluation efficace des compétences. Quand il devient difficile d'organiser des travaux en groupe, des jeux de rôle et de simulation, la plupart des enseignants ont recours à la méthode traditionnelle d'enseignement : la répétition en chœur, la traduction, la priorité à la grammaire, l'étude de vocabulaire et le travail écrit. Pour les enseignants qui sont seuls, cela pose un autre problème : S'il donnent du travail écrit, il faut beaucoup de temps pour corriger surtout quand il s'agit de plus de 100 élèves. De plus nous avons remarqué que les enseignants ont un emploi du temps très chargé, ainsi la préparation des cours est reléguée au second plan.

L'apprenant qui découvre la langue française se trouve dans une situation difficile : il n'a connu d'autre approche que celle d'apprendre grâce à la parole du maître et il a la conviction que pour apprendre il suffit d'imiter le maître. La plupart des élèves à ce niveau n'éprouvent pas le besoin de découvrir. Il incombe à l'enseignant (et à la méthode utilisée) de développer chez eux une attitude plus positive par rapport à l'accès à la connaissance.

Au cours de nos visites nous avons été amenée à nous interroger sur la situation de l'apprenant ainsi désemparé : dans une classe à grand effectif est-il possible de le mettre au centre des échanges de la classe afin de lui donner l'occasion de participer efficacement à la structuration de ses connaissances ? La question qui nous préoccupe ensuite porte sur la capacité de l'enseignant à gérer cette situation dans les conditions du terrain. Dans le cadre de notre recherche nous proposons de réfléchir sur l'efficacité des programmes de formation des enseignants par rapport à ces réalités : Les manuels utilisés

les effectifs de classe, les objectifs d'apprentissage, la disponibilité du matériel pédagogique et les besoins de l'apprenant.

6.4 LE PARCOURS PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS

Tout enseignant traverse des phases différentes au cours de sa vie professionnelle. Nous avons à plusieurs reprises fait allusion aux changements qui s'opèrent dans leur environnement et leurs effets sur eux. Ces parcours, d'après Castelloti et De Carlo (1995 :21) sont composés de trois phases :

- La première est celle de « *la construction de stratégie de survie* » pendant laquelle l'enseignant découvre son monde et essaie de s'y insérer. Il s'adapte aux conditions du terrain et met en pratique les savoir-faire acquis pendant sa formation. Cette phase révèle des difficultés d'ordre général « *liées au transfert d'un savoir de type académique à une mise en pratique* ». C'est pendant cette phase que l'enseignant manifeste des réactions de défense ou de protection face aux contacts qu'il amène à nouer avec les apprenants, le groupe classe ou l'institution dans laquelle il se trouve.
- La deuxième phase est celle où l'enseignant a eu le temps de réfléchir sur sa situation : les difficultés de ses élèves et les objectifs prioritaires de son enseignement. C'est pendant cette période qu'il peut se pencher sur une étude des « *techniques les plus efficaces, en fonction d'éléments externes aux apprenants (objectifs, contenus, types de supports, etc.) et liés aux élèves eux-mêmes (leurs habitudes d'apprentissages, leurs psychologie, leur vécu, etc.)* » (op.cit.23).

Equipé de nouvelles connaissances sur la situation, son attention ne sera plus sur lui-même mais sur ses apprenants est ce qu'il peut les amener à atteindre. Les didacticiens appellent cette phase celle du « *comment* ».

- Cette période doit intervenir après quelques années d'expérience. L'enseignant éprouve le besoin de s'arrêter et de regarder le chemin qu'il a parcouru jusque là. C'est peut être pendant cette période qu'il a envie de s'interroger sur ce qu'il a fait ou vécu mais aussi ce qu'il peut faire d'autre. « *C'est la période où sa pratique, aussi performante elle, ne lui suffit plus, parce qu'il recherche un horizon plus étendu et plus complexe* ». Dans notre expérience c'est pendant

cette période qu'est né le désir d'élargir les horizons dans un domaine différent : celui de la recherche par exemple.

Notre connaissance du monde de l'enseignement nous montre que de nombreux enseignants ont à un moment décidé de changer complètement de domaine pour entrer dans l'administration ou exercer des métiers qui n'ont rien de commun avec l'enseignement. Quant aux étapes qu'ils traversent, elles varient en longueur et en succession. Pour les enseignants qui ont quitté le pays pour étudier ou suivre des stages en France ou dans les pays francophones, ces périodes représentent des pauses importantes qui les ont éloignés de la salle de classe. Quel que soit le cas de figure, nous souscrivons à ce que déclarent les didacticiens, à savoir que cette succession est toujours ressentie comme une progression une avancée vers un questionnement plus approfondi comme un accès à un niveau supérieur de réflexion.

En résumé, ces « pauses réflexives dans le travail » sont non seulement souhaitables mais nécessaires dans la vie d'un enseignant parce qu'ils lui permettent de réexaminer son rôle et, même s'ils ne constituent pas directement une valeur formatrice, constituent une recharge d'énergie dont il a besoin pour continuer. Nous n'oublions pas les bénéfices que nous avons-nous même pu tirer de telles occasions au cours de notre parcours professionnel. La possibilité de faire des rencontres importantes, mais aussi d'élargir notre horizon à travers ces rencontres et du matériel disponible auquel nous n'avions pas accès dans notre travail.

6.5 EXPERIENCE PERSONNELLE

L'intérêt que nous portons à la formation des enseignants a pour origine notre propre expérience professionnelle. En effet notre formation de trois ans à cette époque à l'université, entre 1974 à 1977, sanctionnée par une Licence d'Enseignement en Langues étrangères (spécialité Langue Anglaise) ne fut d'aucune manière en adéquation avec la prise en charge de classe¹ qui devait être notre métier par la suite.

Le cursus universitaire, pour les futurs enseignants que nous étions, n'effleurait le domaine de l'enseignement que de façon très sommaire. Car l'essentiel des programmes consistait en enseignements littéraires. D'où déjà contradiction avec l'intitulé même du

¹ Ni sur le plan cognitif (connaissance et méthodologie insuffisantes) ni sur le plan pragmatique (gestion de groupes, les élèves) ni sur le plan humain (psychologie) en dépit des intitulés affichés dans les programmes.

diplôme. Nous ne manquerons pas, par ailleurs, de relever le fait que la mention « *enseignement* » a récemment été rayée du diplôme de licence tandis que le débouché de cette formation n'a pas pour autant cessé d'être le même. Ce qui signifie que pour occulter la difficulté à préparer les étudiants à leur métier d'enseignants, non seulement on¹ a éliminé le stage pédagogique mais on a également rayé l'enseignement du diplôme lui-même. Ce qui fait que le diplôme ne porte plus aucune mention de formation spécifique, comme si on ôtait du diplôme d'ingénieur en électronique la spécialité même. Et ainsi il aurait un diplôme d'ingénieur (point.)

Lors de notre formation, s'il y avait bien eu un stage pratique ni la durée cependant ni le moment ni le programme (trois semaines au mois d'Avril ou Mai pour observer un enseignant d'application et faire un cours) ne convenaient. Nous nous en étions aperçus une fois sur le terrain réel, devant nos propres classes.

Conséquence, nous avons dû nous « *débrouiller*. »

Et comme tout métier, il nous a fallu quelques années² pour nous y installer professionnellement. Entre-temps qu'en a-t-il été des premières promotions ? Une question à laquelle nous n'aurons sans doute jamais de réponse (satisfaisante pour notre conscience). Un manque de formation évident donc au point de devenir naturel et que d'aucuns traduisent par une autoformation nécessaire. Mais nous aurons eu le temps et le déplaisir de constater qu'en fait d'autoformation ce fut souvent des attitudes incohérentes, des pratiques insuffisantes, estimant que nous faisons du mieux que nous pouvions ; mais en fait ce fut du bricolage.

On avait beau essayer de rattraper les incommensurables insuffisances de la formation initiale que nous avons eu, par des journées pédagogiques, des recyclages, de séminaires, mais tout cela ne résolvait aucun problème du moment où la philosophie adoptée n'était pas la bonne. En effet, le contenu de cette formation continue au lieu de partir d'un constat du terrain algérien, actuel ; constat effectif, réel et personnalisé (expérientiel), pour ces recyclages la première chose qu'il nous était toujours demandé de gommer, d'oublier c'était nos pratiques réelles, nos propres classes...et les problèmes réels auxquels nous devions faire face. Par conséquent, nous ne pouvions nous départir de

¹ Les commissions des programmes.

² Ce qui nous rappelle l'étrange « ballet » des réformes et contre-réforme de ces derniers temps comme si l'enseignant n'était rien d'autre qu'une machine qu'on reprogramme chaque année, ou au pire tous les deux ans ! Comment ne sait-on pas que pour un enseignant il faut au moins une année pour intégrer un programme, que ce ne sera qu'à la deuxième année il en saisira pleinement la perspective... Changeant ainsi de programmes aussi rapidement, on ne réussit qu'à faire des enseignants d'éternels débutants !

la question : à quoi servent alors ces recyclages, cette formation continue après l'insuffisance de la formation initiale et l'échec programmé de notre métier ?

Ce sont toutes ces constatations et questions qui auront motivé cette recherche.

6.6 LA FORMATION INITIALE

L'Etat algérien a mobilisé d'énormes moyens financiers, humains et matériels dans le domaine de la formation initiale des enseignants en l'occurrence ceux du français.

A. Les écoles normales

La formation des enseignants de français du primaire était assurée par des écoles normales d'instituteur, dont le nombre était de six héritées de la période coloniale. Leur nombre était porté à trente à la fin de l'année 1964 pour répondre aux besoins en matière d'enseignants.

B. Les Instituts de technologie de l'éducation

L'ampleur des besoins en enseignants commençait à poser le problème de formation pédagogique et réclamait des conceptions nouvelles. La nouvelle stratégie en matière de formation devrait correspondre aux réalités de l'école algérienne. Dès les années 1970, les I.T.E furent créés pour répondre à une forte demande de personnel enseignants. Les stagiaires étaient recrutés en fonction des diplômes mais aussi des niveaux correspondants. La durée de la formation est passée d'une année à trois années. La formation portait sur trois niveaux :

- Formation d'instructeurs.
- Formation d'instituteurs.
- Formation des professeurs de l'enseignement moyen.

Cette formation initiale privilégie globalement, comme nous allons le voir, le perfectionnement linguistique.

Depuis le mode de recrutement jusqu'aux épreuves finales sanctionnant la formation des enseignants, les instituteurs de formation semblent plus préoccupés par les savoirs linguistiques à transmettre que par les savoirs-faire et les savoirs-être pédagogiques. La durée de la formation semble avoir varié en fonction des besoins des enseignants, du niveau de ces derniers, des nécessités de l'heure et des moyens humains et matériels disponibles. Elle a été d'un an, de deux ans, puis de trois ans, car le déficit en enseignants semble résorbé. D'autant plus que le niveau des stagiaires issus de l'école fondamentale

est médiocre et nécessite un perfectionnement important en langue. Les conditions et les modalités de recrutement des MEF et PEF sont inadéquates. Les concours d'entrée n'avaient évolué ni sur le plan des modalités ni sur le plan des exigences dans le domaine de la maîtrise de la langue. Une seule épreuve de français consistant en une étude de texte et un simple entretien suffisent à juger de l'aptitude du candidat. Un nombre prédéterminé de candidats était retenu en fonction des postes à pourvoir sans tenir compte d'un niveau seuil décrit en termes de compétences à avoir.

Par ailleurs, beaucoup de jeunes se destinent au métier d'enseignant sans conviction. Ils acceptent le métier par manque de débouchés, suite à l'échec scolaire ou à des contraintes sociales ou encore parce que les portes de l'université leurs sont fermées. En effet l'inscription dans les filières universitaires est informatisée ces dernières années. Les lauréats sont classés par ordre de mérite suivant les notes obtenues au baccalauréat. Les meilleurs sont affectés dans les filières considérées comme prestigieuses. Ce sont les sciences exactes, médecine, architecture...Se considèrent, défavorisés les étudiants affectés dans les sciences humaines, moins prestigieuses mais réputées plus « *faciles* ».

Les ITE et les ENS se présentent alors comme ultime issue pour trouver un emploi. Dès lors qu'ils sont recrutés, les stagiaires subissent une évaluation pour la détermination de leur profil d'entrée. Ce dernier est analysé exclusivement du point de vue de leurs performances linguistiques.

Pour résumer, le profil des stagiaires demandeurs de formation d'enseignants¹ se caractérise par :

- 1- Un stock en vocabulaire important mais passif.
 - 2- Un stock de structures grammaticales et syntaxiques insuffisant et passif (que les stagiaires n'arrivent pas à actualiser en situation authentique).
 - 3- Une pratique insuffisante à l'oral et à l'écrit.
 - 4- Une compétence de compréhension orale supérieure à la compétence écrite.
 - 5- Une compétence de compréhension supérieure à la compétence d'expression
 - 6- Une compétence métalinguistique maladroite, insuffisante, confuse.
- Ceci étant, quels sont les contenus de la formation dispensé à ces futurs enseignants ?

¹ Caractéristiques des stagiaires recensées par les formateurs des ITE lors d'un séminaire organisé à Canastel (Oran) du 13 au 16 mars 1993.

Nous avons synthétisé les éléments de contenus suivant à partir des programmes mis à la disposition des ITE par le service de la formation du Ministère de l'éducation nationale. (Réf. plan de formation des MEF Direction de la formation, 1993).

En premier lieu, la description du profil de sortie s'articule sur les quatre aptitudes (CO, CE, EO, EE) et en deux volets : maîtrise de la langue et compétence professionnelle.

Le premier volet vise essentiellement le perfectionnement linguistique et l'homogénéisation des connaissances. Il prend relativement beaucoup plus de place que le deuxième volet.

A titre d'exemple, voici quelques compétences à atteindre : à l'oral, l'enseignant devra être capable de solliciter les élèves en diversifiant les moyens d'expression ; à l'écrit ; il devra pouvoir formuler correctement des consignes pédagogiques. On constate des « recoupements constants entre les soucis de perfectionnement linguistiques et de formation professionnelle » mais cela se concrétisera par l'aptitude à la communication pédagogique (prononciation débit, intonation).

En somme, il s'agit de faire du stagiaire un « bon » enseignant apte à bien parler et à bien écrire en classe.

Les cours de langue sont complétés par des cours de didactique et de psychologie de l'enfant.

En deuxième lieu, dans le chapitre consacré aux buts, le document précise qu'il s'agit de former un spécialiste de l'enseignement du F.L.E. On explique qu'être spécialiste du F.L.E suppose :

- a- La maîtrise de la langue de la communication usuelle.
- b- La maîtrise de la langue de la communication pédagogique.
- c- La maîtrise des règles de fonctionnement de la langue.

On remarque que les programmes sont consacrés à l'étude de la langue. Le document précise d'ailleurs que pendant la formation, l'effort portera principalement sur le perfectionnement linguistique en première année.

Le profil de sortie est déterminé à partir de la taxonomie de Wilkins. Il s'agit d'amener le stagiaire à passer d'un certain niveau de connaissances (dans le cas de nos

stagiaires : compétence moyenne) à un niveau de connaissances plus élevé (niveau de connaissances étendue).

En troisième lieu, le document prévoit une formation pédagogique en trois ans et axe tout le travail de la formation sur l'amélioration des compétences linguistiques avec élargissement vers une compétence socioculturelle.

La première année sera une année d'homogénéisation car nous constatons, entre autre, sinon de manière générale, que la compétence de compréhension est relativement satisfaisante, plus à l'oral qu'à l'écrit d'ailleurs, et que la compétence d'expression elle-même est plus élevée que celle de la compréhension, qui est plus élevée à l'orale qu'à l'écrit. Ce que l'on pourrait schématiser ainsi :

CO >CE, E<C, EO >EE.

Mais l'examen des programmes montre qu'en formation initiale, on consacre plus de temps au savoir et au savoir- faire communicatif qu'au savoir-faire pédagogique.

Extrait des programmes officiels des PEF (1985)

	1ere année	2eme année
Compréhension orale	2h	2h
Expression orale	4h	2h
Compréhension écrite	4h	2h
Expression écrite	4h	4h
Lexique	2h	1h
Grammaire	4h	2h
Linguistique et phonétique	1h+1h	1h+0h
T.P de pédagogie spéciale	--	4h

Extraits des programmes officiels des MEF (1985)

Compréhension et expression orale	6h
Compréhension écrite et expression écrite	8h
Grammaire	6h
Méthodologie	3h

Nous remarquons que les instituteurs ne bénéficient que de trois heures de méthodologie pour vingt heures de perfectionnement linguistique. La formation est ainsi

assurée en deux temps : un premier temps pour installer des compétences linguistiques, c'est-à-dire la maîtrise des savoirs à transmettre, donc l'objet de l'apprentissage, un deuxième temps consacrée aux compétences professionnelles, c'est-à-dire au savoir-faire pédagogiques, au « *comment enseigner ?* »

La formation est conçue en termes de contenus et de durée et non en termes de compétences ou de capacités à installer.

Nous avons vu que les programmes officiels des ITE consacrent une grande partie aux activités linguistiques.

Il s'agit en fait d'une formation purement théorique. Examinons à présent l'aspect professionnel tel qu'il est proposé par les mêmes programmes. En matière de formation professionnelle, il est bien spécifié qu'au plan du savoir-être le stagiaire devra être apte à « *s'informer et se dépasser pour éviter de s'enfermer dans une pratique sclérosante* ». Ceci semble un voeu pieux car le plan de formation effectif proposé n'apporte rien de concret.

- Au plan des savoirs-faire, les cours de langues sont complétés par des cours de didactique, de psychologie de l'enfant, mais ces cours restent théoriques. Pour l'essentiel, la formation professionnelle a pour objectifs :
- L'aptitude à la communication pédagogique (prononciation, débit, intonation etc...).
- le développement de la compétence d'analyse, de synthèse, de conceptualisation ;
- l'analyse des discours didactiques écrits, des messages oraux ;
- l'analyse d'une situation pédagogique ;
- la synthèse d'une conférence ;
- L'évaluation.

Le plan de formation proposé s'articule autour des compétences, des objectifs, des situations d'apprentissage et des répercussions sur le terrain. Il montre implicitement que la méthodologie utilisée pour le perfectionnement linguistique (cf. tableau n°10 ci-dessous). Ainsi les objectifs d'apprentissage indiqués en dernière colonne sont conçus comme « *répercussions* » des objectifs indiqués dans les trois premières colonnes.

Tableau N°10

Compétence	Objectif	Situation d'apprentissage (sur les lieux de formation)	Répercussion sur le terrain
Compréhension orale	Identifier les éléments significatifs pour produire du sens	Analyse de textes écrits	Compréhension de texte
Expression écrite	Connaître et appliquer les différentes graphies	Exercice d'écriture sur cahier et tableau	Apprentissage de l'écriture

Ce tableau montre que les contenus et la méthodologie de la formation sont à transférer à la situation de classe. Cela laisse supposer que la méthodologie de la formation des enseignants est identique à la méthodologie de l'enseignement que ces maîtres auront à appliquer. Et les contenus à transmettre sont à peine revus à la baisse compte tenu de l'âge et de l'inexpérience des élèves que ces futurs enseignants auront à prendre en charge. Le mot « répercussion » traduit le processus de transfert de la situation de formation à la situation de classe. Nous retiendrons la remarque suivante, l'autonomie visée chez l'enseignant est celle qui consiste à lui faire prendre en charge, seul, une classe et à reproduire les comportements du maître traditionnel : savoir préparer une fiche, faire une leçon conformément à des directives et à une pédagogie données. En fait d'autonomie, l'enseignant sera amené, au plus à confectionner des fiches et à travailler seul en l'absence des maîtres d'application et des formateurs. Cette autonomie n'est pas transposable aux élèves car ces derniers sont perçus comme une entité homogène. En d'autres termes, seul l'enseignant est pris en charge dans ce type de formation, l'apprenant n'intervient qu'incidemment dans cette conception pédagogique.

Ce fait est corroboré par des objectifs assignés aux pratiques. Les stages fournissent la matière au module de pédagogie dont ils constituent un point de départ ou d'aboutissement et la classe servira à l'illustration ou à l'application de la théorie ou servira à l'application de la théorie. Les apprenants n'apparaissent pas ; ils sont considérés comme « *sujets enseignés* », c'est -à dire comme des éléments passifs, interchangeables. Quels qu'ils soient, les stages ne donnent pas l'occasion d'observer l'apprenant mais le comportement des maîtres, les étapes et le déroulement des leçons. L'analyse du mode de

recrutement des futurs enseignants, l'examen des programmes et des contenus de formation dans les Instituts de Technologie de l'Education laisse entrevoir une certaine représentation du métier /du profil de l'enseignant. Ce profil semble se déterminer d'après les principes suivants :

a) La priorité est accordée au niveau de connaissances en langue du candidat et du stagiaire en formation. En effet, pour l'essentiel, le recrutement s'effectue sur la base d'une épreuve de langue et les programmes et les contenus visent des activités de langue.

b) La formation est théorique puisqu'elle vise à familiariser le stagiaire à une méthodologie (voire une méthode) donnée et, tout au plus, à manipuler des concepts sans prise avec la réalité des classes.

c) On s'efforce de former, en faisant subir au stagiaire le processus qu'il aura à appliquer /à faire appliquer à ses élèves. En somme, on agit conformément à l'équation suivante :

Processus de formation = processus d'enseignement = processus d'apprentissage.

d) Les apprenants sont considérés comme un ensemble homogène stable.

Ces mêmes principes, qui sont à la base de la formation initiale, inspirent la formation continue.

C. L'ENSET

A l'origine l'Ecole Normale Supérieure de l'enseignement polytechnique (ENSEP) a été créée en décembre 1970 sous tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, dans le cadre d'une collaboration entre l'Algérie et l'UNESCO. En 1984, l'ENSEP a changé d'appellation pour devenir Ecole Normale Supérieure d'Enseignement Technique. Dans le cadre de ses missions l'école a également assuré la formation des MEF de français de 1999 à 2004. L'ENSET entretient des relations en vue de renforcer son ouverture sur l'environnement universitaire à l'échelle internationale. Ces contacts ont été matérialisés entre autre par une coopération avec les IUFM de Lyon et Besançon pour la prise en charge des MEF en langue française. La formation des MEF de français s'effectue sur une durée de trois années. L'accès à la formation est ouvert aux titulaires du baccalauréat sur la base d'un concours comportant une épreuve écrite et un entretien avec un jury pour évaluer les acquis des prétendants en langue française.

Nous avons eu la possibilité pendant notre recherche, d'examiner les programmes académiques destinés à la formation des maîtres de français des écoles primaires. Cette

formation se déroule sur une période de trois ans. Les objectifs visés à travers les programmes mis en place sont :

- Apprendre à communiquer par l'écrit.
- Apprendre à communiquer oralement.
- Consolider les acquis par une pratique systémique de la langue.
- Maîtriser les techniques de lecture.
- Maîtriser la lecture des textes littéraires.
- Développer la compétence culturelle linguistique.
- Initiation des étudiants aux concepts de la linguistique.

Bien que nous proposons de les présenter dans leur intégralité en annexe 2, nous tenons à en souligner ici quelques aspects. L'ENSET, propose des cours de linguistique, littérature, phonétique et traduction. Nous avons remarqué que là où le programme fait allusion à la forme orale et des différences avec l'écrit, les autres modules proposés sont consacrés à l'expression orale et à l'expression écrite. D'autres modules sont dispensés; introduction aux sciences de l'éducation, psychologie de l'éducation, la psychologie de l'enfant. Les objectifs à atteindre en première année sont surtout centrés sur un renforcement et un perfectionnement linguistique. Ceux de la deuxième année se résument en un renforcement linguistique avec la maîtrise de l'écrit et de l'orale. La troisième année, toujours dans la continuité des deux premières, présente de nouveaux modules (didactique générale, psychologie de l'éducation, Anglais). Tout au long de la troisième année il est consacré trois heures par semaine pour des stages dans les écoles primaires. Il n'est pas prévu de stage pratique bloqué en fin de formation.

Pour ce qui est de l'évaluation de la formation, il y a l'évaluation académique qui se fait au cours de la formation (sous forme de contrôle continu) et à la fin (sous forme d'examen). La responsabilité du processus d'examen repose largement sur les enseignants. L'évaluation professionnelle est absente. Celle-ci se fait sur la base d'une appréciation (notée) faite en fin de formation par le directeur de l'école (lieu d'affectation de l'étudiant pour le stage. Il faut noter que durant le stage, l'étudiant n'est pas encadré, ni suivi par le corps enseignants (formateurs). Pendant le stage, l'étudiant se limite au rôle d'observateur, rare où il est sollicité pour assurer un cours en présence des élèves. Nous avons constaté qu'à l'ENSET, la formation initiale reste une formation académique qui ne prépare pas le stagiaire aux difficultés de la classe ni au métier d'enseignant. L'ENSET

avait assuré la formation des maîtres de français des écoles de 1999 à 2004. Depuis cette date la formation des maîtres est prise en charge par les Instituts de Formation et Perfectionnement des Maîtres (IFPM).

C. L'IFPM

Ces instituts ont été créés à partir de l'année 2004. Ils sont chargés d'assurer la formation initiale des enseignants de l'école fondamentale en trois ans. Les stagiaires sont recrutés sur la base du baccalauréat de l'enseignement des séries lettres, sciences et mathématiques ayant obtenu une moyenne égale ou supérieure à 11/20 et une note égale ou supérieure à 10/20 en langue française pour les candidats de la section « *français* ». Dès la rentrée 2007 le recrutement des stagiaires est conditionné par un concours d'accès. La durée de la formation est sanctionnée par un diplôme de maître de l'école fondamentale.

A- Le profil d'entrée

Les bacheliers reçus pour la formation de MEF en langue française doivent satisfaire dès le début aux compétences linguistiques suivantes :

- En compréhension écrite, le stagiaire doit être capable de lire des textes courts et d'en tirer les idées générales et trouver une information dans les divers types de documents simples.
- En compréhension orale, il doit comprendre des expressions et un vocabulaire courant et saisir des messages et des annonces simples.
- En production orale, il doit se présenter et parler de sa formation, de ses projets et décrire son environnement.
- En production écrite, il doit rédiger un message correct et cohérent pour transmettre des informations.
- En structures grammaticales, il doit maîtriser les structures élémentaires permettant de s'exprimer correctement à l'orale et à l'écrit.

B- Profil de sortie

A la fin de la troisième année de sa formation, le futur MEF doit posséder les compétences suivantes classées en quatre catégories :

- ❖ Des savoirs :
-linguistiques.

-Pédagogiques et didactiques.

- ❖ Des savoir-faire.
- ❖ Des savoirs-être.
- ❖ Des savoirs devenir.

1-Des savoirs :

Les savoirs consistent en l'acquisition de connaissances linguistiques, didactiques et pédagogiques.

a- Savoirs linguistiques

- En structures grammaticales, le future-maître doit maîtriser les différentes formes des structures de la langue indispensables à la réalisation linguistique écrite et orale.
- En compréhension écrite, il doit comprendre toute forme d'écrit simple ou complexe et en saisir les nuances.
- En compréhension orale, il doit comprendre toute forme de discours quels qu'en soient le débit et la complexité.
- En compréhension orale, il doit s'exprimer de façon claire et correcte pour raconter et rendre compte.

b- Savoirs didactiques et pédagogiques

- Maîtriser les différentes théories de l'enseignement des langues.
- Maîtriser les différentes approches pédagogiques et didactiques.
- Maîtriser la pédagogie de la réussite.
- Maîtriser les concepts clés de la psychopédagogie.
- Maîtriser les différents types d'évaluation.

2- Les savoirs-faire :

A l'issue de sa formation, le futur MEF, doit être capable de :

- Gérer sa classe.
- Lire un programme, le comprendre et le traduire en projets.
- Concevoir un projet pédagogique.
- Concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage.

- Créer du matériel pédagogique.
- Evaluer.

3- Le savoir-être :

A l'issue de sa formation, le future MEF doit être capable de :

- Maîtriser les TIC appliquées à la didactique de la discipline.
- Prendre en charge sa classe d'une façon autonome.
- Maîtriser la législation scolaire.
- Etablir des relations constructives avec les membres de la communauté éducative.
- Traduire en actes les valeurs de citoyenneté.

4- Le savoir-devenir

Le futur MEF doit être capable de s'inscrire dans une logique de formation continue.

D. Les modalités de formation

Nous nous proposons, dans un premier temps, d'identifier les pratiques de formation mises en place à l'IFPM d'Oran. Celles-ci, d'après Braun (1989 :125), comprenant en général :

« Une analyse des besoins des formés, de leurs attentes, les négociations entre les demandes des personnes en formation, les projets du formateurs et les demandes de l'institution, ainsi que la mise en place d'un dispositif pédagogique approprié ».

A cet égard, la formation des enseignants, vient comme une réponse pour combler un manque, un besoin, un désir attendu du sujet en formation. Nous tenons comme le dit Braun (op.cit :125-126), *« Le temps de la formation s'inspire d'une démarche continue, en alternance entre des temps de formation et des temps de maturation ».*

Pour arriver à une évaluation concluante du dispositif mis en place à l'IFPM, il faudrait d'avantage d'enquêtes et d'analyses d'ordre formatif /diagnostique tout au long du parcours de formation. D'après notre expérience, quand les futurs maîtres arrivent en formation, ils ont besoin de reprendre une bonne partie du programme secondaire pour se mettre à niveau. Il est évident qu'ils ne sont pas prêts pour le programme qui leur est proposé. Néanmoins ils sont obligés de le suivre et au bout de trois ans ils partent enseigner. Il est vrai que leur maîtrise du français ne peut être celle d'un natif mais il faut

que la formation arrive à briser le cercle vicieux qui s'installe. On ne peut continuer à déplorer le faible niveau des élèves à leur arrivée à l'université ou à l'institut de formation sans se demander si ce n'est pas la conséquence d'une formation d'enseignants inadaptée.

d. Le programme académique

Dans le cadre de notre recherche nous nous proposons de présenter un résumé du programme académique offert par l'IFPM.

Résumé du programme de formation des Maîtres de Français de l'Ecole Fondamentale (1ère, 2ème, et 3ème années).

Première année

• Compréhension orale	100 heures
• Production écrite	100 heures
• Compréhension écrite	100 heures
• Production orale	100 heures
• Phonétique	50 heures
• Initiation à la linguistique générale	50 heures
• Introduction aux sciences de l'éducation	50 heures
• Méthodologie	50 heures
• Informatique	50 heures
• Langue arabe	50 heures
• Stage d'imprégnation	50 heures

Deuxième année

• Compréhension orale	100 heures
• Production orale	100 heures
• Compréhension écrite	100 heures
• Production écrite	100 heures
• Phonétique	75 heures
• Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	50 heures
• Introduction à la linguistique contrastive	50 heures
• Création de supports pédagogiques	50 heures
• Informatique	50 heures
• Education citoyenne	25 heures
• Stage pratique	50 heures

Troisième année :

• Approche des textes	100 heures
• Théorie de l'apprentissage appliquée aux langues	50 heures
• Pédagogie /didactique	150 heures
• Etude des programmes et analyse des manuels scolaires	100 heures
• Législation scolaire	25 heures
• Evaluation	50 heures
• Informatique	50 heures
• Stages	250 heures

e- La formation académique

Comme nous l'avons déjà précisé, la formation académique met l'accent sur l'acquisition des connaissances dans diverses disciplines, connaissances qui débouchent sur l'obtention d'un diplôme de MEF au terme de trois années d'études. Ce que l'institut attend des étudiants est fixé d'avance :

Les cours dans différentes disciplines se succèdent, sont suivis d'épreuves. La charge moyenne d'un stagiaire en français en deuxième année est de 27 heures. Bien que l'action soit mise sur la compétence de communication dans les objectifs de formation de

l'enseignant de français, le programme académique ne favorise pas un tel perfectionnement. Selon Coste (1994 :138) :

« Les futurs professeurs de langue, au moment où commence leur formation initiale, ont encore besoin d'un apprentissage et d'un travail de la langue qu'ils auront à enseigner ».

Les objectifs généraux de la formation des enseignants de français à l'IFPM d'Oran sont les suivants :

- Former des enseignants compétents pour enseigner le français à l'école primaire.
- Former des enseignants qui serviront de modèle d'expression correcte pour leurs élèves
- Former des étudiants-maîtres en pratiques de classe, en mettant l'accent sur le travail en groupe, la production et l'utilisation de supports pédagogiques, les techniques d'évaluation.
- Familiariser les étudiants- maîtres avec la culture et la littérature.
- Exposer les étudiants- maîtres à l'utilité d'apprendre le français en Algérie. Il est souhaitable que les futurs enseignants partagent cet objectif avec leurs futurs apprenants.

Contrairement aux autres programmes étudiés, celui-ci définit ensuite les objectifs spécifiques pour chaque domaine traité : langue, linguistique, méthodologie, psychologie¹...

F- Le stage pratique.

Le stage pratique pour les étudiants-maîtres de l'IFPM d'Oran se déroule dans les écoles situées aux alentours de l'institut avec l'accord de l'inspection académique.

- En première année, les étudiants-maîtres effectuent un stage d'imprégnation à raison de six heures par semaine.
- En deuxième année, le temps consacré au stage est de huit heures par semaine plus deux périodes de stages bloqués de deux semaines chacune.

¹ Les programmes académiques sont données en :
Annexe 1 : pour les ITE.
Annexe 2 : pour l'université de Sidi Bel Abbès.
Annexe 3 : pour l'ENSET d'Oran.
Annexe 4 : pour l'IFPM d'Oran.

- En troisième année les étudiants font huit heures de stage par semaines plus deux périodes de stage bloqué de deux semaines chacune.

Pendant la durée du stage, les étudiants-maîtres sont sous la responsabilité d'un maître d'application au niveau des écoles accompagné du directeur de chaque institution.

A la fin de la formation, une fiche d'évaluation est établie par le maître d'application qui est censé avoir suivi et observé les futurs maîtres. (La fiche d'évaluation du stage est donnée en annexe5). Le maître d'application donne ses appréciations et note le stagiaire. Le document est consigné par le directeur de l'école.

Nous avons eu l'occasion de consulter les fiches d'évaluation des stagiaires de 3ème année qui terminent leur formation, à notre étonnement, seulement le dernier stage pratique bloqué qui est pris en considération les appréciations portent sur :

- La nature des séances d'enseignement/apprentissage assurées.
- Le comportement général.
- Les documents pédagogiques.

Le comportement spécifique (maîtrise de la langue, de la discipline, relation avec les apprenants, réalisation des séances d'enseignement ne sont pas mentionnés.

Le maître d'application coche en face de chaque intitulé la case correspondant au **oui** ou au **non**, donne ses appréciations et remarques globalement et note le stagiaire sur la base de ces appréciations. La fiche d'évaluation est ensuite remise à l'IFPM pour décider de l'aptitude ou de la non aptitude du stagiaire à la fonction d'enseignant.

Nous avons remarqué que les appréciations portent surtout sur les éléments subjectifs mais jamais sur la nature des séances d'enseignements assurées, ni sur les observations faites en cours. D'ailleurs il n'est fait allusion à aucun moment aux observations des stagiaires en pratique de classe. Les stagiaires que nous avons questionnés sont unanimes sur le fait qu'il n'y a pas de suivi réel et d'encadrement tout au long du stage pratique. Ils sont surtout suivis sur le plan de la ponctualité et l'assiduité¹.

6.7 LA FORMATION CONTINUE

En plus de la formation initiale, la direction d'inspection nationale au sein du ministère de l'éducation est chargée de l'homogénéisation des différents niveaux de

¹ Le modèle de fiche d'évaluation est donné en annexe 5.

formation sur le territoire nationale. Nous essayons de définir les objectifs de la formation continue à partir de la description des lieux, des types et des acteurs de formation. Nous verrons que, quelles que soient les démarches, les efforts des formateurs tendent à unifier l'action des enseignants en leur donnant un maximum de recettes pédagogique pour les aider à appliquer rigoureusement la méthode en vigueur.

D'autre part, la formation continue est censée compléter, en principe la formation initiale. Dans ce cadre la classe devient le lieu d'application et d'évaluation de la faisabilité des théories et des procédures pédagogiques ; elle est envisagée, dans le cadre de la formation permanente, comme une pratique de recyclage des enseignants. Le métier d'enseignant, à l'instar de tous les autres évoluant sans cesse. Cependant la formation n'évolue pas, comme on pourrait le supposer, sous la houlette de la recherche mais de la volonté politique. En d'autres termes, les ressorts de la formation continue sont mus plus par le politique que par la pédagogie. Les besoins de formation sont exclusivement institutionnels et les objectifs réduits au politique. La formation continue est programmée par ceux qui en ont la charge : les inspecteurs d'abord mais aussi les conseillers pédagogiques pour ce qui est de l'école élémentaire. Cette formation est, soit rendue nécessaire par quelque innovation pédagogique introduite à partir du sommet de la hiérarchie (réformes ministérielle, refontes de programmes, nouvelles orientations pédagogiques), soit, motivée par les observations de l'inspecteur lors de ses visites dans les classes.

La formation continue en Algérie est structurée en entonnoir. La formation consiste, en fait en une action verticale, c'est-à-dire que la décision de former, l'objet, le contenu, la méthode émanent du sommet de la hiérarchie en direction de la base. Ainsi, quand une nouvelle méthode naît, elle est à peine testée que les manuels sont confectionnés et distribués à l'échelle nationale. Les premiers à bénéficier d'un recyclage sont les inspecteurs généraux auxquels on explique les grandes lignes de la nouvelle méthode, son application. A leur tour les inspecteurs généraux réunissent les inspecteurs de l'enseignement fondamental pour leur transmettre les nouvelles orientations. Ces derniers sont chargés, en ce qui les concerne de l'application et du suivi au niveau des enseignants. La formation continue consiste pour l'enseignant à s'imprégner au maximum des méthodes officielles ou plus exactement de l'interprétation qu'ont fait leurs inspecteurs.

Les enseignants à leurs tours transmettent à leurs élèves, les contenus suivants des procédures pédagogiques précises.

La formation continue donne lieu à plusieurs types de sessions : les séminaires, les journées d'étude, les conférences pédagogiques, l'animation au niveau de la cellule pédagogique.

D'autre part, l'inspecteur, placé hiérarchiquement entre concepteurs des méthodes, l'INP¹ et les enseignants, en principe chargé d'expliquer et de vulgariser la méthode, impose cette dernière de manière dogmatique ; reprenant ainsi les principes et la démarche même des concepteurs. En conséquence, l'enseignant ne travaille pas pour répondre à des objectifs ni aux besoins des apprenants en matière de communication en langue étrangère mais pour l'aval de l'inspecteur.

Ce qui semble primordial dans la formation des enseignants telle qu'elle est vécue jusqu'à ce jour, c'est la volonté de ses différents acteurs de privilégier l'acquisition de savoirs linguistiques plus que celle des savoir-faire professionnels. Du point de vue de la formation professionnelle, aucun des documents que nous avons consultés, ne propose de méthode de formation qui sorte les maîtres de l'ornière traditionnelle. La méthodologie, souvent directive, consiste à familiariser les enseignants à une méthode : celle en vigueur, véhiculée par les guides et les manuels officiels. Les contenus, les textes et les activités sont imposés par le guide du maître et le manuel unique de l'élève. Les enseignants qui n'ont pas reçu une formation professionnelle initiale se sentent démunis devant leurs élèves, et ceux qui sont formés perdent petit à petit les compétences acquises pendant la formation initiale. Des carences pédagogiques se manifestent : Les cours sont souvent mal préparés, ce qui entraîne parfois un manque d'intérêt chez l'enseignant d'un côté et les apprenants de l'autre.

Le gouvernement français, joue un rôle important dans la formation continue de quelques enseignants et inspecteurs de français. Ces dernières années beaucoup a été fait pour permettre aux enseignants, comme le dit Mialaret (1996 :92), de « remettre constamment en question et à jour leurs connaissances, options, théories » et d'apprendre, puisque l'apprentissage est un processus qui continue tout au long de la vie. Le gouvernement français, en collaboration avec le ministère de l'éducation d'Algérie

¹ IPN : Institut Pédagogique National actuellement Institut National de Recherche en Education (INRE).

organise des stages de formation en France au profit des inspecteurs et des enseignants de français. L'accent au cours de ces stages en France est mis à juste titre, sur le perfectionnement linguistique. Grâce à la souplesse du programme offert par les différents centres et instituts, en France, la formation s'adresse à tous les niveaux et catégories d'enseignants. Le stagiaire a la possibilité de choisir entre plusieurs modules différents. Il a plus de 100 modules à sa disposition. Cette grande diversité de choix a pour objectif de permettre à chacun de se construire un stage à la carte en fonction non seulement de ses besoins et de sa formation, mais aussi de situations locale d'enseignement. Les démarches proposés varient suivant les objectifs et contenus des modules. Quelles que soient ces variations, nous avons observé qu'elles peuvent pour la plupart s'adapter à la classe de français : analyse de corpus, production personnelles, participation active, travail sur les documents authentiques, la correction phonétique, l'utilisation de document d'appui (BD, poèmes, chansons, publicités) ; et en grammaire, les travaux dirigés (en groupe) et cours magistraux. A notre avis les enseignants ont l'occasion d'apprendre : à faire le choix de matériel approprié, à élaborer du matériel le cas échéant, à adapter le matériel disponible à la situation, à utiliser le matériel disponible efficacement.

Les besoins en formation sont aussi bien qualitatifs (insuffisance de formation des formateurs, la faible traduction de ces formations en termes d'effets concrets dans les classes), que quantitatifs (demande en formation, l'insuffisance de la couverture de la formation continue au niveau des enseignants, des inspecteurs et des chefs d'établissements). Il conviendrait donc de créer un corps solide de formateurs en approches par compétences qui peuvent non seulement défendre l'approche sur le terrain, mais aussi de la diffuser. Ces formateurs devraient former en priorité les inspecteurs, les enseignants et les directeurs d'établissements scolaires.

Pour parer aux insuffisances recensées en matière de formation continue des enseignants et dans le cadre des réformes de l'éducation en Algérie amorcées dès 2003, le ministère de l'éducation a mis en place à l'échelle nationale et à l'attention des enseignants en exercice une nouvelle formule de formation continue. Il s'agit d'une formation à distance destinée aux enseignants du primaire et moyen qui ne justifient pas d'un titre universitaire. La durée pour cette formation est de trois années et peut être prolongée de deux années. Les objectifs de la formation à distance mise en chantier depuis la rentrée 2005 sont :

- L'amélioration du niveau des enseignants.
- L'acquisition de nouvelles compétences.

La formation concerne 136000 maîtres des écoles fondamentales toutes disciplines confondues. L'intégration des enseignants en formation se fera progressivement. Le programme des enseignants dans le cycle de la formation à distance est présenté dans le tableau ci-dessous.

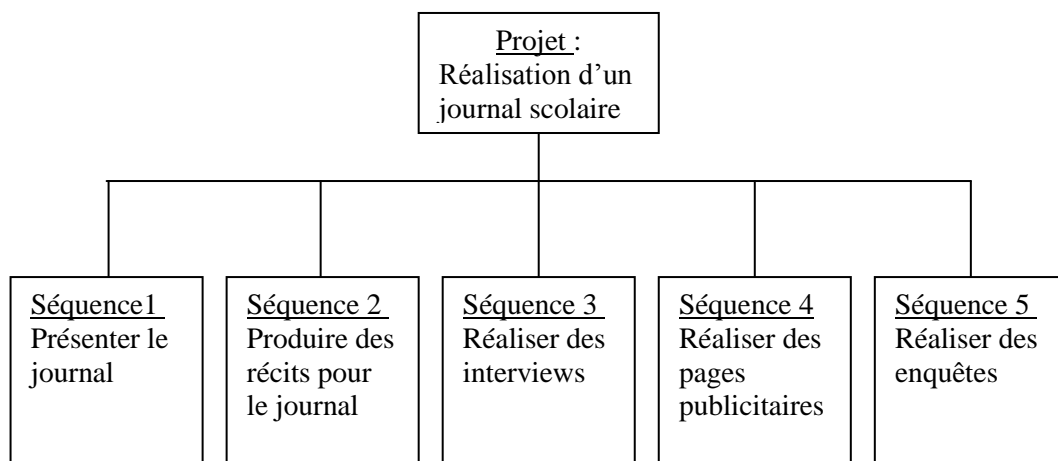
Tableau n° 11.

Date d'entrée en formation	Nombre d'enseignants inscrits	Date de fin de formation
2005	4000	2008
2006	25000	2009
2007	25000	2010
2008	26000	2011
2008	28000	2012
2010	28000	2013

Les organismes et administrations dépendant de l'éducation nationale au niveau de chaque wilaya seront chargés de l'acheminement régulier des documents (cours, exercices et corrections) aux enseignants concernés par cette formation. Ce dispositif sera renforcé par la mise en oeuvre d'autres moyens pédagogiques (chaîne de télévision éducative, chaîne universitaire Internet...).

Des évaluations sont prévues pendant les vacances scolaires au mois de mars et au mois de Juillet. Pour ceux qui n'obtiennent pas la moyenne de 10/20 bénéficieront d'un examen de rattrapage. Les épreuves des examens sont prises en charge par les encadreurs au niveau des IFPM. Des regroupements d'enseignants sont programmés pendant les vacances d'automne pour l'approfondissement et l'enrichissement des connaissances de ces derniers.

La première année de formation à distance à destination des maîtres de langue française de l'école fondamentale s'inscrit dans le cadre de la pédagogie du projet. Le projet retenu est la réalisation d'un journal dans le contexte scolaire. La réalisation de ce dernier comporte cinq séquences.



La deuxième année de formation vise la réalisation des objectifs suivants :

- Développer les capacités liées à la maîtrise du système de langue par l'appropriation des concepts de la linguistique, la mise en œuvre des éléments ou système de la langue orale et écrite.
- Développer les capacités de compréhension et de production de l'écrit grâce à la transposition des savoirs savants (linguistique) en savoir communicatifs (pragmatique).
- Développer les capacités de maîtrise des savoirs pédagogiques et didactiques par l'acquisition des concepts de la pédagogie et de la didactique du français, la mise en œuvre de ces savoirs dans le contexte professionnel.
- La troisième année de formation vise les objectifs suivants.
- La maîtrise et l'emploi des différentes caractéristiques ainsi que des règles d'organisation et de production des modèles de communication écrite suivants :

-le portrait ;

-le discours argumentatif ;

-le texte expositif ;

- Le développement des capacités de maîtrise des savoirs pédagogiques et didactiques par :

- L'acquisition de concepts relatifs à la didactique du FLE.

- La mise en œuvre de ces savoirs dans le contexte professionnel.

- La consolidation des outils d'analyse en compréhension de l'écrit acquis en deuxième année pour l'accès aux sens des textes.

- L'assurance de la cohésion et de la cohérence en lexique et morpho-syntaxe des productions écrites grâce au renforcement des outils lexicaux morpho-syntaxiques.
- En production de l'écrit, les objectifs visent la production des écrits impliquant le scripteur dans les différentes situations de communication écrite (discuter, résumer, rendre compte, rapporter).

Nous savons cependant, dans la formation à distance, se pose le problème de la motivation à susciter et des situations-problèmes à proposer, compte tenu de la non présence d'un animateur. Nous savons que le mode de conduite d'un projet devrait être à dominante participative. Or dans la formation à distance, cette participation ne peut être réalisée que dans le cadre de regroupement. Mais les regroupements ne sont pas nombreux et l'entreprise reste difficile.

D'après Jean Lochard (2003 :23),« *L'utilité de la formation à distance n'est plus à démontrer mais l'un des problèmes est celui de définir des doses d'insertion, des moyens à mettre en oeuvre, des limites de cette méthode* » et d'ajouter : La formation à distance peut être l'amorce d'un cursus personnalisé allant de la formation individuelle à la formation en groupe. Quel que soit le domaine d'action, la formation à distance ne résoud pas tout, la formation à distance avec les multimédias a ses limites¹.

6.8 REMARQUES GENERALES SUR LE DISPOSITIF DE FORMATION

Le cours de méthodologie ne tient pas compte du perfectionnement linguistique. Néanmoins, nous estimons qu'il est important d'indiquer plus clairement les objectifs du cours ainsi que les démarches proposées aux stagiaires. Les étudiants maîtres veulent une formation qui rapproche les théories de la pratique. Ils se sont montrés favorables à l'observation parce que d'après eux, il est important de savoir « *ce que font les enseignants* ». Or, cela n'est pas précisé dans le programme et laisse cet aspect (que nous considérons important) à la discrétion du formateur qui peut ne pas y prêter attention.

Le stage pratique n'a pas de signification. Au moment de partir en stage, l'étudiant est en fin de formation et voit le stage comme une simple formalité. Ils sont formés pour enseigner dans les écoles primaires et c'est là que leurs savoirs et savoirs-faire doivent

¹ Les programmes de formation continue à distance sont donnés en annexe 6.

être évalués avant de rentrer en fonction. Certains examens que nous avons eu la possibilité d'étudier à l'IFPM couvrent, à notre avis, les éléments du programme. Cependant, nous avons remarqué que les contenus ne sont pas appropriés et que les futurs maîtres manquent d'initiative : le manque de référence aux recherches et études entreprises dans le domaine atteste cela. La reproduction des cours pendant une épreuve n'est pas vraiment l'indication qu'une connaissance est acquise. Les étudiants eux-mêmes l'ont avoué : Il suffit de mémoriser pour réussir aux examens.

Nous avons donné la parole aux étudiants-maîtres parce que nous sommes convaincue qu'en tant que premiers concernés, ils sont bien placés pour savoir ce qui va mais surtout ce qui ne va pas. Nous comprenons, bien entendu, qu'en tant qu'étudiants, ils se situent plus facilement dans le cadre de l'enseignement (du côté de l'enseigné : celui qui ne sait pas et qui attend l'action de l'autre pour réagir) plutôt que dans celui de la formation où d'après Braun (op.cit), Les relations se veulent plus égalitaires, plus fraternelles et les échanges entre formateur et stagiaires sont plus sur le signe de la « *parité* ».

Notre expérience nous a montré que du fait du manque d'autonomisation au niveau du secondaire, la plupart des étudiants entrent à l'université ou à l'institut avec une fausse idée du rôle qu'ils doivent jouer dans leur propre formation. Ils attendent tout, non seulement du programme mais de l'enseignant/formateur. Nous nous rendons bien compte que les programmes académiques offerts à l'IFPM et à l'université ne sont pas conçus en fonction de la formation des enseignants du français. Nous estimons qu'ils ne répondent pas directement à ce que demande une formation professionnelle malgré ce qui est stipulé dans leurs objectifs. La plupart des cours à partir de la deuxième année se situent dans les disciplines de références : linguistique descriptive, contrastive mais aussi la traduction et la littérature. Bien qu'ils puissent être utiles aux étudiants, ils ne les préparent pas directement à l'enseignement. Nous empruntons les mots de Debrock (op.cit253-254) que, « *ces cours se rapportent à l'enseignement des langues à peu près comme la biochimie se rapporte à la médecine* » et que bien que la médecine ait besoin de la biochimie, « *un malade ne sait que faire d'un spécialiste en biochimie* ». Les résultats se manifestent non seulement au niveau de la production écrite des futurs enseignants mais aussi, comme nous l'avons témoigné, au niveau de l'expression orale.

Bien qu'on ne puisse attendre de l'institution de formation qu'elle propose des programmes pour répondre à tous les besoins pendant la seule étape de formation initiale, il y a néanmoins des aspects pertinents pour la formation des enseignants de langue. Dans tous les programmes que nous avons utilisés au cours de notre travail d'enseignante et ceux que nous avons étudiés dans le cadre de notre recherche, il manque des aspects importants soit dans la formulation des objectifs, soit dans le contenu enseigné.

En effet nous avons remarqué dans les programmes de formation initiale des différents établissements l'oubli de certains éléments que El-Amin (op.cit :30) juge fondamentaux et sans lesquels d'après lui, la formation n'est jamais complète :

- Il y a d'abord l'équilibre à trouver entre les aspects pratiques et les aspects théoriques de la formation. L'accent sur les qualifications plutôt que sur les compétences fait que souvent les aspects pratiques passent au second plan.
- On ne fait pas attention à l'équilibre à trouver entre les attentes des stagiaires et ce que veulent et peuvent offrir les institutions de formation. Compte tenu des critères de recrutement, la plupart des futurs-maîtres ne savent même pas à quoi s'attendre au moment d'entrer en formation.
- Il y a, dans les programmes, une absence d'initiation à l'autonomie dans l'apprentissage. L'acquisition de savoirs ne passe pas toujours par l'implication personnelle du futur maître.

Nous avons nous-même observé un manque de recherche systématique dans le domaine de la formation des enseignants de français. Les conditions parfois difficiles dans laquelle ils travaillent et le manque de motivation font que les enseignants qui restent dans la profession sont peu disposés à s'impliquer dans la recherche.

En Algérie, comme dans beaucoup de pays africains la formation des enseignants de langues étrangères a connu peu ou pas de réformes notables depuis des années. Les enseignants que nous avons rencontrés ont reçu leur formation initiale à l'école normale, à l'Institut de Technologie de l'Education, à l'université, à l'ENSET. Nous n'avons pas remarqué de grandes différences au niveau des pratiques de classe malgré le décalage au niveau de l'expérience professionnelle qui atteint 25 ans ! Puisque nous savons que les besoins des publics ne sont pas les mêmes, nous en tirons la conclusion que c'est au niveau de la formation initiale qu'il faut chercher une explication.

Un autre problème se pose au niveau des politiques de formation. Alors que la formation d'un enseignant en Algérie est de trois à quatre ans, les autorités éducatives semblent privilégier les prévisions à court terme et ne prêtent pas une attention suffisante à l'évolution réelle des problèmes. Cela pourrait expliquer la présence des diplômés au chômage et de ceux avec peu de qualifications sont en fonction. Quant aux étudiants en formation initiale, la menace de chômage due aux carences des politiques de formation peut avoir un effet sur leur attitude envers leur futur métier. Les carences en matière de politiques d'enseignement influent aussi sur la formation. Nous savons que les sureffectifs au niveau secondaire provoquent une compétition accrue pour l'entrée à l'université. Malheureusement, et comme le dit Leclercq (1991 :103), une telle sélection « *aboutit souvent à surévaluer les aptitudes académiques au détriment des aptitudes pédagogiques* », ce qui fait que ceux qui suivent la formation sont loin d'être les meilleurs pour le domaine.

Dans le cas des enseignants au chômage et de ceux dans l'attente d'affectation, une attente qui se prolonge pendant des années, il y a le risque de ce que Leclercq (op. cit:103) appelle « *déqualification* ». Nous avons fait allusion aux nombreux enseignants qui se trouvent dans cette situation en Algérie (sans poste depuis plus de 4 ans au moins). Quant enfin ils réussissent à se faire embaucher, ils ne sont plus en mesure d'effectuer efficacement leur fonction.

6.9 LE CADRE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS: RECUEIL DES DONNEES

Pour étudier la situation des enseignants de français en Algérie, nous avons mené plusieurs enquêtes auprès de ceux de l'école primaire (cf.chapitre 5). L'enquête par questionnaire nous a permis de recueillir quelques données sur les écoles algériennes où le français est offert comme langue étrangère. Nous présentons les données recueillies dans 20 écoles que nous considérons représentatives à plusieurs niveaux dans le tableau n°9 ci-après:

• *Tableau N°9 : quelques données sur les écoles ¹*

Ecoles	Zone d'implantation	Nombre de classes	Nombre d'élèves dans l'école	Nombre moyen d'élèves par ville	Nombre d'enseignants	Nombre d'enseignants de français	Langues parlées	Classes observées
E1	Urbaine	20	671	38	24	03	Arabe dialectal ^{*1}	1
E2	Urbaine	12	345	29	14	02	/	2
E3	Rurale	12	349	29	14	02	/	1
E4	Rurale	14	280	23	15	02	/	3
E5	Urbaine	06	153	25	08	01	/	1
E6	Urbaine	12	390	35	16	02	/	Aucune
E7	Urbaine	16	363	30	15	02	/	1
E8	Urbaine	17	456	28	20	03	/	Aucune
E9	Urbaine	16	495	31	19	03	/	Aucune
E10	Urbaine	19	809	43	23	03	/	Aucune
E11	Rurale	12	344	29	14	02	/	/
E12	Urbaine	19	702	37	23	03	/	/
E13	Urbaine	09	211	25	11	02	/	/
E14	Urbaine	18	594	33	20	03	/	/
E15	Rurale	08	208	25	12	02	/	/
E16	Urbaine	22	743	38	25	03	/	/
E17	Rurale	09	293	31	16	02	/	/
E18	Urbaine	16	547	35	21	03	/	/
E19	Urbaine	15	380	32	15	02	/	/
E20	Rurale	13	468	36	20	03	/	/

*¹ L'arabe dialectal est le plus souvent utilisé (parlé).

*Il faut noter que le français est enseigné à partir de la 3^{ème} année du primaire avec un volume horaire hebdomadaire de :

-5 heures pour les élèves de 3^{ème} année

-5 heures pour les élèves de 4^{ème} année

-6 heures pour les élèves de 5^{ème} année

-6heures pour les élèves de 6^{ème} année.

Nous pouvons faire les remarques suivantes à partir des données de ce tableau :

- La plupart des écoles ont plus de 200 élèves.
- La moyenne du nombre d'élèves par école et par classe est de 31.
- La plupart des écoles ont au moins deux enseignants de français.
- Bien que la langue d'étude soit l'arabe, les élèves et même les enseignants parlent l'arabe dialectal.

6.9.1 Synthèse des informations recueillies

Nous revenons sur la question de la langue maternelle (dialecte) qui est présente. Il faut signaler que les élèves ont souvent recours à cette langue maternelle et /ou à la langue arabe et ce qui pose des cas d'interférence que nous avons pu observer qui sont de nature langue maternelle /français ou rarement arabe/ français.

C'est ici que le français entre en contact avec la langue maternelle et où l'enseignant doit être plus attentif au discours des élèves et surtout aux erreurs commises. Nous avons remarqué que même au cours de la leçon, (surtout dans les grandes classes), la communication entre élèves se fait en langue maternelle, même quand il s'agit des énoncés qu'ils ne peuvent pas facilement articuler ni utiliser en français. Nous estimons qu'il est important pour l'enseignant d'être conscient de l'effet que cela peut avoir sur l'apprentissage. Toute la question du succès des méthodes ou approches repose sur la pertinence des objectifs formulés.

Jusque-là, ceux-ci sont restés pour la plupart purement linguistiques. L Dabène (1994 :5) remarque :

« On commence à apercevoir que les transferts de méthodologies d'un contexte pédagogique à un autre se heurtent à des obstacles d'ordre culturel autant que linguistique, difficultés essentiellement dues à la méconnaissance des univers dans lesquels celles-ci sont appelées à s'insérer ».

Il devient de plus en plus évident qu'on met en œuvre les objectifs et les stratégies pédagogiques de type communicatif qui se heurtent aux différences de cultures présentes en classe.

6.10 NIVEAU D'ETUDES ET EXPERIENCE DES ENSEIGNANTS

En ce qui concerne les enseignants, nous avons constaté que la plupart d'entre eux ont vécu l'évolution des méthodes d'enseignement au cours de leurs études ou pendant leurs formations. Les enseignants avouent que leur travail n'est pas toujours facile. Le parcours des enseignants de français au niveau du primaire en Algérie est différent et varié. Les niveaux d'études sont variés, cela va du titulaire du B.E.G sans formation le préparant au métier, au bachelier ayant suivi une formation universitaire pas spécialement destinée à l'enseignement du français.

La plupart des enseignants que nous avons rencontrés n'ont pas suivi de formation initiale. Leur expérience dans le domaine de l'enseignement varie de 3 ans à 42 ans.

CONCLUSION

Ce qui semble primordial dans la formation des enseignants telle qu'elle est vécue jusqu'à ce jour, c'est la volonté de ses différents acteurs de privilégier l'acquisition de savoirs linguistiques plus que celle des savoir-faire professionnels.

Ces orientations méthodologiques pourraient s'expliquer par le contexte politique. En effet, au lendemain de l'indépendance du pays, les décideurs se sont trouvés dans l'urgence de combler le déficit en personnel enseignant créé par le départ de nombreux enseignants, pour la plupart français. La demande été telle que les exigences et les conditions de recrutement étaient réduites à leur plus simple expression : on a recruté des enseignants qui avaient à peine le niveau de fin d'études primaires. On comprend dès lors pourquoi l'accent été mis depuis sur le perfectionnement linguistique.

Au niveau des savoir-faire, le plus simple été de dicter aux enseignants des faits et gestes à accomplir en classe, pour enseigner, sans avoir à discuter. Former ce type d'enseignants aux méthodes, leur faire analyser leur pratique été un luxe, une ambition qui était au dessus de leurs compétences. Ce système de formation a perduré : il est devenu tradition.

En effet, du point de vue de la formation professionnelle, aucun des documents que nous avons consulté, ne proposent de méthodes de formation qui sortent les maîtres de l'ornière traditionnelle. La méthodologie, souvent directive, consiste à familiariser les enseignants à une méthode : celle en vigueur, véhiculée par les guides et les manuels officiels. Les contenus, les textes et les activités sont imposés par le guide du maître et le manuel unique de l'élève. Ainsi, les progressions, les contenus sont fixés de manière rigide par le concepteur. Une très petite marge de manœuvre était laissée à l'enseignant qui ne se sentait pas le droit de changer le moindre exemple donné dans le manuel. Les contenus constituent un simple stock d'éléments de langue. Ils ne sont pas agencés de manière à induire des comportements car seul les savoirs sont visés. D'ailleurs, à force de recourir aux même textes et aux même activités, les enseignants et les élèves finissent par croire que ces supports sont incontournables et qu'il n'y a pas d'autres possibilités pour l'apprentissage de la langue.

Mais les profondes mutations de tout ordre (social, politique, économique et culturel) qu'a connues l'Algérie depuis la dernière décennie ont obligé les responsables du système

éducatif, sous la pression social en général mais surtout à la demande des enseignants, à réfléchir aux réaménagements que nous évoquions ci-dessus quant aux objectifs, aux contenus, à la méthodologie et à la formation des enseignants. En effet, depuis l'indépendance, l'enseignement a fait siens les slogans du socialisme : démocratisation, égalité de chances pour tous, uniformisation des méthodes, des programmes et des contenus. Le système éducatif s'était donné alors comme priorité le transfert des savoirs. En somme, le souci des concepteurs de parfaire le niveau des futurs enseignants en langue était légitime eu égard à la baisse général du niveau en langue française. Mais, ce faisant, la place laissée à la formation professionnelle est trop réduite. En effet, la formation dispensée semble avoir eu pour but de familiariser les enseignants à une méthode (celle en cours). Elle ne fait pas cas des apprenants, de leurs besoins réels en langue, des situations d'apprentissage, sinon de manière abstraite et secondaire.

Aujourd'hui la société dominée par le libéralisme économique et l'économie du marché exige du système éducatif qu'il compose avec l'esprit de compétitivité qui la caractérise. Il y a donc lieu de focaliser d'avantage sur les savoir-faire plutôt que sur les savoirs. L'orientation vers des objectifs linguistique doit céder le pas à la centration sur l'apprenant : la formation aux savoirs doit être complétée par une formation aux savoir-faire. Ce n'est qu'à cette condition que la formation des enseignants peut répondre à la réalité de la classe telle qu'on la connaît aujourd'hui.

CHAPITRE VII : DEPOUILLEMENT ET ANALYSE DE L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRES

INTRODUCTION

Nous proposons de procéder dans ce chapitre au dépouillement et à l'analyse par trois questionnaires au cours de notre première étape d'enquêtes : le premier adressé aux étudiants-maîtres, le deuxième adressé aux enseignants/formateurs du niveau universitaire et le troisième aux enseignants du primaire. Nous rappelons qu'en nous adressons aux enseignants, nous avons voulu nous renseigner sur les pratiques de formation/enseignement pour mieux focaliser notre réflexion sur les besoins en formation à l'IFPM d'Oran.

7.1 PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Pour faciliter le dépouillement des questionnaires nous avons préféré identifier chaque étudiant de 1 à 30, pour les enseignants/formateurs de 1 à 10 et pour les enseignants du primaire de 1 à 20.

Nous avons ensuite codé les énoncés en EFE+N° pour les élèves futurs enseignants (questionnaire I), E.F.U+N° pour les enseignants/formateurs (questionnaire II) et EEP+N° pour les enseignants de l'école primaire (questionnaire III).

Pour ce qui est de l'analyse proprement dite, nous l'avons centrée sur certains aspects des deux derniers questionnaires (II et III) que nous jugeons importants dans l'enseignement (apprentissage du français d'une part et la formation des enseignants de cette langue de l'autre. Il s'agit ici de la lecture compréhension et de la production/expression en français. Nous tenons aussi à préciser que nous n'avons pas voulu modifier ou corriger les réponses des informateurs et nous les présentons donc chaque fois telles qu'elles sont dans les questionnaires.

7.1.1 Questionnaire I (élèves futurs enseignants)

Les réponses des étudiants nous ont permis de recueillir des informations que nous proposons de présenter dans le tableau N°12 ci-dessous. Nous précisons que tous les étudiants maîtres sont titulaires du baccalauréat (majorité en lettres) et ont passé le concours d'entrée à l'IFPM.

Tableau N° 12 : Donnée sociales sur les étudiants maîtres.

Etudiants	Sexe	Age	Lieu de résidence	Diplôme	Profession des parents
EFE1	F	21	Wilaya d'Oran	Bac lettres	Père : entrepreneur Mère : assistante sociale
EFE2	F	21	//	Bac sciences	Père : professeur Mère : femme au foyer
EFE3	F	21	//	Bac lettres	Père : comptable Mère : institutrice
EFE4	F	21	//	Bac lettres	Père : Médecin Mère : femme au foyer
EFE5	F	22	//	Bac sciences islamiques	Père : commerçant Mère : infirmière
EFE6	M	25	//	Bac lettres	Père : ingénieur Mère : femme au foyer
EFE7	F	23	//	Bac lettres	Père : fermier Mère : femme au foyer
EFE8	F	22	Wilaya de Tlemcen	Bac sciences	Père : commerçant Mère : femme au foyer
EFE9	F	20	//	Bac sciences	Père : ingénieur Mère : professeur
EFE10	M	23	//	Bac comptabilité	Père : professeur Mère : femme au foyer
EFE11	F	24	Wilaya de Temouchent	Bac lettres	Père : fonctionnaire Mère : secrétaire
EFE12	M	25	//	Bac sciences	Père : chauffeur Mère : femme au foyer
EFE13	F	23	//	Bac lettres	Père : commerçant Mère : enseignante
EFE14	F	22	//	Bac lettres	Père : instituteur Mère : institutrice
EFE15	F	22	//	Bac lettres	Père : professeur Mère : professeur
EFE16	F	23	//	Bac sciences islamiques	Père : militaire Mère : assistante sociale
EFE17	F	23	Wilaya de Mascara	Bac lettres	Père : architecte Mère : médecin
EFE18	F	21	//	Bac lettres	Père : commerçant Mère : institutrice
EFE19	F	22	//	Bac lettres	Père : comptable Mère : professeur
EFE20	F	20	//	Bac sciences	Père : ouvrier Mère : femme au foyer
EFE21	F	22	//	Bac lettres	Père : fermier Mère : femme au foyer
EFE22	M	21	//	Bac lettres	Père : commerçant Mère : institutrice
EFE23	M	22	//	Bac lettres	Père : médecin Mère : professeur
EFE24	F	20	//	Bac sciences économiques	Père : avocat Mère : enseignante
EFE25	F	26	//	Licence en économie	Père : militaire Mère : professeur
EFE26	F	25	Wilaya d'Oran	Bac lettres	Père : gendarme Mère : enseignante
EFE27	F	20	//	Bac lettres	Père : commerçant Mère : femme au foyer
EFE28	F	21	//	Bac sciences économiques	Père : retraité Mère : enseignante
EFE29	M	23	//	Bac lettres	Père : entrepreneur Mère : médecin
EFE30 ¹	F	23	//	Bac lettres	Père : ouvrier Mère : femme au foyer

¹ EFE : Elève Futur Enseignant

Ce tableau permet de faire les commentaires suivants sur les étudiants-maîtres :

Nous avons 19 en lettres, 5 en sciences, 2 en sciences islamiques, 2 en sciences économiques, une licence en économie, et 1 en comptabilité.

En ce qui concerne l'âge des futurs enseignants, nous avons remarqué qu'il n'y a pas de grand décalage (l'âge moyen est de 22 ans).

La plupart des parents ont une occupation (pour ne pas dire profession) : fermier, commerçants ou femmes au foyer pour les mères. En ce qui concerne les professionnels, 17 d'entre eux sont des enseignants, cela confirme ce qui est bien connu dans beaucoup de systèmes éducatifs où les enseignants sont souvent enfants d'enseignants.

Nous constatons que la majorité des étudiants sont des femmes et représentent 80% des effectifs, ceci s'explique par le fait qu'il n'y a pas de débouchés pour les étudiants et surtout étudiantes de lettres sur le marché du travail. En plus des éléments ci-dessus, nous avons posé une question ouverte :

« Avez-vous l'intention d'enseigner le français après votre formation ? Sinon pourquoi ? »

Nous tenons à préciser que même avant de poser cette question, un bon nombre d'étudiants nous avaient avoué ne pas envisager une carrière dans l'enseignement.

Nous avons donc été quelque part déçu par rapport à nos attentes étant donné que 27 sur 30 ont répondu OUI contrairement à l'impression donnée pendant les entretiens. Nous nous sommes demandés pourquoi il y avait cet écart entre les réponses écrites et celles qui sont murmurées discrètement à l'oral. Après avoir discuté longuement avec eux, ils nous ont avoué qu'ils n'avaient pas le choix et que c'était la seule opportunité qui se présentait pour trouver un travail.

Par ailleurs, les réponses au cours d'un entretien nous ont permis de revoir cette question et de formuler d'autres hypothèses.

A une autre question posée : *« pourquoi suivez vous cette formation ? »* 20 sur les 30 étudiants sont venus à la formation parce qu'elle leur assure un travail et 5 étudiants seulement sur l'ensemble ont répondu par amour du métier.

Sur le plan d'une sociologie de l'enseignement, nous observons dans les effectifs des enseignants un pourcentage élevé de femmes. Nous interprétons ce constat comme manifestation de deux phénomènes importants :

1. Un phénomène sociologique et culturel local :

En effet, eu égard aux contraintes de toutes professions, l'enseignement reste un métier relativement bien adapté à une vie familiale sereine, dont la femme se trouve toujours la principale responsable, dans les pays du Sud particulièrement, et l'Algérie qui ne ferait pas exception. Les avantages de l'enseignements sont connus dont nous retiendrons une assez longue période de congé (les vacances.)

De ce point de vue-là le métier d'enseignant reste un débouché favorisé par la femme.

2. Un phénomène « psychologique » qui semblerait utile :

Ici, ce ne sera plus l'aspect pratique, utilitaire (au niveau personnel) de l'enseignement qui nous intéressera mais un aspect d'efficacité pédagogique. Et ce particulièrement à l'école primaire, notre domaine d'investigation. En effet, jeunes élèves, soit des enfants arrivant à l'école, pratiquement chus dans un monde non seulement adulte mais ne serait-ce qu'en apparence hostile ; nous estimons qu'il n'est pas du tout superflu qu'ils soient « *accueillis* » par une mère de substitution¹.

Nous pensons que les très jeunes élèves ont besoin, pour leur évolution psychologique normale², d'un transfert entre leur mère et la « *maîtresse* ». En effet, il serait incompréhensible, et coupable sur le plan de l'éducation « humaine » des enfants que voudraient être toutes les méthodologies didactiques, que de considérer de facto le dépassement du besoin maternel pour l'enfant qui rejoint l'école juste par le fait de laisser sa mère à la maison. Cette étape intermédiaire, de transférer délicatement l'attachement à la mère vers un attachement à la maîtresse, cette étape constitue, à notre sens, l'une des clés du succès à l'école (et de l'école). C'est ce que souvent l'on traduit par : aimer ou ne pas aimer l'école ? Or telle est la question : aimer ou ne pas aimer sa maîtresse ?

Des études ont montrées qu'un maître attentif et compétent est aussi un excellent vecteur vers le savoir et l'acte d'apprendre, car il permet aux enfants de sortir de l'univers familial dominés par la présence féminine.

En dépit du vieux mythe de la vocation, il semble que bien peu d'enseignants aient délibérément choisi leur profession. Il y a d'abord ceux qui le bac obtenu, désirent poursuivre des études, se disant qu'ensuite « *ils verront bien* ». Les études terminés sans qu'un penchant précis ni les débouchés n'offrent d'autres perspectives que celle qui dès le

¹ Bien entendu, un tel point de vue devrait être confrontés par des études plus approfondies. Cependant nous tenons à une telle conjecture.

² C'est-à-dire sans trauma du point de vue de l'image sociale.

départ, se présentait : l'enseignement, c'est une voie toute tracée, sans enthousiasme, ni répugnance.

Beaucoup d'enseignants se trouvent victimes de l'ordinateur car les filières proposées dépendent des moyennes obtenues au bac et les filières littéraires n'exigent pas une moyenne très élevée. En Algérie par exemple l'enseignant de FLE n'a pas le même comportement que l'enseignant qui a acquis la langue sur le terrain. Son cursus scolaire ne lui a pas donné assez d'assurance linguistique, culturelle et sociale. On peut constater qu'un nombre assez important d'enseignants de français n'ont pas fait d'études dans la matière : ainsi ils sont remplacés par d'autres licences espagnol, anglais, économie, comptabilité etc.... Ils essayent de se recycler, de réorienter leurs centres d'intérêt premiers, dans une langue que la plupart maîtrisent mal et plus précisément les nouveaux sortants. Ceci demande une capacité d'adaptation pour acquérir le savoir et ensuite le transmettre. La plupart des enseignants utilisent le manuel scolaire et le suivent à la lettre pour la préparation des cours. Sinon et dans la plupart des cas ils se le font passer. Ils se contentent d'apprendre par cœur et essayent tant bien que mal de répéter ce qu'ils ont retenu aux apprenants.

Loin de nous l'idée d'affirmer que tous les enseignants entrent dans les catégories que nous avons évoqué. Il y a assurément des choix pleinement revendiqués, mais nous craignons qu'ils soient minorité. Beaucoup accomplissent leurs fonctions avec courage et responsabilité.

Quelle persévérance attendre d'hommes et de femmes qui ne sont pas motivés et qui doivent aller jusqu'au bout ? Ne sont-ils pas exposés à une grande usure émotionnelle et nerveuse dans cette tâche épuisante ?

Beaucoup se détournent de l'enseignement pour différentes raisons (raisons de santé, aspects économiques ou intellectuels).

Ajoutons qu'il serait souhaitable que soit mis en application l'article 57 du chapitre 2 titre VI de l'ordonnance du 16 Avril 1976 (portant organisation de l'éducation et de la formation) qui stipule que « *des congés d'études de trois à douze mois peuvent être octroyés aux fonctionnaires titulaires suivants des modalités déterminée par décret* »

Ce serait une oxygénation salutaire pour les enseignants, une occasion de prendre du recul et de se recycler.

7.1.2 Questionnaire II (enseignants /formateurs annexe 7)

Dix enseignants ont accepté de répondre à ce questionnaire :

6 femmes et 4 hommes dont 2 (EFU1, EFU4) sont professeurs de français à l'université de Sidi Bel Abbés ; 5 (EFU3, EFU4, EFU5, EFU6, EFU7) à L'ENSET D'ORAN et 3 (EFU8, EFU9, EFU10) à l'IFPM D'ORAN. C'est une population restreinte par rapport au nombre d'enseignants universitaires sur le territoire national (et en tout cas par rapport à celle des enseignants du primaire), nous a permis de recueillir les données que nous examinerons ci-après.

7.1.3 Dépouillement des questionnaires

Nous proposons de nous appuyer pour cette analyse aux travaux de Mucchielli, Van Der Maren et Singly, (cf. chapitre 4). Pour faciliter le dépouillement, nous avons d'abord fait une catégorisation des questions. Cela nous a ensuite permis de classer les réponses avant de les analyser. Les questions se divisent en trois catégories :

- La première catégorie comprend trois questions (1, 2, 3) : La première concerne le niveau des étudiants à la charge de l'enseignant, la deuxième concerne l'expérience de celui-ci et la troisième le lieu où il a effectué ses études.
- Dans la deuxième catégorie figurent deux questions (4 et 5) axées sur les études antérieures et surtout l'activité de lecture en français
- La dernière catégorie (questions 6, 7, 8, 9, et 10) touche directement aux pratiques de classe en matière d'activités d'apprentissage et à la question « *épineuse* » des étudiants faibles.

Nous proposons de présenter les résultats selon les différents points sur lesquels nous axerons notre réflexion : La lecture, les documents authentiques, la compréhension et la production et la question des apprenants faibles. Nous proposons d'exposer les réponses aux questions suivantes dans le tableau N °13 ci-après :

Q1. Quel(s) diplôme (s) avez –vous et quel est le lieu de votre formation ?

Q2. Depuis quand enseignez –vous le français ?

Q3. Niveau des apprenants dans votre classe de français.

D'après ce tableau, des dix enseignants, seul trois (EFU1, EFU3 et EFU 9) sont de futurs doctorants. Des sept qui restent, quatre (EFU5, EFU7, EFU8, et EFU10) sont

titulaires du magister et un (EFU6) a fait des études de maîtrise du FLE. Les deux derniers (EFU2 et EFU4) sont titulaires d'une licence en lettres.

Tableau N°13 : Profil des enseignants / formateurs.

Informateur	Sexe	Q1		Q2 Expérience	Q3 Niveau des étudiants à charge
		Niveau de formation	Lieu de formation		
EFU 1	M	Futur Doctorat	Oran France	15 ans	Faible
EFU 2	M	Licence	Alger	20 ans	Faible
EFU 3	F	Futur Doctorat	Alger France	25 ans	Faible
EFU 4	F	Licence	Oran	35 ans	Juste moyen
EFU 5	F	Magistère	Oran	9 ans	Lamentable
EFU 6	M	Maîtrise du FLE	Alger France	34 ans	Moyen
EFU 7	M	Magistère	Oran	18 ans	Moyen
EFU 8	F	Magistère	Oran	30 ans	Très faible
EFU 9	F	Futur Doctorat	Oran	25 ans	Très faible
EFU 10	F	Magistère	Oran	6 ans	Très faible

Nous avons observé un décalage important en années d'expérience (entre 6 et 35 ans). En posant cette question, nous avons voulu savoir ce que ces enseignants avaient connu comme système d'études et de formation. Ces enseignants pour la plupart n'ont pas suivi une formation initiale les préparant au métier par contre tous ont bénéficié de stage de formation continue en France et plus précisément au CLA (Besançon) le CIEP (Paris), le CEPEC de Lyon, au CRAPEL(Nancy), CILEC (St Etienne), Vichy et la Rochelle.

Nous estimons que la perception que les enseignants/ formateurs ont de l'étudiant Algérien à son entrée à l'université est la même. Les professeurs ont qualifié de « moyens », « faibles », et « très faibles » le niveau de leurs étudiants. Quelque soit le terme, il s'agit dans tous les cas des étudiants qui sont entrés à l'université après un apprentissage du français dès l'école primaire jusqu'au secondaire. Comme ces étudiants sont issues de l'école fondamentale la priorité était donné aux matières scientifiques avec un coefficient plus élevé par rapport aux langues étrangères ; conséquences : négligence du côté des élèves. En plus la formation scientifique reçue à l'ENSET ou à l'IFPM par le futur enseignant n'est pas toujours adaptée à la population scolaire du secondaire en raison de la méconnaissance au niveau supérieur du cursus antérieur du lycéen, des

programmes et de leurs contenus. L'étudiant de français rompu par l'université (IFPM et ENSET) à l'étude de textes théoriques et critiques littéraires de haut niveau, se trouvera devant des lycéens, qui dans certains cas, auront toutes les peines du monde à rédiger deux lignes cohérentes.

Nous constatons que les enseignants ont dès le départ une représentation négative de leurs étudiants, alors qu'enseigner, c'est croire en l'éducabilité de l'autre ; mais apprendre, c'est placer sa confiance dans l'autre. Il y a dans le couple enseignant/apprenant une réciprocité de l'attente, chacun étant simultanément donneur et demandeur de sa confiance en l'autre. Comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité d'enseignement. En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent. L'enseignant n'est pas une simple courroie dans la transmission des connaissances scientifiques ou du patrimoine culturel. Il est tout autant un anneau dans la chaîne des générations et ses convictions personnelles peuvent l'amener à vouloir mieux armer les générations suivantes en fonction de l'idée qu'il se fait de ce mieux.

Avant de procéder au dépouillement et analyse des résultats il me semble intéressant de revenir sur les étapes et méthodes d'appropriation de l'écrit en langue non maternelle et du français. L'enseignement de la langue non maternelle L1 cible un apprenant qui a été socialement imprégné de cette langue dans son milieu familial. La L1 est un moyen de connaissance et de ce fait, l'apprenant bénéficie d'un enseignement de langue (syntaxe, orthographe, conjugaison etc....) et d'un enseignement en langue (mathématique, physique, histoire etc....). Quant à l'enseignement d'une langue seconde ou (L2), il cible un apprenant qui n'a pas été socialement imprégné dans cette langue dans son milieu familial ou naturel. En langue seconde, la langue est aussi un moyen de connaissance et de ce fait, l'apprenant bénéficie du même enseignement que celui de la langue non maternelle, seule la méthodologie diffère. Le FLE a deux fonctions principales : celle de communiquer, c'est-à-dire permettre d'avoir une compétence de communication et une compétence culturelle.

La progression s'organise suivant une démarche dont les séquences sont intitulées « *dossier de langue* » Le dossier de langue se définit par le thème son contenu linguistique, un ensemble d'exercices destinés à faire acquérir ce contenu sur le plan de l'oral et de l'écrit. Chaque dossier s'articule autour de trois phases ou étapes : une phase globale, une phase analytique, et une phase de synthèse. Dans le premier moment, c'est

l'appropriation globale du dialogue ou situation (mime répétition avec ou sans support visuel, seulement auditif). Le deuxième moment (répétition, fixation, enrichissement qui consiste en un montage de réflexes et d'automatismes. La troisième étape consiste à mener l'élève vers une expression libre (jeu dramatisé, dialogue, description et narration).

L'apprentissage de la langue non maternelle se fait de différentes façons. Il y a ceux qui commencent par l'alphabet, études de voyelles, consonnes, formation de mots de phrases courtes. D'autres en présentant des images, en saisissant le sens global, en répétant après le maître et en essayant de construire des phrases avec les mots étudiés. L'apprentissage de la grammaire en L1 et L2 se fait d'une manière implicite, et l'acquisition des structures est basée sur la répétition et la mémorisation. Les directives pédagogiques à l'intention des enseignants du français ont parfois explicitement interdit ou autorisé certaines démarches; par exemple l'interdiction, puis la tolérance, et enfin le recours à la langue maternelle. En langue française les apprenants doivent apprendre à s'habituer à écrire de gauche à droite à l'inverse de la langue arabe.

L'apprentissage des deux langues (français et arabe), se fait d'une manière global, et vise à enrichir le lexique et la grammaire pour la formation des phrases et la compréhension de textes.

Nous avons visé les activités de lecture/compréhension (qui sont aux programmes) pour mieux établir un lien d'une part entre les activités langagières et les démarches privilégiées par les formateurs/enseignants dans ce domaine.

Nous avons posé la question 4, tout d'abord parce que nous partons de l'hypothèse que le document écrit et sa lecture ont une place très importante non seulement dans le développement linguistique de l'apprenant de langue étrangère mais aussi dans la formation d'un enseignant de français.

Nous avons ensuite cherché à savoir comment cette activité a été introduite dans leur apprentissage (Q5), avant de leur proposer quelques documents (Q6) et de leur demander comment ils les utiliseraient dans un cours de français au niveau universitaire (Q7). En raison du lien que nous établissons entre ces quatre questions, nous représentons les réponses de la manière suivante :

Informateur	Q4 : À quel niveau avez-vous commencé la lecture en tant qu'élève	Q5 : Comment cette activité a-t-elle été introduite ?	Q6 : Document choisi	Q7 : Comment aborderiez vous le texte que vous avez choisi ?
EFU1	Au primaire	Biais d'une lecture répétée d'un dialogue entre deux personnes	4	Eléments de civilisation, comparaison, lexicque, syntaxe, éléments de grammaire.
EFU 2	Au primaire	Par le livre de lecture	1	Regarder l'image, travailler le vocabulaire, imaginer la situation, le dialogue et finalement rédiger un texte.
EFU 3	A l'école primaire	Courts textes	2	En faire une dictée et continuer dans un exercice avec des documents authentiques : comment écrire un article de journal, les résumés, etc.
EFU 4	Au primaire	En répétant après le maître	4	Comment rédiger un rapport, on avait comme documents principaux : types de véhicules, l'heure, le lieu de l'accident, cause, circonstances, conséquences.
EFU 5	Au collège	Désignation des objets. Récitation de petits morceaux de textes. Dialogues, conversation en classe.	2	1- Par questions/réponses, analyser le contenu de chaque paragraphe. 2- Demander aux étudiants de relever les expressions relatives au domaine judiciaire et de formuler des expressions. 3- étudier les synonymes, antonymes, mots de même famille. 4- résumer le texte en quelques phrases.
EFU 6	A l'école primaire	Regarder les mots en groupes de mots à lire et répéter après l'instituteur	1	Demander aux élèves d'observer l'image. Diviser la classe en plusieurs groupes et demander à chaque groupe de faire un dialogue à partir de l'image, confronter les dialogues et enfin dégager ensemble un dialogue plus proche de l'image, faire jouer ce dialogue par les étudiants.
EFU 7	Primaire	Apprentissage de l'alphabet français, étude des voyelles, des consonnes, formation des mots, des phrases. Lecture des textes courts portant sur les centres d'intérêt du métier.	3	Il est question de montrer le modèle d'annonce. Les étudiants devraient se référer pour les exercices. Etablir une annonce relative à la vente d'un appareil téléviseur pour cause de départ en vacances.
EFU 8	Primaire	Sous forme de petits textes racontant des histoires	4	Commencer par la lecture du texte, les étudiants identifiant les mots difficiles, explication des mots difficiles, passer aux questions de compréhension du texte et l'analyse grammaticale en dernier lieu.
EFU 9	Primaire	Nous avons commencé par la prononciation de différents sous français, la prononciation des mots français et la lecture des phrases entières, puis les textes.	2	- Présentation du texte (informations pertinentes). - lecture du texte, questions globales. - exploitation du texte par paragraphe. - exercices structuraux. - phraséologie.
EFU 10	Collège	D'abord la lecture de lettres d'alphabet, ensuite la lecture des mots constitués des lettres étudiées, enfin la lecture des petits textes reprenant les mots connus.	2	D'abord il faudra faire la lecture courante et ensuite la lecture expliquée et du fond de ce petit texte.

Dans le cas des enseignants algériens (suivant ses réponses), la lecture pour la plupart d'entre eux a commencé au niveau du primaire.

Nous avons pu classer les réponses à la question 5 en trois catégories :

- Dans la première il s'agit des réponses qui évoquent la lecture par répétition et récitation (EFU1, EFU4, EFU5, EFU6).
- La deuxième comprend des activités basées sur l'apprentissage de l'alphabet et de la relation phonème/graphème (EFU7, EFU9, EFU10).
- La troisième catégorie de réponses porte sur les textes lus plutôt que sur les méthodes employées par l'enseignant (EFU2, EFU3, EFU8).

La réponse EFU1 fait probablement allusion aux dialogues, méthode dont le but est de développer les compétences de communication orale chez les apprenants et non pas les initier à la lecture. Dans beaucoup de situations d'apprentissage en effet, les enseignants considèrent ce dialogue comme un texte écrit (au même titre que n'importe quel autre).

Sa lecture se résume en une simple répétition à haute voix de ce que lit le maître (EFU4 et EFU6). Après vient la mémorisation et la récitation, s'il s'agit de textes littéraires (poèmes par exemple). Le dialogue devient un texte à apprendre par cœur. La réponse EFU5 pourrait faire allusion aux mêmes dialogues des méthodes qui servent souvent à initier « *la conversation* » dans la classe.

Quand à la deuxième catégorie, les informateurs, dans leurs réponses, ont évoqué un apprentissage systématique de la lecture à haute voix en langue étrangère entamée au niveau primaire dans le cas du français en Algérie. Au début, l'élève ne lit pas pour comprendre : il oralise les mots écrits. Il y a également le fait d'apprendre systématiquement à oraliser des formes écrites et une tendance à prononcer des sons d'une façon assez éloignée de l'usage.

N'oublions pas que l'apprenant de français en Algérie commence son apprentissage avec un certain bagage linguistique (langue arabe et langue maternelle) qu'il parle déjà. Il a souvent tendance à prononcer les mots comme il le fait en arabe ou en langue maternelle. Nous retrouvons dans ces réponses des éléments qui renvoient à « *la réalisation acoustique d'une propriété phonétique* » dont parle Lhote (1995 :123).

A partir d'un apprentissage de l'alphabet français et l'étude des consonnes, voyelles, ensuite la formation des syllabes, l'apprenant arrive à reconnaître des réalisations

acoustiques différentes en s'appuyant entièrement sur la prononciation de l'enseignant. Le mot « *mots* » apparaît dans chaque réponse, deux fois dans EFU 10 qui parle aussi de « *lettres étudiées* » (?). Nous supposons que lettres ici renvoie à l'alphabet. L'une des stratégies d'apprentissage de l'apprenant, c'est d'associer les syllabes qu'il entend en activant différents mots à partir des hypothèses qu'il fait. D'après Lhote, « *Le choix se fait en consultant l'environnement linguistique* ». Il ne s'agit ici ni de lecture comme « *action de déchiffrer un texte écrit* », ni de la lecture comme « *activité productrice de sens* » Schmitt et Viala (1982 :144). Bien que EFU7 parle ensuite de « *lecture des textes courts portant sur les centres d'intérêt du milieu* », nous avons compris qu'il s'agit ici des textes pédagogiques dans les manuels, conçu pour apprendre à lire à haute voix.

En ce qui concerne la troisième catégorie, le but de notre question est de savoir comment l'activité a été introduite. Les réponses montrent que les formateurs ont interprété la consigne comme signifiant ce que l'enseignant a utilisé plutôt que la méthode utilisée pour introduire l'activité.

En réponse à la question 6, deux informateurs (EFU2 et EFU6) ont choisi le texte de publicité (soit document A) ; quatre (EFU3, EFU5, EFU9, EFU10) ont choisi l'article de presse (soit document B) ; deux (EFU1 et EFU7) ont choisi la petite annonce (soit document C) ; et deux (EFU4 et EFU8) le fait divers (soit document D). Nous supposons que ce choix a été fait en fonction des compétences antérieures des apprenants. L'utilisation de documents authentiques pour la classe de langue à n'importe quel niveau (en Algérie) dépend des objectifs que l'enseignant s'est fixé, en d'autres termes de son plan de cours.

En demandant aux enseignants d'en choisir un parmi les quatre proposés, nous avons tout d'abord voulu connaître le type de documents qui suscite le plus leur intérêt et ensuite leur démarche par rapport au niveau des étudiants à leurs charge. Rappelons que ce qui nous intéresse, c'est l'enseignement du français au niveau universitaire.

Il s'agit par conséquent d'un public qui a vraisemblablement développé des compétences par rapport à l'écrit et surtout des compétences textuelles/discursives en langue française apprises dans le système scolaire.

Les activités proposées par les informateurs (question 7), peuvent être classées comme suit :

1. Il y a celles qui portent essentiellement sur le vocabulaire.

(Réponses EFU1, EFU2, EFU5, EFU8). Une grande préoccupation à l'égard des « *mots difficiles* » et du « *vocabulaire* » ce qui pour nous signifie que la compréhension occupe une place importante et qu'elle est vue uniquement sur le plan du lexique et de la grammaire de la phrase. En ce qui concerne le document A par exemple, il ne peut pas être question d'étude de vocabulaire puisqu'il s'agit d'un texte publicitaire.

2. La lecture à haute voix ou silencieuse (réponse EFU8, EFU9, EFU10).

3. Celles qui portent sur la rédaction (Réponses EFU3, EFU4, EFU5, EFU6, EFU7). Les activités proposées sont assez variées : de la reconstruction du texte par le résumé, aux exercices plus créatifs tels que la rédaction d'une annonce ou d'un article de presse. En dehors de cela, nous retrouvons le document A, l'idée de « *dialogue*, » que les étudiants doivent *rédigier* et ensuite jouer. Puisqu'il s'agit d'une publicité, l'élaboration d'un dialogue semble inadaptée. Cette proposition renvoie par ailleurs aux dialogues dans les manuels qui ont pour but d'enseigner la prise de parole.

4. Les activités de grammaire (Réponses EFU1, EFU8). A notre avis, les propositions d'activités grammaticales devraient être élucidées à travers les consignes. Nous sommes dans un contexte de formation/ enseignement et l'enseignement de la grammaire doit viser un objectif précis. Nous reviendrons sur cette question ultérieurement.

5. Dans cette catégorie se trouvent certains termes qui pour nous ne sont pas très clairs ou des activités qui ne reviennent pas souvent. Il y a la demande à l'étudiant « d'observer » (réponse EFU6) ou « *regarder* » (réponse EFU5) l'image du document 1. Il s'agit à notre avis d'une consigne plutôt que d'une activité et tout dépend de la façon dont l'étudiant la perçoit : s'agit-il d'observer pour repérer des indices qui permettront une étude ultérieure ? S'agit-il de regarder pour dire simplement ce qu'il voit ? Certains enseignants ont proposé pour les différents documents « *questions –réponses* » (réponse EFU5). Il n'est pas clair, pour nous, s'il s'agit de questions posées aux étudiants par l'enseignant ou de questions posées entre étudiants. En ce qui concerne les « *éléments de civilisation* » cités par un seul informateur (réponse EFU1), il semble que les aspects culturels présents dans tous les documents proposés ne soient pas une préoccupation de nos informateurs en tant qu'enseignants. La « *comparaison avec la leur* » dépend des éléments dont il s'agit et de la manière de mener cette mise en relation. La question du texte n'apparaît que par rapport au texte 2 : La lecture du texte (EFU5), contenu de chaque paragraphe (EFU5), résumer le texte (EFU5), reconstitution du texte (EFU5). Sauf pour le jeu de rôle proposé pour le document 1, il n'y a pas

d'activités interactives proposées « *la phraséologie* » (EFU9), mériterait aussi une consigne plus précise pour nous permettre de mieux la classer en tant qu'activité. Un informateur propose des questions de compréhension et une analyse grammaticale *en dernier lieu* (EFU8) pour le fait divers (Document 4). Ce qui nous frappe, c'est que ces activités sont proposées « *en dernier lieu* », posant pour nous la question de la durée de séquences (ou séquences) impliquée(s).

Les éléments que nous avons relevés ci-dessus nous amènent à faire les remarques suivantes:

- Les activités centrées sur le vocabulaire et celles de rédaction sont à égalité pour certains informateurs. Nous pouvons conclure que pour eux, un document (authentique dans le cas présent) sert avant tout à évaluer la compétence en compréhension et en production écrite de l'apprenant. Les activités portant sur l'oral et l'interaction entre apprenants ne figurent que très peu chez les formateurs, ce qui pour nous, évoque un apprentissage centré sur le contenu plutôt que sur l'apprenant.
- Les éléments culturels ne sont mentionnés que par un seul informateur. A notre avis, les informateurs ne considèrent pas cette question comme importante dans l'approche des documents authentiques.
- Le côté culturel est négligé. Certains enseignants ont recours à l'arabe dialectal et classique pour l'enseignement de la langue française. En un mot l'alternance codique est utilisée comme stratégie de communication et d'apprentissage.
- Dans les activités proposées, il y a très peu de centration sur l'apprenant « *particulier* » qu'est le futur enseignant. Il faut, ne pas oublier ce que le stagiaire apprend maintenant, sera plus tard un savoir à transposer en classe. Le cas de l'enseignant de langue étrangère est encore plus exigeant au niveau des savoirs puisqu'il lui incombe de favoriser la communication entre apprenants entre autres. Sa formation (initiale ou continue), devrait l'aider à y parvenir.

La question de la compréhension (Q8), est abordée de la manière suivante :

Informateur	Q8. comment abordez vous la question de la compréhension dans votre cours de français ?
EFU1	Compréhension orale- documents oraux. Compréhension écrite- textes tirés des documents authentiques.
EFU2	En utilisant des méthodes différentes : des cassettes vidéo/audio, image, etc.
EFU3	En faisant la lecture à haute voix, en travaillant sur le lexique.
EFU4	On lit le texte deux fois en soulignant les mots clés. Après on lit les questions. Puis on relit le texte avant qu'on ne réponde aux questions.
EFU5	<ul style="list-style-type: none"> - lecture a haute voix ou en groupe de 3. - Questions en rapport avec le contenu, paragraphe, par paragraphe plus compréhension globale. - Appropriation individuelle des expressions et termes nouveaux rencontrés dans le texte. - Adaptation du texte à la réalité sociale.
EFU6	<ul style="list-style-type: none"> - lecture des textes (plusieurs fois). - Dégager l'idée principale (résumé du texte). - Questions pour dégager les idées connexes. - Si possible, leçon à tirer du texte.
EFU7	Lecture silencieuse d'un texte, lecture à haute voix du même texte par l'enseignant, suivi de la lecture à haute voix par l'étudiant ou un groupe d'étudiants. Analyse du texte paragraphe par paragraphe suivie de questions de compréhension et explication des mots rencontrés dans le texte. Enfin, l'initialisation de chacun de ces mots dans une phrase logique et grammaticalement correcte.
EFU8	Les étudiants doivent lire le texte, comprendre les mots difficiles et après on doit leur poser des questions relatives au texte. Ils doivent répondre en se référant au texte lu.
EFU9	<ul style="list-style-type: none"> - compréhension orale. - Analyse du texte paragraphe par paragraphe (question pour chaque paragraphe). - Expression libre de ce qui a été retenu du texte par les apprenants.
EFU10	- la compréhension : après explication des mots et expressions difficiles par le prof, les élèves les utilisent dans les phrases orales ou écrites, ensuite il y a la compréhension des idées paragraphe par paragraphe.

Nous avons compris en parcourant les réponses que notre question n'était pas assez clairement posée : nous aurions dû préciser si nous faisons allusion à la compréhension orale ou écrite pour mieux guider les réponses. Pourtant, il ne faut pas oublier que la compréhension dans le cours de langue s'opère à différents niveaux, notamment dans l'interaction enseignant /élève et une telle question aurait pu susciter des réponses variées.

D'après Cicurel (1990 :26), à part le fait que l'enseignant doit assurer la compréhension des textes introduits dans le cours :

« Il faut que les apprenants se comprennent entre eux, il faut que l'enseignant comprenne les apprenants et que ceux-ci comprennent l'enseignant (ce qu'il explique et ce qu'il demande de faire) ».

Nous sommes d'accord que la compréhension en langue étrangère est légitimement un souci permanent; mais ce qui nous paraît le plus important c'est la façon dont l'enseignant aborde cette question. La plupart des enseignants semblent croire que la compréhension implique « la compréhension des textes écrits » ou de documents « oraux/vidéo » que proposent EFU1, EFU2 et EFU3, or notre question faisait allusion aux différents niveaux de compréhension dans le cours en général.

Nous retrouvons dans ces réponses certaines activités proposées par les informateurs pour la question 6 centrée sur la compréhension à travers l'étude du lexique. Nous souscrivons à la remarque de Mestreit et Planet (2000 :100) pour lesquels :

« La plupart des apprenants d'une langue étrangère ont tendance à accorder beaucoup d'importance au décodage linguistique, négligeant fréquemment l'apport d'autres sources d'information. De surcroît, ils recherchent souvent une élucidation totale du message ».

Nous savons qu'il est tout à fait normal pour l'apprenant de langue étrangère de se soucier d'abord de ce qu'il craint de ne pas comprendre. C'est souvent cette peur de ne pas comprendre qui décourage la lecture pour le plaisir. Nous l'avons remarqué chez nos apprenants ou dans les classes que nous avons été amenées à observer. Nous retrouvons l'idée des étapes bien définies de la lecture l'étude du vocabulaire, les questions posées par le professeur qui ne permettent donc pas d'appréhender les stratégies de lecture effectivement mises en œuvre par les apprenants. Il aurait été également intéressant de connaître de quel type de texte les informateurs parlent, puisque la démarche n'est pas toujours la même. D'après ce que proposent EFU4 et EFU6, l'important c'est le nombre de lectures que l'apprenant effectue sur un texte donné. Nous avons remarqué par ailleurs que les sujets ne semblent pas tenir compte du niveau de leur public et des compétences que ces étudiants possèdent déjà sur lesquelles nous reviendrons dans les remarques vers la fin de ce chapitre. L'accent sur l'élucidation du texte unité après unité apparaît également dans ce que certains informateurs appellent « *l'analyse de texte paragraphe par paragraphe et explication des mots rencontrés dans le texte* » EFU7 et utilisation de chacun des mots dans une phrase logique et grammaticalement correcte » ou encore

« après l'explication des mots et expressions difficiles par le professeur, les élèves les utilisent dans les phrases orales ou écrites ».

Les activités proposées ci-dessus sont centrées sur le vocabulaire (un apprentissage décontextualisé du lexique) et pas vraiment sur la compréhension du texte. La préoccupation de l'enseignant semble être que l'étudiant puisse montrer qu'il a compris le texte en répondant correctement aux questions ou en réutilisant les nouveaux mots/expressions correctement dans des phrases sans rapport avec le texte.

Quant à la question des textes, ceux qui contiennent beaucoup de difficultés ne devraient pas inhiber l'initiative de l'apprenant. L'apprentissage décontextualisé du vocabulaire, l'accent sur les mots difficiles et les nouvelles expressions ne tient pas compte des textes littéraires qui exigent souvent une approche différente. EFU5 propose aussi une *« Appropriation individuelle des expressions et termes nouveaux rencontrés dans le texte »* et ensuite une *« adaptation du texte à la réalité sociale »*. Il n'apparaît pas clairement à quelle réalité sociale l'informateur fait allusion puisque il y en a deux : celle qui est évoquée dans le texte (en LE) et qui est *« étrangère »* ou peu familière à l'apprenant, ensuite celle que connaît l'apprenant et dans laquelle il vit. Nous supposons que l'informateur fait allusion ici à la réalité dont il est question dans certains types de documents authentiques et à la possibilité pour l'apprenant de se représenter ces textes.

EFU5, EFU7 et EFU8 proposent également le travail en groupe. Selon Tardif (2001 :38) : *« le travail à deux, qui favorise les prises de parole multiples, peut diminuer l'individualisme de certains apprenants et les rendre plus sociables ».*

Tout ici dépend des consignes données par l'enseignant : que demande t'il de faire pour la lecture en groupe par rapport à la lecture individuelle ? Il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour parler de travail de groupe, il faut qu'ils comprennent eux-mêmes pourquoi ils sont là plutôt qu'à leur place habituelle. Mettre les apprenants en groupe, puis leur demander de lire à haute voix à tour de rôle, sans autre consigne ne représente pas vraiment un travail de groupe et risque d'ennuyer les apprenants.

En somme, selon les informateurs, l'enseignement de la compréhension des textes, se fait essentiellement en trois étapes : la lecture silencieuse suivie par la lecture à haute voix, ensuite l'étude lexicale et enfin les réponses aux questions sur le texte.

La question suivante cible plus précisément la question de l'évaluation.

Nous avons reçu les réponses suivantes :

Informateur	Q9 : Quelle forme d'évaluation favorisez vous pour la compréhension et la production dans votre enseignement ? Précisez.
EFU1	Evaluation individualisée des productions orales et écrites.
EFU2	1- travailler avec les images, analyser. 2- Travailler en groupe, jeu de rôle. 3- Lecture de textes. 4- Ecouter des textes audio.
EFU3	L'évaluation formative. Après avoir déjà travaillé en classe sur les faits de grammaire et après avoir fait de courts exercices en classe. Les textes pour la compréhension/production aident à évaluer jusqu'où les étudiants ont compris les cours.
EFU4	La lecture du texte à haute voix, après quoi on pose des questions.
EFU5	1- Orale : voir si l'étudiant donne clairement l'idée contenue dans le texte, corriger la prononciation, l'élocution et la diction en général. 2- Ecrite : dans le but de voir si l'étudiant s'approprie les termes ou expressions étudiées dans le texte, dans ses rédactions ou travaux écrits. 3- L'évaluation peut être écrite ou orale. 4- Ecrite : point (exemple : 7 /10) 5- Orale : appréciation (exemple : bien, très bien, satisfaisant...)
EFU6	Je favorise l'évaluation continue, c'est-à-dire voir quand aborder un nouveau sujet, si le sujet précédent a été bien compris par les élèves, voir le niveau de compréhension et où besoin reprendre les éléments non compris. Ensuite entamer un nouveau sujet.
EFU7	Je recours à l'évaluation formative pour la compréhension et la production dans mes enseignements. Celle-ci consiste à : Au début du cours, un texte pour diagnostiquer le niveau de compréhension et/ou de production atteints par les apprenants. Cela me permet de savoir par où commencer. A l'issue de chaque leçon : au niveau de l'introduction, analyse et application pour voir : a- si les apprenants ont maîtrisé les notions de la leçon passée. b- s'ils comprennent la leçon du jour. c- s'ils sont capables de transfert.
EFU8	Nous favorisons la formation formative. Nous posons des questions aux étudiants, ils y répondent. La réponse est discutée en classe. Elle n'est pas toujours cotée.
EFU9	Contrôle continu : cette forme d'évaluation permet à l'enseignant de voir si l'apprenant réalise des progrès et aussi lui permet de repérer les problèmes de chaque apprenant.
EFU10	Je favorise les exercices de composition : phraséologie, rédaction dans les quelles on utilise les expressions étudiées. Les étudiants peuvent être amenés à résumer des textes ou des extraits dont les résumés sont présentés devant la classe.

D'après ces réponses, la plupart des informateurs se situent dans le cadre de l'évaluation formative :

EFU3 s'explique : « *Après avoir travaillé en classe sur les faits de grammaire et après avoir fait de courts exercices en classe sur les textes pour la compréhension /production, on peut évaluer jusqu'où les étudiants ont compris* ».

Pour EFU7 l'évaluation formative consiste à : « *Au début du cours, un test pour diagnostiquer le niveau de compréhension et ou de production atteints par les apprenants. Cela me permet de savoir par où commencer* ».

Ensuite : « *A l'issue de chaque leçon : au niveau de l'introduction, analyse et application pour voir (a) si les apprenants ont maîtrisé les notions de la leçon passée, (b) s'ils comprennent la leçon du jour et (c) s'ils sont capables de transfert* ».

EFU8 propose une forme d'évaluation dans le même sens quoique la démarche soit différente : « *Nous posons des questions aux étudiants, ils y répondent, la réponse est discuté en classe. Elle n'est pas toujours cotée* ». (Notée)

Bien que beaucoup d'enseignants aient ce souci de la notation, il est important de montrer à l'apprenant qu'il y a d'autres moyens d'évaluer ses progrès.

EFU9 parle de « *contrôle continu* » et s'explique : « *cette forme d'évaluation permet à l'enseignant de savoir si l'apprenant réalise des progrès, lui permet aussi de repérer les problèmes de chaque apprenant* ».

Même si cet informateur ne précise pas sa méthode d'évaluation (et nous n'excluons pas un malentendu au niveau de la façon dont la question a été posée), l'allusion au « *progrès,* » de l'étudiant évoque l'évaluation formative.

Quant à EFU10, il privilégie les exercices de composition et résumé. Nous retrouvons le terme « *phraséologie* », sans consigne, ni explication et donc difficile à classer en tant qu'activité. Cet informateur évoque également l'exercice de « *rédaction dans lesquelles on utilise les expressions étudiées* » et ensuite « *les étudiants peuvent être amenés à résumer des textes ou des écrits dont les résumés sont présentés devant la classe* ».

Ce type d'exercice implique d'autres compétences de la part de l'apprenant et peut-être une forme différente d'évaluation. Nous supposons (puisque nous n'avons pas eu la possibilité de le vérifier), que la technique du résumé a été enseigné ainsi que la technique de l'exposé et la prise de parole devant la classe.

EFU5 propose la démarche suivante :

- « Orale, (exemple1) voir si *l'étudiant donne clairement l'idée contenue dans le texte, (exemple 2)corriger la prononciation, l'élocution, et la diction en générale* ».

- « *Ecrite, dans le but de voir si l'étudiant s'approprie les termes ou expressions, étudiées dans les textes, dans ses rédactions ou travaux écrits* ».

En ce qui concerne l'orale, le deuxième exemple évoque la lecture à haute voix (prononciation, élocution et diction) plutôt que l'orale proprement dit. Nous comprenons également que même dans un exercice de compréhension portant sur un texte écrit, l'enseignant corrige l'élocution et la diction de l'étudiant qui répond oralement à une question orale de l'enseignant. Il s'agit de la manifestation d'une certaine tendance des enseignants à être hyper correctifs en classe de LE. Cette tendance est très inhibante pour l'apprenant qui ne dit plus rien par peur d'être systématiquement corrigé. L'idée de suivre le progrès de l'apprenant lorsqu'il s'agit des travaux écrits est bien présente, ce qui fait caractériser cette évaluation de *formative*.

Des informateurs qui restent, EFU1 parle d'une « *évaluation individualisée des productions orales et écrites* » sans préciser EFU2 et EFU4 donne des exemples d'activités sans situer du point de vue de la forme d'évaluation. Bien que l'enseignant soit libre de décider des modalités d'évaluation., nous tenons à souligner que c'est un exercice non seulement important mais aussi nécessaire qui exige réflexion et préparation.

Puisque l'enseignant de langue passe son temps, souvent sans s'en rendre compte à évaluer, il faut qu'il soit formé pour le faire de manière efficace. L'évaluation formative, d'après Lussier (1992 :53) « *se fait dans l'activité didactique et en fait partie* ».

Si cette question nous intéresse, c'est parce que nous sommes consciente du fait que la forme de l'évaluation que favorisent les informateurs en tant qu'enseignant/formateurs sera probablement adoptée par les futurs enseignants dans leurs propres cours.

Nous sommes bien consciente de la complexité de la question des ***apprenants faibles*** (Q10) La question c'est comment en effet la traiter dans une classe de langue

étrangère. Nous avons voulu savoir ce qu'en pensent les formateurs/enseignants et comment ils abordent cette question dans l'optique de la formation. Les réponses à notre question sont variées, comme le montre le tableau suivant :

Informateurs	Q.10 : Comment abordez vous le problème des étudiants faibles ? Donnez quelques exemples.
EFU1	Concentration sur leurs points faibles pour les encourager.
EFU2	1-Leur consacrer quelques minutes après la leçon. 2-Tandis que les autres travaillent, voir leurs problèmes individuels 3-donner un travail moins compliqué.
EFU3	Repérer les points faibles et passer un peu de temps dessus, par ex. des étudiants qui n'ont pas bien maîtrisé le subjonctif, donner plus d'exercices sur le subjonctif.
EFU4	1-donnez-leurs les textes de compréhension très fréquemment. 2-Réviser tout le texte avec eux. 3-Partagez les en groupes selon leur niveau de compréhension, comme ça le professeur travaillera plus fort avec les étudiants faibles.
EFU5	Pour moi, un étudiant faible est celui qui est par exemple incapable de répondre aux questions très simple lors de l'explication du texte. Par exemple celui qui ne sait pas situer l'action, reconnaître qui fait quoi dans le texte. incapable de formuler de bonnes phrases par les expressions étudiées profondément. Comme stratégie pour les aider à s'adapter : 1- Questions supplémentaires, traduction de mots clés dans la langue qu'ils connaissent mieux. 2- Usage de matériel didactique, dessins, illustrations. 3- Travail en groupes mixtes. 4- Travail à domicile. En ne sous-estimant pas des faibles par exemple en reconnaissant leurs efforts fournis dans la compréhension minimales qu'ils soient.
EFU6	- Exercices spécifiques pour maîtriser les structures. - S'attarder certaines fois sur les structures complexes. - Les inviter à faire des exercices oraux et écrits en dehors de la classe.
EFU7	Les interroger le plus possible. Les faire parler de temps en temps. Le demander de passer au bureau pour des explications sur les matières qui (leur) semblent difficiles. J'essaie d'individualiser l'enseignement pour cette catégorie d'étudiants.
EFU8	Une attention particulière est dirigée vers les étudiants faibles. Ils doivent travailler plus que les autres. L'enseignement individualisé est très bénéfique pour eux car on doit tenir compte de leurs faiblesses.
EFU9	- S'ils ont des problèmes en grammaire par exemple, leur proposer beaucoup d'exercices de grammaire pour y remédier. - Ceux qui ont des problèmes à l'oral : insister sur l'expression orale.
EFU10	- Le travail en équipe me permet de mettre les faibles auprès des forts. - Les encouragements.

De qui parlons-nous ? Nous aurions peut-être du poser cette question pour que les informateurs disent ce que *eux* entendent par « *faible* », et nous donnent leur avis.

EFU5 est le seul à le faire : « *Pour moi un étudiant faible est celui qui est, par exemple incapable de répondre même aux questions très simples lors de l'exploitation d'un texte. Celui qui ne sait pas situer l'action, reconnaître qui fait quoi dans le texte, est incapable de formuler de bonnes phrases par les expressions étudiées profondément* ». Nous comprenons que pour cet informateur, il s'agit d'un apprenant qui serait incapable de comprendre un *texte* et de se servir des expressions du texte pour produire à son tour des énoncés à propos du texte.

Sur dix informateurs, un seul (EFU2) propose de donner aux apprenants faibles un travail « *moins compliqué* ». Même s'ils ne le disent pas de manière aussi ouverte, cette proposition est partagée par d'autres qui divisent leur classe en « *forts* » et « *faibles* ». Pour ainsi dire EFU4 par exemple : « Partager les en groupes selon leur niveau de compréhension. Comme ça le professeur travaillera plus fort avec les étudiants faibles. Bien que EFU8 propose « une attention particulière » dirigée à l'égard des étudiants faibles : « *l'enseignement individualisé est très bénéfique pour eux car on doit tenir compte de leur faiblesse* », sans toutefois spécifier sa démarche. En outre, ces étudiants « *doivent travailler plus que les autres. L'idée de l'enseignement individualisé est exprimée également par EFU7 : « j'essaie d'individualiser l'enseignement pour cette catégorie d'étudiants* ».

Toujours dans la même perspective mais sans proposer directement d'isoler les « *faibles* », d'autres informateurs proposent de « *voir leurs problèmes individuels.....tandis que les autres travaillent* » (EFU2). Il n'est pas clair s'il s'agit du même travail avec ceux qui n'ont pas de *difficulté*. EFU1 propose une « *concentration sur leurs points faibles pour les encourager* ».

EFU3 : « *Repérer leurs points faibles et passer un peu plus de temps dessus (par exemple les étudiants qui n'ont pas bien maîtriser le subjonctif), donner beaucoup plus d'exercices sur le subjonctif* »

Nous trouvons ici l'idée d'entraînement pour s'améliorer, quelque soit l'élément linguistique qui pose problème.

Dans le cas de EFU4, il semble que la « *faiblesse* » soit liée à la compréhension des textes. IL n'est pas évident de quels textes il s'agit mais nous relevons certaines démarches : L'enseignant doit réviser *tout le texte* avec les apprenants en question, partager les apprenants en groupe pour travailler *plus fort avec les étudiants faibles*.

EFU6 centre sa réflexion sur des *structures*. Il n'est pas évident de quelles « *structures* » il s'agit, mais ce que nous retenons c'est que l'informateur propose d'aller du simple au complexe.

Nous retrouvons le concept d'entraînement avec la réponse EFU9 qui propose de donner plus d'exercices selon les difficultés. Nous comprenons en effet, que l'idée est d'avoir deux sous groupes dans la classe pour mieux aborder cette différence de niveau. Bien que les apprenants des classes dont nous parlons aient un niveau que la plupart des informateurs ont qualifié de faible (cf. tableau N°13) nous savons qu'on ne peut pas attendre à ce qu'un apprenant de langue étrangère soit capable de maîtriser les situations de communication susceptibles de se présenter. D'ailleurs, ce n'est pas ce que nous leur demandons. Les activités que proposent les enseignants ci-dessus peuvent, à notre avis, servir à rendre les apprenants plus responsables de leur apprentissage. En les faisant travailler ensemble dans les mêmes conditions, ils seraient peut être amenés à faire un effort pour améliorer leur performances. De toute façon, nous savons qu'il n'est pas toujours pratique de travailler avec des sous-groupes séparés quand on dispose de trois heures seulement par semaine pour une classe de plus de trente étudiants.

L'idée de consacrer un peu plus de temps aux apprenants faibles en dehors de la classe revient trois fois dans les réponses. EFU2 propose « *quelques minutes après la leçon,* » EFU6 préfère « *les inviter à faire des exercices oraux et écrits en dehors de la classe* ». Nous supposons que l'enseignant est disponible après la classe pour reprendre certains points avec l'apprenant. EFU7 demande aux apprenants en difficultés de « *passer au bureau pour des explications sur les matières qui leur semble difficile. Il essaie d'individualiser l'enseignement pour cette catégorie d'étudiants* ». Nous comprenons que le phénomène de la différence de niveaux est assez complexe et qu'il faut, avant de chercher à le résoudre, en comprendre l'origine. Quand nous savons que les classes comptent au moins trente étudiants chacune, la situation se complique quand il y a beaucoup d'étudiants faibles dans la même classe avec des besoins différents.

7.1.4 Questionnaire III (enseignants du primaire annexe 8)

Pour l'élaboration de ce questionnaire nous avons tenu compte de la diversité d'origine des enseignants de l'école primaire, de l'hétérogénéité des formations ainsi que des situations d'enseignement dans lesquelles ils peuvent se trouver. Nous avons

prévu un ensemble de questions susceptibles de faire surgir les réactions des enseignants à l'égard de leur travail en général et leurs pratiques de classe dans le domaine de la compréhension et de la production écrite en particulier. Nous souscrivons à l'avis de certains didacticiens selon lesquels la compréhension orale ou écrite joue un rôle important dans l'acquisition d'une compétence de communication chez l'apprenant de langue étrangère.

7.1.5 Dépouillement et analyse

Pour mieux nous renseigner sur le profil et le niveau de qualification des enseignants exerçant dans le primaire et cerner leurs besoins en pratiques de classes, le questionnaire nous a paru plus efficace en raison de son mode d'accès auquel il se prête facilement. Sur les 120 questionnaires distribués avec l'aide des directeurs dans différents établissements de la Wilaya de SIDI BEL ABBES en zones rurales et urbaines nous avons recueilli 90 seulement qui ont accepté de participer. Après les avoir examinés, nous en avons retenu pour l'analyse vingt sélectionnés de manière représentative. Pour constituer ce corpus nous avons utilisé les critères suivants.

- Représentation des catégories de formation auxquelles nous avons fait allusion
- Représentation des catégories d'écoles (rurales et urbaines)
- Les différences en nombre d'élèves par enseignant
- Les différences en années d'expérience entre les enseignants
- Le lieu de formation (ITE, ENSET, UNIVERSITE).
- Catégorie 1 comprenant deux questions générales : 1 et 2
- Catégorie 2 comprenant des questions axées sur leurs études, formation et expérience professionnelle 3.4.5.6.7.8.9.10.11.12.13.
- Catégorie 3 comprenant des questions sur leur initiation à la lecture en français : 14.15.16.17.18.
- Catégorie 4 comprenant des questions sur des pratiques de classe.

Le tableau N°14 ci-dessous contient les réponses à certaines *questions générales* portant sur le profil de l'enseignant de l'école primaire, notamment :

Q1 : SexeAge

Q2 : Lieu de travail.....

Q3 : Où avez-vous eu votre formation d'enseignant.

Q4 : Quand ?

Q5 : Quel(s) diplôme(s) avez-vous ?

Q6 : Depuis quand enseignez-vous le français ?

Q7 : Combien d'étudiants avez-vous à votre charge ?

Q8 : En quelle année sont-ils ?

Q9 : Enseignez vous une autre matière ?

Q10 : Si oui laquelle ?

Q11 : Quel manuel utilisez vous ?

Q12 : Où avez-vous débuté vos études de français ?

Les données présentées dans le tableau N°14 nous permettent de faire les commentaires suivants :

La plupart des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire ont suivi une formation soit à l'école normale d'Oran, à l'université d'Oran et de Sidi Bel Abbés, soit à ITE. La formation des enseignants est très hétéroclite, en effet les niveaux de formation vont du BSC1, CAP, au diplôme universitaire. Il y a un grand écart d'âge entre les enseignants, (de 25 à 50ans). En ce qui concerne l'expérience, l'écart est plus important (entre 2ans et 32 ans). Sur 20 enseignants 9 ont plus de 100 élèves à charge. Seulement 2 enseignants sont chargés d'enseigner une deuxième matière (EEP15 et EEP 17 : l'arabe). Tous les enseignants enseignent le français pour des classes de différents niveaux.

Nous tenons à insister sur l'importance des réponses 9 et 10, non seulement ces enseignants sont confrontés à des effectifs importants en français, mais ils ont aussi la charge supplémentaire d'un deuxième programme avec toutes les exigences.

Tableau N° 14 : Profil des enseignants du primaire

Informateur	Sexe	Age	Lieu de formation	Diplôme obtenu	Lieu de travail	Expérience	Elèves à charge	Niveau * ¹	Manuel utilisé* ²	Etudes en français	Deuxième matière
EEP1	M	45	EN Oran	CAP	Urbain	26	135	2, 3, 4,5	Manuel unique	Ecole primaire	-
EEP2	M	50	EN Oran	CAP	U	32	148	3, 4, 5,6	//	//	-
EEP3	F	30	Université d'Oran	Licence en sociologie	R	7	120	3, 4, 5,6	//	//	-
EEP4	F	47	ITE	BEM+CAP	Rural	26	134	2, 3,4,6	//	//	-
EEP5	F	48	Oran	BSC1, BSC2, CAP	U	27	83	3,4,6	//	//	-
EEP6	F	26	Université SBA	Licence en Français	U	3	98	3,4,5	//	//	-
EEP7	M	24	Université SBA	Licence en Français	U	3	150	3,4,5,6	//	//	-
EEP8	F	38	Université Tlemcen	Licence en Français	U	13	120	3,4,5,6	//	//	-
EEP9	M	27	Université SBA	Licence en Français	U	3	73	4,5,6	//	//	-
EEP10	F	36	Université d'Oran	PES Physique	U	11	75	2,3,4	//	//	-
EEP11	M	32	Université SBA	IDEM	R	12	83	2,3,4	//	//	-
EEP12	F	33	Université SBA	Licence en Chimie	U	10	84	2,4,5	//	//	-
EEP13	F	25	Université SBA	Licence en Traduction Interprétariat	U	2	93	4,5,6	//	//	-
EEP14		36	Université SBA	Licence en Anglais	U	13	102	4,5,6	//	//	-
EEP15	M	26	Université SBA	Licence en Anglais	R	6	128	3,4,5,6	//	//	Arabe
EEP16	M	49	ITE Oran	3 ^{ème} année secondaire	R	29	113	2,3,4,5	//	//	-
EEP17	M	47	ITE Oran	CAP	R	26	85	2,3,4,5	//	//	Arabe
EEP18	F	32	ITE SBA	BAC+CAP	U	10	120	3,4,5,6	//	//	-
EEP19	M	35	ITE SBA	Bac lettre	U	18	125	2,3,4,5	//	//	-
EEP20	M	46	ITE SBA	3 ^{ème} année secondaire	R	26	98	3,4,5,6	//	//	-

¹ Manuel utilisé : tous les enseignants utilisent le même manuel pour chacun des niveaux.

² Niveau : 2, 3, 4,5 et 6 correspond à :

2 : 2^{ème} année Fondamental.

3 : 3^{ème} année Fondamental.

4 : 4^{ème} année Fondamental.

5 : 5^{ème} année Fondamental.

6 : 6^{ème} année Fondamental.

Nous avons posé la question 3 pour nous permettre de classer les informateurs en fonction de la formation qu'ils ont suivie. Selon les résultats, la plupart des enseignants ont terminé leur formation avec un diplôme universitaire (soit 11 informateurs), deux ont suivi une formation d'une année à l'école normale d'Oran, 6 ont suivi une formation à l'ITE et un seul a suivi la formation pour l'obtention du BSC1 et BSC2 ;

Les réponses à la question 8 nous montrent que la plupart ont en charge 4 classes de niveaux différents. Nous savons d'expérience que les exigences auxquelles l'enseignant doit faire face sont nombreuses. Tous les enseignants utilisent le manuel unique et le guide du maître. Ce manuel est imposé dans toutes les écoles publiques en Algérie. Les enseignants algériens ont tous suivi leurs études en Algérie.

Nous avons consacré les cinq questions suivantes à l'activité de lecture :

Q14 : Dans quelle année avez-vous commencé la lecture en français en tant qu'apprenant ?

Q15 : qu'avez-vous lu ?

Q16 : Cette activité a-t-elle été introduite pendant les cours de français que vous avez suivis ?

Q17 : L'abordez-vous de la même façon comme enseignant ?

Q18 : Si non quelles activités faites-vous ?

Il s'agit d'abord de l'expérience des informateurs en tant qu'apprenant, ensuite la façon dont ils abordent cette question dans leur enseignement. Nous avons repéré les réponses suivantes :

Informateur	Q.14	Q.15	Q.16	Q.17	Q.18
EEP1	Dès la maternelle 1964	Les petits textes	Oui	Oui	--
EEP2	3 ^{ème} année du primaire	Les textes	Oui	Oui	--
EEP3	3 ^{ème} année du primaire		Oui	Oui	-
EEP4	Ecole primaire	Des bandes dessinées	Non	Je le fais	—
EEP5	2 ^{ème} année école primaire	Livres d'histoire du niveau bas	Oui	Oui	Les élèves commencent la lecture en troisième année
EEP6	3 ^{ème} année primaire	Petits textes	Simulation L'écoute aux chansons	Oui	Activités comme des jeux de prononciation
EEP7	Primaire	Texte du manuel de français	Oui	Oui	Communication, comment se présenter, saluer
EEP8	Primaire (3 ^{ème} année)	Textes variés	Oui	Oui	--
EEP9	Troisième année	Roman, etc	Oui	Oui	--
EEP10	Troisième année	Les phrases simples, les récits, les poèmes	Oui	Oui, plus d'autres	Sketch, dialogue
EEP11	3 ^{ème} année primaire	Dialogue, petits textes	Oui	Oui	--
EEP12	3 ^{ème} année primaire	Des petits dialogues	Oui	Oui	—
EEP13	Au Primaire (4 ^{ème} année)	Astérix et d'autres bandes dessinées	Non, mais le professeur nous a conseillé de le faire	Non	Lecture, explication, exercices écrits et les films français.
EEP14	3 ^{ème} année	—	Non	Non	Les simulations et les jeux de rôle
EEP15	Primaire (4 ^{ème} année)	Un dialogue	Oui	Oui	-
EEP16	3 ^{ème} année du primaire	Un texte du livre de français	Oui	Oui	Je commence chaque chapitre avec la grammaire et enfin le texte et les exercices
EEP17	4 ^{ème} année primaire	Les textes français	Oui	Oui	—
EEP18	3 ^{ème} année	Des petits livres de compte	Oui	Oui	N/A
EEP19	En deuxième année	Des petites cartes	Oui	Oui	—
EEP20	3 ^{ème} année du primaire	Romans. Théâtre	Oui	Quelque fois oui	Avec la lecture (un texte, un poème, un article,) l'utiliser pour les 4 compétences CE /CE, EE/EO

Tous les informateurs disent avoir commencé la lecture en français à l'école primaire. Les textes qui servaient de base à la lecture sont dans les manuels de français et les livres de français ainsi que dans le guide de l'enseignant. L'initiation à la lecture,

nous le savons par expérience, est limitée aux documents proposés par ces mêmes manuels. Nous savons que certains textes ont toujours été proposés aux écoles pour la lecture en français. Nous savons aussi que la plupart des textes ne sont pas représentatifs de la culture française. La lecture s'est poursuivie dans les niveaux qui suivent (collège, secondaire, supérieur), ces informateurs ont donc pour la plupart étudié Molière, Camus, Sartre, Stendhal, Mérimée, Jules Verne Victor Hugo, John Steinbeck, Emile Zola, Baudelaire, et d'autres auteurs Algériens comme Mohamed Dib, Assia Djebbar Mouloud Feraoun, Kateb Yacine

Pour les informateurs la lecture a été introduite pendant le cours de français. Nous avons compris que pour beaucoup d'entre eux, ils s'agissaient de la lecture à haute voix des documents intégrés dans les manuels pédagogiques. Nous savons par ailleurs que pour la lecture proprement dite, l'élève de français en Algérie s'appuie principalement sur les compétences acquises en arabe où la lecture commence à l'âge de huit ou neuf ans pour beaucoup d'entre eux. Tout les informateurs disent aborder la lecture de la même façon, mais certains vont plus loin et nous donnent quelques exemples d'activités de langage parmi lesquelles les « *jeux de prononciation* », « *comment se présenter* » et d'autres qui, à notre avis, ne renvoient pas directement à la lecture : exercices écrits, la grammaire, les films français. Il est évident à partir des réponses que la définition de « *lecture* » n'est pas la même pour tous les informateurs. Les trois réponses (EEP6, EEP10, et EEP14) centrent l'activité sur les exercices à haute voix pour apprendre la prononciation et d'autres éléments phonétiques nécessaires à connaître pour établir la relation graphème/phonème. L'enseignant dans une telle situation fait lire à tour de rôle, un paragraphe à chaque élève qu'il corrige en le faisant répéter ou en le reprenant. Les jeux de rôle et la simulation sont des activités à part entière, mais que nos informateurs semblent lier à la lecture. Il est également difficile pour nous de faire le rapport entre les films français (EEP13) d'autant plus que le sujet lui-même ne l'explique pas. La démarche de EEP16 est basée sur la progression proposée dans certaines méthodes et que suivent beaucoup d'autres enseignants. D'après la réponse de EEP20, la lecture n'est pas une activité en soit. Nous savons par notre expérience que la lecture en classe de langue n'a pas toujours pour objectif de développer chez l'apprenant des compétences textuelles.

Nous avons ensuite centré notre réflexion sur la compréhension orale /écrite et la production orale/écrite et les activités faites. Nous avons posé deux questions (Q.19 et Q.20) à cet égard. Nous présentons les réponses ci-dessous :

Informateurs	Q.19 Quelles activités faites-vous En compréhension de l'orale et de L'écrit ?		Q.20. Quelles activités faites-vous en production orale et écrite ?	
	L'orale	L'écrit	Orale	Ecrit
EEP1	-	-	-	-
EEP2	Ecouter-Lire	Ecrire	Débat, Jeux de rôle, simulations	L'écrit
EEP3	Lire-Ecouter	Ecrire	Jouer des rôle	Lire et écrire
EEP4	Ecouter des textes oraux	Chansons, poèmes	Jeu de rôle	Rédactions d'une variété de choses : posters, histoires
EEP5	Débats, jeux de rôles, chansons	Exercices, lecture	Débats jeux de rôle, poèmes	Exercices, rédactions.
EEP6	L'écoute de passage	La lecture	Les simulations, l'écoute, répétitions	Rédactions
EEP7	L'écoute (écouter la radio).	Les exercices écrits ; dictée	Les mots	Les images
EEP8	Exercices, enrichissement du vocabulaire	-	Idem/Lexique	-
EEP9	Cassette audio. Examen orale	On fait produire les exemplaires écrits	Jeux de rôle, poème	Idem
EEP10	Images, enregistrements	-	Images	Composition à partir des images
EEP11	Traitements des compréhensions	Traitement des passages	La dictée. Jeux de rôle	-
EEP12	Jeux de rôle, exercices de prononciation	Questions basées sur des textes	Jeux de rôle ; lecture à haute voix.	Pratique d'orthographe
EEP13	Compréhension ; dictée	Exercices, traduction	-	
EEP14	Exercices oraux	Exercices écrits	Récitation, jeux de rôle, simulation	-
EEP15	Chansons, poèmes	-	Jeux de rôle	Phrases
EEP16	Lecture du texte. Correction des fautes	Réponses aux questions de grammaire	Réponses aux questions	Idem
EEP17	Chanter, écouter, parler, répondre aux questions à l'oral	Lire, résumer des textes, faire des rédactions	Idem	Idem
EEP18	Questions/réponses, vocabulaire.	-	Jeux et simulation, discussions	Rédaction, dictée
EEP19	Ecouter le document deux fois en lisant les questions puis répondre aux questions. Vocabulaire	Travailler sur grammaire	Questions /réponses sur documents, jeux de rôle, dialogue	Rédaction
EEP20	Lire le texte aux élèves /faire écouter un texte enregistré, poser les questions simples sur le niveau.	Questions de grammaire portant sur le vocabulaire.	Jeux de rôle et simulation	Rédaction, grammaire, recettes, cartes, lettres, etc.

Dans ce questionnaire, nous avons proposé aux informateurs des documents écrits pour leur demander de préciser des activités qu'ils pratiquent en classe. Les réponses ci-dessus concerne aussi bien la compréhension orale qu'écrite. Certaines activités sont privilégiées pour l'oral : La lecture (souvent à haute voix) et « *l'écoute des textes oraux* » enregistrés. Il y a également les chansons, les jeux de rôles et les discussions. Certaines réponses ne sont pas très claires : « *Questions/réponses* », « *Lecture des questions* », « *exercices oraux* », « *questions à l'oral* », « *exploitation de vocabulaire* », « *image, enregistrement* ».

Nous retrouvons ici les « *exercices de prononciation* ». Un informateur propose la « *cassette, examen oral*, », un autre le « *traitement des compréhensions* ».

Quand les informateurs évoquent les « *questions/réponses* » et « *questions à l'oral* » comme activités pour la compréhension orale, nous nous demandons qui pose la (les) question(s), et à qui ? Quand ils proposent des « *exercices oraux* », de quel type d'activités s'agit-il ? Par ailleurs, la lecture à haute voix, « *l'écoute de passage* », « *des compréhensions* » ainsi que la « *cassette* » de l'examen oral revient à la compréhension orale où il s'agit en effet d'un texte écrit oralisé.

En ce qui concerne la compréhension écrite, nous faisons la même remarque que celle que nous avons fait à propos des réponses sur la compréhension orale : il y a un manque de lien entre ce qui est proposé par la plupart des informateurs et l'activité de compréhension conçue comme l'accès au sens. Ce que nous avons dans le tableau ci-dessus ce sont des exercices qui ne visent pas réellement la compréhension écrite. La plupart d'entre eux ne tiennent pas compte des compétences que l'élève doit développer en compréhension : Construction du texte, organisation de ses éléments pour construire du sens à partir de ce qu'il lit. Il manque des propositions de travail sur les types de texte, leur forme, les unités du texte et les thèmes, le niveau énonciatif (pronom personnel, temps, etc.).

Quelques remarques sur l'ensemble des réponses s'imposent. La plupart des exercices proposés semblent axer le travail sur la production : chansons, poèmes, discussions, jeux de rôle, ou bien rédaction à partir d'images, production d'exemple écrits. Très peu d'activités ou d'exercices proposés semblent avoir pour but d'améliorer la compréhension ou de vérifier que le texte est compris : à part la lecture silencieuse et

à haute voix, on remarque les « *questions basées sur des textes* » (EEP12) et puis des « *questions de compréhension* » mais « *sur des points de grammaire* » (EEP20).

Notre deuxième remarque porte sur des activités qui impliquent d'autres compétences et ne servent pas vraiment à améliorer la compréhension. La traduction, par exemple est un domaine à part entière et devrait être abordé ainsi et pas comme un exercice de compréhension. La dictée à notre avis, n'a pas vraiment sa place dans les activités d'élucidation du sens puisque c'est avant tout une activité qui implique la mémoire et dont l'objectif principal est la maîtrise de l'orthographe. Ensuite, certains enseignants, ont proposé la grammaire qui est également une activité pédagogique qui fait appel à une démarche différente de celle de la compréhension.

Si nous avons posé une question sur la production, c'est parce que l'enseignant de langue passe son temps à faire produire. Nous avons voulu voir non seulement ce que proposent les informateurs pour stimuler ou encourager les apprenants à produire mais aussi sur quels éléments ils mettent l'accent. Certains d'entre eux se sont contentés de dire qu'ils proposent « *les mêmes activités* » que pour la compréhension. Compte tenu de ce qu'ils ont proposé, la même question de manque de précision se pose. Les activités proposées ***pour la production*** peuvent être classées comme suit :

- Soit celles qui privilégient l'interaction entre apprenants : jeux de rôle (proposés par 12 sur 20 informateurs), simulation et discussion.
- Soit celles qui privilégient la participation orale individuelle: répétition, la récitation, chansons, lecture à haute voix, discussion (débat).

A notre avis, certaines activités mériteraient quelques précisions par rapport au niveau des apprenants : à quel niveau peut-on introduire *les débats* » et la « *présentation de sujets* » ? Nous avons remarqué également une ambiguïté par rapport aux activités proposées comme orale mais qui ne sont dans aucune mesure limitées à l'oral : « *images et composition à partir d'images* » (EEP10), « *répondre aux questions de grammaire* » (EEP16), « *exercice d'enrichissement du vocabulaire* » (EEP8).

En ce qui concerne la production écrite, nous précisons que 10 informateurs sur 20 n'ont rien proposé. A notre avis, deux explications sont possibles pour cela : soit, la notion de « *production* » n'est pas bien définie chez ces informateurs, soit ils préfèrent se limiter aux activités proposés dans les manuels. Pour ceux qui ont répondu, les

activités proposées portent sur la rédaction (sans précision pour la plupart des sujets) sauf EEP4 qui propose « *la rédaction d'une variété de choses par exemple les affiches et les histoires* », il y a également « composition à partir d'images » (EEP10), qui ne sont évidemment pas de la production écrite. Nous retrouvons également la dictée et la traduction auxquelles nous avons fait allusion dans le cas de la compréhension. EEP12 propose la « *pratique d'orthographe* » sans préciser le contexte, tout comme ceux qui parlent simplement de « *l'écrit* ».

Le métier de professeur, d'après Cicurel (1990 :22), « *de faire du langage par les apprenants* ». Les réponses ci-dessus montrent que les techniques pour arriver à cette production sont nombreuses et variées. Ce que les enseignants devraient ne pas oublier c'est que la nature de la langue orale et de la langue écrite font appel à différentes fonctions et processus lors de l'apprentissage. D'après Pendants (1998 :105), « *La production orale met en œuvre chez l'apprenant de nouveaux comportements systémiques, prosodiques et articulatoires* ».

En plus de cela, les apprenants n'avancent pas tous au même rythme et que chez le même apprenant il peut y avoir un grand décalage entre son développement à l'écrit et à l'oral. La plupart des activités proposées ci-dessus impliquent déjà l'acquisition d'un certain niveau de connaissances en français.

Nous avons ensuite cherché à connaître la place que les informateurs accordent aux documents authentiques (Q21) et leur approche des documents/textes introduits dans le cours (Q22). Nous avons repéré les réponses suivantes :

Informateur	Q21. Représentez-vous le besoin de recourir aux documents authentiques en dehors de ceux proposés dans le manuel que vous utilisez ? Si oui lesquels ?		Q22. Lesquels des trois documents ci-joints utiliseriez-vous dans un cours de français ? Comment aborderiez-vous le document que vous avez choisi ?	
EEP1	Oui	Extraits de journaux, passages de manuels.	2	Lecture à haute voix par moi Questions de compréhension (à l'oral). Grammaire, conjugaison.
EEP2	Oui	Ceux qui ont les exercices de grammaire et textes de compréhension écrite.	3	Enseigner une recette : le format et le temps. Enseigner les aliments et la quantité.
EEP3	Oui	Document avec beaucoup d'exercices et textes de compréhension écrite.	Tous	- Enseigner l'imparfait, l'infinitif, l'adjectif. - Enseigner le plus que parfait. - Enseigner une recette, l'impératif, l'alimentaire.
EEP4	Non	/	1	Fixation de l'emploi de l'impératif. Revue des adjectifs. Déclencher une activité.
EEP5	Oui	Ceux qui ont des exercices supplémentaires de grammaires.	Tous les trois	1-L'écoute, la compréhension, étude des nouvelles expressions, vocabulaire, l'imparfait. 2-imaginer la préparation de la recette, l'infinitif. 3-compréhension, étude des mots et expressions.
EEP6	Oui	Des coupures de journaux, chansons françaises.	Tous les trois	- l'imparfait - le temps imparfait, étude des mots et expressions. - L'infinitif
EEP7	Oui	Des annonces. Des paquets avec des instructions.	3	- Compréhension orale. - Compréhension écrite. - Expression orale. - Expression écrite.
EEP8	Oui	- Bandes dessinées. - Documents audio.	3	/
EEP9	Oui	Livre de Français, magazine pour les annonces.	3	Enseigner la recette, infinitif, impératif pour donner les instructions. Développement du vocabulaire à propos de la cuisine.
EEP10	Bien sûr	Les images, les jeux de mots, lettres ...	2	Lecture à haute voix, vocabulaire et expressions, exploitation, questions orales puis écrites, dictée, résumé, reconstitution du passage à partir des mots clés.
EEP11	Oui	Des magazines, des cassettes audio.	3	Pour l'enseignement de comment rédiger une recette : le plan, le vocabulaire.
EEP12	Oui	Des coupures de magazines des livres de grammaire.	1	Relever les mots difficiles et les exploiter. Lire le texte silencieusement puis à haute voix. Répondre à des questions.
EEP13	Oui	Des petits poèmes, articles de journaux.	3	Pour apprendre aux élèves des différents noms de nourriture, des plats, les outils de cuisine. Préparer une recette pareille mais d'un plat de leur choix.
EEP14	Non	/	3	L'utiliser pour montrer comment on prépare une crêpe.
EEP15	Oui	Les figurines, les cassettes et les images.	1	Lecture, discussion du vocabulaire, prononciation, les temps.
EEP16	Oui	Les livres qui ont la grammaire.	1	En expliquant le temps utilisé dans le texte, le vocabulaire et puis nous ferions plusieurs exercices sur ce que nous avons appris, puis nous reviendrons au texte pour l'analyse.
EEP17	Oui	Photos, publicités, annonces.	3	Discussion sur la préparation d'un plat commun, on écrit l'essentiel sur le tableau. Lire, identifier les différentes parties.
EEP18	Oui	Documents sonores, cassettes.	3	Les élèves observeront la fiche, les étapes, le temps, travail en groupe, préparer une recette d'un plat préféré.
EEP19	Oui	Documents authentiques, article d'autres manuels, articles de journaux, publicités.	Tous les trois	1- Faire écouter aux élèves puis répéter, enseigner la conjugaison. 2- Lecture et compréhension écrite (répondre aux questions) grammaire. 3- Enseigner le poids et l'impératif.
EEP20	Souvent	Tout ce qui est authentique : selon la leçon, les publicités, les images, les photos.	Les trois	1-En tant qu'exemple, oui, mais si je pouvais en trouver un plus facile je l'utiliserais. 2-Pour mes classes avancées, lorsqu'on discute le problème avec parents et enfants. 3- Donner les ordres en utilisant infinitif et impératif.

A l'exception de deux informateurs (EEP4 et EEP14) qui répondent NON à la question 21, tous ressentent le besoin de recourir aux documents en dehors de ceux proposés par les manuels. Quatre sur vingt (EEP2, EEP3, EEP5, EEP16) préfèrent les documents avec les activités proposées par les auteurs des manuels, notamment les documents prévus pour l'apprentissage. Les autres proposent une grande variété de documents authentiques. L'étude des documents authentiques proposés ci-dessus exige des démarches particulières qui supposent que l'enseignant tienne compte du niveau réel de langue de l'élève.

La question 22 ci-après renvoie plus directement à l'étude de documents. Nous avons proposé pour cette question un poème (A), un fait divers (B) et une fiche cuisine (C) que nous présentons (questionnaire III) en annexe. Cinq informateurs (EEP3, EEP5, EEP6, EEP19 et EEP20) préfèrent ne pas choisir et proposent des activités sur les trois documents.

Nous avons compris qu'en effet, notre consigne n'a pas été très claire puisque tous les documents peuvent être utilisés dans un cours de français. Pour ceux qui restent, neuf ont choisi la fiche cuisine, quatre le poème et deux le fait divers.

7.1.5.1 Etude du poème

Les activités proposées se regroupent sous les éléments suivants : La grammaire (les temps, les adjectifs), la compréhension (résumé, réponses aux questions), la rédaction et la mémorisation. Nous retrouvons aussi le souci des « *nouvelles expressions* », du « *vocabulaire* » et « *des mots difficiles* » à *expliquer* ou à *étudier*.

Nous estimons qu'il est nécessaire de faire quelques remarques sur l'étude du poème en classe de langue. L'étude du poème peut rompre l'ambiance parfois monotone de classe. Pour l'apprenant, la rencontre avec le poème suscite l'imaginaire en favorisant de nouveaux réflexes et contribue en même temps au développement de sa propre expression. Il est possible à travers le poème d'observer toutes les possibilités du fonctionnement de la langue. Ce qui est important c'est pour l'enseignant de proposer une démarche adaptée au niveau de ses apprenants. EEP20 trouve le poème difficile : « *En tant qu'exemple de poésie, oui mais si je pourrais en trouver un plus facile, et plus intéressant je l'utiliserais* ». Cette attitude est compréhensible dans la mesure où ce serait difficile d'étudier ce poème avec une classe de première année ou

deuxième année, sans connaissances préalables du français. Il faut ensuite savoir faire la différence entre l'étude des documents fabriqués pour des fins pédagogiques (par exemple ceux que l'on trouve dans les manuels, souvent avec des exercices proposés) et les documents authentiques.

La poésie se différencie des autres formes littéraires par plusieurs aspects, notamment les éléments qui constituent sa forme, mais surtout le fait qu'il s'agit rarement d'une suite d'événements vers une fin précise comme le récit par exemple. Ce qu'il faut déconseiller pour l'étude du poème c'est d'expliquer ou faire expliquer les mots difficiles (EEP12) hors du contexte du poème. Puisqu'il s'agit souvent d'un langage figuré, l'enseignant a intérêt à passer par le signifiant. N'oublions pas que le poète est en train de créer sa propre langue et d'après Adam (1991 :38) la poésie « *nous permet d'explorer des domaines singuliers d'énonciation en réfléchissant sur le statut locutoire du poète* ».

Tous les informateurs proposent la lecture silencieuse ou à haute voix ou les deux. Nous ajoutons que c'est pendant cette étape que l'enseignant peut traiter certains aspects qui faciliteront la démarche pour les activités suivantes. Nous avons observé chez tous les informateurs l'absence d'activités sur la forme, or, d'après Naturel (1995 :7) : « *un poème est avant tout une forme, une mise en forme particulière de la langue, et ce sont aussi des sons qui se rencontrent* ».

Il devrait être possible de travailler la rime et le rythme du poème. Ce serait aussi le moment de travailler la ponctuation ; mais pour cela, si le cours ne dure que 50 minutes il faudrait prévoir d'autres séances. Nous tenons à souligner que l'exercice de créativité est une partie intégrale dans l'étude poétique sans pour autant trop exiger de l'apprenant. Nous souscrivons alors à ce que disent Manesse et Pillon (1975 :97) qui conseillent de :

« *Réserver à la poésie son domaine propre où elle aura le champs libre, d'où seront exclues les préoccupations d'objectivité, de précision, et de propriété des termes, les contraintes qui s'imposent à la langue dans ses habituelles fonctions de communication, dominé par l'exigence de la compréhension* ».

A notre avis, un apprenant qui a aimé un cours de poésie devrait avoir envie d'écrire lui aussi. L'enseignant connaît ses apprenants mais quelque soit leur niveau, il

est souhaitable que les moments de poésie puissent être vécus en toute liberté, où les apprenants sont invités à jouer sans souci de « *compréhension de mots difficiles*, » et de « *nouvelles expressions* ».

7.1.5.2 Etude du fait divers

Deux sujets (EEP1 et EEP10) ont choisi ce document en dehors des cinq qui ont proposé des activités pour tous les trois. Quant aux tâches proposées quelques informateurs favorisent encore une fois la grammaire. Un enseignant qui choisit le fait divers devrait ne pas oublier qu'il est prélevé dans l'énorme masse des événements langagiers quotidiens et doit être adapté à l'apprentissage comme tout document authentique. Le fait divers que nous avons proposé contient un niveau de langue assez élevé (avec un vocabulaire particulier) et quelques éléments qui ne seraient pas familiers aux apprenants, mais la thématique générale est universelle : la délinquance.

Nous espérons donc que les informateurs qui l'ont choisi ont pris en compte le niveau de leurs apprenants parce qu'un texte mal choisi risque de décourager l'apprentissage. Les textes trop difficiles, par exemple pourraient ennuyer en créant un sentiment de frustration qui conduit souvent à l'échec. EEP20 est le seul à proposer de rapprocher le thème du texte, « *la délinquance* » à une situation comme aux apprenants « *lorsqu'on discute avec les parents* ».

Les informateurs qui ont choisi le fait divers devraient commencer par une explication de ce genre de textes: sa forme particulière et sa façon de présenter les faits, mais aussi le fait qu'il s'agit d'un événement réel. Si l'enseignant a l'intention de proposer un travail de production, il est important de présenter plusieurs exemples de ce type de texte. L'apprenant doit comprendre qu'il s'agit d'événements « *exceptionnels* » /inhabituels qui se déroulent dans le quotidien d'une société et qui remettent plus ou moins en question les valeurs morales et les normes de comportement en usage.

7.1.5.3 Activités à partir de la fiche de cuisine

Nous sommes bien consciente de ce que tout ce qui entoure la cuisine dans la culture des gens. Traiter une fiche de cuisine dans la classe implique bien entendu une exploitation linguistique mais il s'agit également de la manifestation d'une culture

« étrangère » et cela nécessite par conséquent un écart de la démarche « habituelle » que semblent favoriser les enseignants face aux textes et documents.

Nous avons remarqué que la grammaire a encore une fois été privilégié par les informateurs qui ont choisi ce document : « *l'impératif* » (EEP3), « *l'infinitif* » (EEP6), « *l'infinitif et l'impératif pour donner des instructions* » (EEP9) et « *enseigner les aliments et la quantité* » (EEP2).

Il aurait été intéressant de savoir comment ils comptaient procéder pour aborder les activités qu'ils proposent. Les élèves sont curieux d'apprendre mais n'oublions pas que dans une classe hétérogène, il revient à l'enseignant, selon Grandguillot (1993 :44) :

« Tout en continuant évidemment à apporter les savoirs utiles, d'organiser les conditions de leurs transmissions et de leur acquisition en faisant en sorte que les élèves dans leur diversité entrent en apprentissage ».

Les écoles représentées dans notre enquête accueillent les élèves de toutes les régions et aussi de différentes classes sociales. Avec des classes hétérogènes, les activités et les démarches choisies pour exploiter une fiche de cuisine doivent représenter un moment de découverte et de plaisir. Ce qu'il ne faut pas oublier c'est qu'il y a des aspects culturels qu'il convient d'exploiter avec les apprenants. Nous souscrivons à ce que dit Pendants (1998 :92) en ce qui concerne la dimension culturelle des textes :

« Il convient donc de proposer des démarches interculturelles pour ce qui touche au système de valeurs de la culture étrangère, et en particulier de prendre en compte le regard que l'on porte sur la culture de l'autre ».

La plupart des apprenants algériens ne savent pas sans doute ce qu'est une « crêpe ». Pourquoi ne pas commencer par cette explication avant de passer aux autres activités ? Il existe tout un travail de préparation préalable sur le document. Au début de l'activité, il conviendrait de leur passer la parole : de les faire parler de ce qui existe comme équivalent chez nous en Algérie. Le travail en groupe proposé par certains informateurs pourrait s'avérer difficile. Comment en effet motiver les élèves ? Il y a toujours des élèves qui sont plus motivés que leurs camarades. Un enseignant qui a affaire à 35 élèves ou plus dans sa classe sera obligé de passer plus de temps à la préparation de sa leçon. Les informateurs qui proposent les activités ci-dessous

devraient prendre en compte tous ces facteurs importants. L'activité de production, d'après les réponses des informateurs qui ont choisi la fiche de cuisine, est centrée sur la rédaction d'une recette en imitant le document étudié. Il est souhaitable que l'enseignant comprenne que la diversité d'activités est aussi un moyen de motiver les élèves. Un enseignant lui-même motivé devrait pouvoir introduire d'autres situations, encourager les élèves à prendre la parole. Rien ne l'oblige à imiter le document qu'il vient d'étudier en classe.

Une étude sur l'alimentation ou la cuisine que proposent certains sujets (EEP2, EEP3, EEP9, EEP13) va plus loin qu'une recette. Il y a bien entendu, tout un monde linguistique à explorer autour de la préparation des repas mais il y a également un univers que l'on ne peut pas négliger. Pendax (op.cit/ 98) pour sa part conseille à l'enseignant des démarches qui vont du connu à l'inconnu :

« Les éléments connus au préalable pourront servir de point de départ pour l'accès au sens. De même les éléments découverts au fur et à mesure dans le texte pourront être utilisées pour avancer dans la recherche du sens ».

Nous proposons de clore nos observations sur cette exploitation des documents authentiques par les constatations suivantes :

- L'introduction de documents authentiques dans la classe de langue présente non seulement des avantages considérables mais aussi des limites évidentes. Un enseignant qui se lance dans l'utilisation doit être conscient de ce fait.
- Le choix d'un document à utiliser doit tenir compte de certains impératifs : l'âge des apprenants, leurs niveaux d'études, leurs besoins langagiers et bien entendu les objectifs du cours tel qu'il a été préparé par l'enseignant et tel qu'ils le réalise avec ses élèves.
- L'exploitation de ce type de documents (qui comportent parfois des éléments peu ou pas du tout connus des apprenants) nécessite une préparation préalable et une mise en place de stratégies d'enseignement /apprentissage appropriées.
- Les éléments culturels sont aussi importants que les éléments linguistiques et exigent donc l'attention des enseignants.

La question des apprenants « faibles » (Q.24)

Si nous insistons sur la question des apprenants « faibles » (nous avons posé la même question dans le contexte des apprenants plus avancés), c'est parce que nous la jugeons importante dans la perspective de la formation des enseignants. La plupart des enseignants que nous avons rencontrés ont fait allusion à ce problème. L'apprenant qui n'arrive pas à faire des progrès malgré tous les stimuli proposés par l'enseignant, existe dans tous les domaines de l'enseignement. Nous estimons qu'il est important pour un enseignant d'être préparé pour une telle éventualité et cela au cours de sa formation initiale. Un système éducatif axé sur la réussite aux examens, favorise souvent le bachotage. L'apprenant a déjà bien intériorisé cette habitude. Dans le domaine des langues étrangères en tout cas, le bachotage ne marche pas toujours puisqu'il ne permet pas d'atteindre une véritable compétence. Un apprenant peut mémoriser toutes les règles de grammaire et les appliquer parfaitement dans les exercices, mais il peut se trouver dans l'incapacité de produire des énoncés qui constituent un discours oral ou un texte écrit dès que d'autres connaissances entrent en jeu. Voilà qu'un élève qui a réussi brillamment se voit attribué le qualificatif de « faible » et devient un souci pour l'enseignant lorsqu'il entre au secondaire et plus tard à l'université.

Nos informateurs proposent des façons différentes de traiter ce « problème ». La plupart de activités proposées sont orientés vers le « *driving* » auquel nous avons déjà fait allusion dans ce chapitre : un entraînement qui favorise la reprise des points qui constituent un problème pour l'apprenant et met l'accent sur la répétition et le travail supplémentaire.

Nous présentons ci-dessous leurs propositions :

Informateur	Q24 : Que faites vous pour résoudre les problèmes des élèves faibles ?	
	A l'oral	A l'écrit
EEP1	Je les fais écouter des cassettes à plusieurs reprises.	Exercices de réemploi
EEP2	Je leur donne le texte à lire et le sujet à discuter en français.	Beaucoup de travail supplémentaire : exercices écrits et des rédactions.
EEP3	Je propose des jeux de rôle, les simulations, les lectures etc.	Je propose les exercices écrits et les rédactions.
EEP4	Création des situations ayant besoin de l'expression orale.	Plusieurs exercices de niveaux variés pour les entraîner.
EEP5	Rencontre individuelle avec eux.	Travail supplémentaire.
EEP6	Plus de pratique orale.	Plus de pratique à l'écrit : rédaction, rédaction de dessins.
EEP7	Donner des poèmes.	Donner des situations sur lesquelles écrire.
EEP8	/	/
EEP9	/	Exercices supplémentaires de révision.
EEP10	Travail en groupe, puis présentation.	Dictée, composition.
EEP11	L'initie des dialogues.	Des exercices de dictée.
EEP12	Les faire répéter des phrases à haute voix.	Recopier des textes.
EEP13	J'ai beaucoup de difficultés à les faire participer.	Je leurs donne des exercices supplémentaires (moins difficiles).
EEP14	Les encourager à parler plus.	Exercices écrits.
EEP15	Les chansons et les dictées.	Les rédactions.
EEP16	Insister sur le compréhension : question/réponse.	Insister sur la grammaire, exercice.
EEP17	Questionner le plus possible, faire lire, chanter, parler, réciter.	Exercices structuraux, rédaction, résumer des textes.
EEP18	Exercices de répétition (orale), hors de la classe.	Exercices de révision (écrite).
EEP19	Enseigner les chansons et récitations.	/
EEP20	Encourager à écouter les cassettes, à parler avec d'autres en dehors de la classe.	Plus d'exercices, plus de pratique.

Il est évident qu'il n'est pas facile de résoudre ce problème puisque d'abord il faut arriver à identifier les faiblesses de certains apprenants. Certaines réponses nous permettent de mieux cerner la préoccupation des enseignants par rapport à cette question. Prenons l'exemple de EEP13 : « *j'ai beaucoup de difficultés à les faire*

participer ». Ce propos insiste sur la question de la participation et l'apprenant *qui ne participe pas* est considéré comme « *faible* ».

Pour d'autres informateurs, c'est à l'écrit que se manifeste la faiblesse et les « *remèdes* » proposés vont des exercices de grammaire aux rédactions. Or nous avons connu des apprenants qui s'expriment bien à l'écrit mais qui ne prennent pas la parole devant leurs pairs que quand ils sont sollicités par l'enseignant. D'autres s'expriment assez bien à l'oral mais ont du mal à se faire comprendre à l'écrit. Ils sont loin d'être « *faibles* » pour les mêmes raisons.

Cette question à notre avis exige un peu de réflexion: d'abord pour identifier ces apprenants, ensuite leur venir en aide de façon efficace. Beaucoup de facteurs entrent en jeu et le travail de l'enseignant n'est pas facilité par le grand nombre d'apprenants parfois à sa charge. Il est important pour lui de savoir déjà à quoi il cherche remédier avant de mettre en œuvre une démarche quelconque. Il faudrait un peu plus de clarification en ce qui concerne le niveau visé et la détection précise des difficultés. La plupart du temps, pour les enseignants qui se trouvent dans une telle situation, la notation est la seule façon d'évaluer la performance de l'apprenant. Souvent la différence entre contrôle et évaluation n'existe pas et quand ils évaluent c'est pour contrôler ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas. La note obtenue devient très vite l'instrument de mesure des performances de l'apprenant. L'évaluation de la production orale se fait de façon formative, que l'enseignant en soit conscient ou non, puisque c'est au moment même d'apprentissage quand celui-ci observe ses élèves, qu'elle s'effectue. Proposer des travaux à domicile ne serait peut être pas une manière efficace d'affronter le problème, à moins qu'il ne s'agisse de ce que propose EEP20 :

« *Encourager à écouter les cassettes, à parler avec d'autres en dehors de la classe...* »

Ce qui, en fait, constitue un transfert du problème et du cadre qui nous intéresse.

Certains informateurs ont proposé des activités qui demandent à l'apprenant faible de participer avec les autres (EEP2, EEP3, EEP10, EEP11, EEP17). Nous supposons qu'il s'agit dans ces réponses des élèves qui ont acquis certaines connaissances en français pour participer aux discussions et faire des présentations. Les exercices proposés sont centrés sur l'élève et ce qu'il peut faire lui-même pour s'améliorer. Ils privilégient en même temps l'interaction élève/élève, ce qui rend la situation de classe sociable. Nous ne nous permettrons pas à l'issue d'une seule enquête de conclure que les

méthodes ou les démarches proposées sont efficaces ou non. Néanmoins, il est important que les objectifs de ces activités soient précisés pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

A quoi sert un exercice ou l'enseignant fait « *répéter des phrases à haute voix* » (EEP12) ou fait « *chanter* » (EEP17) ? Quels sont les besoins des apprenants dans de telles situations ? Il serait intéressant par exemple de savoir de quel niveau il s'agit : dans quel cas un apprenant est-il déclaré « *faible* » ? De quel apprenant s'agit-il ? Celui qui ne participe pas à l'oral ? Celui qui a des difficultés à l'écrit ? Quelque soit le critère, il est important pour l'enseignant de savoir que les activités proposées dans cette situation (tout comme les autres), exigent une préparation préalable.

7.2 Remarques sur les démarches et les activités proposées

Avant de procéder à quelques remarques sur les données que nous venons d'analyser, nous tenons à préciser l'importance pour les enseignants de tenir compte des *objectifs généraux* ainsi que *spécifiques* de ce qu'ils enseignent. Même si nous n'avons pas abordé cette question dans les questionnaires, nous supposons que les enseignants ont réfléchi au moins aux objectifs spécifiques des activités qu'ils ont proposées.

7.2.1 Activités pour la lecture /compréhension

Ce qui ressort de la plupart des activités proposées c'est qu'en compréhension écrite, l'activité d'apprentissage est confondue avec le contrôle. Selon Carton (1993 :33), les questions posées « *constituent une sorte de sondage* » sur l'information que le texte est présumé contenir ce qui renforce l'illusion « *que le sens est une donnée du texte, qui doit s'imposer à tous de la même façon* ». C'est l'impression que nous avons eu en étudiant certaines réponses et les affirmations selon lesquelles un apprenant qui n'arrive pas à dégager le sens dans un texte est considéré comme faible. Il est important que les enseignants se rendent compte de ce que constituent la lecture/compréhension pour pouvoir produire ensuite décider de la meilleure approche en classe de langue.

Les élèves quand ils arrivent dans la classe de langue, ont déjà acquis certaines compétences en lecture compréhension en langue arabe. Il revient à l'enseignant de vérifier que les élèves disposent effectivement de telles compétences et de voir comment les transférer au français puisque cela ne se fait pas automatiquement. Selon

Souchon (1995 :109), la lecture en LE « *est toujours considérée (par les chercheurs) comme une version « en négatif » de la lecture en LM* ». Il ajoute que cette lecture, selon certaines études « *n'atteindrait jamais les performances que la lecture en LM est capable d'obtenir même dans le cas de bilingues parfaits* ». Cela est encore moins probable quand la LE est placée en troisième ou quatrième position dans la hiérarchie des langues parlées par l'apprenant.

Nous n'avons pas remarqué de grandes différences au niveau des activités en compréhension proposées par les informateurs enseignants de l'école primaire et ceux de l'université. Les étapes sont les mêmes : lecture à haute voix puis silencieuse (souvent « *plusieurs fois* », ensuite une étude des mots ou expressions « *difficiles* », et après la réponse aux questions. Dans les deux cas, tout se termine par les bonnes réponses aux questions. Or, dans le questionnaire II, nous avons affaire aux futurs enseignants qui ont des représentations fortes de la pédagogie de l'écrit et de l'approche des textes en classe de langue étrangère.

Souchon (1995 :12), propose une approche sémiotico-linguistique pour les publics qui possèdent déjà une pratique non négligeable des textes. Nous estimons que nos étudiants, futurs enseignants, ont développé des pratiques et des stratégies « *par rapport aux phénomènes, discursifs et textuels rencontrés au cours de leurs lectures* », des représentations qui sont nées de ce que Souchon (op.cit) décrit *comme « la fréquentation des écrits au sens le plus large du terme »*. Les activités que nous avons proposées dans ce chapitre devraient faire émerger ces représentations, pour que le futur enseignant apprenne à s'interroger sur ce qu'il fait pour ne pas reproduire plus tard avec ses propres élèves ce qu'il a vu faire par ses propres professeurs.

Si nous nous permettons de faire des propositions à ce sujet c'est parce que nous estimons qu'il est important pour l'enseignant (quelque soit le niveau de ses apprenants) de se rendre compte de l'importance de la compréhension en langue étrangère. Nous souscrivons à ce que disent certains didacticiens, selon lesquels la compréhension doit aller plus loin que ce qui se passe dans beaucoup de situations scolaires. Si nous ne voulons pas que l'apprenant soit moins dépendant de l'enseignant, il faut d'abord le voir comme une personnalité à part entière qui cherche du sens dans ce qu'il fait. Selon Giasson (1990 :27), cette vision où l'élève n'est plus un « *vase vide* » mais un « *apprenti* », fait de l'enseignant « *un modèle et un guide* » pour l'apprenant dans son

activité intellectuelle. *Guider* à notre avis implique donc *montrer comment procéder* et c'est cette mesure que les stratégies deviennent *importantes*.

Dans le cadre des méthodes utilisées par les enseignants observés et d'après leurs réponses, nous avons constatés que nous nous adressons à un public comme si notre discours allait être compris et retenu instantanément et automatiquement ou presque . C'est que fort probablement nous pensons que l'on apprend et que l'on comprend un concept en écoutant un discours sur sa définition et sur ses explications. L'élève tente de reproduire le plus fidèlement le processus de l'activité. Malheureusement, comme le raisonnement n'est pas construit, et souvent reconstruit ; selon l'activité ou le problème posé, et d'une façon personnelle, (c'est à dire propre à l'élève, avec ses hésitations, ses erreurs) cette imitation ne sera qu'une reproduction mécanique et achoppera à la première difficulté rencontré. En effet, nous pensons que l'on ne peut apprendre sans une activité pratique insérée dans un contexte porteur de sens pour l'apprenant. Si l'on veut qu'un enseignement arrive à réaliser une véritable acquisition il devra alors se fonder sur l'activité du sujet aux prises avec une tâche à accomplir, c'est a dire un problème à résoudre. Une tâche aussi concrète que possible mais une tâche, un problème à sa mesure.

L'apprentissage se réaliserait en faisant ce qu'on ne sait pas faire, par tâtonnement et erreurs. L'élève ou l'étudiant dans ce nouveau schème d'apprentissage, prend l'initiative, a des chances de comprendre et d'acquérir des connaissances dans la mesure où il mobilise ses capacités cognitives et investit, même dans une utilisation plus ou moins confuse, ses connaissances antérieures pour accomplir une tâche donnée.

Ainsi apprendre est un processus qui ne part pas du général et du logiquement simple, mais plutôt d'une situation à dénouer. Encore faut-il penser autrement les contenus d'enseignement et penser autrement l'aménagement de dispositif en classe permettant cette mobilisation et cet investissement ainsi que la formation des enseignants et futurs enseignants.

Par rapport à l'habileté, qui consiste à « *savoir comment faire* », la stratégie adéquate « *consiste à savoir non seulement comment faire, mais également quoi, pourquoi, et quand le faire* » Giasson (op.cit: 31). Il s'agit de trois types de connaissances : déclaratives, procédurales et pragmatiques. Les connaissances déclaratives concernent la façon dont la stratégie opère (le comment). Quant aux

connaissances pragmatiques, elles concernent d'une part l'explication du pourquoi la stratégie est importante et du comment son acquisition aidera l'élève à devenir meilleur lecteur ; d'autre part, l'explication des conditions et du contexte dans lesquels la stratégie doit être utilisée.

L'objectif final de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture est donc de rendre l'apprenant autonome dans sa quête de sens. Sa démarche peut être résumée dans les trois étapes suivantes :

- La prise en charge de responsabilité par l'enseignant.
- Le passage graduel de la responsabilité de l'enseignant à celle de l'élève.
- La prise en charge de la responsabilité par élève.

L'apprenant arrive donc à maîtriser plus facilement la compréhension en lecture en passant par un travail sur les stratégies à mettre en œuvre. Ces stratégies, une fois explicitées et pratiquées, peuvent être utilisées à n'importe quel niveau, y compris le niveau universitaire. Cicurel (1991 :9), fait allusion à ces connaissances dans la compréhension d'un texte écrit et au fait que le lecteur doit « *mobiliser ses connaissances pour aller à la rencontre des nouvelles données* ». Cet exercice demande aussi au lecteur : « *D'être un observateur sachant prélever les indices qui vont permettre la saisie du sens ; elle demande enfin que le lecteur sache mettre en relation des éléments dispensés dans le texte* » (op.cit).

Dans un tel contexte, nous sommes loin ici de la lecture à haute voix suivie d'explication de mots difficiles/traduction pour comprendre un texte. Il faut que les activités proposées activent chez l'apprenant diverses opérations de saisie d'indices leur permettant de traiter les textes ou sujets différents. D'après Cicurel (op.cit.17), ce qui est important c'est de proposer des activités susceptibles de développer un travail sur les différents types de lecture : la lecture studieuse, la lecture balayage, lecture sélective, la lecture action et la lecture oralisée.

« *Apprendre à lire, c'est choisir soi-même sa stratégie selon la situation où l'on se trouve et les raisons pour lesquelles on a entrepris cette lecture* ».

Dans la perspective d'une lecture interactive, les activités pédagogiques sont orientées vers ce qui favorise **une meilleure anticipation du sens**, l'élaboration **d'hypothèses**, l'activation de **connaissances déjà acquises**.

La démarche interactive comprend quatre étapes :

- La première consiste à orienter/activer les connaissances. Puisqu'il s'agit ici de mobiliser les connaissances déjà acquises pour faciliter la lecture, il est préférable de prévoir cette étape avant de distribuer le texte.
- La deuxième consiste à une observation et prise d'indices. Il s'agit ici de faire prélever les indices qui aideront à familiariser le lecteur avec le texte.
- La troisième consiste à lire avec un objectif. Il s'agit principalement d'une lecture-recherche guidée par les consignes données par l'enseignant.
- La quatrième consiste à réagir/relier les connaissances. Il s'agit ici de favoriser une interaction entre les nouvelles informations et les «*anciennes connaissances* ». Le lecteur est encouragé à réagir au contenu du texte en donnant son opinion, par exemple.

Dans toutes ces stratégies les consignes données par l'enseignant ont un rôle primordial. Cicurel propose les consignes qui ont la forme d'une *demande de faire* dont le but est de favoriser la demande et non pas de l'évaluer.

Elle souligne trois catégories, notamment la demande de lire (où l'enseignant explique aux apprenants ce qu'il faut faire), la demande de faire (où l'enseignant demande de repérer un élément et de le localiser dans le texte) et la demande de dire (où les élèves rendent compte de leur lecture-recherche et où l'enseignant peut mesurer la compréhension).

7.2.2 Activités pour la production écrite et orale

Si un apprenant n'arrive pas à produire, comment savoir ce qui a été appris /acquis ? C'est pour cette raison que les enseignants de langue mettent en œuvre des activités pour faire produire les apprenants. C'est aussi, sans doute, le souhait de l'apprenant lui-même. Dans une situation scolaire (elle même contraignante) et des conditions souvent peu favorables, cela devient une tâche importante pour l'enseignant. Nous n'oublions pas le contexte dans lequel se situe l'enseignement du français en Algérie (cf. chapitre I). Au cours de nos observations (cf. chapitre. 8), nous avons

essayé de noter comment les enseignants sollicitent des productions de la part des apprenants. Dans le présent chapitre, nos informateurs ont proposés des activités qui d'après eux devraient amener l'apprenant à s'exprimer. Ce qui nous préoccupe c'est la manière dont ces informateurs conçoivent la production: un manque de focalisation sur ce qu'ils attendent des élèves fait que certains exercices risquent de « se dérouler dans le vide ». Les apprenants ont besoins de comprendre le but des activités qui leurs sont proposées, or nous ne sommes pas nous même vraiment arrivée à identifier les axes principaux de ces activités.

L'enseignant et l'apprenant souhaitent la même chose, notamment que ce dernier puisse s'exprimer en langue étrangère dans des différentes situations de communication. C'est pour cette raison que les pratiques privilégiées ne doivent pas enfermer l'apprenant dans des situations figées et répétitives en ce qui concerne la pratique de la langue apprise. En tant qu'enseignant, nous devons faire attention à ce que nous proposons comme exercices ou activités. La production en classe de langue implique comme nous l'avons dit ailleurs, une interaction à deux niveaux : enseignant/élève et élève/élève. La première (nous y avons fait allusion plus haut) se limite à une sollicitation ou questionnement de la part de l'enseignant, ce qui fait qu'elle n'est pas spontanée. La deuxième exige une plus grande responsabilité de la part de l'élève.

Nous tenons compte du fait que la situation pédagogique se caractérise principalement par une « *communication qui fonctionne selon certaines règles pré-établies* » puisque l'apprenant sait qu'il a un rôle à jouer. Selon Langa Hamid (1990 :56), « *les conditions de production langagières influent sur la parole de l'apprenant comme sujet en situation d'apprentissage* ». Le souhait de chaque enseignant devrait être de réduire la prédominance du sujet en tant qu'apprenant (SA). Pour favoriser la prédominance du sujet en tant que personne (SP). Cela veut dire que l'apprenant s'approprie les connaissances qu'il est entrain d'acquérir pour qu'il y ait plus de *lui* en tant que personne. Il faut, pour y arriver, introduire dans la classe de langue des types d'activités qui déclenchent une forte production langagière mais qui permettent à l'élève de s'exprimer en tant que *personne*. Notre étude des réponses révèle que 90%des enseignants de l'école primaire proposent des activités interactives, notamment les jeux de rôle. Cela ne veut pas dire pour autant qu'ils utilisent toute cette

activité en classe (cf. nos observations de classe). Nous reviendrons sur la question des jeux de rôle et l'importance de leur participation dans nos propositions.

L'interaction élève / élève est très importante dans la production langagière en classe de langue en ce qu'elle permet à l'enseignant d'évaluer déjà le progrès des apprenants sans que cela ne soit un moment de contrôle. Pour cela, il faut que l'enseignant éprouve le désir de communiquer dans une langue autre que la sienne et de la faire partager avec ses apprenants. Quand il s'agit d'une langue étrangère dont l'usage se limite aux échanges en classe de langue, le choix de stimulus de la part de l'enseignant est encore plus crucial. Les activités qu'il préconise doivent bien entendu aller dans le sens des objectifs visés avec comme objectif principal l'expression dans la langue apprise. Nous faisons ici l'hypothèse que si l'apprenant « *se débrouille* » bien dans des situations provoquées, il aura suffisamment la confiance en lui pour le faire dans des situations « *réelles* ».

La question des apprenants faibles a été liée par la plupart des enseignants (selon leurs réponses) à leur incapacité à comprendre ou à produire. La préoccupation de tout enseignant et encore plus de celui de langue étrangère est de savoir comment résoudre ce problème parce que les remèdes vont souvent au-delà de sa formation initiale ou continue. A la différence de ses collègues d'autres matières (histoires, géographie, etc...), il doit lier la compétence linguistique à la compétence méthodologique pour mener à bonne fin son travail.

Nous ne permettons pas de porter de jugement sur les différentes méthodologies sur le terrain puisque cela ne rentre pas dans le cadre de notre étude. Nous avons voulu que les données recueillies nous servent de base pour mieux réfléchir à la question des dispositifs mis en place à l'IFPM pour la formation des enseignants de français du primaire.

CONCLUSION

Dans les deux questionnaires nous avons focalisé notre attention sur la lecture compréhension, la production écrite/orale et l'évaluation en langue étrangère. Nous avons également traité la question des apprenants faibles. Ces résultats nous permettent de formuler un certain nombre d'hypothèses par rapport au discours des étudiants-maîtres à propos des cours de langue suivis pendant leur formation. Ceux-ci se disent démunis au niveau de la production ou de l'expression (surtout orale) malgré leurs bons résultats aux examens. Selon leurs propres mots, ils estiment que : « *on met l'accent sur l'écrit et pas assez sur l'oral* », « *Beaucoup d'étudiants deviennent enseignants avant de maîtriser la langue parlée* », « *il faut un moyen d'encourager les étudiants à parler* ». Ils déplorent le manque de créativité et le fait que les méthodologies en œuvre encouragent des pratiques telles que le bachotage et la répétition.

Nous faisons l'hypothèse qu'il y a nécessairement un lien entre les cours suivis dans le cadre de leur formation aussi bien au niveau des contenus que des démarches et ce sentiment d'impuissance. L'évaluation d'une compétence est encore plus complexe que l'évaluation des connaissances. Une habileté se développe au cours d'un apprentissage, qui doit favoriser certaines pratiques. Pour évaluer une habileté langagière l'enseignant, doit suivre l'apprenant dans le programme de ses apprentissages aux différents niveaux. Il doit aussi lui présenter des situations de communication et d'évaluation formative puisque dans notre contexte, l'évaluation certificative, elle, ne dépend pas entièrement de l'enseignant qui a eu en charge les élèves.

A partir des réponses des enseignants/formateurs, nous avons voulu savoir à quelles démarches les futurs enseignants sont exposés et qu'ils seront susceptibles de transposer plus tard dans leurs propres cours. Ils devront par exemple juger si les apprenants réussissent à atteindre les critères de performances qu'ils auront eux-mêmes proposés. Les tâches évaluatives utilisées avec les élèves doivent être dans une grande mesure semblables aux types de situations d'apprentissage que ceux-ci auront vécu en pratique de classe. Les méthodes d'évaluation elles-mêmes sont aussi importantes : il est important pour l'enseignant d'établir un seuil de réussite pour juger la performance de ses élèves.

Il existe des obstacles et contraintes à la lecture/compréhension en langue étrangère dont l'enseignant doit être conscient pour mieux guider l'apprenant. Les enseignants qui choisissent de favoriser l'exercice de compréhension dans l'étude d'un texte ne doivent pas oublier que cette activité implique parfois une somme d'expériences préalables. Pour qu'il y ait compréhension d'un texte, le lecteur doit d'une part se faire une représentation de ce qu'il lit et d'autre part mettre cette représentation en relation avec une série d'informations complémentaires pour interpréter le message.

La question des apprenants faibles (et surtout comment la traiter), est la préoccupation de tout enseignant et encore plus de celui de langue étrangère parce que les « *remèdes* » vont souvent au-delà de sa formation initiale ou continue. L'enseignant de langue étrangère, nous l'avons répété à plusieurs reprises, transmet à la fois des savoirs et des savoirs-faire. Son évaluation des compétences s'étend sur plusieurs domaines au sein de la même discipline et exige une implication plus importante non seulement de sa part mais de celle de l'apprenant.

Ce sentiment d'impuissance nous renvoi à la formation reçue dès le primaire. Former à de véritables compétences durant la scolarité en générale suppose, on commence peut-être à le mesurer, une transformation considérable du rapport au savoirs des enseignants, de leurs façons de « faire la classe » et, en fin de compte, de leur identité, et de leurs propres compétences professionnelles. A terme, on peut considérer avec Meirieu (1990) qu'on s'achemine vers un métier nouveau, dont l'enjeu est de faire apprendre plutôt que d'enseigner. L'approche par compétences ajoute aux exigences de la centration sur l'apprenant, de la pédagogie différenciée et des méthodes actives, puisqu'elles aussi invite fermement les enseignants à :

- Considérer les savoirs comme des ressources à mobiliser ;
- Travailler régulièrement par problèmes ;
- créer ou utiliser d'autres moyens d'enseignements ;
- négocier et conduire des projets avec ses élèves ;
- adopter une planification souple et indicative, improviser ;
- mettre en place et expliquer un nouveau contrat didactique ;
- pratiquer une évaluation formatrice, en situation de travail ;
- aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire.

La formation actuelle des enseignants du français en Algérie ne les prépare pas à affronter les réalités du métier, c'est pourquoi il faut repenser la formation des enseignants.

**CHAPITRE VIII : ANALYSE DES OBSERVATIONS DE
CLASSE
A SIDI BEL ABBES ET SES ENVIRONS**

INTRODUCTION

L'objectif principal de notre réflexion sur la problématique de la formation étant de cerner les besoins des stagiaires. Nous avons commencé par une enquête sur le terrain qui sera leur lieu de fonction. Pour ce fait, notre première démarche a été d'observer des pratiques de classe dans les écoles primaires de la Wilaya de Sidi Bel Abbés. Nous avons visité plusieurs écoles et nous sommes allées dans dix classes différentes pour observer et analyser ce que font les enseignants dans le but éventuel d'établir un lien entre cette situation et les programmes de formation mis en place.

8.1 PRESENTATION DES ECOLES

Avant de procéder à l'analyse des résultats de ces observations, il convient de faire une brève présentation des écoles qui nous ont accueillie pour cette enquête (cf. Tableau N°9 ch VI) de cette recherche). Nous tenons à signaler que ces écoles primaires sont publiques. Nous n'avons pas eu l'occasion de visiter les écoles privées (éloignement et manque de temps).

La plupart des écoles que nous avons visité (rurales ou urbaines) datent de l'ère coloniale, entre 1879 et 1914, les plus récentes entre 1995 et 1997. Toutes sont subventionnées par l'état et l'aide des associations des parents d'élèves, un peu moins dans les zones rurales. La plupart bénéficient d'une cantine scolaire dont la majorité seulement pour les nécessiteux. Très peu d'activités culturels par manque de temps et la disponibilité des enseignants, car la priorité a été accordé au cours de soutien (français, arabe et maths pour les 5^{ème} et 6^{ème} année à raison de 45 minutes par séance.

Le nombre d'élèves accueillis varie de 211 à 671 selon les écoles, et de 31 élèves par classe. Quant au nombre d'enseignants il varie de 11 à 25. La plupart des écoles ont au moins deux enseignants de français. L'arabe dialectal est trop souvent utilisée pour l'explication et la compréhension. Le curriculum comprend onze matières parmi lesquelles le français. Presque toutes les écoles sont placées dans la catégorie des meilleurs de la Wilaya de Sidi Bel Abbés. Le taux de réussite à l'examen de 6^{ème} pour l'année 2007-2008 est de plus 85% Mais, à notre grand étonnement le pourcentage en français demeure très faible. Il va de 14,03 %, 17 %, 50 %, et 80, 60%.

En essayant d'avoir une explication à cette baisse, la réponse était que la plupart des élèves ne pratiquent pas le français en dehors de la classe et plus précisément pour ceux qui habitent en zones rurales dont la plupart des parents sont analphabètes. En

plus, si le taux de réussite a été très satisfaisant cette année, c'est que pour la sixième année (dernière promotion de l'école fondamentale ils ont tous été admis par rachat et malgré l'échec de certains. Le nombre de doublants de la cinquième année est très faible aussi, car ils ont bénéficié de deux sessions et de rachat.

8.2 A PROPOS DES ENSEIGNANTS

Pour que les enseignants ne nous perçoivent pas comme des inspecteurs/évaluateurs, nous les avons rencontrés en dehors des cours pour fixer ensemble la date la plus convenable pour l'observation et leur expliquer le but de notre visite. Nous avons insisté sur le fait que notre intérêt portait sur différents aspects du cours : leurs propres démarches ainsi que la participation des élèves aux activités proposées. Nous avons voulu réduire l'effet non souhaitable (mais inévitable) que notre visite allait avoir sur le comportement (surtout celui des élèves).

Dès notre arrivée pour l'observation, nous avons remplie la première partie de la grille d'observation en leur présence quand ceci était possible. Cette partie porte sur des informations générales concernant les enseignants et la classe à leur charge. Une étude préliminaire des résultats nous ont permis de repérer quelques données concernant leur âge, leur sexe, le diplôme obtenu à l'issue de la formation initiale, le lieu de cette formation et l'année d'obtention du diplôme. Nous présentons les données dans le tableau ci-dessous :

Tableau N° 15. Profil des enseignants

Ecole	Age de l'enseignant	Sexe	Formation initiale (Diplôme obtenu)	Lieu de formation initiale
Ecole 1	32	F	Maître de l'école fondamentale	ENSET d'Oran
Ecole 2	42	M	Licence en Français	Université d'Oran
Ecole 2	32	F	Licence en Français	Université d'Oran
Ecole 3	45	F	Maître de l'école fondamentale	ITE.Sidi Bel. Abbés
Ecole 4	27	M	Licence en Anglais	Université de Sidi. Bel. Abbés
Ecole 4	35	F	Maître de l'école fondamentale	ENSET Oran
Ecole 5	45	F	Maître de l'école fondamentale	ITE Sidi Bel. Abbés
Ecole 7	30	F	Maître de l'école fondamentale	ENSET.Oran

8.3 A PROPOS DES ELEVES

Nous avons ailleurs dans ce travail, présenté des données au sujet des écoles où les enseignants ont répondu à notre questionnaire (cf. Chapitre IV). Dans le chapitre présent, nous proposons de centrer notre réflexion sur les élèves que nous avons rencontrés au cours de ces observations. Nous avons fait allusion à la langue arabe, et à la langue maternelle (dialecte parlé) et l'impact de cette situation sur l'apprentissage /enseignement du français (cf. Chapitre I de cette étude) Tous les élèves parlent le dialecte (langue maternelle), la langue arabe n'est utilisée qu'en classe au moment de l'apprentissage de cette langue. Le français ne peut pas être qualifié de « *langue parlée* » pour la simple raison que la communication dans cette langue est limitée à la situation scolaire et presque toujours en situations simultanées.

8.4 PRESENTATION DES SEQUENCES OBSERVEES

Avant de procéder à l'analyse des conduites de classe, nous proposons de faire une présentation récapitulative de toutes les séquences. Nous cherchons à relever à travers cette présentation certains aspects que nous estimons important pour l'analyse :

- Les activités proposées, qui se divisent essentiellement en trois catégories : dictée, grammaire et compréhension orale /écrite font partie du programme officiel.
- Les méthodes ou manuels utilisés par les enseignants.
- Les supports introduits en dehors des manuels (mais rarement).
- Les heures d'apprentissage du français.
- L'application des élèves aux activités proposées.

Tableau N°16 : Présentation des séquence observées

Classe	Ecole	Activité pédagogique	Support en dehors des manuels	Nombre d'élèves	Intervention des élèves aux activités
Niveau 1	E1	Grammaire et lexique	Aucun	30	Individuelle
	E2 (2)	Grammaire	Aucun	25	Individuelle
	E7	Grammaire	Images	38	Individuelle et groupe
	EU (1)	Dictée	Aucun	30	Individuelle
	EU (2)	Dictée	Aucun	32	Individuelle
Niveau 2	E3	Compréhension écrite	Texte écrit	38	Individuelle
Niveau 3	E2 (1)	Jeux de rôle	Texte écrit	25	Individuelle et groupe
	E5	Compréhension orale ¹	Cassette audio	27	Individuelle

¹ Nous rappelons qu'il s'agit ici de compréhension d'un texte oralisé légende :
E2 (1) et E2 (2) ont été observés dans la même école.
Eu (1) et Eu (2) ont été observés dans la même école dans cet ordre.

8.5 REDACTION DES COMPTES RENDUS

La rédaction des comptes rendus des cours a été faite en deux étapes :

- La première a été effectuée en classe où nous avons rempli la grille d'observation et réalisé simultanément une fiche. Une fois en classe nous nous sommes rendu compte que l'utilisation de la grille n'était pas sans inconvénients. Certains éléments du cours (démarche de l'enseignant, durée des séquences, les moments de la classe). Nous rappelons que la grille d'observation met l'accent sur le comportement et stratégies d'apprentissage. Nous avons donc décidé de porter certaines informations sur une fiche supplémentaire pour compléter la grille.
- La deuxième étape, en dehors de la classe, a porté sur l'organisation de toutes les informations recueillies pour rédiger le compte rendu de chaque cours. Nous avons mis ensemble tous les éléments : ceux de la grille portant sur le comportement et les stratégies d'enseignement /apprentissage d'un côté et ceux de la fiche portant sur la chronologie du cours de l'autre, pour obtenir un contenu instructif. C'est à partir de ce contenu que nous avons rédigé les comptes rendus en différentes phases, notamment la 'mise en train', 'la présentation', 'le déroulement' et la 'fin du cours'.

Deux étapes de la grille : La première concernant la présentation préalable et la deuxième concernant l'opinion personnelle de l'observateur, nous ont permis d'arriver à une certaine vision globale du cours.

Nous présentons ci-après la grille d'observation, suivi d'une présentation récapitulative de l'ensemble des données recueillies à l'aide de cette grille, ensuite des comptes rendus des cours. Ces derniers seront présentés :

- Selon le niveau des apprenants
- Selon les activités proposées (dictée, grammaire, jeux de rôle et compréhension écrite/orale).

Maîtrise des contenus enseignés

Résumé/conclusion

2- Elèves : comportement et stratégies d'apprentissage

- Application pendant les activités :

Orales

Écrites

- Participation :

Individuelle

Au travail de groupe

- Stratégies :

Directes

Indirectes

- Attention / Discipline

- Interaction élève / élève

- Curiosité / Intérêt

TROISIEME ETAPE DE L'OBSERVATION

- Les objectifs visés ont-ils été atteints ?
.....

- Le plan du cours a-t-il été suivi ?.....

- Les apprenants donnent-ils l'impression d'avoir compris ?.....

- Quelle impression vous donne l'enseignant par rapport à la classe ?.....

.....

Nom de l'observateur : Signature :

Date Heure¹ :

¹ Grille d'observation : Annexe 9.
Annexe 10 : grille d'observation par l'inspecteur (à comparer).

Tableau 17 : Séquences observées

Comportement de l'enseignant	E1	E2 (1)	E2 (2)	E3	E4 (1)	E4 (2)	E5	E7
Voix	Claire	Bonne	Pas très forte	Forte	Claire	Bonne	Forte	Forte, claire
Gestes	Appropriés	Appropriés	Appropriés	Appropriés	Peu nombreux	Trop peu	Un peu restreints	Pas beaucoup
Vitesse d'élocution	Bonne, facile à suivre	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Pas mal	Bonne	Bonne
Organisation de la classe	Bien	Bien	Pas bien	Bonne	Bonne	Bonne	Bonne	Difficile à le faire
Stratégies d'enseignement								
Exercices oraux Exercices écrits	- présentation - exercices	- lecture - aucun	-présentation - rédaction des phrases	- lecture -grammaire	- aucune - dictée	- Très peu - dictée	- questions sur textes - très peu	Questions Très peu
Simulation et jeux de rôle	Bien organisés	A partir d'un texte écrit	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun	Aucun
Utilisation du matériel	Tableau : bien utilisé. Manuel : bien utilisé	Tableau : pas utilisé. Manuel : pas utilisé	Tableau : bien utilisé. Manuel : pas utilisé.	Tableau : pas utilisé. Manuel : pas utilisé	Tableau : bien utilisé. Manuel : pas utilisé.	Tableau : bien utilisé. Manuel : pas utilisé.	Tout le matériel bien utilisé	Affiches et tableau bien utilisés.
Consignes données	Clares, des fois écrites	Clares	Clares	Précise	Précise	Précise	Assez précises	Très précise en arabe
Explication des points	Bien faite	Bien faite	Bien	Bonne	Bien faite	Bien faite	Bien faite	Bien faite
Choix d'exemples	A partir du travail fait	Très bon	Bon	Limite à la salle de classe	Bon	Assez bon	Bon	Bon
Evaluation du travail	Points données	Orale	Points donnés	Orales	Points donnés à l'écrit	A l'écrit	A l'écrit	Orale
Méthode de récompense	Orale : bien, bravo, etc.	Orale	Orale	Bonne	Orale : bien, bravo !	orale	Orale	Orale par toute la classe
Maîtrise des contenus	Oui	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien	Bien
Conclusion de la leçon	Exercice de fixation	Bien faite	Hâtive	Bien faite	Bien faite	Brusque	Bien faite	Bien faite
Interaction avec les élèves								
Source de l'interaction	Enseignante	Elèves et enseignant	Elèves, enseignant	Elèves, enseignante	Enseignant, élèves	Enseignante	Enseignant pour la plupart	Enseignante et élèves
Le pourquoi de l'interaction	Consignes, questions	Questions, réponses, explication	Questions, réponses.	Questions, réponses, explication	Demande d'explication, réponses aux questions	Pour solliciter réponses	Questions, réponses aux questions	Questions sur le cours
Le comment de l'interaction	Désignation des élèves	Enseignant désigne les élèves, ceux –ci lèvent le doigt	Enseignant désigne les élèves	Signe de main	Enseignant désigne élèves, élèves lèvent le doigt	Enseignant désigne les élèves	Enseignant désigne les élèves, élèves lèvent le doigt	Enseignante désigne les élèves, ceux-ci lèvent le doigt
Moment d'interaction	A la fin de chaque étape	Pendant le travail de préparation	Tout le cours	Pendant les exercices	Pendant l'exercice de grammaire	Elément de la dictée	Pendant l'exercice	Pendant les exercices
Contenus objet de l'interaction	Contenus du cours	Contenus du cours	Contenus du cours	Contenus du cours	Contenus du cours	Contenus du cours	Contenus du cours	Contenus du cours

Comportement et stratégies d'apprentissage des élèves								
Application pendant activités	Orales : sollicitée Ecrits : volontaire	Enthousiastes peu exigée	Aléatoire Aléatoire	Sollicitée Volontaire	S'appliquent bien Bien	S'appliquent bien Bien	S'appliquent bien Bien	S'appliquent bien Bien
Participation individuelle : Groupe :	- après hésitation - sollicitée	- volontaire et exigée - sollicitée	- Volontaire et exigée - Pas de travail de groupe	- sollicitée - pas de travail de groupe	- sollicitée - pas de travail de groupe	- sollicitée. - Pas de travail de groupe	- sollicitée. - Pas de travail de groupe	- volontaire. - Pas de travail de groupe.
Stratégies directes : Indirectes	Mémoire Questions aux points à l'enseignante	Mémoire Questions à l'enseignante	Mémoire Pas facilement perceptibles	Peu évidentes Peu évidentes	Aucune observable Aucune observable	Aucune observable Pas facilement observables	Mémoire Pas très évident	Mémoire Dictionnaire, questions aux autres
Attention	Bonne	Beaucoup de bruit	Peu évident	Attentifs	Très attentifs	Très attentifs	Très attentifs	Très attentifs
Interaction avec pairs	Oui : consultations	Questions, discussions	En dehors du cours	Non verbale	Très peu	Non verbale	Pas beaucoup	Oui
Intérêt	Oui	Pas toujours évident	Pas évident	Pas évident	Pas évident	Aucune	Oui	Oui
Objectifs atteints ?	A notre avis, oui	A notre avis, oui	Difficile à dire	Difficile à dire	Oui	En gros, oui	Difficile à dire	Oui
Plan du cours suivi ?	Pas de plan du cours	Pas présenté	Plan pas vu	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Cours compris ?	Oui	Oui	Oui et non	Difficile à dire	Difficile à dire	Difficile à dire oui	Oui	Oui
Rapport enseignant / classe	Bon	Classe difficile à contrôler	Problème de discipline	Le maître semble aimer son travail	Bon rapport entre élèves et enseignant	Bon rapport	Bon rapport	Bon rapport

8.5.1 Compte rendu des cours observés

Nous rappelons que pour tous ces cours observés, nous nous sommes chaque fois installée au fond de la salle pour remplir la grille d'observation et prendre des notes. Nous sommes donc consciente de l'effet de notre présence d'observatrice a pu avoir sur le comportement du groupe-classe. De cette position (derrière les élèves), nous n'avons pas toujours pu observer certains aspects de la communication non verbale de la part des élèves, notre attention étant centrée sur l'enseignant. Nous présentons ci-dessous ce que nous avons pu observer dans les huit séquences.

8.5.2 Les cours E1, E2, E3. (Grammaire)

Il s'agit de trois séquences dans trois écoles (E1, E2, et E7)

8.5.2.1 Compte rendu du cours à E 1

Il s'agit d'une classe de 30 élèves encadrés par une enseignante de 32 ans. Elle a suivi une formation à l'ENSET d'Oran. La séquence que nous avons observée s'est déroulée dans l'après midi du 10 mars 2007 et a duré à peu près 50 minutes. Les élèves étaient déjà installés à notre entrée et l'enseignante a tenu à nous présenter et à expliquer la raison de notre visite. L'enseignante travaille avec ce groupe depuis deux ans. Elle travaille à l'aide du manuel unique, du guide du maître et du livre de français.

Activités pédagogiques : 1 Révision des chiffres. 2 Grammaire (article Indéfini).

Phase 1 : Mise en train.

La leçon a commencé par une chanson française que les élèves connaissent bien et ont chanté avec beaucoup d'enthousiasme. Elle a ensuite demandé aux élèves de se présenter en leur posant la question : Comment tu t'appelles et quel âge as –tu ? Chaque élève devait se lever, donner son prénom son âge avant de s'asseoir. Cela a duré cinq minutes et a créé une ambiance que l'enseignante a tâché de maintenir pendant le restant de la séance.

Phase 2 : Présentation de l'activité.

D'abord en français puis en arabe, l'enseignante a introduit le travail en deux parties : La première sur les chiffres de 1 à 100 et la deuxième sur l'article indéfini. Elle a ensuite divisé la classe en deux groupes (groupe A et groupe B) et donné les consignes pour la première activité sous forme de concours. Cette phase de présentation a duré à peu près cinq minutes, le temps pour les élèves de se rapprocher des autres pour former les groupes.

Phase 3 : Déroulement

Activité 1 : Les nombres.

Cette phase s'est déroulée sous forme de jeu. Un nombre était marqué au tableau noir, un membre d'un groupe désigné au hasard devait le dire oralement et gagner des points pour son équipe. En cas de mauvaise réponse, la question était passée aux « adversaires » pour un point bonus avant de répondre à leur propre question. Ce jeu, accompagné de rires et d'applaudissement et qui a impliqué tous les élèves a duré à peu près 20 minutes. Les élèves sont restés dans le groupe pour l'étape suivante.

Activité 2 : Grammaire (l'article indéfini)

Le travail sur l'article indéfini a eu comme référence les objets de la salle de classe : crayons, cartables cahiers, livres pupitres, tableau, et ainsi de suite. L'activité consistait à répondre à la question : qu'est-ce que sait ? Posée par l'enseignante qui désignait les élèves à tour de rôle. Les élèves se sont exécutés oralement. Ensuite, les élèves ont joué le rôle de l'enseignant à tour de rôle, se posant la question les uns les autres. Cette activité a duré à peu près 15 minutes.

Phase 4 : Fin du cours

En guise de conclusion, l'enseignante a repris quelques points qu'elle a fait répéter en chœur par toute la classe avant de terminer la leçon.

8.5.2.2 Compte rendu du cours 2 à E 2

Le cours suivant a eu lieu dans la matinée du 14 mars 2007 l'enseignant est âgé de 42 ans. Il est licencié en français, sa formation a été faite à l'université d'Oran. Il y a dans la classe 25 élèves. L'enseignant travaille avec eux depuis deux ans. La séance devait durer à peu près 40 minutes. Nous étions déjà installée au fond de la salle quand les élèves sont arrivés. L'enseignant travaille avec le guide du maître, le manuel unique et le livre de français.

Activité pédagogique : Grammaire

Phase 1 : Mise en train.

Les élèves ont mis du temps à se calmer malgré les appels répétés de l'enseignant. Il leur a ensuite demandé s'ils se rappelaient de la leçon précédente. Certains ont dit OUI certains NON, sans prêter beaucoup d'attention à la question.

Phase 2 : Présentation

L'enseignant a ensuite donné la consigne pour la première activité : les élèves devaient se lever à tour de rôle, se présenter en disant leur nom prénom, et âge. Ensuite ils devaient reprendre leur place.

Activité 1. Tour de présentation

La plupart se sont exécuté sans trop de difficultés, suivant la consigne de l'enseignant. Le bruit a persisté, certains se moquant complètement de notre présence. Les autres ont sorti leurs livres et cahiers dès le début du cours et ont participé à l'activité.

Activité 2 : La structure « Où est + Nom »

- EL.1 : Où est X ?
- EL.2 : Il est à coté de Y.
- EL.3 : Où est le maître ?
- EL.4 : Il est devant la classe.

L'enseignant a fait le tour de la classe avant de reprendre la question en remplaçant les noms des élèves par les objets de la salle de classe pour varier l'activité, par exemple :

- EL.1 : Où est le livre ?
- EL.2 : Il est sur la table.
- EL.4 : Où est le stylo ?
- EL.5 : Il est dans le sac.

(Il n'y a pas vraiment eu de conclusion parce que les élèves se sont levés dès qu'ils ont entendu la sonnerie et ont quitté la salle).

8.5.2.3 Compte rendu du cours à E7

Le cours a eu lieu dans la matinée du 18 mars 2007. L'enseignante est âgée de 30 ans et enseigne dans l'école depuis presque 5 ans. Elle a suivi sa formation à l'ENSET d'Oran. Le groupe-classe est composé de 38 élèves. Elle travaille avec ces élèves depuis à peu près 4 mois. Le cours a duré 40 minutes. Elle travaille à l'aide du guide du maître, du manuel unique et du livre de français.

Activité pédagogique : Grammaire.

Phase 1 : Mise en train.

En arabe dialectal, l'enseignante a demandé aux élèves s'ils se souvenaient de la leçon précédente. Puis elle a demandé à plusieurs d'entre eux de se présenter en français.

Phase 2 : Présentation.

L'enseignante, toujours en arabe, a introduit l'activité du jour : L'emploi de la question : Qui est-ce ? Est les structures : C'est + Nom et Ce n'est pas + Nom.

Activité 1 : Déroulement.

A l'aide de quelques images de personnes connues des élèves, elle a fait employer ces structures.

- Ens. : Qui est-ce ? (Montrant une image)
- EL : C'est X.
- Ens. : C'est X ? (Une autre image différente de la précédente).
- EL : Non, ce n'est pas X ? C'est Y.

Activité 2 : même exercice.

Sur le même modèle, l'enseignante a demandé aux élèves de se poser les mêmes questions entre eux. Les élèves se sont exécutés en groupe de quatre. Ils devaient se lever pour jouer devant les autres.

Phase 3 : Fin du cours

L'enseignante a demandé aux élèves s'ils avaient des questions à poser. Ils n'en avaient pas.

8.5.2.4 Synthèse

Nous avons observé trois approches différentes de la grammaire dans ces trois cours. Nous avons par exemple remarqué l'effet du travail de groupe sur le comportement des élèves et du maître. Les élèves sont plus enthousiastes quand ils peuvent jouer et « *gagner* » ensemble (cf.E1). Les élèves « *se chargent de l'action* » et l'enseignant peut les *observer* et les évaluer. Nous avons remarqué que l'enseignante était plus à l'aise, plus souriante et le rapport avec les élèves était mieux que dans le cas où les élèves n'attendaient qu'à *répondre* au maître.

La disposition de la salle est aussi importante pour l'organisation de la classe. L'espace est très important, le travail de groupe peut avoir l'effet d'enthousiasme chez les élèves. Nous avons inclus une rubrique sur « *l'organisation de la classe* » dans notre grille d'observation parce que nous reconnaissons non seulement l'importance des activités communicatives dans la classe de langue, mais aussi l'importance d'organiser les élèves pour jouer ensemble.

La possibilité pour les élèves de se déplacer nous a permis en tant qu'observatrice d'observer d'autres aspects de la communication non verbale qui a un rôle aussi important à

jouer que la communication verbale, dans la classe de langue. Les activités qui rendent la langue plus familière (la chanson à E1), sont cruciales à l'apprentissage. L'ambiance dans une telle classe est différente de celle où les élèves sont soumis aux questions auxquelles ils doivent simplement répondre (cf.E2) qu'elles soient posées par l'enseignant ou les pairs.

8.5.3 Observations des cours 1 à E4 (dictée)

Il y a eu à ce niveau et pour cette activité deux séances dans la même école (E4).

8.5.3.1 Compte rendu du cours 1 à l'école (E4)

La séance suivante a eu lieu dans la matinée du 3 Avril 2007. L'enseignant est âgé de 27 ans. Il est licencié en anglais et a fait sa formation à l'Université de SBA. Il enseigne depuis 3 ans et a à sa charge une classe de 30 élèves.

Il travaille avec cette classe depuis deux ans. Le cours a duré 40 minutes. Plusieurs élèves sont arrivés en retard et il a fallu quelques minutes pour s'installer. L'enseignant utilise le manuel unique, le livre de français et le guide du maître.

Activité pédagogique : Dictée et grammaire

Comme matériel pédagogique, l'enseignant avait préparé un texte comprenant dix phrases.

Phase1 : Mise en train

L'enseignant a commencé la leçon en s'assurant que tous les élèves étaient présents avant de procéder aux salutations et de nous présenter en tant qu'observateur.

Phase2 : Présentation

L'enseignant a ensuite présenté l'activité du jour en expliquant comment il allait procéder. Chaque phrase de la dictée serait répétée deux fois en ménageant une pause pour leur permettre de l'écrire. Ensuite toutes les phrases seraient reprises une fois pour leur permettre de vérifier l'orthographe.

Phase3 : déroulement

Activité 1 : La dictée

L'activité de l'élève au cours de cette phrase s'est limitée à écouter et à écrire en silence. L'enseignant a gardé un rythme lent et un ton élevé pour les deux premières lectures. La troisième lecture a été effectuée plus rapidement.

L'objectif didactique d'un tel exercice est d'évaluer la compétence de l'élève en orthographe et en ponctuation et fait appel principalement à la capacité de l'apprenant à mobiliser sa mémoire pour établir la relation entre le code oral et le code écrit.

Activité2 : Correction de la dictée

L'enseignant a désigné des élèves à tour de rôle pour passer en tableau et y écrire leurs phrases. Chaque phrase juste devait ensuite servir de modèle.

Phase4 : Fin du cours

En conclusion, l'enseignant a donné un travail à faire à domicile pour la leçon suivante.

8.5.3.2 Compte rendu du cours 2 à l'école (E4)

Le cours que nous présentons ci-dessous a été observé dans la matinée du 12 Avril 2007. L'enseignante est âgée de 35 ans sa formation a été faite à l'ENSET d'Oran. Le groupe est composé de 32 élèves. La leçon a duré 40 minutes. L'enseignante utilise le guide du maître, le manuel de français.

Activité pédagogique : Dictée et grammaire

Phase1 : Mise en train

L'enseignante a voulu savoir si tout le monde était présent et prêt pour la leçon. Certains ont répondu OUI, d'autres NON, provoquant des rires.

Phase2 : Présentation de l'activité

L'enseignante est passée ensuite à la leçon du jour, d'abord une dictée suivie d'un exercice de grammaire. Cette dictée devait constituer un contrôle et les cahiers seraient ramassés après l'exercice.

Phase3 : Déroulement

Activité1 : Dictée

En ce qui concerne la dictée elle comprenait dix phrases écrites sur une feuille de papier. Chaque phrase était lue deux fois en ménageant une pause à la fin de chacune pendant laquelle l'élève devait écrire ce qu'il avait entendu. L'enseignante a gardé un rythme lent, articulant chaque mot séparément.

Toutes les phrases ont ensuite été reprises une dernière fois pour permettre aux élèves de vérifier ce qu'ils avaient écrit. L'enseignante a ensuite ramassé les cahiers pour corriger.

Activité 2 : Grammaire

L'enseignante a demandé aux élèves d'ouvrir leur livre à la page indiquée, pour continuer un exercice qu'ils avaient commencé la leçon précédente. Cette activité s'est déroulée sous forme de question/réponse comme selon l'exemple suivant : l'enseignante a demandé à un élève de lire la première question à haute voix. Cette activité n'a fait l'objet d'aucune présentation. Les questions ci-dessous sont présentées telles quelles dans le livre de français.

- EL.1 : À quelle heure déjeunez-vous ?
- ENS : (traduit la question en arabe)
- EL.2 : Je déjeune à midi
- ENS : (traduit la question en arabe en insistant sur « vous » : à quelle heure déjeunez-vous ?
- EL.3 : Nous déjeunons à midi
- ENS : Oui... (en arabe « un autre moment »)
- EL.4 : Nous déjeunons à une heure
- ENS : Ok, question suivante ?
- EL.5 : Votre mère va-t-elle tous les jours chez le boucher ?
- ENS : (traduit la question en arabe)
- EL.6 : Oui, elle va chez le boucher tous les jours.

La séance s'est terminée brusquement sur cette phrase, à la sonnerie.

Nous n'avons pas eu l'impression d'une vraie conclusion à la leçon.

8.5.3.3 Synthèse

Nous rappelons que ces deux cours ont eu lieu dans la même école.

Néanmoins, nous avons remarqué une différence au niveau du comportement des élèves que nous attribuons aux démarches différentes des deux enseignants : le premier se limitant au cours de dictée et le deuxième préférant ramasser les cahiers pour corriger plus tard et ensuite introduisant un exercice de grammaire dans les 15 dernières minutes du cours.

Le comportement des enseignants et celui des élèves ont beaucoup été influencés par ces démarches. Chez les élèves, par exemple, nous avons remarqué une attention, mais aussi une inhibition où tout le cours s'est limité à deux activités principales : écouter, et écrire, suivies de la correction du travail, (cf. cours 4 (1)). Dans le deuxième cours, il n'y a pas eu possibilité de « *feed-back* », puisque la correction n'a pas été effectuée en classe.

La deuxième activité était en toute évidence une continuation de la leçon précédente et à notre avis a servi à occuper les élèves avant la fin du cours.

8.5.4 Observation du cours à E3

Cette séance est consacrée à la compréhension écrite et grammaire.

8.5.4.1 Compte rendu du cours observé à E3

Le cours dont nous faisons un compte rendu ici a lieu dans la matinée 14 Avril 2007. L'enseignante a 45 ans et a suivi sa formation à l'ITE de SBA. Elle enseigne le français dans cette école depuis 20 ans. Sa classe comprend 38 élèves. Elle travaille avec ces élèves depuis quelques années déjà. L'enseignante travaille avec le manuel unique le livre de français et le guide du maître de français. L'enseignante a fait installer les élèves avant notre arrivée. Le cours a duré 40 minutes.

Activités pédagogiques : Compréhension écrite.

Grammaire : Préposition.

Phase 1 : Présentation.

L'enseignante a demandé aux élèves de donner quelques exemples de métiers qu'ils connaissent. Ils ont répondu : Secrétaire, jardinier, médecin, professeur, journaliste. Elle a ensuite présenté l'activité du jour et fait circuler le texte que nous présentons ci-dessous.

Quel mystère.

Sarah Kouidri est journaliste. Elle habite seule dans un studio. Aujourd'hui, c'est jeudi. Il est 18 heures. Sarah est contente de rentrer chez elle parce qu'elle est fatiguée. Elle ouvre la porte et Mon dieu ! Quelle catastrophe ! Tout est en désordre : il y a des papiers et des disquettes sur le tapis, des livres sous la table...Oh ! Son vase bleu du Maroc !...Cassé, derrière la télé ! Mais pourquoi ? Sarah ne comprend pasTout à coup ...les photos ! Où sont-elles ?

Questions :

- a) Pourquoi Sarah est-elle contente de rentrer chez elle ?
- b) Où sont les livres ?
- c) Où est le vase ?
- d) Qu'est-ce que Sarah ne trouve pas ?

Vocabulaire

Petit studio.

Rentrer.

Fatigué.

Ouvrir.

Tapis.

Phase 2 : Déroulement.

Activité 1 : Lecture du texte.

La première lecture (à haute voix) a été faite par l'enseignante elle-même. Les élèves ont écouté en silence. Ensuite la lecture a été reprise, par les élèves à tour de rôle. L'enseignante a corrigé les fautes de prononciation et de ponctuation.

Activité 2 : Etude lexicale.

Avant de passer aux questions, l'enseignante a demandé aux élèves s'il y avait des mots difficiles/nouveaux. Elle les a soulignés dans le texte et les a ensuite marqués au tableau avant d'en donner la traduction en arabe.

Activité 3 : Réponses aux questions

L'enseignante a désigné différents élèves pour répondre aux quatre questions proposées, avant d'y ajouter une cinquième : *Qu'est-ce qui s'est passé chez Sarah ?* Qu'elle a posée plusieurs fois sans obtenir une réponse. Ensuite une seule élève a essayé de répondre à cette question : *Un voleur est venu...* L'enseignante a repris la même question : *Oui... Quelqu'un d'autre ?* A laquelle il n'y a pas eu de réponse. L'enseignante est passée à l'étape suivante.

Activité 4 : Les prépositions

A partir des prépositions employées dans le texte : **Sur ; sous, derrière**, la maîtresse a introduit d'autres prépositions avant de demander des phrases, utilisant les objets de classe. Ils se sont exécutés avec quelques difficultés.

Phase 3 : Synthèse :

Notre première remarque est sur le texte choisi pour l'activité de compréhension. En l'absence d'objectifs, le choix d'un texte pareil est difficile à justifier. Le contenu de ce texte nous paraît peu exigeant au niveau de la compréhension écrite. Puisque les éléments culturels n'ont pas été abordés, qu'y a-t-il à comprendre ? Notre deuxième remarque porte sur

l'ambiance dans la classe et son influence sur le comportement de l'enseignante et celui des élèves. Sans travail de groupe et les élèves restés sans se déplacer pendant toute la durée de la séance. L'ambiance n'était pas favorable aux activités communicatives. Ce qui se dégage de ce cours c'est que les élèves sont inhibés au point d'être quasiment « *absent* » du cours. L'enseignante, elle-même enthousiaste, nous donne l'impression de « *prêcher dans le désert* », elle n'arrive pas à atteindre les élèves.

8.5.5 Observation des cours à E2 et E5 (jeu de rôle, compréhension écrite /orale)

8.5.5.1 Compte rendu du cours à E2. Jeu de rôle

Le cours que nous présentons ci-après a lieu dans la matinée du 17 Avril 2007. Le groupe-classe est composé de 25 élèves et d'une enseignante de 32 ans. Elle a obtenu sa licence en français à l'université d'Oran et travaille avec cette classe depuis 4 ans. Le cours a duré une heure. Elle travaille avec le guide du maître et du manuel unique de français. Pour ce cours l'enseignante avait également prévu un texte que nous proposons de reproduire ci-après.

Activité pédagogique : Jeu de rôle.

Phase 1 : Mise en train.

L'enseignante a commencé la leçon en demandant aux élèves de prendre place. Ensuite elle leur a rappelé de lui remettre un travail qu'elle leur avait donné.

Phase2 : Présentation de l'activité

L'enseignante a ensuite introduit le travail du jour : La compréhension, suivie d'un jeu, elle a expliqué aux élèves que pour cela ils devaient se mettre en groupe de cinq.

Activité1 : Lecture et explication

L'enseignante a fait distribuer le texte (que nous présentons ci-dessous) qu'elle a demandé aux élèves de lire d'abord silencieusement ensuite à haute voix à tour de rôle, corrigeant les erreurs de prononciation au fur et à mesure. Elle a posé quelques questions sur le texte :

Combien d'hommes sont entrés dans le restaurant ? Qu'est-ce qu'ils ont mangé ? Qu'est-ce qui s'est passé après ?

Les élèves ont répondu sans difficultés. Ensuite l'enseignant a voulu savoir s'il y avait des mots difficiles. Un élève a donné deux mots :

« *Huîtres* » et « *braqué* ». L'enseignante a expliqué en traduisant en arabe et en montrant une image (d'une huître) ; elle a utilisé des gestes pour expliquer le verbe « *braquer* ». Cette activité a duré 10 minutes.

TEXTE :

Il faisait froid cette nuit là C'était samedi et le restaurant chez François était plein ...Vers vingt heures, trois hommes sont entrés ...Jeunes, beaux, bien habillés. Ils se sont assis à une table réservée ; ils ont appelé le garçon et commandé les plats les plus chers ... Des huîtres, du caviar et du champagne. Ils ont mangé avec beaucoup d'appétit. « *C'était très bon* », se sont-ils dit.

Après, ils se sont levés, ils ont braqué des révolvers et, très poliment, ils ont dit « *Haut les mains, s'il vous plaît* ». Soudain, tout est devenu silencieux. Ils sont passés entre les tables. Ils ont pris l'argent et les bijoux, et quand ils avaient fini, ils ont souri en disant : « *Messieurs, dames, bonsoir ! Vous avez été vraiment gentils* ».

Ils sont partis. Personne n'a réagiCela n'a duré qu'environ cinq minutes.

Activité 2 : Jeu de rôle.

L'activité principale était la dramatisation du texte lu. Les élèves se sont mis en groupe suivant la consigne suivante : Ils avaient 15 minutes pour composer un sketch à partir du texte qu'ils venaient de lire, sur le thème d'un « *hold up* » dans un restaurant. Ils étaient libres de modifier le lexique, de changer les rôles joués par les différents personnages et même les plats, mais ils devaient garder le même canevas. L'enseignant est passé d'un groupe à l'autre pour écouter et s'assurer qu'ils travaillaient selon les consignes. A la fin de 15 minutes chaque groupe est passé devant la classe pour présenter son sketch. Chacun disposait d'environ trois minutes pour faire leurs présentations.

Phase4 : Fin du cours

Le cours s'est terminé après la présentation du dernier groupe.

8.5.5.2 Compte rendu du cours à E5 : Compréhension orale

Le cours que nous présentons ci-dessous a eu lieu dans l'après-midi du 21 Avril 2007. L'enseignante est âgée de 45 ans. Elle avait suivi sa formation à l'ITE. Elle enseigne le français depuis 22ans. Sa classe est composée de 27 élèves. Elle travaille avec eux depuis cinq

ans. L'enseignante a utilisé comme support pédagogique un document authentique (l'enregistrement d'un texte écrit oralisé) pour la compréhension orale. Le manuel de référence est un livre unique de français. Les élèves étaient déjà installés quand nous sommes arrivées.

Activité pédagogique : Compréhension oral (d'un texte écrit enregistré).

Phase 1 : Mise en train.

Après les salutations habituelles, l'enseignante a passé quelques minutes à vérifier que tout le monde était présent avant de rappeler brièvement la leçon précédente.

Phase 2 : Présentation.

En guise de présentation, l'enseignante a demandé aux élèves d'écouter attentivement le texte (enregistré sur cassette audio) pour répondre ensuite aux questions de choix multiples.

L'enseignante a divisé le texte en quatre parties. Ils devaient écouter chaque partie deux fois (chaque fois suivi d'une pause). Ensuite une fois tout le texte sans pause avant de répondre aux questions. Les réponses devaient être portées dans les cahiers.

Phase 3 : Déroulement

Activité 1 : Ecoute du texte et réponses aux questions.

L'activité principale de cette partie de la séquence était d'évaluer la compétence en compréhension orale. Le rôle de l'enseignante était minimal : elle n'est intervenue que pour répéter les questions et désigner les élèves pour y répondre. Cette démarche, proposée dans le guide du maître a, dans une grande mesure, déterminée la progression de la séquence et la participation individuelle des élèves. La correction a été faite par les élèves eux-mêmes en échangeant leurs cahiers.

Activité 2 : Lecture du texte et étude lexicale.

La deuxième partie de la séquence a consisté en une lecture du texte à haute voix (ils avaient gardé le livre fermé pendant l'écoute de la cassette) suivie d'une reprise des mauvaises réponses, visant les ambiguïtés ou autres causes de difficultés dans le texte.

L'enseignante a ensuite demandé aux élèves de donner le sens de nouveaux mots selon le contexte en les encourageant à s'auto-corriger.

Phase 4 : Fin du cours.

Pour conclure la séquence, l'enseignante a demandé aux élèves s'ils avaient des questions à poser avant de les laisser partir.

8.5.5.3 Synthèse

Le texte déclencheur pour le jeu de rôle (cf.E2 (1)), était bien approprié au niveau de la compétence linguistique des élèves et à l'activité proposée. L'enthousiasme des élèves a réussi à l'emporter sur le manque de discipline qui a persisté pendant la durée du cours, certains élèves faisant attention aux présentations.

Pour nous en tant qu'observatrice, le jeu de rôle s'est bien déroulé, mais il est difficile de dire si le(s) objectif(s) a/ont été(s) atteint(s). Pour qu'il y ait compréhension il faut se faire comprendre mais aussi comprendre les autres, nous nous sommes demandées à la fin de ce cours si les élèves ont bien suivi les productions de leurs pairs.

Il ne suffit pas d'avoir de la place dans la salle : il faut savoir organiser le groupe-classe pour les activités proposées en fonction de l'espace disponible. Le texte de compréhension (cf.E5), n'a pas été abordé de façon à impliquer les élèves au niveau oral.

La présence d'un document oral ne suffit pas pour évaluer ou même développer la compétence orale et à la fin, nous avons retrouvé la situation de « *j'ai compris* » et « *je n'ai pas compris* » sans que les élèves ne soient plus impliqués dans l'action. Ce qui se dégage de ce cours c'est que d'après la démarche proposée par cette enseignante, l'approche de la compréhension orale n'est pas différente de celle de la compréhension écrite.

8.6 ANALYSE DES OBSERVATIONS

L'analyse de ces cours se fera à partir des notes prises à l'aide de la grille d'observation. Nous avons présenté ces observations en forme de comptes rendus ci-dessus.

8.6.1 Analyse des cours

Les comptes rendu que nous venons de présenter font ressortir certains éléments concernant les différents niveaux d'apprenants et les contenus qui leurs sont proposés. Nous avons élaboré la grille d'observation de façon à nous permettre de la remplir en fonction de ce qui attirait notre intérêt à un moment donné. Nous nous référons pour cette analyse aux données recueillies à l'aide de cette grille et présentées dans le tableau 17 dans ce chapitre.

Les cours de niveau 1 sont centrés essentiellement sur des activités de base grammaticale. Dans la première étape de notre grille nous avons prévu d'étudier les objectifs

élaborés ainsi que le plan du cours préparé par l'enseignant. En l'absence de ces plans du cours, nous n'avons pas pu dire si ce que faisaient les enseignants était bien prévu. En ce qui concerne les contenus proposés, il manque déjà des objectifs précis, ce qui fait que l'observateur ne sait pas toujours s'il s'agit d'une révision, ou si les éléments sont présentés pour la première fois. Les apprenants sont appelés à imiter plutôt qu'à se servir des nouveaux contenus pour produire à leur tour.

Ce qui ressort de ces cours c'est l'individualisme que les enseignants imposent aux apprenants, préférant la technique de question/réponse qui limite l'interaction à deux personnes : l'apprenant et l'enseignant (cf. les cours de dictées à E4) sur cinq séquences, seules deux ont proposé des activités de groupe. (cf.E1 et 7). Nous estimons que si motivée que ce soit une classe de langue étrangère, une participation individuelle ne peut pas la faire avancer dans l'apprentissage. Toutes les classes de 2^{ème} année, 3^{ème} année et 4^{ème} année du primaire de notre corpus ont plus de 25 élèves.

Si un enseignant privilégie cette sorte de participation, il ne peut pas accorder qu'un peu moins de deux minutes à chaque élève pendant un cours de 40 minutes !

Avec les élèves qui ont déjà suivi le français pendant la deuxième année et la troisième du primaire, nous avons observé que dans le peu de mots qu'ils ont appris, ils veulent plus : ils veulent non seulement comprendre mais aussi produire (cf.E7), la plupart des élèves dans cette classe (6^{ème} année du fondamentale) prennent l'initiative pour intervenir, contrairement aux autres où les enseignants ont dû insister. Bien que les contenus soient adaptés au niveau des apprenants, l'enseignante aurait pu être plus exigeante et pousser plus loin la participation des élèves.

En ce qui concerne les cours de grammaire, ce qui apparaît fortement c'est l'enthousiasme des élèves pour le travail de groupe. Nous avons remarqué dans ces moments une manifestation des stratégies directes et indirectes d'apprentissage, (cf. la deuxième étape de la grille) et en même temps beaucoup plus d'interaction élève/élève : les élèves se sont consultés avant de donner une réponse.

Quant au cours de dictée, bien que les deux enseignants aient pris soin de bien articuler les mots en faisant attention à la prononciation de chaque mot et d'adopter un rythme adapté à leurs apprenants (nous le supposons), le problème est essentiellement phonétique. Etant donné que la dictée repose essentiellement sur l'auditif et l'écrit (le maître oralise, les apprenants

transcrivent), elle peut servir à développer l'écoute chez l'apprenant (surtout débutant). Or nous avons remarqué que dans les deux cours, la dictée est une fin en soi : une fois l'exercice terminé, on passe à autre chose. Nous savons que parmi les difficultés de nos apprenants, il y a la prononciation de l'orthographe (cf. chapitre VI). Les cours que nous avons observés n'ont pas tenté d'aborder ces problèmes, laissant en même temps un vide à la fin du cours.

Le cours observés à (E3) a fait ressortir certains éléments au niveau à la fois de la démarche de l'enseignante et de la participation des élèves. Etant donné le niveau des apprenants, nous trouvons le contenu proposé peu exigeant : l'apprenant a appris des choses et le fait de lui poser des questions du genre « *où est... ?* » et « *où sont... ?* » sans aborder par exemple les aspects culturels, ne peut pas l'avancer dans la compréhension qui, d'après certains chercheurs ne peut pas être dissociés de la production. Selon Carton (1993 :33), la compréhension n'est pas un but en soi mais « *un moyen de parvenir à une fin* ». On ne peut pas dissocier les activités communicatives d'un cours de compréhension obligeant l'apprenant à lire en essayant de comprendre chaque mot dans le but de répondre correctement aux questions posées.

Dans la grille nous avons inclus une rubrique sur l'utilisation du matériel (cf. deuxième étape) pour nous permettre de l'observer, non seulement au niveau du matériel de la classe (tableau, manuel), mais aussi au niveau des documents authentiques introduits dans les cours. Le texte introduit dans ce cours comprend 86 mots et raconte un événement dans la vie d'une jeune femme. L'enseignante a privilégié la technique de question réponse, qui favorise la participation individuelle. Une fois le texte lu et les réponses obtenues, l'enseignante est passée à une autre activité.

Ce qui ressort de cette séquence c'est le manque de curiosité ou intérêt chez les apprenants. Le travail de grammaire qui a suivi n'a pas suscité beaucoup plus d'intérêt. Malgré les consignes bien formulées (souvent traduites en arabe). Les élèves ne se sont pas vraiment appliqués pendant le cours. Sans travail de groupe, l'interaction entre élèves était limitée au non verbal. Bien que l'enseignante semble aimer son travail et fait de son mieux pour entretenir un bon rapport avec ses élèves, nous n'avons pas pu dire si ceux-ci avaient vraiment suivi le cours.

Le jeu de rôle en sixième année fondamentale (E2) rentre dans le cadre d'une communication simulée et favorise le travail de groupe. Les apprenants ont eu l'occasion de

pratiquer la langue, de *produire de la langue* sans l'enseignante n'insiste sur les fautes. La démarche de l'enseignante a impliqué les apprenants à tous les niveaux : ils ont envie de parler, de jouer. L'intervention de l'enseignante au début (présentation) et à la fin du cours a permis de centrer l'apprentissage sur les apprenants.

L'enseignante a bien choisi la technique d'échauffement pour préparer la classe au jeu de rôle : en lisant ensemble le texte et en étudiant le lexique avant de rédiger leur propres textes en groupe, les élèves ont eu la possibilité « *d'entrer dans la peau* » des personnages qu'ils allaient jouer. C'est au niveau du déroulement que nous avons remarqué un manque d'intérêt du reste du groupe qui, une fois leur présentation faite, ne prêtait plus attention aux autres.

Quant au cours de compréhension orale (E5), nous avons encore une fois remarqué l'absence d'activités qui pourraient permettre une interaction élève/élève. Les élèves sont très enthousiastes et se sont bien appliqués pendant le cours mais, à notre avis, il leur manque du travail plus exigeant. Les élèves de cette classe de sixième année fondamentale peuvent donc aller plus loin dans le cours de compréhension orale que ce qui leur est proposé. Le comportement des élèves, ainsi que leurs stratégies d'apprentissage dépendent du comportement et stratégies d'enseignement (cf. Deuxième étape de la grille). Les consignes données, le choix des exemples et l'explication des points importants influencent également le comportement des élèves. Le fait de se limiter à un seul type d'exercice ne nous a pas permis d'observer ces éléments chez les apprenants.

8.6.2 L'entretien après le cours : compte rendu

Le but principal de cet entretien après le cours était de donner l'occasion à l'enseignant de s'exprimer sur ses propres pratiques de classe ainsi que sur ses conditions de travail. Nous tenons à préciser que nous n'avons pas eu les résultats escomptés, d'abord parce que la plupart des enseignants que nous avons vu en classe avaient d'autres cours après et n'ont pas eu le temps à nous accorder pour un entretien. Nous incluons également dans ce compte rendu des remarques de quelques enseignants dans les écoles que nous avons visitées sans observations (cf. Tableau N °9. Ch. VI) et qui portent uniquement sur la situation générale des conditions de travail. Nous nous sommes appuyés sur les notes prises pour réaliser le compte rendu dont nous présentons les points essentiels ci-dessous. Pour amorcer l'entretien avec les enseignants qui venaient de donner le cours, nous avons posé des questions concernant ce

cours : *Depuis combien de temps travaillez-vous avec cette classe ? Que pensez-vous de votre cours ? Que pensez vous de vos élèves ?* Nous avons eu les réponses suivantes :

E1 : L'enseignant est content de l'attitude et des efforts que les élèves sont prêts à faire.

E2 : L'enseignante s'est montrée satisfaite de son cours. Les élèves sont très enthousiastes et travaillent bien.

E7 : D'après l'enseignante, le cours s'est bien passé. En ce qui concerne les élèves ils sont *normalement* enthousiastes et ont une attitude positive envers le français.

En ce qui concerne les questions plus générales, 11 enseignants y ont répondu : Les trois ci-dessus, l'enseignante de l'école 3 et ceux des écoles présentées dans le tableau 9 du chapitre VI. Nous proposons de présenter leurs remarques en quelques points ci-dessous :

- Il leur manque du matériel pour compléter les manuels qui leurs sont proposés dans les différents programmes. En conséquence ils n'ont rien à proposer aux élèves en dehors de ces manuels.
- Pour ces enseignants les méthodes sont imposées ainsi que les manuels. Ils ne s'en écartent rarement.
- En ce qui concerne l'utilisation des supports dans la classe, la question ne semble pas préoccuper les enseignants outre mesure. Pour les quelques uns qui en voient la nécessité, c'est le temps qui leur manque pour les concevoir et les préparer.

Nous avons tenu à évoquer le problème du manque de discipline parce que nous avons remarqué que les classes où l'enseignant avait du mal à contrôler les élèves, ceux-ci ne donnaient pas l'impression d'avoir suivi ou compris ce qui leur avait été enseigné. Les enseignants concernés n'ont pas voulu s'exprimer sur cette question.

Trois enseignants seulement se sont dits satisfaits de leurs conditions de travail.

8.7 UNE SYNTHÈSE DES PRATIQUES OBSERVÉES

Nous proposons de rendre compte de certains éléments relatifs à la classe de langue, notamment les *types de tâches*, les *supports* employés, les *compétences* visées et la forme *d'évaluation* privilégiée dans l'ensemble des cours /séquences observés.

Avant d'exposer ces éléments dans la perspective de nos observations, nous tenons à faire quelques remarques sur l'hétérogénéité au sein des classes visitées. Nous avons observé des différences de niveaux. Certains apprenants sont évidemment plus motivés que leurs camarades de classe. Ils participent et donnent l'impression d'avancer, de progresser et même

de s'approprier de nouvelles connaissances avant leurs pairs. Certaines classes sont plus exigeantes en termes d'efforts de la part de l'enseignant et représentent un « *objectif pédagogique à atteindre* » (Granguillot, 1994 :45).

Certains enseignants avouent qu'ils sont souvent obligés de donner davantage de travail aux apprenants « *plus doués* » tout en les encourageant à participer en classe en se mettant au niveau des autres qui n'ont pas fait autant de progrès. C'est de ce changement de techniques dont parle Granguillot en soulignant ce que doit faire l'enseignant pour que chaque élève :

- Repère les finalités de la tâche qu'on lui demande de réaliser ;
- Utilise ce qu'il sait et se serve des ressources dont il dispose, travaille sur ses erreurs, etc.

En ce qui concerne les tâches, nous avons remarqué que la plupart des activités proposées sont tous stimulées et la participation de l'élève sollicitée, que ce soit l'exercice de présentation à tour de rôle ou celui d'identifier les objets de la classe en réponse à la question « *Qu'est-ce que c'est ?* ».

Nous avons donc observé peu d'activités ludiques ou « *authentique* » dans les cours observés. Cela à notre avis, a un effet sur les modes de travail, ce type d'activité favorisant souvent le travail individuel ou par pairs, plutôt que le travail en groupe qui permettrait l'interaction élève /élève à plus grande échelle. Nous avons donc observé une forte solitude de l'apprenant par rapport à ses pairs dans la plupart des classes et un isolement de la classe même de « *la vie réelle* ». Les productions des élèves étant émises dans l'intention d'être approuvées ou désapprouvées par le maître, le pôle classe sont quasi inexistantes puisque le reste de la classe n'est presque jamais invité à intervenir. Puisque le reste de la classe n'est presque jamais invité à intervenir. Le manque de supports : textuels, visuels ou oraux, ne passe pas inaperçu dans un cours de langue et quand ils y sont introduits, leur exploitation se fait également remarquée. Sur huit cours, il n'y a eu de supports que dans trois (en dehors de ceux qui font partie des méthodes utilisées) : quelques images et deux textes. Nous attribuons ce manque de supports à la centration de toute l'activité pédagogique sur le manuel : la plupart des enseignants ont gardé le manuel sous les yeux pendant toute la séance.

Dans la plupart des cours observés, l'accent était mis sur la compétence grammaticale, quelque soit l'activité pédagogique. Dans certains cours nous avons eu du mal à identifier la compétence visée puisque les moments de réemploi ou de fixation ont été entièrement consacrés à l'écrit. La compréhension orale en tant que compétence ne semble pas avoir une

place importante dans ces classes : ni les tâches proposées, ni les supports ou leur exploitation ne montre que cette compétence est visée. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, la plupart du temps, les apprenants dans une classe de langue étrangère ne produisent que pour être approuvés ou désapprouvés par le maître. La particularité même de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, notamment que l'objet même enseigné/appris est aussi le moyen par lequel on enseigne/apprend, ne fait qu'accentuer le comportement des apprenants

Pendant les cours, la correction était immédiate. Dans un système qui favorise le travail écrit, il est rarement question d'auto évaluation, la tâche de correction revenant à l'enseignant. La consigne à la fin des cours que nous avons observés était de faire des exercices et de remettre les cahiers pour correction.

Nous rappelons que pendant un mois, nous avons eu affaire à un ensemble de 245 élèves et huit enseignants de formation et expérience différents (cf. tableau N° 15). Nous n'avons pas remarqué de grandes différences dans le comportement des élèves entre les cours donnés par les hommes et ceux donnés par les femmes. Bien que les hommes aient tendance, à notre avis, à être plus autoritaire : voix, gestes et regards, le comportement des élèves est davantage déterminé par les tâches proposées que par la personnalité ou le comportement de l'enseignant. D'ailleurs cet air autoritaire se manifeste aussi chez les jeunes enseignantes. Ces derniers semblent préférer une participation qu'ils peuvent contrôler, les élèves « *sages* » qui écoutent et ne parlent que lorsqu'ils y sont autorisés. Cela fait que souvent les élèves dans ces classes interviennent moins et même la communication non-verbale se limite à l'écrit et aux regards orientés vers le maître.

Nous proposons dans ces remarques générales, de faire part non seulement de nos observations concernant certaines pratiques dans les cours auxquels nous avons assistés, mais aussi de l'attitude générale des enseignants envers le français. Les activités pédagogiques se divisent essentiellement à deux ; celles qui portent sur la grammaire et celles dont l'objectif principal est la compréhension soit orale, soit écrite. En général, les enseignants ont eu tendance à passer du code oral écrit sans faire de distinction entre les deux, ce qui fait que la plupart des exercices donnés aux élèves, étaient à l'écrit. Nous essayons d'interpréter cette prédominance du code écrit de plusieurs façons :

- L'enseignant n'a pas été formé pour faire la différence entre l'apprentissage d'une langue et celui des autres disciplines. Le fait de privilégier l'écrit serait donc pour lui une façon de

transmettre la responsabilité de l'apprentissage des règles et nouveaux éléments aux élèves. Dans le système éducatif algérien, l'élève (mais aussi l'enseignant) savent que la mémorisation fait partie du système scolaire quelque soit la discipline, et l'écrit a donc un effet sécurisant et donc une place importante dans son apprentissage.

- Notre deuxième explication est en rapport avec le probable sentiment d'insécurité linguistique de certains enseignants. Pour ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment l'oral et n'ont donc aucune assurance, l'écrit est le seule témoignage fiable de ce qui est acquis. Nous n'oublions pas que ces enseignants se trouvent dans la même situation que leurs élèves : il leur manque de la pratique en dehors de la classe. Ils se sentent démunis quand il faut communiquer à l'orale même dans une situation d'apprentissage. Cela se voit aussi dans leur façon de traiter les erreurs ou même les simples demandes d'explication de la part de ceux-ci.

Tout cela évoque la représentation que l'enseignant a de la langue qu'il enseigne, le fait qu'il centre l'enseignement sur le code essentiellement écrit de cette langue et non pas le sens. L'élève dans certains cas n'est jamais appelé à raisonner puisque les structures enseignées dans de telles situations ne sont jamais réutilisées en situation par lui. Il n'arrive donc pas à se les approprier. Cela fait que « *l'élève chercheur* » dont parle Trebbi (2000 : 117), celui qui prend de « *l'initiative* » qui « *invente* » et « *crée son propre savoir* » et regrettamment absent. Il semble être très éloigné de sa place comme « *force motrice* » (op. cit.) dans le processus d'apprentissage puisque l'enseignant n'arrive pas à adapter son rôle ne serait-ce qu'aux principes de base de l'approche communicative qu'il est censé suivre. Dans certains cours nous avons eu l'impression que les enseignants avaient du mal à s'impliquer dans ce qu'ils faisaient, qu'ils ne s'interrogent pas vraiment sur ce qu'ils font en termes de progression. Nous avons observé à cet égard quelques exemples de *rituel* d'enseignement/apprentissage dans lequel l'important c'est l'observation du rituel lui-même plutôt que l'enseignement pour le maître ou l'apprentissage pour l'élève.

Nous tenons à rappeler que tout apprentissage repose sur le sens donné à cet apprentissage par celui qui apprend. Un élève serait incapable de comprendre quoi que ce soit s'il ne donne pas un sens à ce qu'il fait. Les enseignants qui soumettent leurs élèves aux activités de répétitions réponses en chœur (sans se soucier de leur niveau de connaissances antérieures), sans jamais leur donner l'occasion de s'exprimer, les privent de cette prise de conscience nécessaire pour l'apprentissage. Nous avons souvent observé une situation où le contenu a une place plus importante dans l'activité pédagogique que l'apprenant.

Nous reprenons ce que nous avons dit ci-dessus, notamment que nous comprenons que beaucoup de ce qui se passe dans la classe dépend du système global mis en place. A notre avis, si un système n'a jamais mis l'accent sur la responsabilisation des enseignants, les élèves non plus ne se sentent pas responsabilisés. Le programme de formation tel que nous l'avons découvert, ne se met pas en relief le côté apprentissage qui devait pourtant être la responsabilité de l'enseignant puisqu'un enseignant de langue se doit non seulement de savoir comment enseigner cette langue mais aussi comment elle s'apprend. Il est évident qu'avec les techniques et procédés que nous avons observés dans certaines classes, ce n'est pas dans ces cours que les jeunes algériens vont apprendre le français. Nos observations de cours nous ont amené à nous poser plusieurs questions :

- La première en rapport avec l'attitude de l'enseignant envers ce qu'il fait : Comment se présente-t il ses élèves ? Intelligents, capables de prendre l'initiative ? Ou comme des personnes totalement dépendantes de lui ? Qu'est-ce que l'enseignant attend de ses élèves ?
- Quelle conception ces enseignants ont-ils de ce qu'est l'enseignement/apprentissage d'une langue ? D'une langue étrangère ? Quelle place tient l'élève dans cette conception ?
- En ce qui concerne les 245 élèves que nous avons rencontrés, quelle est leur représentation du français ? Quelles ont été leurs attentes en choisissant d'apprendre cette langue ?

Il est difficile à l'issue d'une seule observation de retrouver des réponses à ces questions et d'ailleurs ce n'est pas le but de notre recherche. Ce qui nous concerne, en revanche, ce sont les réflexions qui peuvent être intégrées au niveau de la formation des maîtres et sur les quelles nous proposons de revenir ultérieurement.

8.8 LE COURS DE GRAMMAIRE

La plupart des cours que nous avons observés donne une place importante aux activités grammaticales. On peut se demander pourquoi : la première réponse est la persistance d'une culture d'enseignement traditionnelle quelles que soient les réformes : la deuxième réponse possible est que ces activités sont plus aisées pour un enseignant à la formation limitée car il peut se référer au livre et aux corrigés ; en outre il assure le calme dans la classe, ce qui n'est pas négligeable. Comme c'est souvent le cas dans les contextes scolaires, il y a eu dans ces cours d'apprentissage de règles dans le but de les faire mémoriser.

D'après Bertucci (1994 :89), cela se fait « *autant pour l'exercice intellectuel que cela représente que pour apprendre à produire la langue cible* ». Un exercice de grammaire est,

comme le définissent Besse et Porquier (1984 :121) : « *une tâche langagière ponctuelle a caractère répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évalué par lui* ».

Ce qui explique le fait que même sous forme de jeux qui assurent la participation du plus grand nombre d'élèves, l'exercice garde son aspect artificiel. Les exercices qui se sont déroulés sous formes de jeu avec la participation de la plupart des élèves (dans les cours observés). Il est évident que dans un cours où il y a du travail de groupes l'ambiance est plus favorable à l'apprentissage.

La fonction d'entraînement était bien évidente dans la plupart des cours, de même que la volonté de l'enseignant de fixer ou de corriger ce qui était en cours d'apprentissage. Dans certains cours, nous avons eu l'impression que l'enseignant voulait simplement occuper les élèves parce qu'il restait plus de temps que prévu avant la fin de la séance.

8.9 LE COURS DE COMPREHENSION

Les cours de compréhension que nous avons observés renvoient à certaines observations que nous avons faites concernant les données recueillies à partir des questionnaires (cf.chapitre V). Nous avons observé trois activités principales : la lecture du texte à haute voix (ou silencieuse), l'étude du vocabulaire (l'explication de « *mots et expressions difficiles* ») et la réponse aux questions.

En ce qui concerne la « *compréhension orale* » dans les cours que nous avons observés, il y a deux possibilités : soit, les apprenants ont écouté le texte à haute voix par l'enseignant, soit l'enseignant a fait écouter le texte enregistré. Quoi qu'il en soit, il y avait un texte écrit, faisant qu'il ne s'agissait pas de la compréhension orale. Pour la compréhension écrite, le texte a été soit distribué, soit travaillé à partir du manuel avec la consigne de le lire silencieusement « *plusieurs fois* ».

La deuxième étape était de repérer les mots et les expressions nouveaux ou difficiles, à expliquer ou étudier. Les élèves devaient, en lisant, repérer les mots qu'ils ne comprenaient pas. L'enseignant se chargeait ensuite de traduire et de les expliquer.

La troisième étape était de répondre aux questions sur le texte. Nous avons remarqué que dans la plupart des cas, les élèves avaient la possibilité de chercher les réponses en lisant.

Ces observations nous ont montré que la lecture dans la compréhension telle que nous l'avons vu enseignée, ne constitue pas en elle-même une recherche de sens. Le but principal de toute l'activité semble être d'obtenir des réponses justes aux questions reprises du livre. Le seul « feed-back » donné à l'élève dans ce cas est l'exactitude ou non de sa réponse.

Nous avons aussi remarqué chez les élèves une absence de stratégies de compréhension qui fait que la compréhension n'est pas aperçue. Une compétence à acquérir mais comme une fin en soi.

En ce qui concerne les documents présents (E3 et E2 cours1), nous avons observé que la dimension culturelle n'est pas vraiment abordée.

Les éléments culturels dans ces deux documents auraient pu être traités dans une partie des activités.

CONCLUSION

Il est parfois difficile pour un observateur de dire si vraiment il y a eu apprentissage. Les commentaires que nous venons de faire portent sur ce que nous avons vu tout en tenant compte de l'effet possible que nous avons eu sur les participants des classes dans lesquelles nous avons observé. Nos observations nous permettent d'arriver à quelques conclusions. L'enseignant est un transmetteur de connaissance. Il ne donne pas la possibilité aux apprenants de prendre l'initiative et créer pour construire des compétences réelles à l'oral ou à l'écrit.

Pour devenir un enseignant efficace, affirme Richards (2001), il faut plus qu'accumuler des connaissances et être un habile praticien. Le nouveau rôle de l'enseignant, d'après Chalvin (1996 :115), est celui d'un « *Facilitateur qui donne aux apprenants l'occasion d'être responsables* » et que : « *l'apprentissage est facilité lorsque l'apprenant détient une part de responsabilité dans la méthode* ». D'autres rôles se présentent : il faut apprendre non seulement à développer mais aussi à adapter les matériels, planifier et évaluer les cours, adapter l'enseignement aux besoins des apprenants (encore faut-il les connaître) et fonctionner au sein d'un cadre institutionnel, avec tout ce que implique. L'évaluation doit porter également sur le cours au lieu d'être limitée à l'apprenant comme le croient la plupart des enseignants. A notre avis il est inutile de passer du temps à préparer un cours si l'enseignant ne s'interroge jamais sur ce cours pendant son déroulement et après. Pendant le cours, parce que l'enseignant doit pouvoir percevoir les retombées de ses activités, les aspects qui font obstruction à la participation de ses élèves.

Nous avons à plusieurs reprises fait allusion au manque de participation de la part des élèves. Si un enseignant est capable d'adapter l'enseignement aux besoins des élèves, il sera plus facile pour lui de trouver les moyens de « *conforter la compétence réceptive des élèves silencieux* » pour les amener à s'exprimer, en proposant par exemple, des activités différenciées pour les niveaux différents, Castelloti et De Carlo (1995 :30). Les enseignants doivent aussi voir la salle de classe comme lieu d'échanges sociaux et briser d'un côté la monotonie du schéma : question du maître/réponse de l'élève et de l'autre, les moments de silence et de malaise de la part des élèves.

Les méthodologies que nous avons relevées chez les enseignants ont pour la plupart un reflet des programmes offerts par les institutions de formation. Plutôt que de viser sur la

formation continue pour combler les lacunes, une évaluation continue des programmes mis en place est nécessaire. Nous devons avouer qu'il n'est pas facile d'observer un cours sans critiquer, juger ou évaluer ce que l'on voit. Ce que nous avons essayé de faire avec les étudiants-maitres c'est de voir ce qui dans la situation réelle a un apport avec la formation reçue. Nous avons remarqué que chez la plupart des enseignants le manque d'activités interactives. Certes nous avons observés quelques jeux de rôles et de dramatisations mais ils auraient pu avoir une place plus importante. Cinq des dix cours observés étaient en 3^{ème} année, mais seul un enseignant a commencé par une chanson en français. Pourtant, ce sont de telles activités : chansons, jeux de rôle et simulations qui pourraient amener les enseignants à des pratiques de classe plus interactives.

Nous avons remarqué que dans les méthodologies qui favorisent la traduction, les élèves semblent peu disposés à s'appliquer à l'orale en français. Bien que nous n'ayons rien contre la traduction tout cours et l'utilisation du dictionnaire bilingue, l'enseignant aurait intérêt à conseiller les élèves à propos de cette utilisation puisque cela s'apprend.

Dans un tel cas que le notre, où le public d'apprenant possède déjà la connaissance d'une langue, la traduction peut entraîner d'autres problèmes. Nous avons remarqué au cours de nos rencontres que les élèves et même les enseignants ont tendance à ne pas passer par la traduction littérale. Pourtant cela n'est pas toujours possible entre le français et la langue parlée par les élèves.

**CHAPITRE IX : REFLEXION ET PROPOSITIONS SUR LA
PROFESSIONNALISATION : INGENIERIE DE FORMATION
ET PRATIQUES REFLEXIVES**

INTRODUCTION

Vu, les contraintes et besoins actuels de la formation et le grand écart existant entre la formation initiale et continue, les propositions que nous allons suggérer vont paraître peut-être un peu trop ambitieuse et l'application immédiate de l'ingénierie de formation et des pratiques réflexives pourra paraître difficile. Mais avec l'implication directe, la volonté, la rigueur de tous les acteurs, c'est un défi à relever pour les futures générations. A ce stade de réflexion sur la formation des enseignants et sur le métier nous avons jugé important de développer, les éléments se rapportant aux concepts d'ingénierie, de professionnalisation d'enseignants par les pratiques réflexives.

9.1 QUELQUES PROPOSITIONS PRATIQUES

La formation initiale se doit d'évoluer au rythme des changements dans le système éducatif dans lequel elle opère et d'intégrer de nouvelles données au fur et à mesure que celles-ci se présentent. En examinant les programmes, nous nous sommes demandé dans quelle mesure ils préparent les enseignants à jouer le rôle qui leur est attribué, un rôle « *incitateur* » selon Girard (1995 :135), et de « *facilitateur d'apprentissage* ». Pour apporter de vrais changements ou au moins des modifications à ces programmes, des recherches plus étendues sont nécessaires, des enquêtes auprès des enseignants en fonction. Selon Castellotti et De Carlo(1995 :11), cela permettrait d'apprendre de leurs voix les questions qu'ils se posent, les problèmes qu'ils doivent résoudre au quotidien, mais aussi (et plus important à notre avis), « *leurs jugements sur la formation reçue et leurs attentes vis-à-vis de la formation souhaitée* ».

Dans un monde où la technologie joue un rôle important, l'élève a besoin de connaissances différentes de celles dont avaient besoin ses aînés il y a parfois seulement 10 ans. Au lieu de mettre l'accent sur les situations artificielles de « *communication avec les locuteurs francophones* », voyons d'abord ce qui touche l'élève de plus près. Il s'agit ici, non seulement de ce qui existe dans le contexte des autres matières qu'il apprend à l'école et qui constituent son monde à lui.

Tout un nouveau lexique entre en jeu et par conséquent, l'apprenant devient plus curieux et donc plus exigeant. Il faut que l'enseignant soit à la hauteur pour le guider dans ces nouvelles expériences. La formation initiale ne peut pas tout faire, mais nous sommes

convaincues que la formation à la recherche peut aider le future enseignant à se préparer pour affronter de telles exigences.

En ce qui concerne la formation continue, qui va en général de la pratique à la théorie, les formateurs doivent savoir qu'ils ne sont plus devant «*un terrain vierge*» Girard (op.cit :139) mais qu'ils ont affaire à des enseignants qui ont peut être obtenu des résultats intéressants avec leurs propres pratiques et qui auraient donc quelque chose à partager avec les autres. Nous proposons que les formateurs se servent de ces expériences pour préparer les enseignants à jouer un rôle moteur auprès de leurs collègues et des enseignants débutants.

Notre expérience dans le secondaire nous a permis de comprendre la situation difficile dans laquelle se trouve l'étudiant en formation. A juger par l'environnement dans lequel il a vécu, il a appris le français à partir des stratégies autres que communicatives, dans des conditions parfois les plus contraignantes. Il faut donc que le programme qui lui est proposé soit assez souple pour traiter les problèmes qui se posent effectivement.

Pour pallier les carences que nous avons remarquées chez les futurs enseignants, nous estimons qu'il est important de rendre les cours plus pratiques que ce soit au niveau linguistique ou au niveau méthodologique. Un pas vers l'autonomie pourrait s'accomplir en intéressant l'étudiant à la recherche personnelle et individuelle, en faisant appel à son désir de découvrir et d'appliquer les connaissances acquises aux «*situations réelles*». Notre expérience nous a souvent montré que la plupart des difficultés relèvent non seulement d'une connaissance insuffisante de la langue mais aussi (et ceci même pour les étudiants les plus doués), de l'incapacité d'appliquer ces connaissances dans l'analyse en faisant appel à ce que Debrock (op.cit :262) appelle «*des connaissances procédurales qui doivent être suscitées d'une façon très différente*». Il est impératif que le futur enseignant se rende compte du rôle qui sera le sien et de l'importance d'une maîtrise de la langue qu'il devra enseigner. Les tâches évaluatives proposées aux élèves doivent correspondre dans une grande mesure aux types de situations d'apprentissage que ceux-ci ont vécu en classe. En ce qui concerne les étudiants-maîtres, nous estimons que le fait d'avoir vécu la même situation en tant qu'élèves leur permettra de faire un bon choix quant aux démarches à adopter.

Quant au cours de phonétique, nous avons déjà fait allusion aux revendications des étudiants qui déplorent avant tout le manque de temps pour la pratique. Compte tenu des écarts au niveau phonétique auxquels il aura à faire, il serait souhaitable que le stagiaire soit

soumis à un entraînement auditif sérieux pour qu'il puisse prévoir des remèdes à proposer. Il lui faut avant tout « *un enseignement de soutien qui ne devra pas nécessairement recouvrir à des séances de phonétique le plus souvent très artificielles et peu appropriées* » (op.cit :264). Dans le domaine de la phonétique corrective il est important de tenir compte de l'hétérogénéité linguistique des classes avant de limiter l'étude à la comparaison entre le français et l'arabe. Le cours offert doit donc diversifier les objectifs pour répondre aux besoins non seulement du futur enseignant mais de ses éventuels apprenants.

En ce qui concerne le stage pratique, nous soutenons qu'il faut l'adapter davantage aux besoins de la formation initiale. Bien qu'il soit important pour le stagiaire de connaître les apprenants et de comprendre leurs attitudes et comportements, le stage pratique devrait être aussi pour lui le moment d'une initiation effective aux pratiques de classe. Dans le contexte de « **la formation d'un praticien,** » Paquay et Wagner (2001 :155), c'est la formation aux pratiques de classe qui est un enjeu pour la partie essentielle de ce stage. La question qui nous préoccupe concerne non la durée du stage, mais sa programmation par rapport au reste de la formation. Il faut qu'il y ait un moyen de rendre le stage plus formatif, de permettre au formateur de revenir sur les cours donnés par le stagiaire pour les commenter et les corriger. Ce serait aussi pour les stagiaires le moment de partager leurs expériences.

Pour qu'il y ait une vraie relation théorie-pratique, nous proposons une réflexion sur la possibilité d'une formation en alternance. Cela permettrait aux formateurs de résoudre les problèmes qui auraient été identifiés par eux même ou par d'autres observateurs au cours du suivi. Develay (op.cit :120) dit ceci par rapport au stage : « *Le stage comme lieu de pratiques est un temps d'application de choix théoriques considérés durant la formation au centre de formation* »

Mais aussi « *un lieu d'émergence de questionnements théorisés au retour au centre de formation* ». Il ne s'agit pas seulement de corriger fautes et erreurs, mais aussi de réfléchir et pour reprendre encore ce que dit Develay, nous devons donner la possibilité à la théorie de donner corps à la pratique et à la pratique de faire surgir un besoin théorique.

Les propositions de Mialaret (1996 :90), vont dans le même sens. D'après lui, l'étudiant devrait prendre en charge un service d'enseignant à temps complet pendant une certaine période, de façon à ce que cela se reproduise au moins trois fois au cours de la formation initiale. La prise en charge pendant ces périodes de stage est bien entendu progressive et l'étudiant doit bénéficier pleinement de l'aide de l'enseignant expérimenté, mais elle doit

viser la responsabilité totale du futur maître. Ce qui est important, c'est que ces expériences pratiques servent de sources de réflexions sur lesquelles « *viendront se greffer les enseignements généraux* ».

Si l'observation doit avoir une place importante, et c'est ce que nous proposons, elle doit être organisée de façon plus systématique. En dehors des séances où l'étudiant prend en charge une classe et aux activités d'apprentissage. Selon Mialaret (op.cit :75) « *Les jeunes étudiants doivent visiter beaucoup de classes différentes pour profiter de l'expérience déjà acquise par les uns et par les autres* ». Le stage pratique, même dans les meilleures conditions, représente un examen pour l'étudiant. Beaucoup d'étudiants se trouvent dans une situation telle qu'ils risquent de traumatiser les élèves et comme le dit Mialaret, (op.cit : 75) « *Les enfants de nos écoles ne sont pas des cobayes* ».

Notre enquête nous a révélé des contraintes au niveau de l'organisation d'un exercice d'observation : il faut, non seulement compter sur la bonne volonté des directeurs et enseignants, mais aussi organiser des sorties pour les étudiants qui doivent y participer. Une solution à ce problème pourrait être trouvée dans le partenariat avec certaines écoles qui se trouvent près de l'IFPM. Avec l'accord des responsables, les étudiants pourraient donner des cours dans ces écoles, observer et se faire observer, avec la possibilité de filmer les séquences. Le formateur pourrait ensuite organiser des séances en fonction des observations faites pour revoir, avec les étudiants, les rapports d'observation ou de visionner les cours filmés. De cette façon, le futur-maître a lui aussi la possibilité de s'exprimer en sachant qu'il aura la possibilité de reprendre certaines démarches, de les améliorer. Puisque la formation se fait à deux niveaux : linguistique et méthodologique, nous proposons qu'il y ait collaboration au cours de ces activités, entre enseignants (chargés du programme académique) et formateurs (chargés du cours de méthodologie).

9.2 QUELQUES PROPOSITIONS POUR LA FORMATION

Nous n'aimerions pas laisser croire que la formation des enseignants telle que nous la percevons, se limite aux pratiques de classe, loin de là. Nos observations de cours ont permis de repérer certains éléments de la situation de l'enseignement du français qui nous renvoient à de nouvelles réflexions sur la formation et peut être à une modification de nos hypothèses de départ.

Ces observations ont révélé des carences dans la formation en ce qui concerne la réflexion aussi bien sur ce qui signifie enseigner que sur ce que signifie apprendre une langue étrangère. Une formation qui met l'action sur la compétence de communication devait amener l'enseignant à réfléchir sur les principes de base de l'approche communicative. Les enseignants doivent se rendre compte de l'importance de savoir pourquoi ils font ce qu'ils font et ce qu'ils attendent de leurs élèves. Une bonne formation est donc celle qui s'appuie sur les notions de base avant de consacrer autant de temps aux techniques.

Etant donné que nous avons eu à faire à des professionnels, nous pouvons donc conclure que toutes les pratiques que nous avons observées renvoient à la formation (initiale ou continue) que ces enseignants ont eu. Etant donné ces pratiques et le contexte dans lequel travaillent les enseignants, nos propositions porteront principalement sur l'importance d'une formation axée sur une pédagogie adaptée. Il est important pour l'enseignant de développer au cours de sa formation des compétences précises. Pour cela, l'institution chargée de la formation doit s'informer des besoins sur le terrain : ceux des enseignants mais aussi ceux des apprenants.

L'évaluation du dispositif de formation devrait alors tenir compte de ces besoins.

9.3 QUELQUES PROPOSITIONS PRATIQUES

9.3.1 Pour l'apprentissage de la grammaire

Beaucoup d'enseignants que nous avons connu se servent de l'exercice de grammaire dans différentes situations : pour occuper les élèves quand on ne peut pas assumer son cours, comme moyen de rattrapage pour traiter les problèmes de élèves faibles, mais aussi pour évaluer une compétence.

Pour éviter de voir l'exercice de grammaire comme une activité qui sert à remplir un vide, il faut comprendre sa fonction qui, d'après Besse et Porquier (op.cit :120) est double : « *celle de parfaire l'apprentissage et celle d'en permettre le contrôle* ». Il est aussi important de savoir ce qui constitue un exercice : il s'agit d'un discours produit par le maître visant à proposer ou imposer aux élèves ou étudiants une tâche langagière précise, cette tâche est effectuée par ces derniers et l'enseignant porte un jugement sur la qualité de l'exécution de la tâche et le résultat. Nous savons bien que la tâche peut bien être exécutée et mettre en oeuvre une réflexion intéressante alors que le résultat est non satisfaisant. Pour que l'exercice soit considéré comme achevé, il faut qu'il y ait exécution par l'apprenant et correction par le maître.

L'enseignement de la grammaire, affirme Cicurel (1990 :33), « *n'est pas seulement une histoire de terminologie. L'enseignant doit être conscient de sa dimension interactionnelle et opter pour une pédagogie qui encourage la découverte du fonctionnement de la langue par les apprenants* ».

Nos observations ont été révélées que nous sommes très loin de là : la plupart des exercices aux quels étaient soumis les élèves ne leur ont pas fourni cette possibilité.

Les stratégies pédagogiques d'après Cicurel, sont diverses :

«Elles comprennent des demandes d'observer, de repérer, de classer, de s'auto-corriger. Ces stratégies peuvent aussi emprunter la voie de questions qui favorisent des hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Ensuite, ces stratégies peuvent être l'indication de l'origine de l'erreur ou l'amorce de l'énoncé correct, l'appel à l'intuition linguistique, la comparaison avec une autre langue ou une autre règle linguistique ».

Cela est même nécessaire vu la présence de la L1 et de la langue maternelle chez la plupart de nos élèves. Nous rappelons ici les connaissances linguistiques antérieures dont dispose l'élève au moment de débiter son apprentissage du français.

Le but de l'apprentissage de grammaire devrait aller plus loin que la mémorisation des règles ou l'analyse correcte des constructions. Il est important d'amener les élèves à les employer dans les productions aussi bien orales qu'écrites. Lamy (1984 :79), parle de « *remplacer la grammaire qui permet de dénommer par une grammaire qui permet de produire* ». Pour atteindre cet objectif, il faut que les apprenants puissent produire eux-mêmes.

Ils doivent arriver à prendre conscience « *des jalons de leurs apprentissage, qu'ils voient en quoi il est systématique et comment ils sont dans le système de la langue* » (op.cit).

Ce que l'enseignant ne doit pas oublier c'est que même si l'apprenant exécute correctement l'exercice, montrant qu'il a « appris » l'erreur revient fréquemment en dehors de l'exercice lorsque le contexte d'emploi est différent.

Nous estimons qu'il est nécessaire d'introduire dans un cours de grammaire, comme dans tout autre cours, des activités interactives qui donnent aux élèves la possibilité de

communiquer entre eux. Prenons l'exemple des verbes pronominaux : les activités quotidiennes présentent à notre avis une occasion idéale pour pratiquer ces verbes.

Il serait alors souhaitable que soient créés des situations d'interaction entre élèves, que ce soient eux qui stimulent des conversations autour d'un sujet qui leur est familier. Au lieu de demander aux élèves de construire des phrases sur leurs activités quotidiennes, les élèves (en petits groupes) ne se poseraient-ils pas les questions les uns aux autres.

« *Qu'est ce que tu fais demain ?* » ou « *Que fait X le soir ?* »

Cette activité pourrait également partir d'un déclencheur : une image, un dessin, un texte écrit, exposant l'élève à des situations différentes. L'enseignant pourrait alors mieux jouer son rôle de guide ou conseiller auprès des élèves qui seraient engagés dans une activité plus pratique d'apprentissage. Puisque l'enseignant sait ce qu'il fait est utilisable en dehors de la classe (du moins nous l'espérons) il faut que les élèves aussi soient conscients de ce fait. Les notes dans les cahiers ne serviront pas à grand-chose si les élèves eux-mêmes les ont prises par simple habitude.

9.3.2 Pour l'apprentissage de la compréhension

Nous avons ailleurs dans ce travail fait allusion aux termes de compréhension orale ou compréhension écrite, notamment dans le chapitre 7. Le problème pour nous se situe au niveau de la compréhension orale. Tant qu'elle ne sera pas bien distinguée de la compréhension écrite, l'apprenant arrivera au collège, au secondaire puis à l'université sans aucune compétence en compréhension orale. Ensuite, les enseignants doivent comprendre que la compréhension en langue étrangère se déroule à différents niveaux dans la classe et en dehors de la classe et qu'elle ne se limite pas aux textes oraux ou écrits. Si l'apprenant s'attend à ce que l'élève soit capable de comprendre et de se faire comprendre par ses interlocuteurs dans diverses situations de communication, qu'il puisse suivre une émission audio ou interpréter des nombreux messages de la vie quotidienne cette compétence ne peut être acquise uniquement à travers l'analyse des textes écrits.

L'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions (souvent à choix multiples), « *ou de faire répéter les tâches de lectures par les élèves* » (cf. chap. 7). Bien que notre public au cours de ses observations se soit limité principalement aux débutants, il faut ajouter à cette activité une fonction explicative à travers laquelle l'enseignant doit dire pourquoi une réponse n'est ni acceptée ni acceptable. Plus

important encore, il faut enseigner à l'apprenant des stratégies pour arriver à comprendre tout simplement un énoncé oral ou écrit en langue étrangère. L'élève, même au niveau de débutant, a besoin de savoir que ce qu'il apprend doit lui servir au-delà de sa situation scolaire. Les stratégies qu'il acquiert en tant qu'apprenant devraient lui servir de base pour la compréhension dans des situations ultérieures.

L'enseignement de la compréhension orale en langue étrangère implique aussi un travail sur l'écoute : on n'écoute pas de la même façon en LE comme en L1. D'après Lhote (1995 :100), un apprenant d'une nouvelle langue doit changer sa façon d'écouter, sa façon « *de capter et de traiter les informations qui parviennent par l'intermédiaire du langage oral* ».

L'acquisition du bon fonctionnement d'écoute en langue étrangère est une procédure qui exige beaucoup d'attention de la part de l'enseignant d'autant plus dans une situation de bilinguisme que celle des élèves auxquelles nous avons eu affaire. Lhote propose d'activer ces procédures à travers une exploitation de situations et une analyse de contextes, mais aussi de familiariser l'auditeur « *d'une part avec la voix, d'autre part avec le sujet traité* » (op.cit. : 109).

9.3.3 Pour les jeux de rôles

De prime abord, pour que le jeu de rôle ait une place plus importante dans la classe de FLE, il faut que l'on se rende compte de ses avantages. D'après Dufeu (1983 :43) il y en a au moins huit.

- Le jeu de rôle invite un comportement communicatif global et fait appel à l'individu dans sa totalité en faisant impliquer son corps, sa sensibilité, et son intellect.
- Dans une situation de jeu de rôle, l'apprenant apprend à s'en sortir sans faire appel au tiers.
- La langue dans le jeu de rôle répond à un besoin ou un désir à s'exprimer et permet au participant de s'exprimer dans la langue étrangère autre que celle du manuel.
- Le jeu de rôle peut aussi faire naître une atmosphère de spontanéité créatrice qui favorise la réapparition de connaissances préalables.
- Le jeu de rôle, bien organisé et mis en place, décentre la relation pédagogique en rendant la position de l'enseignant moins centrale en ce qu'il n'est plus l'origine, le centre et l'aboutissement des activités linguistiques.

- Avec un jeu de rôle, une autre scène est créée à l'intérieure de l'espace-classe permettant à l'apprenant de jouer l'autre en restant soi.
- Le jeu de rôle favorise le développement d'attitudes, d'aptitudes et de comportements communicatifs chez l'apprenant.
- Au niveau personnel, le jeu de rôle peut avoir un impact personnel sur l'apprenant en tant que participant en l'aidant à élargir son répertoire de comportement et sa capacité d'expression personnelle.

Il faut ensuite savoir le mettre en place et l'intégrer dans le cours. Le jeu de rôle peut être pratiqué dès le début de l'apprentissage, en l'occurrence avec les élèves de niveaux inférieurs qui disposent d'un matériel linguistique restreint. L'important c'est qu'ils puissent faire appel à l'intonation, à la mimique, aux gestes dans leur production. D'où l'importance de la préparation préalable qui tienne compte du niveau et de ce que l'on attend de l'apprenant.

Dufeu (op.Cit : 69-73) propose certaines techniques pour la pratique de jeux de rôle que nous proposons d'adopter dans nos propositions : les techniques d'échauffement, les techniques de déroulement, le choix de déclencheurs et les techniques de mise en place.

1. Techniques d' « échauffement »

L'échauffement (métaphore avec les pratiques sportives), il faut le préciser, est essentiel parce qu'il « *prépare le groupe à l'action et lui fait prendre possession de l'aire de jeu* » (op. Cit. : 69). Cet échauffement peut être corporel, vocal et/verbal. Dufeu donne les exemples suivants d'échauffement :

- Il peut être directement lié à la scène qui va se dérouler, en créer l'atmosphère et donner le rythme à l'action qui va se jouer. Le groupe peut ensuite se diviser en petits groupes pour jouer la scène prévue.
- L'échauffement permet aux participants d'entrer dans la peau des personnages qui vont se rencontrer.
- L'échauffement peut préparer à un mode de communication dans le groupe.

2. Technique de « déroulement »

Etant donné qu'il s'agit d'apprenant de langue étrangère, il y aura sans doute un manque de confiance pour ceux qui craignent de s'exposer devant les autres. Pour favoriser la technique de participation de tout le groupe, nous reprenons ci-dessous quelques unes des techniques proposées par Dufeu :

- Bien que toute l'attention soit focalisée sur les personnages principaux, tout le groupe peut être impliqué par exemple de façon non-verbal.
- Le groupe peut être réparti en sous-groupe qui, bien que répartis dans la pièce, jouent le même thème. Les autres membres des groupes formeraient le décor de la scène.

Ce qui est important c'est que tout le groupe-classe participe : l'animateur et les membres de classe qui ne jouent pas peuvent venir en aide aux acteurs en les doublant. De cette façon, il n'y a pas vraiment de spectateurs dans la classe : tout le monde participe mais de façons différentes.

3. Le choix de « déclencheurs »

L'enseignante du cours auquel nous avons fait allusion ci-dessus a eu comme déclencheur un texte écrit fabriqué pour la lecture à haute voix. Les nombreuses techniques que propose Dufeu, exigent un peu de créativité et d'imagination de la part de l'enseignant. La projection peut se faire à partir d'un lieu, à partir d'une situation ambiguë (qui peut être interprétée de diverses manières), à partir d'une phrase, à partir d'une image ou une photo ou encore un dessin. Ce qui est important ici c'est que le groupe-classe puisse s'en servir de point de départ pour établir un thème sur lequel travailler.

4. Techniques de « mise en place »

Pour que le jeu de rôle se déroule de la façon souhaitée encore faut-il qu'il y ait des techniques appropriées de mise en place. Il faut d'abord préciser le cadre de l'action puisqu'une dynamique préférable de se situer pour agir. Ensuite, pour qu'une dynamique s'installe, il faut qu'il y ait un conflit ou une tension entre les participants à l'action. Dufeu propose ensuite la définition du personnage, « *pour que les participants entrent dans leur personnages* » (op.Cit:73). Enfin il y a la définition du temps. Puisque la spécification du temps introduit une dynamique dans l'espace, le moment où se passe la scène est précisé lorsque l'action va commencer.

Tout enseignant qui prévoit un jeu de rôle dans son cours doit se rendre compte de l'importance de la préparation préalable. Les techniques sont nombreuses mais l'enseignant qui connaît bien sa situation doit adapter ces techniques à cette situation.

Il ne peut le faire qu'en remplaçant cette pratique dans une vision d'ensemble de la formation comme peut en proposer l'ingénierie de la formation.

9.4 L'INGENIERIE DE FORMATION

En France, l'offre de formation à l'attention des enseignants de français langue étrangère est très variée. Différents organismes proposent une pluralité de formations (stages, formations linguistiques, journées pédagogiques) pour les enseignants de français du monde entier. Les conditions de mise en œuvre de la formation continue de français langue étrangère sont de nature diverses et elles dépendent directement des organismes de formation. La plupart de ces formations s'avèrent être des formations « à la carte », donc conçues pour un public plus large puis spécifiées en fonction des participants, elles rencontrent parfois (au gré des formateurs et des groupes) des difficultés à répondre aux besoins d'un public spécifique, alors une démarche de formation s'impose : L'ingénierie de formation¹.

L'ingénierie de formation s'est développée avec succès dans le domaine de la formation professionnelle et de l'économie. Le concept d'ingénierie commence à être utilisé dans le domaine de l'éducation et de la formation à partir des années 1985 (Guy le Boterf 1985, Danielle Collardyn 1985, F. Viallet, A. De Perreti, 1994....).

En France, les travaux de Guy le Boterf demeurent la référence en matière d'ingénierie de formation. Le Boterf (1985 :10) définit

« l'ingénierie comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, l'étude et la réalisation d'un ouvrage ou f'un ensemble d'ouvrages (.....) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer le conditions de sa viabilité ».

Sur la base de cette définition de l'ingénierie, nous pouvons considérer que l'ingénierie de formation est une démarche dynamique de réflexion /action entre différents partenaires en vue de concevoir, réaliser et évaluer une action de formation.

Pour le développement des individus ou des institutions, la démarche de l'ingénierie de formation compte donc quatre grandes étapes : l'analyse, la conception, la réalisation et l'évaluation.

Une approche en terme d'ingénierie suppose une capacité :

- A analyser les besoins en formation d'une institution, d'un groupe ;

¹ Pour un aperçu historique du concept d'ingénierie de formation, les numéros 81 (décembre 1985) et (décembre 2003) de la revue Education permanente, les travaux de Guy le Boterf (1985, 1990, 1999), A.Meignant (1997), Jean-Marie De Ketele et alii (1989), André de Perretti (1990), Michele Fabre (1994), permettent une vue d'ensemble du domaine.

- A concevoir des réponses en terme de formation (définir des objectifs, de modalités de formation) ;
- A piloter la formation
- A prévoir les modes d'évaluation.
- L'ingénierie de formation mobilise différents acteurs ou partenaires à savoir :
Le commanditaire (institutions publiques ou privées demandeurs de formation) ;
- Le maître d'ouvrage (organisme de formation, prestataire de service qui répond à l'appel d'offre) ;
- Le maître d'œuvre (formateurs chargés de la mise en œuvre de l'action de formation) ;
- Les futurs maîtres (bénéficiaires de l'action de formation).

9.4.1 Les étapes de la démarche d'ingénierie de formation

9.4.1.1 L'analyse

Cette étape est primordiale dans la démarche d'ingénierie de formation. A ce stade, le maître d'ouvrage analyse l'appel d'offre lancé par une institution déterminée. Il s'agit d'un processus par lequel le maître d'ouvrage analyse finement le problème posé par le commanditaire. La phase d'analyse s'intéresse davantage à la compréhension et à la définition rigoureuse des besoins en formation formulés par le commanditaire. Compte tenu du fait que les besoins n'existent pas en soi et qu'ils se traduisent par l'écart existant entre le référentiel du métier et le profil réel des individus à former, une analyse approfondie du contexte socio-professionnel dans lequel s'inscrit la demande s'avère indispensable.

Normalement, la phase d'analyse oblige des échanges importants entre les décideurs (maître d'ouvrage et commanditaire). Ces échanges permettent au commanditaire d'explicitier sa demande et le maître d'ouvrage peut ainsi mieux subvenir aux besoins en formation du public cible.

9.4.1.2 La conception

A la suite des échanges visant la compréhension de la formation, l'identification des besoins permet de découvrir les écarts entre le profil souhaité et le profil réel, les causes qui ont engendré ces besoins et donc de formuler des hypothèses de formation susceptibles de combler les lacunes constatées. Il importe de souligner qu'à ce stade, la présence du maître d'œuvre (formateurs) s'impose.

Le travail d'analyse de besoin et de formulation d'hypothèse de formation donne lieu à un plan de formation qui définit l'organisation pédagogique de l'action de formation (transformation des objectifs professionnels en objectifs opératoires ou pédagogiques acteurs intervenants, modalités de formation, délais de réalisation)

Il s'agit d'une phase dans laquelle le maître d'ouvrage et le maître d'œuvre sont appelés à imaginer les modalités de réponses à la demande formulée. Il est question de prendre davantage en compte les réalités du contexte et les caractéristiques du public à former en vue d'adapter l'offre à la demande, c'est-à-dire de répondre aux besoins et de leurs institutions.

Le plan de formation se dilue dans un cahier des charges. Normalement le cahier des charges est proposé par le maître d'ouvrage à partir des termes de référence de la formation définie par le commanditaire. Un cahier des charges est un « *document contractuel fixant les modalités d'exécution d'une action de formation. Ce document contient les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour atteindre des objectifs déterminés* ».Thierry Ardouin (2003 :117).

D'une manière générale, le cahier des charges comprend les résultats attendus de la formation, les critères d'évaluation, les indicateurs de réussite et les moyens à mettre en oeuvre pour assurer le bon déroulement de l'action de formation.

9.4.1.3 La réalisation

Cette étape concerne la mise en oeuvre de l'action de formation. A ce stade on peut donc assister à la réalisation de stages, de modules de formation, d'ateliers dirigés....Cette étape met surtout en interaction le maître d'œuvre et les futures maîtres. Il importe de souligner que les stagiaires sont plus susceptibles de s'identifier à la formation et à en tirer profit de celle-ci, dès lors qu'ils sont associés à l'étape d'analyse de leurs propres besoins (très souvent les décideurs ne font pas intervenir les étudiants-maîtres à cette étape).

Dans l'étape de réalisation le maître d'œuvre est appelé à animer, à piloter et à communiquer. Signalons au passage que, la mise en oeuvre d'une action de formation ne concerne pas uniquement l'interaction formateur-stagiaires. Il ne s'agit pas seulement pour les formateurs de mettre en oeuvre des techniques et stratégies discursives pour interagir et former des individus. Comme le signale Thierry Ardouin (op.cit :37), l'animation et le pilotage du dispositif de formation mis en oeuvre à la suite d'une demande de formation repose aussi sur

la mobilisation et la coordination des différents partenaires, les régulations permanentes des moyens ou buts, gestion de la logistique optimisation de méthodes de travail, utilisation des tableaux de bord ...

Dès lors que la mise en œuvre du dispositif de formation est censé s'étaler sur plusieurs mois voire des années, « *il est souvent intéressant, voir nécessaire de mettre en place un comité de pilotage, ou groupe de suivi* » Thierry Ardouin (op. cit:37). Normalement, intègrent le comité de pilotage les décideurs (maître d'œuvre et commanditaire), le maître d'œuvre et, parfois, un ou plusieurs représentants du groupe des futurs maîtres.

9.4.1.4 L'évaluation

L'évaluation est la dernière étape de la démarche d'ingénierie de formation. Notons que le fait qu'elle soit la dernière étape ne signifie pas qu'elle intervient obligatoirement après toutes les autres. L'évaluation peut être présente tout au long du processus de formation. Elle peut intervenir avant la formation (évaluation-diagnostic), pendant la formation (évaluation-régulation ou évaluation en formation) et, comme nous venons de constater, elle intervient aussi en fin de formation (c'est l'évaluation-contrôle ou évaluation de la formation).

L'évaluation en formation et l'évaluation de la formation servent, entre autres, à mesurer la pertinence des contenus de formation et leur acquisition par les futurs-maîtres et à comparer les résultats préalablement définis à ceux réellement atteints.

Cette mission d'évaluation oblige le formateur à travailler davantage dans la définition d'indicateurs de performance qui permettraient de voir si les comportements professionnels ont été modifié ou non. Nous considérons que la formation sert essentiellement à professionnaliser voire à intellectualiser des comportements. L'évaluation devrait ainsi veiller à la modification positive des comportements des étudiants-maîtres. Il importe de rappeler que la formation concerne à la fois les élèves en formation mais aussi le dispositif de formation lui-même (qualité du service rendu, professionnalité des formateurs, qualités des supports et des contenus de formation)

Rappelons au passage que plusieurs moyens permettent d'évaluer une action de formation du point de vue qualitatif ou quantitatif (le questionnaire, les grilles d'analyse, l'entretien, l'observation...). Ainsi, compte tenu de ce que nous avons relevé, nous pouvons considérer que, contrairement à ce que nous pouvons imaginer, l'ingénierie de formation n'est pas une démarche technocratique de formation. En effet, elle s'avère une véritable

planification fonctionnelle de la formation. Il est donc question de « *manager la formation* » (A. Meignant, 1997 :87). L'ingénierie de formation est une démarche qui plonge la formation dans une dimension, à la fois, politique et pédagogique en vue de professionnaliser des individus.

9.5. LA PROFESSIONNALISATION DES ENSEIGNANTS

Nous assistons un peu partout à la mise en place de politiques éducatives qui tentent de redéfinir le rôle de l'enseignant et qui essaient de relier davantage la réussite de l'acte pédagogique aux compétences professionnelles de ce dernier, compétences qu'il faut donc évaluer, adapter et perfectionner si besoin.

Le débat actuel sur la formation des enseignants et l'importance accordée aux enseignants dans ce cadre suscitant un regain d'intérêt pour la professionnalisation des enseignants. En fait la mise en place de formation d'enseignants centrées sur la professionnalisation renforce le principe selon lequel le métier d'enseignant s'apprend et que les compétences professionnelles de l'enseignant se construisent en formation et tout au long de la vie.

Etudier les pratiques des enseignants de français en Algérie sur sa pratique n'implique pas au premier abord la question de la professionnalisation des enseignants. Toutefois, dans le cadre de notre recherche, cette perspective se justifie à plusieurs égards. En fait, bien qu'en contexte algérien la question de la professionnalisation des enseignants ne soit pas objectivement prise en compte ni dans les politiques éducatives ni dans les plans de formation des enseignants, le projet de réforme du système éducatif algérien s'oriente davantage vers une professionnalisation des enseignants.

Le présent chapitre s'intéresse à la genèse de la notion de professionnalisation et tente de dégager des concepts périphériques en vue de mieux situer notre objet d'étude dans le champ de recherche sur la professionnalisation des enseignants. Nous nous intéressons ensuite à l'émergence du concept de professionnalisation dans le domaine de formation des enseignants. Enfin nous tentons de définir précisément la professionnalisation des enseignants en mettant l'accent sur les axes qui régissent dans le cadre de la formation continue des enseignants.

9.5.1 Comprendre la notion de professionnalisation

Le concept de professionnalisation voit le jour dans le domaine de la sociologie anglo-saxonne des professions. Pour M. Altet (1994 :24), la compréhension du concept de professionnalisation est conditionnée par une interprétation du terme de profession dans le domaine de sociologie anglo-saxonne des professions. C'est dans ce sens que Philippe Perrenoud (2004)¹, souligne qu'on peut difficilement comprendre l'essence du concept de professionnalisation « *si l'on ignore que dans les pays anglo-saxons, tous les métiers ne sont pas des professions* ».

Perrenoud (op.cit) souligne que dans ces pays, la profession (et uniquement la profession) est caractérisée par :

- Une formation conséquente, régie par des savoirs rationnels.
- Une importante autonomie en ce qui concerne les méthodes de travail.
- Des principes déontologiques assez importants.
- Une organisation collective assez forte.

D'une manière générale, les sociologues anglo-saxons considèrent que la profession renvoie à « *une occupation plutôt intellectuelle, fondée sur un savoir rationnel, faisant l'objet d'une formation dont les procédures sont explicites et dotées d'une forte légitimité* ». (A.Trousson, cité par M. Develay, 1994 :144).

En contexte anglo-saxon, la profession est donc régie par une dimension intellectuelle (maîtrise de savoirs savants validés par une institution) et une dimension sociale (reconnaissance sociale et respect de normes déontologiques conséquentes. Ainsi, la profession « *s'apprend par l'étude [et] repose sur un savoir savant qui se professe dans les universités* » Bourdoncle (1993 :120).

En ce qui concerne le métier, il renverrait à l'opposé de la notion de profession. Un métier serait donc « *une occupation davantage manuel ou mécanique, fondée sur un savoir plus ésotérique, faisant l'objet d'une formation par imitation, et doté d'un caractère utilitaire,* » M. .Develay (1994 :144)

Les définitions de profession et de métier relevées ci-dessus montrent une différence entre ces deux termes et leurs acceptions. Ces différences se situent au niveau :

¹ Philippe Perrenoud « comment un métier devient profession » propos relevés sur <http://www.snuipp.fr/article/1757.html>. (Page consultée en 2006).

- Du type d'occupation (intellectuelle ou manuelle) ;
- De la nature des savoirs indispensables à la réalisation des tâches (savoirs savants ou savoirs empiriques) ;
- De la légitimation et de la reconnaissance sociale (prestigieuse ou pratique).

Mais il faut nuancer car les termes peuvent être employés indifféremment, notamment en français.

R. Bourdoncle (op. cit : 118) propose cinq sens au concept de professionnalisation qui, d'une manière générale, recouvre les différentes acceptions qui lui sont annexées.

La professionnalisation se réfère :

1. Au processus à travers lequel un métier devient une profession. De ce fait, professionnalisation d'un métier sous-entend transformer ce dernier en profession.
2. aux stratégies et aux actions déployées par un groupe pour augmenter le statut social et l'autonomie professionnelle de l'activité qu'ils exercent.
3. Au processus d'amélioration des compétences et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession et une plus grande performance individuelle et collective.
4. La formation à l'activité. A ce niveau, la formation « *s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en terme de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (méthodes de cas, simulation analyse de pratiques, résolution de problèmes) et ses liens plus forts avec le milieu professionnel (d'où viendrait notamment une bonne partie de ses formateurs) ».*
5. A la socialisation des individus au sein de la profession et le respect des normes et des procédures établies par la profession.

Ainsi, nous pouvons considérer que les sociologues s'intéressent davantage aux deux premiers sens du concept de professionnalisation. Comme nous l'avons vu, les deux premiers sens du concept s'inscrivent dans une approche sociologique d'ordre professionnaliste qui s'interroge sur le processus et les stratégies permettant de hisser un métier au statut de profession sur la base de critères finement définis.

Pour ce qui est du troisième et quatrième sens du concept de professionnalisation, ils intéressent plutôt les formateurs du domaine dans lequel s'inscrit une activité particulière.

Cette dimension du concept de professionnalisation, s'oriente davantage vers la formation des acteurs.

Le cinquième sens du concept de professionnalisation (la socialisation des individus au sein de la profession, l'identité professionnelle, le caractère professionnel...) reste sous-entendu dans les quatre premiers sens. Au cinq sens proposés au concept de professionnalisation par Bourdoncle s'annexe trois concepts. Les deux premiers sens du concept permettent l'émergence du concept de **professionnalisme**. Ce concept renvoie « à l'acquisition de statut social, » Bourdoncle (1991 :76).

Au troisième sens du concept de professionnalisation et rattaché le concept de **professionnalité**. D'après Bourdoncle et Mathey-Pierre (1995 :107), ce concept désigne « *le caractère professionnel d'une activité économique* ».

A partir de ces essais de définition recensés par Bourdoncle et Mathey Pierre (op.cit), nous retenons cependant les notions de savoirs et de compétence semblent être un point de convergence. La professionnalité renvoie ainsi à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des compétences utilisées dans l'exercice de la profession. Du dernier sens du concept de professionnalisation dérive le concept **d'identité professionnelle**. En réalité, « *ce concept emprunte à deux champs de savoir : la sociologie et la psychologie* » M. Develay (op.cit :145). Il souligne le sentiment d'appartenance à un groupe déterminé.

Pour nous, tenter d'expliquer le concept de professionnalisation et de ses concepts périphériques nous aide à mieux situer notre travail dans la polysémie de ce concept. Cependant, ce regard sur le concept de professionnalisation a été porté sans référence spécifique au domaine de la formation des enseignants. Les pages qui suivent tentent de situer ce concept dans le contexte de la formation des enseignants.

9.5.2 Comment parvient-on à parler de professionnalisation dans le domaine de la formation

Nous avons vu plus haut que le concept de professionnalisation a vu le jour dans le domaine de la sociologie des professions. L'étendue du domaine de la sociologie et la dimension positiviste (il s'agit d'améliorer, de développer des compétences, des statuts...) du concept de professionnalisation semblent avoir facilité sa migration vers d'autres domaines. Dans le domaine qui nous intéresse (celui de la formation des enseignants), ce

concept est employé pour décrire en quelque sorte ce qu'on propose à l'enseignant comme modèle de formation et ce qu'on attend de lui dans le cadre de sa pratique. Ainsi, en formation d'enseignants on parlera couramment de professionnalisation des enseignants.

Parler de professionnalisation des enseignants peut entraîner des interrogations concernant le caractère professionnel de ce métier ou encore des réflexions sur l'existence d'enseignants « amateurs ». Une analyse lexicale « ordinaire » de la notion de professionnalisation des enseignants pourrait nous amener à évoquer des paradoxes autour de cette notion et provoquer un désintérêt envers cette dernière. Il est important de souligner qu'il n'est pas question pour nous de savoir si l'enseignement est un métier ou une profession. Nous savons tous qu'une profession peut à la fois s'accommoder du statut de salaire et d'indépendant (professions libérales). Dans ce sens, souligne Perrenoud (op.cit), « *il n'y a rien de scandaleux à se demander si les enseignants forment une profession à part entière* ». Nous partons du principe que l'enseignement est une profession à part entière et qu'il s'inscrit dans les grandes lignes des différentes définitions que nous pouvons trouver pour le concept de profession.

Dans le domaine de la formation, la question de professionnalisation des enseignants est d'actualité depuis les années 1980. Il faut, cependant, noter que cette problématique émerge à la fin du 18^{ème} siècle avec un souci de valorisation du métier d'enseignant qui consistait à sortir ce dernier du carcan des connaissances et des pratiques empiriques. Cette approche s'inscrit dans le développement d'un courant de rationalisation des métiers qui demande à l'enseignant de réfléchir d'avantage sur la construction de l'acte pédagogique. Ainsi, tout au long du 19^{ème} siècle, nous assistons à l'édification de la pédagogie en tant que science de l'éducation par la quête d'un corps de savoirs et de savoir-faire. Ce processus a permis la création des premières écoles normales pour rationaliser davantage le métier d'enseignant et poser les jalons de l'identité collective et de l'esprit de corps indispensables à la professionnalisation. Cependant, cette volonté de rationalisation du métier s'avère paradoxale car elle n'associe pas les enseignants aux réflexions sur l'enseignement. En fait, des savoirs vont être élaborés par-dessus des enseignants (décideurs et formateurs prennent en main l'organisation de l'acte pédagogique) provoquant ainsi une sorte de standardisation du métier d'enseignant (élaborant des programmes définis en termes d'objectifs comportementaux à atteindre, des stratégies d'enseignement à suivre et de réponses attendues des apprenants). Les enseignants vont ainsi manquer d'autonomie et on va

observer un recul dans le processus de professionnalisation. Selon Lessard (1999), ce recul dans le processus de professionnalisation a été qualifié de *déprofessionnalisation ou de prolétarisation*

Comme le signale Bourdoncle (op.cit :99) les indicateurs de cette *déprofessionnalisation* commencent à être évoqués au début des années 1980 et ils vont être à l'origine d'actions d'ordre plutôt politique qui vont révolutionner le débat sur la formation des enseignants. En fait, il sera question de mettre en place des stratégies susceptibles de rendre les enseignants des acteurs à part entière dans le domaine. Nous signalons qu'en contexte français, les réflexions autour de la professionnalisation des enseignants évoquaient déjà une formation d'enseignants dans un même lien et tentaient de mettre au point une formation centrée sur l'articulation théorie-pratique.

En France, la notion de professionnalisation des enseignants apparaît avec la création des IUFM. Avec la mise en place des IUFM dont l'existence date de 1991, il est préconisé une formation centrée sur la professionnalisation des enseignants avec la création d'une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Se posait alors la question suivante : comment articuler théorie et pratique en IUFM et construire les compétences professionnelles des enseignants ?

Ainsi nous pouvons considérer que la problématique de la professionnalisation des enseignants émerge de facteurs liés aux dimensions pédagogiques et politiques du concept de professionnalisation. Nous observons que l'évolution des systèmes éducatifs déclenche la mise en place de politiques éducatives qui tentent de modéliser l'enseignant et la formation et nous retrouvons des travaux de recherches qui s'intéressent aux compétences d'un enseignant dit professionnel. Dans la plupart des cas, nous pouvons constater avec Perrenoud (1993 :59) que la problématique de la professionnalisation des enseignants résulte essentiellement d'une évolution des systèmes éducatifs (confrontés à de nouveaux publics et à de nouveaux défis) qui exige des enseignants la mise en œuvre de compétences nouvelles (capacités à analyser des situations complexes, capacités à résoudre en autonomie des problèmes nouveaux ...).

Nous pouvons donc remarquer que le courant de la professionnalisation des enseignants n'émerge pas des travaux de D. Schön sur la réflexivité. Cependant les travaux de Schön ont permis l'émergence d'un modèle d'enseignant qui est pris en compte dans les processus de

professionnalisation. La question de la professionnalisation de l'enseignant s'inscrit dans le domaine de la formation continue à travers la mise en place de modèles de formation centrés sur l'analyse de pratiques. Très souvent, la question de la professionnalisation des enseignants est confondue avec celle de la formation professionnelle continue des enseignants. La question de la professionnalisation des enseignants est forcément liée à celle de la formation professionnelle continue des enseignants.

La professionnalisation des enseignants s'inscrit dans un courant de rationalisation du métier d'enseignant et « *quel que soit le lieu, la dynamique de professionnalisation des enseignants, elle relève quelque part, des conceptions que l'on se fait de l'enseignement et de l'acte d'enseigner des acquis des enseignants et de la place de ces derniers dans le système éducatifs* ». Tardif et al (1998 :8).

Quant à la formation professionnelle des enseignants, elle émerge d'une rationalisation de la formation « *par l'intermédiaire de la définition des besoins et des objectifs de formation* ». Claude Springer (1996 :12).

La formation professionnelle continue des enseignants émerge essentiellement de la nécessité de la prise en compte des besoins et des attentes de ces derniers dans le cadre de leur formation. Il est donc question de préparer les enseignants à, former des individus capables de répondre aux exigences de la société dans laquelle ils évoluent.

9.5.3 Qu'entend-on par professionnalisation des enseignants ?

Nous avons tenté d'expliquer le concept de professionnalisation et de faire la lumière sur l'émergence de ce concept dans le domaine de la formation. A ce stade de notre recherche, il est temps de dire précisément ce que nous entendons par professionnalisation des enseignants. La professionnalisation des enseignants définit et modélise un certain nombre de compétences attendues de ces derniers.

Pour Perrenoud (1991), « *La professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en œuvre de règles pré-établies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs et une éthique* ». C'est dans cet ordre d'idées que Michel Fabre (2001 :5) souligne que la professionnalisation des enseignants vise « *le remplacement de manières de faire intuitives ou traditionnelles par des savoirs-faire rationnels, scientifiquement fondés* ».

Les propos de Perrenoud et de Fabre montrent fort bien que la problématique de la professionnalisation des enseignants s'oppose aux pratiques enseignantes fondées sur des bases empiriques, aux pratiques enseignantes instrumentalisées qui résultent, entre autres, d'une prolétarianisation de l'enseignement. Les propos de ces auteurs montrent en effet que dans le processus de professionnalisation des enseignants, il est question d'amener les enseignants à adopter une posture réflexive vis à vis de leurs pratiques. En effet, bon nombre de chercheurs en sciences de l'éducation s'intéressent à la professionnalisation des enseignants et ils nous font comprendre que celle-ci concerne davantage les méthodes de travail en formation d'enseignants. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs aux enseignants, mais de les amener à prendre de la distance par rapport à ces savoirs, leur apprendre à les mobiliser sur le terrain, leur apprendre à gérer des institutions et des stratégies d'apprentissages en vue de favoriser les apprentissages.

Dans *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*

Paquay et Alii (2001) montrent fort bien que la professionnalisation de l'enseignant passe par la réflexion, une prise de distance par rapport aux sources théoriques qui régissent son métier et son action sur le terrain. Ces auteurs considèrent que la professionnalisation des enseignants demande davantage la mise en place de dispositifs de formation pour :

- Apprendre à observer et à analyser les pratiques ;
- Apprendre à réfléchir sur sa pratique en vue d'affronter progressivement la complexité des situations de classe.

En fait, nous considérons que pour ces auteurs, dans un processus de professionnalisation, la formation doit permettre aux enseignants d'acquérir une compétence essentielle : le savoir analyser. Nous pourrions en effet considérer que la réflexion est au cœur de la professionnalisation des enseignants. Mialaret (1994 :11-12) souligne que :

« La préparation des enseignants à leur tâche comporte un important volet professionnel lié à l'observation constante et à la prise de conscience de l'action en vue de ses transformations ».

Dans le processus de professionnalisation des enseignants, la réflexion concerne la capacité d'analyser et l'appropriation de sa propre pratique en vue d'y incorporer des modifications. La réflexion est donc associée à l'esprit de critique, à l'autonomie et à la

capacité de l'enseignant à se remettre en question. Il importe de signaler que pour développer le *savoir analyser* chez les enseignants, le processus de professionnalisation met l'accent sur la professionnalité.

Plusieurs chercheurs (Tardif 1993, (Paquay 1993, Lang 1999 ...) ont en effet considéré que le processus de professionnalisation des enseignants, est centré sur la professionnalité. Comme nous l'avons vu, la professionnalité renvoie à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des compétences utilisées dans l'exercice de la profession. La professionnalité concerne donc la façon dont la théorie et la pratique s'articulent dans le cadre de la profession.

Dans Recherches sociales (1992), F.Aballea souligne que la professionnalité est une « *Expertise complexe, et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience* ».

Le propos de F.Aballea (op.cit) révèle la dimension intellectuelle de la professionnalité car cette dernière s'appuie sur le rapport aux savoirs professionnels : savoirs pédagogiques, savoirs disciplinaires..... La professionnalité engage une double exigence par rapport à ces savoirs. Elle se réfère, d'une part, à la formation comme source de savoirs dont l'exigence est d'être ancrée dans les pratiques et, d'autre part, aux savoirs sur lesquels se régissent ces pratiques, l'ajustement de la théorie et de la pratique est donc au centre de la professionnalité qui se concrétise, d'une manière général, par la capacité de réflexion sur la pratique et dans la pratique au sens de D.Schön (1983) .Guy le Boterf (1999 :114) explique ce que nous avons relevé jusqu'ici sur la notion de professionnalité . Pour le Boterf, la professionnalité est la « *capacité d'agir comme professionnel* » et elle regroupe les composantes suivantes :

- « Une identité professionnelle donnant un sens à la construction et au maintien des compétences.
- Une éthique professionnelle orientant les pratiques et les décisions.
- Des axes de professionnalisme orientant la construction et l'organisation du corpus des connaissances et des compétences.
- Une variété de ressources et d'expériences permettant de disposer des schèmes opératoires mobilisables dans des situations diversifiées.

- Une capacité de réflexivité et de distanciation par rapport aux représentations, aux compétences, aux ressources, aux façons d’agir et d’apprendre. Le savoir de la pratique est complété et orienté par le savoir sur la pratique.
- Une reconnaissance par le milieu professionnel ».

Ces composantes sont mises en œuvre par les enseignants de façon différente et de ce fait, on assistera à l’émergence de professionnalités différentes. Dans cet ordre d’idées, la professionnalité étant au centre de professionnalisation des enseignants. La formation mettra l’accent sur des modèles de formation soucieux de comprendre le processus d’enseignement/apprentissage et qui s’interrogent davantage sur l’enseignant et sa pratique (Quelles priorités ? Quels savoirs ? Quelles compétences ? Quelles formations ?).

Enfin, pour nous, la professionnalisation des enseignants désigne un processus de construction de compétences susceptibles d’amener l’enseignant à adopter une attitude réflexive, questionnante, conceptualisante et argumentative par rapport à sa pratique (et par rapport à celles de ses pairs) en vue de réussir les apprentissages.

Les recherches autour de la problématique de la professionnalisation des enseignants montrent que celle-ci met l’accent sur un modèle spécifique d’enseignant et un modèle spécifique de formation. Pour ce qui est de l’enseignant, la professionnalisation met l’accent sur le modèle d’enseignant professionnel et en ce qui concerne le modèle de formation, le processus de professionnalisation des enseignants valorise une formation centrée sur l’analyse des pratiques.

Dans le domaine de la formation, la compréhension du processus de professionnalisation des enseignants demande donc un regard sur le modèle d’enseignant professionnel et sur les modèles de formations centrées sur l’analyse des pratiques. La professionnalisation comporte cinq acceptions :

Le premier fait référence au processus de transformation d’un métier en profession. La deuxième concerne les stratégies mises en place par un groupe pour élever le statut social de leur activité. La troisième désigne le processus d’amélioration des compétences et de rationalisation des savoirs pour une plus grande efficacité individuelle ou collective. La quatrième acception fait allusion à la socialisation des individus au sein de la profession et elle met l’accent sur le rapport entre l’individu, ses pairs et la profession. Enfin, la

dernière acception du concept de professionnalisation désigne la formation à une activité considérée. A ces acceptions du concept de professionnalisation s'annexent trois concepts, à savoir : les concepts de professionnalisme, de professionnalité et d'identité professionnelle

9.6 L'ANALYSE DE PRATIQUES ET L'ENSEIGNANT PROFESSIONNEL

Ce qu'on nomme « analyse de pratiques » est un composé de deux termes ordinaires (analyse et pratiques) qui le rendent polysémique et parfois instable car on parle tantôt d'analyse de pratiques, d'analyse de pratique, d'analyse de la pratique... Dans le cadre de cette thèse nous parlons *d'analyse de pratiques* car elle ne se réduit pas à un cadre de formation précis et parce qu'elle peut renvoyer à l'analyse de la pratique d'un enseignant spécifique mais aussi à celle d'autres acteurs impliqués dans le dispositif de formation. Nous tentons d'explicitier l'intérêt de l'analyse de pratiques dans le domaine de la formation des enseignants. D'une manière générale, dans un processus de professionnalisation d'enseignants il est question de former des enseignants dits professionnels à travers une formation centrée sur l'analyse de pratiques.

A l'image du modèle du praticien réflexif, l'analyse de pratiques est en vogue dans le cadre de la formation professionnelle. Pour comprendre l'essence de l'analyse de pratiques, une question à propos du concept de pratique (ici pratique enseignante) s'impose. D'une manière générale, il en ressort que la pratique enseignante concerne le « *faire propre* » de l'enseignant et « *les procédés pour faire* ». Pour nous, l'intérêt porté à l'enseignant en tant que personne et non seulement en tant que praticien en formation ou en action, permet d'insister sur la complexité du métier d'enseignant. D'autre part, nous considérons que pour mieux rendre compte de cette complexité, nous pouvons élargir les axes de pratiques en posant la question des finalités éducatives voire sociales des pratiques enseignantes.

9.6.1 Finalités de la formation centrée sur l'analyse de pratiques

Pour quelles raisons met-on en place des formations mettant l'accent sur l'analyse de pratiques ? Selon Jean François Marcel et alii (2002 :138), d'une manière générale, on reconnaît trois grandes finalités dans les formations centrées sur l'analyse de pratique :

a- La professionnalisation

La professionnalisation est très souvent retenue comme finalité dominante de l'analyse de pratiques. L'objectif de l'analyse de pratiques est de former des enseignants professionnels, c'est-à-dire des praticiens réflexifs.

Il s'agit donc d'amener l'enseignant à relier pratique et théorie afin d'interroger, de comprendre et de verbaliser sa propre pratique dans ses différentes dimensions (choix méthodologiques, maîtrise des savoirs à enseigner, interactions avec les apprenants...).

Dans ce contexte, il est question de comprendre la pratique des enseignants pour entamer des stratégies de professionnalisation.

Cette finalité est en effet marquée par un souci de professionnalisation de l'agir de l'enseignant et de construction d'une identité professionnelle.

Dans ce sens, la professionnalisation étant un processus d'acquisition, de développement, de compétences et d'attitude professionnelles, il nous semble important de réfléchir à la mise en place d'un référentiel de compétences et d'indicateurs de professionnalité afin de coordonner et d'optimiser la mise en place de ce processus.

Enfin, l'intention de professionnalisation est étroitement liée à la structuration de la compréhension de la pratique. La compréhension de la pratique enseignante peut se faire par le biais de grilles d'analyse que les enseignants vont être amenés à remplir, des entretiens d'explication, des discussions et des échanges dans le cadre de la formation...

b- la production de savoirs sur les pratiques

Dès lors que l'analyse de pratiques vise la production de savoirs, elle s'intéresse à une analyse critique de la pratique des enseignants. Cette lecture demande en effet une analyse des fondements théoriques qui régissent les pratiques, un intérêt pour la question de la transposition didactique, la recherche des variables des pratiques...

Il est important de signaler qu'au niveau de cette finalité, nous devons nous intéresser à la nature des savoirs à produire. De ce fait, une question s'impose : Quel type de savoir veut on produire ?

c- L'évolution des pratiques

Lorsque la finalité de l'analyse de pratiques est l'évolution des pratiques, elle s'intéresse essentiellement à l'analyse des problèmes voire des dysfonctionnements qui les caractérisent. Cette finalité repose sur une possible optimisation de la pratique enseignante.

Il s'agit d'analyser, de comprendre les raisons qui seraient à la base des écarts entre les pratiques réalisées et les pratiques souhaitées. A ce niveau, l'utilisation d'outils de compréhension de la pratique, tels que des grilles d'analyse, des enregistrements vidéo... s'imposent. Une analyse fine des objectifs d'enseignement définis par le praticien peut être entamée en vue de définir des indicateurs de performance de la pratique et mieux apprécier son efficacité.

Pour nous, analyser et comprendre le mécanisme des pratiques réussies permettrait de reproduire ses réussites et de pérenniser les performances de la pratique enseignante. Il est important de signaler que l'analyse de pratiques favorise, au sein d'un groupe d'enseignants, la confrontation de pratiques, l'écoute, l'entraide, les échanges et les recherches communes et l'évolution des représentations sur le métier d'enseignant.

Comme le souligne Jean-François Marcel et alii (2002 :135), l'analyse de pratiques enseignantes concerne « des dispositifs de formation basés sur la verbalisation par le praticien de ses activités, de son action, de ses pratiques, de son travail, et ce, le plus souvent, au sein d'un groupe (...). Ces dispositifs d'analyse de (s) pratiques ont pour objectif de permettre au futur enseignant « d'articuler » les apports 'théoriques' et les expériences 'pratiques' (...).

9.6.2 le rôle du formateur dans l'analyse de pratiques

Dans un groupe l'analyse de pratiques, le formateur est quelqu'un qui a été spécifiquement formé à ce travail. IL n'intervient qu'à la demande du groupe pour apporter « *des outils conceptuels d'analyse, des référents théoriques complémentaires pour aider à comprendre les processus analysés et à les problématiser* » Altet (2004 :103). Ainsi, il ne s'agit pas pour le formateur de proposer des recettes afin de transformer les pratiques des enseignants. Le formateur reste essentiellement un médiateur et surtout un accompagnateur à l'écoute des enseignants. C'est dans ce sens que Marc Bru (2002 :67) rappelle que :

« L'analyse des pratiques positionne le formateur comme facilitateur d'expression sur les pratiques, comme guide pour l'analyse et comme médiateur de la confrontation des points de vue sur les pratiques analysées (...) ».

Le rôle du formateur au sein du groupe d'analyse de pratique mérite d'être discuté. En fait, nous constatons que c'est l'enseignant qui choisit systématiquement les épisodes de sa pratique qu'il souhaite présenter et analyser avec l'ensemble du groupe. Bien évidemment, nous ne mettons pas en cause l'autonomie et la liberté accordée à l'enseignant dans le cadre de l'analyse de pratiques.

Cependant, il nous semble important de ne pas priver le formateur de prendre des initiatives par rapport aux pratiques enseignantes relatées ou observées. Nous avons souligné que la formation est un processus qui ne devrait pas vider le rôle des intervenants à la fois autonomes et partenaires. Dans ce sens, nous pourrions envisager un nouvel axe dans le référentiel de tâche du formateur. En fait, le formateur pourrait proposer à l'enseignant de présenter à l'ensemble du groupe un aspect précis de sa pratique même si aux yeux de ce dernier, l'aspect repéré par le formateur ne constitue pas un objet d'analyse pertinent.

Dans l'analyse de pratiques, les acteurs et les outils mobilisés s'inscrivent dans une dimension de complémentarité. L'enseignant n'est pas et ne peut pas être seul et *« Il n'y a donc pas d'analyse de pratiques formatrice sans outils d'analyse théorique, sans accompagnateur, sans pairs qui aident l'enseignant à mener l'analyse par la réflexion »* Altet (2004 :104).

Ce contexte illustre ce que Marguerite Altet (op.cit) appelle *« le paradoxe de l'analyse de pratiques »*. L'enseignant est au centre du dispositif, il détient la parole, il connaît mieux que tous la situation et l'action qu'il souhaite présenter mais, il a besoin des autres acteurs du dispositif, d'outils d'analyse pour comprendre, structurer voire restructurer son action.

9.6.3 Analyse de pratiques et pratique réflexive

L'analyse de pratiques est souvent confondue avec la pratique réflexive. A ce stade de notre recherche, nous pouvons noter avec Philippe Perrenoud (2003 :12) que l'analyse de pratiques et la pratique réflexive ne sont pas superposables puisque la première est *« une démarche de formation professionnalisante, de durée limitée, intégrée à un*

dispositif défini » et la deuxième « définit un praticien en exercice et se présente comme une composante de son identité, de son habitus, de son rapport au métier et au monde, comme un ensemble de dispositions et de compétences acquises et relativement stables ». La pratique réflexive est en quelque sorte « un objectif de formation travaillé à travers l'analyse de pratiques ».

En ce qui nous concerne, dans le domaine de la formation des enseignants, pour distinguer ces concepts, nous considérons qu'on a, d'une part, une modalité de formation (l'analyse de pratiques) et, d'autre part, une compétence du référentiel de métier d'un enseignant dit professionnel (la pratique réflexive). L'analyse de pratiques reste ainsi le modèle de formation qui, à travers la mise en œuvre de démarches d'analyse du vécu professionnel de l'enseignant, favorise chez ce dernier le développement d'aptitudes réflexives vis-à-vis de sa pratique. La pratique professionnelle en elle-même, n'est pas un domaine d'application de certaines théories élaborées en dehors d'elle ; elle est en fait le lieu de production continue de solutions à des problèmes nouveaux et donc un lieu de développement de compétences professionnelles. Pour Schön (1996 :24 et 26) :

« Le professionnel n'est pas un applicateur de principes théoriques, ni de schémas à priori, ni de règles méthodologique (...); il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action ».

Nous considérons que la pratique professionnelle constitue le lieu privilégié de développement de compétences professionnelles. Il est évident que toute réflexion occasionnelle sur l'action ne peut pas constituer une pratique réflexive. Selon Perrenoud (1998 :106),

« Tout praticien, face à une difficulté, une situation inédite, un problème particulier (...) s'arrête prend du recul, et cherche par la réflexion une solution au problème rencontré. Une pratique réflexive, c'est bien plus. Il s'agit d'une démarche méthodique régulière instrumentée, sereine et porteuse d'effets qui ne s'acquiert généralement que par entraînement intensif et délibéré ».

La pratique réflexive permet de résoudre un problème, de comprendre une situation, de s'interroger sur sa pratique et d'imaginer en connaissance de cause, de nouvelles façons d'améliorer sa performance. La résolution de problème et

l'apprentissage sont les deux composantes auxquelles se réfère la pratique réflexive. Le praticien est ainsi engagé dans une démarche de résolution de situations problématiques d'une part et d'auto perfectionnement d'autre part. A travers la prise de conscience des contradictions entre ce que le praticien fait et ce qu'il souhaite faire, la pratique réflexive contribue au développement de nouveaux savoirs. L'autonomie professionnelle de l'enseignant passe obligatoirement par une autonomie collective basée sur la contribution des pairs (soutien mutuel, échanges, collaboration avec les pairs).

Le praticien réflexif est un professionnel qui est capable d'autoréguler son action et guider son apprentissage. Ceci n'est possible que par une analyse critique de ses pratiques et des résultats obtenus. La pratique réflexive permet au professionnel de mieux comprendre les problèmes auxquels il est confronté quotidiennement et à prendre conscience de la cohérence entre sa théorie et sa pratique. L'enseignant doit manifester certaines dispositions durant son parcours (volonté de remettre en question ses acquis, confiance en soi et en ses capacités personnelles).

Dans cette optique la formation initiale et continue doivent préparer le futur enseignant à la réflexion sur sa pratique, à l'exercice d'une capacité d'observation et d'analyse.

M. Altet (1994 :24) « *considère que toute personne dotée de compétences validées institutionnellement ou par des pratiques et qui, dans le cadre de sa profession, réalise son activité de façon réfléchie est un professionnel* ».

Pour définir le professionnel, Altet met l'accent sur les compétences de l'individu et la place de la réflexion dans sa pratique. De ce fait, nous pouvons sous-entendre que le professionnel serait un individu qui n'applique pas de règles, de techniques sans analyser finement les spécificités de chaque situation. Ainsi le professionnel serait un individu capable de prendre de la distance par rapport à son action en vue de surmonter des situations problèmes.

Pour Bourdoncle (op. cit.) « *Un professionnel est un individu possédant une maîtrise de son activité, un individu qui répond aux normes et à l'éthique établies par la profession* ». Cette acception place la maîtrise du référentiel du métier professionnel au centre du concept de professionnel. Le professionnel doit rendre compte de

l'ensemble des tâches imposées par son poste tout en respectant les principes déontologiques qui le régissent.

Pour nous le professionnel est un individu qui après avoir acquis un statut, une identité et des compétences (qu'il mettra régulièrement à jour par le biais de formation et/ou de pratiques formalisées), s'avère capable de mobiliser ses savoirs pour accomplir les tâches établies par sa profession. La dimension professionnelle de la pratique enseignante se développe avec les travaux sur la pratique réflexive et le courant de professionnalisation.

Le concept de pratique réflexive est issu du pragmatisme américain avec les travaux de Donald Schön (1983, 1994) et Chris Argyris (1995). Dans un premier abord, le concept de pratique réflexive prête à confusion. Pour les psychologues, toute pratique est réflexive, au double sens où l'individu réfléchit pour agir et entame par la suite un rapport réflexif à l'action réalisée. L'être humain, normalement constitué, est très souvent amené à penser à ce qu'il va faire, à ce qu'il fait à ce qu'il a fait. Nous pouvons aussi considérer que tout être humain est un praticien réflexif et que le concept de pratique réflexive peut renvoyer « *à la pratique même de réflexion, ce que chacun fait lorsqu'il réfléchit* ». Philippe Perrenoud (2004 :36).

Pour Perrenoud (op.cit :35), la réflexion « *est une suite d'opérations intellectuelles, dont les états mentaux ne sont que le point de départ, un état temporaire ou le point d'arrivée* ». Pour cet auteur, cette suite d'opérations peut être considérées comme :

- Une pratique intellectuelle ;
- Une pratique langagière (même si nous n'engageons aucune conversation avec autrui, notre réflexion s'appuie sur le langage et ses concepts périphériques) ;
- Une pratique dialogique (on peut observer que même en l'absence d'interlocuteurs, grâce à des expressions personnelles, on peut imaginer les réactions d'autrui) ;
- Une pratique sociale (la réflexion est sociale dès lors qu'elle s'inscrit dans une forme d'interaction entre individus).

Toutefois, Schön ne fonde pas l'essence du concept de pratique réflexive sur ces états de conscience ou encore sur des automatismes de notre vie mentale. Comme le rappelle Perrenoud (op.cit :37), « *Schön s'intéresse est aux praticiens d'un métier*

[déterminé] » et « la pratique dont il est question est une pratique professionnelle, dans toutes ses composantes. L'intégration de Schön porte sur l'intensité et les modalités de la réflexion sur cette pratique dans son ensemble ou sur certains de ses épisodes ».

« Le praticien réflexif est un praticien qui se regarde agir comme dans un miroir et cherche à comprendre « comment » il se prend, et parfois « pourquoi » il fait ce qu'il fait, éventuellement contre son gré».

Le praticien réflexif, prend ainsi sa propre action comme objet de sa réflexion. Il établit une interaction permanente entre son objet d'enseignement et son contexte d'application en prenant en compte les dimensions théoriques et pratiques de son action. En fait le praticien réflexif peut être défini comme celui qui *« prend sa propre action, ses propres fonctionnements mentaux pour objet de son observation et de son analyse [et] tente de percevoir et de comprendre sa propre façon de penser et d'agir »* Philippe Perrenoud (2001 :197). C'est un individu qui par le biais du langage, prend du recul par rapport à l'expérience immédiate J.C Chabane et D.Bucheton (2002 :5). Pour ce qui est du courant de la professionnalisation, nous avons vu que ce courant contribue au développement de ce que nous avons appelé la dimension professionnelle de la pratique enseignante car il plaide pour un enseignant acteur de sa pratique, un enseignant qui n'agit pas de façon intuitive et qui cherche en permanence les fondements de sa pratique.

En fait le courant de la professionnalisation favorise l'émergence d'un enseignement professionnel, c'est-à-dire d'un praticien réfléchi.

Nous constatons que les représentations d'une interaction dynamique entre le sujet et son environnement social. Nous observons donc que les éléments constitutifs de l'environnement social exercent une influence sur l'individu qui s'efforcera de les comprendre et de construire ses propres opinions sur l'essence de ces derniers. Nous pouvons considérer que les représentations de l'enseignant se forment dans son interaction avec ses pairs, la formation, les identités disciplinaires et le terrain.

Dans le cadre de la pratique enseignante, nous constatons que l'enseignant n'est pas toujours en mesure de donner un sens à certains éléments de son action. A ce niveau, nous pouvons parler de l'inconscient dans la pratique de l'enseignant, cela veut

dire que l'enseignant peut ne pas être en mesure de témoigner de son expérience cognitive. Il peut activer une représentation sans l'éprouver consciemment. Ainsi à partir d'une analyse des verbalisations de l'enseignant de français d'Algérie sur sa pratique, nous espérons prélever dans le discours de ces derniers des éléments susceptibles de faire l'état de leurs représentations sur le métier d'enseignant de français et sur la didactique du français langue étrangère.

9.6.4 Regards sur les modèles d'enseignants et de formation

La pratique enseignante est très souvent influencée par des décisions politiques. D'une manière générale, nous observons que tenant compte de la conjoncture sociale, politique, économiqueLes politiques éducatives d'un pays particulier tentent de décrire un profil souhaité d'enseignant et, dans un deuxième temps ; des dispositifs de formation se mettent en place pour faire exister l'enseignant décrit dans les documents officiels. Dans cet ordre d'idées, la pratique enseignante est normalement, modélisée par des politiques éducatives mais surtout par des dispositifs de formation prônant un modèle de formation particulier. Toutefois, des recherches ont montré que le plus souvent les modèles de formation mis en place par les dispositifs de formation relèvent de l'implicite (H. Hensler et alii (2001 :29)

« Les institutions de formation initiale [et continue] ne savent pas toujours exactement pourquoi elles mettent en place tel ou tel dispositif d'alternance et quelle articulation théorie-pratique il est censé favoriser, ou alors, elles perdent la mémoire et vivent dans la routine, en attendant une nouvelle réforme qui obligera à actualiser et à expliciter le modèle de formation ». (Philippe Perrenoud cité par H.Hensler et alii (op.cit :29).

En fait, dans bon nombre de pays, le côté plus ou moins empirique de la formation initiale et /ou continue et le caractère non obligatoire de la formation continue font en sorte que l'enseignant « s'auto-construit » essentiellement sur le terrain. De ce fait, nous considérons que les projets de l'enseignant en matière d'auto-formation, sa personnalité et les caractéristiques du milieu social dans lequel il évolue ont une influence importante sur son profil. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous évitons de nous prononcer sur le profil des enseignants de français d'Algérie à partir d'une lecture du fonctionnement des dispositifs de formation mis en place. En fait, tout en

nous intéressant profondément au contexte dans lequel ces enseignants évoluent (l'Algérie), nous les avons écouté afin de mieux déceler le(s) modèle(s) d'enseignant et de formation auquel /auquel(s) il se rattache.

En fait, en prenant du recul par rapport à notre pratique enseignante, en discutant et en observant des collègues en classe et en s'intéressant aux opinions des apprenants concernant les pratiques enseignantes, nous considérons qu'au cours de notre vie d'enseignante, nous pouvons connaître quatre périodes, à savoir :

- la période de répétition mécanique des pratiques observées ;
- la période d'individualisation de la pratique ;
- la période de théorisation de la pratique ;
- la période de répétition de la pratique adoptée ;

Les périodes de la vie d'enseignant relevées ci-dessus pourraient amener nos lecteurs à établir des rapprochements avec les trois phases de la vie des enseignants (phase de survie, phase du comment et phase du pourquoi) proposées par V. Castellotti et M. de Carlo (1995 :21-23).

Signalons au passage que celles-ci (les phases proposées par ces auteurs) nous semblent tout à fait réalistes et révélatrices du vécu professionnel des enseignants. Néanmoins, il importe de rappeler que, normalement, comme tous ceux qui exercent une activité professionnelle, l'individu exerçant le métier d'enseignant s'attend à en tirer ses moyens d'existence. Ainsi, dès lors qu'on s'intéresse à sa pratique, il nous semble important de prendre davantage en compte le milieu social dans lequel il évolue car, nous l'avons dit, son vécu professionnel subit nécessairement une influence conséquente du milieu social. D'autre part, en tant qu'enseignante du sud (connaissante de la réalité occidentale), nous pensons pouvoir apporter de nouveaux éléments à cet égard.

En ce qui concerne la première période (période de répétition mécanique des pratiques observées), elle traduit la phase pendant laquelle l'enseignant, au tout début de sa carrière, reproduit surtout des savoirs faire, des façons d'enseigner d'enseignants qu'il a pu découvrir pendant sa vie d'étudiant (en formation initiale) ou de stagiaire (en formation continue).

Pendant cette période, pour l'enseignant, l'enseignement représente surtout un positionnement à adopter, des étapes à respecter pour réaliser un cours. Il a tendance à reproduire très fidèlement les acquis de la formation initiales et/ou la façon d'enseigner d'un enseignant qui l'aurait marqué positivement avant qu'il n'embrasse lui-même ce métier.

Pendant notre vie d'étudiant voire même d'élève, pour amuser nos camarades de classe, nous sommes nombreux à avoir un jour « *mimé* » l'un de nos professeurs avant que celui-ci n'arrive en classe. Cette simple attitude témoigne davantage de notre capacité à observer, à écouter et à reproduire ce qu'on voit et ce qu'on écoute. L'enseignant technicien s'inscrit dans cette première étape.

En ce qui concerne la deuxième période (période d'individualisation de la pratique), normalement, elle arrive à partir du moment où l'enseignant commence progressivement à regarder d'un oeil critique son contexte d'enseignement (hétérogénéité de la classe, attitudes à adopter vis-à-vis des apprenants, nécessité d'adapter davantage les contenus des cours aux caractéristiques des apprenants et aux exigences du pouvoir scolaire, valorisation et reconnaissance réelle du métier...) et constate d'éventuels écarts entre les discours de la formation initiale et les réalités du terrain.

Nous avons vu que, le travail de l'enseignant est guidé par des interactions permanentes avec les apprenants, le pouvoir scolaire et d'une manière générale, le milieu social. Ces interactions sont de nature à la fois didactique, pédagogique, psychologique, social.... Ainsi, dans cette période, l'enseignant tend à individualiser davantage sa pratique. Il essaiera de formater à la lumière de sa personnalité et de la façon dont il conçoit lui-même l'acte pédagogique dans le milieu scolaire et social qui est le sien.

La troisième période (période de théorisation de la pratique) s'inscrit dans le vécu de l'enseignant dès lorsqu'il commence à prendre du recul par rapport à sa pratique et à s'interroger de façon conséquente sur la nature de celle-ci.

A ce niveau, la pratique de l'enseignant devient moins spontanée voire inconsciente. L'enseignant se pose davantage de question sur sa philosophie d'enseignement (ou de

celles adoptées par ses collègues), sur le pourquoi de ses choix méthodologiques en vue de les conceptualiser.

A ce stade, l'enseignant aurait tendance à dire que « *pour faire la science, il faut idéaliser le réel* ».

La quatrième période (période de répétitions de la pratique adoptée) surgit dès que l'enseignant se sent plus rassuré par rapport à sa pratique, au confort que celle-ci lui accorde en classe et cherche à l'adopter, à l'éterniser malgré le fait qu'il n'a pas tous les ans les mêmes apprenants en face de lui. Cette attitude de l'enseignant semble être assez fréquente dans les contextes d'enseignement où l'enseignant ressent, entre autre :

- une passivité importante de la part des apprenants par rapport à l'apprentissage.
- Un faux intérêt des apprenants par rapport à l'enseignement délivré.
- Que le pouvoir scolaire et /ou les autorités éducatives n'accordent pas d'attention particulière à ses activités pédagogiques et au degré de satisfaction des apprenants vis-à-vis de celle-ci.
- Qu'il n'a pas besoin d'avoir un projet de formation continue en vue d'actualiser son enseignement et de l'adapter au mieux aux nouvelles préoccupations de la société.
- Que son métier n'est pas suffisamment valorisé et qu'il ne lui permet pas de vivre convenablement.
- Que ses activités en tant qu'enseignant ne servent qu'à lui accorder un statut social et ne constituent pas forcément une priorité dans sa vie professionnelle.

Ainsi, à partir du moment où l'enseignant se retrouve inséré dans un environnement marqué par le cadre esquissé ci-dessus, il aura tendance à adopter un discours et des attitudes qu'il reproduira au fil des années. La classe devient un lieu de liberté pour l'enseignant car, tous les ans, il peut extérioriser, sans craintes particulières, ses principes et ses représentations sur son objet d'enseignement.

Ce qui marquerait le passage à la quatrième période serait la constatation d'une sorte de monotonie de l'acte pédagogique, un regard plutôt pessimiste sur l'engagement des apprenants, un sentiment d'individualisation de l'action pédagogique au sein de l'établissement et une valorisation sociale du métier peu conséquent.

La durée de ces périodes et leurs apparitions dans la vie professionnelle de l'enseignant dépendraient davantage des réalités de l'environnement socioprofessionnel de l'enseignant ainsi que de sa personnalité.

Ainsi, notre analyse des verbalisations des enseignants de français d'Algérie sur leur pratique tentera également de situer ces derniers par rapport aux périodes que nous verrons de décrire, l'analyse de pratique vise la formation de praticiens réflexifs, c'est-à-dire des professionnels capable d'analyser leur pratique et « *de la transformer en savoirs professionnels communicable* » Altet (2004 :106).

CONCLUSION

Nous sommes bien consciente que certaines propositions faites ci-dessus implique une refonte des programme d'enseignement ou de formation pour mieux répondre aux besoins des futurs maîtres (qu'il faut d'abord identifier) et ensuite mettre en avant au moment de la formation des objectifs de formation. C'est un travail qui implique beaucoup de réflexion de la part des responsables. Il est important que les programmes soient revus et modifiés de temps en temps et qu'ils soient assez souple pour répondre aux besoins non seulement des stagiaires mais des consommateurs éventuels que sont les écoles primaires.

Nos recherches nous ont montré qu'afin de doter l'enseignant d'une pratique réflexive, il est recommandé de mettre en œuvre l'analyse des pratiques dès la formation initiale puisque « *c'est par une posture réflexive et une pratique réflexive qu'on développe un habitus de réflexion sur la pratique et qu'on se développe professionnellement* » L. Paquay et Sirota (2001 :6).

CONCLUSION GENERALE

Donner une meilleure formation aux maîtres est une chose, en maintenir la qualité en est une autre. D'abord faut-il savoir ce qu'est une bonne formation. En Algérie, les programmes des années 60 et 70 étaient sans doute bien adaptés au système éducatif de l'époque. La politique d'éducation avait alors pour objectif la croissance quantitative : former le plus d'algériens possibles pour répondre aux besoins du secteur de l'éducation. Aujourd'hui la formation des enseignants se fait dans et pour une société différente de celle des années 60 : Les enjeux ne sont plus les mêmes, les perspectives non plus. Notre étude a révélé, par exemple, que les besoins de l'apprenant ne sont plus les mêmes, ceux de l'enseignant non plus. Avec l'avance technologique dans toutes les sphères de la vie, ni l'école, ni l'université ne peuvent rester à l'écart : L'apprenant a accès aux renseignements qui ne lui auraient jamais été disponibles il y a quelques années.

Nous savons que l'efficacité de l'action éducative dépend non seulement du niveau de qualification de l'enseignant, mais aussi de leur degré de motivation. Nous n'oublions pas toutefois, que la formation des enseignants n'est pas le seul facteur qui intervient dans l'efficacité de l'école. Nous ne voulons pas non plus laisser entendre que l'enseignant est seul responsable de la situation dans l'enseignement et qu'il peut tout changer grâce à une excellente formation. Dans le contexte des institutions, les futurs enseignants que nous avons rencontrés ont beaucoup d'attentes et des représentations par rapport à leur futur métier. S'agissant de l'enseignement du français, une partie de ces attentes est relative à la méthodologie de l'enseignement elle-même et non à ce qu'il y a à transmettre. Pour certains étudiants-maîtres, la préoccupation principale, d'après leurs discours (cf. Chapitre VII de ce travail) est leur manque de compétence à la fois linguistique et méthodologique. Il ne faut pas oublier qu'avant de devenir enseignant, on a été élève et c'est ce contact avec des « *méthodologies* » qui, selon Beacco (1992 :46), « *déclenche la création de représentations sur les démarches d'enseignement réputées efficaces* ».

Le futur-maître lui, croit en ce qui est important, c'est ce qu'il a lui-même apprécié chez son professeur. Une maîtrise du français et une compétence en pratique de classe, sans tenir compte des autres conditions de travail qu'il faudra affronter. Ce qui est donc important, c'est pour les formateurs /enseignants de savoir que dans la formation initiale, on ne part pas de rien, mais de convictions premières souvent bien établies et légitimables qui constituent une « *résistance* » au changement. Avant de passer eux-mêmes devant la classe en tant

qu'enseignant, les futurs-maîtres ignorent par exemple, la pression qui accompagne l'enseignement d'une langue étrangère : Le fait qu'il y a un cadre temporel contraint dans lequel il faut travailler, des objectifs à atteindre qui ne sont pas toujours réalistes ou bien formulés, le manque de matériel pédagogique des apprenants peu ou pas motivés, etc.

Nous avons eu l'occasion au cours de notre recherche de repenser et même de modifier certaines hypothèses qui nous étaient apparues acquises au départ, notamment en ce qui concerne l'importance de la formation aux pratiques de classe. Nous sommes d'accord avec De Landsheere (1993 :108), que la formation pédagogique ne consiste pas seulement à fournir aux jeunes gens un savoir et un ensemble de techniques. Elle doit aussi développer chez eux « *certaines attitudes favorables à l'établissement de relations* » qui sont des éléments essentiels de la situation éducative. Nous avons centré notre recherche sur l'enseignement en situation scolaire mais n'oublions pas que l'appropriation d'une langue étrangère peut s'effectuer en dehors des institutions éducatives. La langue est en elle-même un *outil* de communication et celui qui apprend à l'utiliser a besoin de savoir *comment* et *quand*, puisque les situations de communication évoluent, les besoins langagiers aussi. Lang (1987 :43) :

« Le métier d'enseignant ne se réduit pas à la maîtrise de quelques compétences strictement définies : elles évoluent en fonction de choix et de besoins sociaux, et l'instruction n'est pas la somme de savoir-faire techniquement isolables et rigoureusement déterminés ».

Nous ne nions pas le fait que sans une bonne formation initiale en pratiques de classe, les enseignants débutants auraient tendance à se réfugier, comme le disent Brassart et Reuter (1992 :23), « *dans la sécurité des pratiques qu'ils ont vécues élèves* ». Or, il y a plus dans l'enseignement que ce que nous avons vu faire les enseignants. Dans le cas de la L.E, d'autres facteurs interviennent, bien que les compétences linguistiques et méthodologiques soient nécessaires, un enseignant a besoin d'autres compétences. Il doit par exemple, non seulement savoir s'auto-évaluer, mais aussi savoir comment s'apprend une langue pour évaluer efficacement le progrès de l'apprenant, sans se fier à sa propre expérience en tant qu'élève. Dans une telle perspective, *l'enseignant a besoin d'une formation pour la pratique* et non *d'une formation pratique*, comme précisent Brassart et Reuter (op.Cit). D'après eux, faciliter l'appropriation d'une langue étrangère à des apprenants dans un contexte donné suppose plusieurs choses :

- Que l'enseignant connaisse cette langue et culture qui en fait partie intégrante, dans ce qu'elle représente comme réalité différente par rapport aux autres langues et cultures, mais en particulier par rapport à la langue et culture maternelle des apprenants. Dans notre travail nous avons fait allusion à l'hétérogénéité des apprenants, la présence de langue arabe et d'une langue maternelle qui véhiculent une culture différente.
- Que l'enseignant connaisse l'apprenant non seulement en termes de besoins ou d'attentes, mais aussi en termes de bagage culturel, de démarches cognitives, de capacités linguistiques et métalinguistiques, de structures socio-affective et de capacités à décoder les discours pédagogiques. L'apprenant est loin d'être un cobaye sur lequel on expérimente : il a lui aussi quelque chose à apporter à son propre apprentissage s'il a l'occasion de le faire. La question que l'enseignant doit se poser est comment apprend-on ? Plutôt que comment mieux enseigner ?
- Que l'enseignant puisse analyser le contexte et se situer par rapport à ce contexte pour utiliser les contraintes qui interviennent sur les contenus à enseigner et sur les rapports entre les différents acteurs de l'interaction pédagogique.

Les données de nos enquêtes ont révélé que ces éléments ne sont pas toujours pris en compte d'abord au cours de la formation, ensuite dans les pratiques d'enseignement. Nous retrouvons ici la question des objectifs de formation et d'enseignement qui ne sont pas toujours bien définis. Nous sommes amenées à poser la question des objectifs et de l'analyse des besoins par les institutions de formation elles-mêmes. selon Porcher (1992 :19), cela réduit les besoins des publics en formation « *aux besoins qu'elles (institutions de formation), sont capables de satisfaire* ». C'est une situation que nous connaissons bien : Les destinataires de la formation sont ainsi dépossédés de leur propre responsabilité de définir eux-mêmes les besoins qu'ils ont eu en formation. A Porcher (op.Cit) de préciser :

« *On a relégué la professionnalisation de la formation en éducation en réduisant le rôle même de l'enseignement qui est de préparer des compétences utilisables à l'extérieur de l'école* ».

Les besoins de tous les concernés (futurs enseignants, éventuels apprenants et la société en général) sont relégués au second plan. Le manque de prise de conscience des objectifs par l'enseignant au niveau de la formation, et plus tard de l'enseignement, a des effets sur l'enseignement/apprentissage. Si le futur enseignant n'est jamais amené à

s'interroger sur ce qu'il fait sur ses motivations au cours de la formation, il ne verra peut-être pas la nécessité d'une telle pratique dans les cours qu'il devra donner à l'avenir, d'où la ritualisation des cours. Les élèves et le maître se présentent donc dans la classe souvent parce qu'il faut qu'ils soient là, à ce moment précis (plutôt que dans un autre cours). Quand le cours est ennuyeux, les élèves jouent le jeu. Ils écoutent le maître, répondent à des questions, prennent des notes, et à la fin de la séance, ils s'en vont rejoindre un autre cours. Un enseignant qui n'a aucune réflexion sur ce qu'est enseigner une langue étrangère ne pourra pas être sensible à une attitude négative de la part de ses propres élèves. Or, les élèves comme le dit Pelpel (1996 :109), sont « *attentifs aux caractéristiques des situations qu'ils vivent et particulièrement aux enseignants auxquels ils sont confrontés* ».

Nous savons que dans certains systèmes, des responsabilités en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage sont accordées aux apprenants. Nous ne disons pas que c'est la meilleure façon de rendre les enseignants plus conscients de ce qu'ils font, mais les données de nos observations indiquent qu'il y a un manque de réflexion sur la question fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère. Très liée à cette dernière, il y a la question de motivation que nous abordons à deux niveaux : il y a d'abord la motivation de l'étudiant-maître qui est indispensable pour réussir la formation. Ensuite il y a la motivation des élèves débutant qui est influencée non seulement par la situation scolaire mais aussi par la situation en dehors de l'école, notamment dans la famille. On oublie que la classe de langue réunit des personnes à part entière : du côté des enseignants, mais aussi celui des apprenants. Si chaque enseignant a sa façon de jouer son rôle, les apprenants ont tous leurs façons de l'observer et d'évaluer ses gestes.

Nous avons dans notre travail parlé de l'importance de l'évaluation continue des programmes de formation (cf. Chapitre VI) mais selon certains didacticiens parmi lesquels Berard et Mérino (1992 :72), avant de tracer un modèle de formation il faut se demander « *ce que l'enseignant de langue est amené à faire dans sa classe et à préciser son rôle* ». Autrement dit, un modèle de formation ne s'improvise pas : c'est la suite d'un projet concret répondant aux besoins précis. Ce que proposent Berard et Merino c'est de prévoir déjà le rôle que l'enseignant aura à jouer et de l'intégrer dans le processus de formation. Le champ didactique, selon Puren (1991 :39), est complexe en termes de pluralité, d'hétérogénéité, de variabilité et enfin d'interactivité.

Dans une situation d'apprentissage, un observateur ne peut pas sous-estimer la question de rapport : enseignant/élèves et élève/élève, mais aussi formateur/étudiants-maîtres. Il s'agit dans cette relation, d'un échange : dans le cas de la formation, il s'opère entre un ensemble de connaissances de la part de l'enseignant /formateur et l'expression de leurs attentes et de leurs expériences de la part des futurs-maîtres. Dans le cas de l'enseignement, cet échange devrait se dérouler de la même façon, responsabilisant en même temps les apprenants à l'égard de leurs propres apprentissages. Malheureusement, cela n'est pas toujours le cas, et nos enquêtes ont révélé une tendance à minimiser la place de l'apprenant (que ce soit dans le cas de l'étudiant-maître ou de l'élève).

Nos enquêtes auprès des enseignants ont montré que les carences en formation initiale ne se limitent pas aux pratiques de classe : en effet, l'enseignant est tout simplement mal préparé pour affronter la tâche qui l'attend dans toutes ses dimensions. A cet égard, certains enseignants ont déploré le manque d'intérêt chez bon nombre de leurs élèves. A notre avis, les pratiques d'enseignement que nous avons abordées ne sont pas de nature à susciter cet intérêt chez les élèves. Puisque le programme de méthodologie ne traite pas la question de l'évaluation, la plupart ont recours au travail écrit parce qu'ils ignorent qu'il existe d'autres formes d'évaluation. Or, une connaissance de ces possibilités est très importante puisque c'est souvent au moment de l'évaluation que l'enseignant peut découvrir les difficultés des élèves. Bien entendu, certaines difficultés sont plus subtiles et ne peuvent être dévoilées que par un enseignant consciencieux. En plus des difficultés des apprenants auxquelles nous avons fait allusion (cf. Chapitre VI), Castelloti et De Carlo (1995 :32), en signalant d'autres qui sont en relation avec les précédentes. Il s'agit par exemple des blocages psychologiques nés de la représentation que l'apprenant se fait de la langue à apprendre, le fait qu'il considère sa première langue comme « *naturelle* ». Pour cette raison, il essaie toujours d'approcher et d'aborder la nouvelle langue en la comparant à la L1. Certains sont dans une situation telle qu'ils sont incapables de dire ce qu'ils ont à dire et où ils ont peur de se ridiculiser. Ils ont du mal à accepter ce que Castelloti et De Carlo décrivent comme « *le fossé entre la richesse des idées à exprimer et la pauvreté des moyens linguistiques* » (op.Cit). Cela explique les silences et hésitations que nous avons nous-mêmes relevées chez les observés.

En ce qui concerne la question de la communication en classe de langue, différents didacticiens et chercheurs à propos de ce sujet expriment des positions différentes. Selon

Beacco (1980 :37), pour que les pratiques communicatives puissent être véritablement mises en œuvre dans la classe, le matériel didactique ou, dans un sens plus large la méthodologie, doivent se concevoir sur des analyses qui rendent compte de la réalité des interactions langagières sans en donner une image affaiblie.

Quant à Besse (1980 :46), il met en garde contre ce que font la plupart des enseignants qui privilégient l'approche communicative.

Selon lui, quand on cherche à recentrer l'apprentissage sur l'apprenant, on a tendance à s'occuper trop de ce qui lui manque et pas assez de ce à partir de quoi il apprend une langue étrangère. Ainsi, on néglige « *les potentialités d'apprentissage...au profit des finalités qu'on prête à cet apprentissage* ». On propose parfois à l'apprenant des tâches qui exigent des capacités qu'il ne possède pas, le privant ainsi des moyens de maîtriser son apprentissage et par conséquent, le place dans une totale dépendance à l'égard du maître.

Au-delà de nos hypothèses de départ, nous avons relevé quelques points que nous considérons essentiels et qui méritent plus de réflexion (réflexion que nous mènerons dans des publications ultérieures).

- La formation professionnelle a comme devoir non seulement d'opérer une transformation chez le futur-maître mais de le préparer à affronter d'éventuelles exigences sur le terrain qui vont avoir un impact sur sa personnalité.
- Les enseignants ont leurs représentations sur ce qu'est enseigner et n'importe quelle tentative visant l'introduction de changements à ce niveau là doit tenir compte de ce fait. Ces représentations sont, comme toutes les représentations (voir par ex. Moscovici, (1996) et (1999), Abric, (1992) ou Jodelet, (1999), assumées individuellement mais formées et maintenues collectivement ; elles sont le fruit d'une culture, d'un héritage, d'un vivre-ensemble sur lesquels il faudra s'interroger.
- L'évaluation du dispositif de formation, bien que nécessaire, ne devrait pas être une fin en soi, mais devrait permettre au stagiaire de se situer par rapport à ses objectifs de départ.
- Pour exiger un certain comportement de la part de ses élèves, un enseignant doit savoir anticiper et même se préparer pour le stimuler, puisque le bon déroulement

du cours dépend dans une grande mesure de cette préparation et de la réaction escomptée.

Nous proposons de clore notre recherche sur quelques questions qui, pour nous devraient susciter des réflexions de la part des éventuels lecteurs et en tout cas prolongeront la nôtre:

- 1- Au niveau de la formation, quels changements apporter aux programmes proposés pour répondre aux besoins que nous avons cernés chez les étudiants/maîtres, les enseignants et les élèves en classes de français ? quelle place donner à certaines pratiques que nous avons proposées dans notre travail, notamment l'observation de classe et l'utilisation de la vidéo comme outils d'observation ?
- 2- En ce qui concerne l'enseignement du français : compte tenu de sa place dans le paysage linguistique, vers quel but orienter son enseignement/apprentissage ? Tous facteurs confondus, ne faut-il pas repenser les objectifs d'enseignement ? en ce qui concerne l'apprenant, comment apprendre à analyser ses besoins, compte tenu de leur complexité (d'abord faudrait-il définir ce qu'est un besoin langagier).
- 3- Compte tenu des diverses conditions qui se présentent sur le terrain, comment venir en aide aux enseignants ? Comment les aider à mieux s'adapter aux changements dans le domaine de l'éducation ? Comment peut-on mettre à profit les compétences de l'enseignant pour orienter son enseignement ? Comment est-ce qu'on peut développer l'autonomie créative de l'enseignant en l'exerçant à se donner des objectifs spécifiques à chaque étape de sa démarche pédagogique ? Quel aspect donner aux stages de formation continue en Algérie ?

Qui impliquer dans cette formation pour la rendre pratique et rentable ? Cristin (op.cit) pose d'autres questions que nous trouvons également pertinentes pour notre propos, parmi les quelles :

Peut-on (a-t-on le droit) de s'inspirer des démarches, réflexions, recherches venues d'ailleurs ? Cela veut dire dans notre cas essentiellement de ce qui est préconisé pour l'enseignement du FLE en France ou dans les pays francophones. Il ne peut sembler-t-il rien y avoir de valide qui ne soit réapproprié activement à l'aune de notre culture.

Nous aimerions voir continuer l'étude sur cette situation à travers un corpus peut-être plus étendu, des enquêtes à la fois orales et écrites auprès des personnes concernées pour permettre des réactions plus spontanées et variées.

Il est vrai que la classe de langue fournit des conditions idéales pour la recherche dans le domaine de la didactique, mais nous n'oublions pas que ce domaine est en lui-même plus vaste qu'il n'y paraît. Une bonne focalisation au niveau des objectifs pourrait permettre de pousser la recherche plus loin.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages:

- Abdallah-Preteuille, M., Porcher, L. (1996). *Education et communication interculturelle*. PUF : Paris.
- Abernot, Y. *Les méthodes d'évaluation scolaires*. Dunod. *Savoir enseigner*, 2^{ème} Edition (1996).
- Abraham, A. (1982). *Le monde intérieur des enseignants*. Éditions Eres et EAP. Paris.
- Adam, J-M. *Les textes : types et prototypes*, Nathan Université (1991).
- Adams, G., Davister, J. et al (1998). *Lisons futé. Strategies de lecture*. Bruxelles : Duculot.
- Allwright, D., Bailey, K.M. (1991). *Focus on the language classroom*. Cambridge language teaching library. Glasgow. Cambridge University Press.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF
- Altet, M. (2000). *Les compétences de l'enseignant professionnel*. Entre savoir, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser. In PAQUAY, L.
- Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, Ph. (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck, pp 27-40, 3^e édition.
- Altet, M., Paquay, L., et Perrenoud, Ph. (dir.). (2002). *Formation d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Ardouin, T. (2003). *Ingénierie de formation pour l'entreprise*. Paris : Dunod.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Parmi. Inter-édition.
- Avanzini, G, (dir). *La pédagogie de 20^{ème} siècle*. Toulouse Privat (1975, p 197).
- Barbier, J.-M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Barbier, J.-M. (1985). *L'évaluation en formation. Pédagogie d'aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*. Hachette livre. Coll. F. références.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative. Théories et pratiques*. Coll. Dirigée par R. Galisson. Paris : CLE International.

- Besse, H., et Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris : CLE International.
- Besse, H., et Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier – créatif. Coll. LAL.
- Blanchet, A., et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Nathan : Paris.
- Blanchet, A. et al., (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Bordas.
- Blanchet, A. et al., (1987). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A., Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes d'entretien*. Nathan.
- Blondel et al., (1998). *Que voulez vous dire ? compétence culturelle et stratégies didactiques*, Bruxelles : Duculot.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des L.E.* Paris : Éditions Didier.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : CREDIF- Hatier / Didier. Coll. LAL.
- Bouchard, R. *Les métalangages dans la classe de français. Actes du 6^{ème} colloque DFLM Lyon, (1995)*.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdoncle, R. (dir.). (1991). *Les travaux de formation des enseignants et des formateurs*. Paris : L.N.R.P.
- Bouvier, A., et Obin, J. P. (1998). *La formation des enseignants sur le terrain. Former, organiser pour enseigner*. Paris : Hachette Éducation.
- Braun, A. (1989). *Enseignants et / ou formateurs. Les guides du métier d'enseignant*.
- Brown, G. (1992). *Bien faire un cours, un exposé, une conférence : enseigner, exposer, expliquer*. Paris : Les éditions d'Organisation.
- Bucheton, D. § Chabanne, J. C (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*. PUF.
- Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. LAL. Paris : Didier.
- Calvet, L-J. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Payot, Paris.
- Camilleri, G., Cohen-Emérique, M. Dir (1989). *Chocs de cultures : concepts et enjeux de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

- Caspar, P. (1993). *Pratique de la formation des adultes*. Paris : Editions de l'Organisation.
- Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Collection dirigée par Robert Galisson. Paris : CLE International.
- Castellotti, V., De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International.
- Chalvin, D. (1996). *Encyclopédie des pédagogies de formation*. Partie connaissance du problème. Collection formation permanente en sciences humaines. Paris: ESF. Tome1.
- Charlier, E. (2001). *Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique*. In Paquay (L.) et alii (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck. Collection Perspectives en Education et Formation. 3^e édition, pp 97-116.
- Charlier, E., et Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse de formation continue d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Cicurel, F (1990). *Lecture interactive en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Cicurel, F (1991) : *Lecture interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette.
- Cicurel, F. (1985) *parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cicurel, F. (1995). *Parole sur Parole*, Paris : CLE. International (Coll. DLE).
- Cluzot, O. (1990). *Former autrement. Apprentissages intellectuels, langage et structuration des connaissances*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Cornaire, C. (1991). *La lecture en didactique des langues, le point sur....* Collection dirigée par Claude Germain. Canada : CIC.
- Cornaire, C., Germain, C. (1998). *Didactique des langues étrangères. La compréhension orale*. Collection dirigée par Robert Galisson. Paris : CLE international.
- Coste, D. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*: Paris : CREDIF / Hatier / Didier. Collection LAL.
- Cristin, R. (2000). *Ingénierie de la formation. Un modèle d'évolution prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère*. Presses universitaires. Diffusion Septentrion.
- Cros, F. (1998). *Le mémoire professionnel en formation des enseignants. Un processus de construction identitaire*. Action et savoirs. Paris : L'Harmattan.

- Cuq, J. P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier / Hatier.
- Cuq, J. P., Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dabene, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Collection dirigée par S. Moirand. Edition F. Paris : Hachette FLE.
- Dabene, L., Cicurel, F., Langa-hamid, M.-C. et al, (1990). *Variations et rituel en classe de langue*. LAL. Paris : CREDIF / Hatier.
- Dabene, M. (1994). *La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues. Eléments pour une théorie de la formation*. In Coste, D., (dir.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*: Paris : CREDIF / Hatier / Didier. Collection LAL, pp 193-206.
- Dalgalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE international.
- De ketele, J. M. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck.
- De ketele, J. M., Roegiers, X. (1993). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : De Boeck université.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Collection première cycle. Paris: PUF
- De peretti, A. (1991). *Organiser des formations, former, organiser pour enseigner*. Paris : Hachette Education.
- De ketele, J. M., (1982). *Docimologie Louvain La-neuve*, Cabay (1982). *CEPEC*.
- Develay, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF.
- Disson, A. (1996). *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon. Bilan et perspectives*. Osaka : Presses universitaires d'Osaka.
- Document d'accompagnement du 3^{ème} année primaire p 11 – 12
- Donnay, J., Charlier, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs d'enseignants à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck université.
- Dupont, P. (2002). *Faire des enseignants*. Bruxelles : De Boeck université, Coll. Pratiques pédagogiques.
- Elimam, A. (2004). *Langues maternelles et citoyenneté en Algérie*. Éditions Dar El Gharb. Oran.

- Ellis, R. (2000). *Task based research and language pedagogy in language teaching research*. London : Sage publications 193 – 220.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : PUF.
- Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- Fishman, J.A. (1971). *Sociolinguistique*. Nathan. Paris.
- Flament-Boistrancourd, D. Edité par (1992) : *Théorie, données et pratiques en français langue étrangère. Travaux et recherches. Colloque international organisé par l'université catholique de Lille et l'université Charles de Gaulle*. Lille III (EEG). Lille les 12-13 juin 1992.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International.
- Gallisson, R. (1999). *La formation en question*. Paris : CLE International.
- Gallisson, R., Puren, C. (1999). *La formation en question. Didactique des langues étrangères*. Paris : CLE International.
- Gaonach, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. LAL. Paris : CREDIF / Hatier.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Collection dirigée par R. Gallisson. Paris : CLE International.
- Giasson, J. (1990) : *La compréhension en lecture. Pratique pédagogique*. Canada.
- Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques. Place de la communication, autonomie de l'élève et rôle de l'enseignant dans la classe de langue*. Paris : Bordas.
- Grandguillaume, G. (1983). *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Maisonneuve et Larose. Paris.
- Grandguillot, M. C. (1993). (Préface de J. P. Obin) *Enseigner en classe hétérogène. Pédagogie pour demain. Nouvelles approches*. Paris : Hachette Education.
- Gschwind-Holzer, G. 1981. *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique. Application à un cours de langue : de vive voix*. Paris : CREDIF / Hatier.
- Harmers, J.F., et Blanc, M (1983). *Bilinguisme et Bilinguisme*, Bruxelles : Mardaga.
- Hymes, D (1991) : *Vers la compétence de communication LAL*. Paris : Didier.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck Université. Première édition.

- Kramersch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris/ LAL. Hatier.
- Kuperholc, J., Mor, A., Piettre, F. (1993). *Développer de nouvelles formes de formation. Les systèmes flexibles*. Paris : EL éditions liaisons.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants, sens, enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : PUF.
- Le boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Editions d'Organisation.
- Le boterf, G. (1999). *L'ingénierie des compétences*. 2^e édition. Editions d'Organisation.
- Legault, J. P. (2004). *Former des enseignants réflexifs. Les éditions Logiques*. Québec : Canada.
- Lehmann, D. (coordonné par). (1988). *La didactique des langues en face-à-face*. Paris : CREDIF / Hatier.
- Lessard, C., Bourdoncle, R. (1998). *Les formations professionnelles universitaires, place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques : utilités et limites*. In Raymond, D., Lenoir, Y. (dir.). *Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, AQUFOM (Association Québécoise Universitaire en Formation des Maîtres), Bruxelles : De Boeck université. Collection Perspectives en Education, pp 11-33.
- Lhote, E. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*. Paris : Hachette.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching. An introduction. New directions in language teaching*. Cambridge University Press.
- Lochard, J. (2003). *Formation à distance*. Edition Paris : Hachette.
- Lüdi, G., Py, B. (1986). *Etre bilingue*. Berne / Francfort / New York: Peter Lang.
- Lussier, D. (1992). *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.
- Martinet, A. (1982). *Eléments de linguistique Générale*, Armand Colin. Paris.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères. Que sais-je ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Meignant, A. (1997). *Manager la formation*. Paris : Liaisons. 4^e édition.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF.
- Merieu, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris : ESF éditeur.

- Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Minder, .M. *Didactique fonctionnel*. Edition de Boeck université N°8. Bruxelles : (1995), p 127.
- Minder, M. (1996). *Didactique fonctionnelle. Objectifs, stratégies, évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université. 7^e édition.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Moreau, M.L. (1998). *Sociolinguistique, Concept de base*. Belgique : Mardaga.
- Noizet, G. *La psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF 1978.
- Nunan, D. *Designing Tasks for the communicative Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge (1989).
- O Malley, J. M., A. U. Chamot. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- O Malley, J. M., A. U. Chamot., G, Stewner., R., Russo., et L, Kupper .(1985) *Learning strategies with application with students of English as a second language*. TESOL quarterly. 19.3 p 557-585.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. New york : Newbury House publishers.
- Paquay, L. et al. (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université. 3^e édition.
- Pelpel, P. 1993. *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.
- Pelpel, P. (1996). *Guide de la formation tutorale*. Les guides du métier d'enseignant. Paris : Les éditions d'organisation.
- Pendaux, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Collection dirigée par Moirand. Paris : Hachette.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, Ph. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF. 5e édition.
- Perrenoud, Ph. (2000). *Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience*. In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. Perrenoud, Ph. (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, pp 181-208. 3^e édition.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.

- Peytard, J., Moirand, S. (1992). *Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre*. Paris : Hachette.
- Pique, B. (1990). *L'évaluation participative de la formation*. Un outil du management. Lyon : Chronique sociale.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Enjeu du système éducatif*. Paris : Hachette Education.
- Porquier, R. (1991). *Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé*. Dans « Méthodologie », Formation, Pragmatique et analyse textuelle. Actas de Vlas
- Postic, M., De Ketele, J-M. (1988). *Observer les situations éducatives*, Paris : PUF.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Postic, M., De ketele, J. M. (1998). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF. Collection Pédagogie d'aujourd'hui.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Nathan Clé International.
- Quatrevaux, A. (1995). *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*. Paris : l'Harmattan.
- Quivy, R., Van Campenhodt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Ranjard, P. (1984). *Les enseignants persécutés*. Edition janza.
- Reboul, O. (1993). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : PUF.
- Richards, J. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. F. Recherches / applications. Paris/ Hachette.
- Roegiers, X. (1997). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck université.
- Roulet, E. (1998). *Langues maternelles et langues seconde*. Paris : Hatier Coll. LAI.
- Schön, D. (dir.). (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Editions Logiques. Collection Formation des maîtres.
- Schön, D. (1983). *The reflexive practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Singly, F (1992). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Nathan, Paris.

- Springer, C. (1996). *La didactique des langues face au défi de la formation des adultes*. Paris: Ophrys.
 - Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.
 - Tagliante, C. (1991). *Evaluation. Les pratiques de classe*. Paris : CLE International.
 - Tagliante, C. (1994). *La classe de langue. Techniques de classe*. Paris : CLE International.
 - Taleb Ibrahim, K. (1994). *Les Algériens et leurs langues*. Les éditions El-Hikma. Alger.
 - Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. Perspectives en éducation*. Canada : De Boeck université.
 - Tardif, M., Lessard, C., Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
 - Tylor, E.B. (1924). [orig.1871] *Primitive culture*, 2 Vols.7 Th. Ed. New York : Brentanos's.
 - Van Der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Pédagogie en développement. Méthodologie de recherche*. Bruxelles.
 - Viallat, F. (1987). *L'ingénierie de la formation*. Editions d'organisation.
 - Viallat, F., Maisonneuve, P. (1990). *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*. Paris : Editions d'organisation.
 - Vigner, G. (1979). *Lire : du texte au sens. Eléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Collection dirigée par Robert Gallisson. Paris : CLE international.
 - Widdowson, H. S. (1978). *Teaching language as communication*. London: Oxford University Press.
 - Willis, D.A. *Framework for Task based learning*. Longman, London: (1996).
 - Wittorsky, R. (2003). *Analyse de pratiques et professionnalisation*. Rennes : IUFM.
- X1 Vas.
- YOUSFI. Mémoire de fin d'études. *Attitude des enseignants à l'égard de la pédagogie de l'école fondamentale (1981)*.
 - Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*, Paris : Didier.

Articles de revues

- Abbalea, F. (1992). « *La notion de professionnalité* » : *Recherches sociales*, n° 124, pp 39 – 49.
- Albert, M.C. (1998). « *Evaluer les productions écrites des apprenants* ». In *FDM*, n° 299, pp 58-64.
- Altet, M. (2000). « *L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ?* ». *Recherche et formation*, n° 35, pp 25-41.
- Altet, M. (2002). « *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle* ». *Revue française de pédagogie*. N°138, janvier – février – mars, pp 85-93.
- Altet, M. (2004). « *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action* ». *Education permanente*, n° 160, pp 101-110.
- Altet, M., Bourdoncle, R. (dir.). (2000). « *Formes et dispositifs de la professionnalisation* ». *Recherche et formation*, n° 35, pp 25-41.
- Arrieta, M. et al., (1989). « *L'observation : nouveaux partenaires pédagogiques ?* » In *FDM*, n° 228. Paris : Hachette / Larousse, pp 62-65.
- Barlow, M. (1987). « *Formuler et évaluer ses objectifs en formation* ». Lyon : *chronique sociale*.
- Barlow, M. (1994). « *Formuler et évaluer ses objectifs en formation* ». Lyon : *chronique sociale*. 5^e édition.
- Beacco, J.-C. (1980). « *Compétences de communication : des objectifs d'enseignement aux pratiques de classe* ». In *FDM*, n° 153, pp 35-40.
- Beacco, J.-C. (1988). « *Didacticiens / enseignants : le divorce, » : le français dans le monde*, n° 220, pp 43-46.
- Beacco, J.-C. (1992). « *Formation et représentations en didactique des langues* », *le français dans le monde*, recherches / applications, numéro spécial, août-septembre 1992, pp 44-47.

- Bérard, E., Atienza Merino, J.L. (1992). « *Disciplines, sciences de l'éducation et ou didactique : quels rapports ?* » In *FDM*, numéro spécial. Coordonné par Simone Lieutaud. Paris : EDICEF, pp 78-83.
- Bertucci, M.M. (1994). Les productions écrites des élèves créoles de la Réunion: Quelles stratégies de communication ? In *travaux de didactique* N° 32, pp77-96.
- Besse, H. (1980). « *Enseigner la compétence de communication ?* » In *FDM*, n° 153, pp 41-47.
- Bogaards, P. (1984). « *Attitudes et motivations : quelques facteurs dans l'approche d'une langue étrangère* ». In *FDM*, n° 185, pp 38-44.
- Bourdoncle, R. (1991). « *La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines* ». *Revue française de pédagogie*, n° 94, pp 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). « *La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe* ». *Revue française de pédagogie*, n° 105, pp 83-113.
- Bourdoncle, R. (2000). « *Professionnalisation, formes et dispositifs* ». *Recherche et formation*, n° 35, pp 117-131.
- Bourdoncle, R., Mathey, P. (1995). « *Autour du mot professionnalité* ». *Recherche et formation*, n° 19, pp 137-147.
- Brassart, D.-G., Reuter, Y. (1992). « *Former des maîtres en français. éléments pour une didactique de la didactique du français* ». *Etudes de linguistique appliquée*, n°87, pp 11-24.
- Bru, M. (2002). « *Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer* ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars, pp 63-73.
- Cahier de l'INRE. (2002). « *La déperdition scolaire en Algérie* ». Numéro spécial. Novembre 2002.
- Carton, F. (1993). « *L'autoévaluation encore de l'apprentissage* ». In *FDM*, numéro spécial, août-septembre. Evaluations et certifications en langue étrangère, pp 28-35.
- Castelloti V., De. Carlo, M. (1995). « *les enseignants face aux difficultés des élèves* » *IN. FDM*, numéro spécial, juillet, pp30-35.
- Chabanne, J C., Bucheton D. *Les écrits intermédiaires*. *Lettre de la DFLM*, 2002, N° 26, p 23-27.
- Cordier- gauthier, C. (1980). « *pour une pratique de l'interaction en classe* » In *F.D.M* numéro spécial juillet, pp 41-47.
- Cordier-gauthier, C. (1995). « *Pour une pratique de l'interaction en classe* ». In *FDM*, numéro spécial, juillet, pp 41-47.

- Cuq, J. P. (1988). « *Interférences ?* » In *Diagonales*, n° 08, pp 32-33.
- Cuq, J. P. (2000). « *Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues* ». In *FDM*, numéro spécial, juillet, pp 42-55.
- De peretti, A. (1990). « *Autour du mot : ingénierie* ». *Recherche et formation*, n° 16, pp 125-144.
- Debaisieux, J. M. (2000). « *Discours oral et didactique du FLE* ». In *FDM*, numéro spécial, juillet, pp 143-156.
- Devitt, S., Czak, I. V. (1981). « *Apprendre à enseigner en apprenant. Une expérience de renouvellement de formation des professeurs de langues vivantes* ». In *FDM*, n° 162, pp 66-68.
- Dufeu, B. (1983). « *Jeux de rôles* ». In *FDM*, n° 176, pp 43-44.
- Dufeu, B. 1983. « *Technique de jeu de rôle* ». In *FDM*, n° 176, pp 69-73.
- El-amin, Y. (1990). « *La formation des formateurs et les enseignants de français en Afrique* ». Actes du IVe congrès de l'APFA à Lomé-Togo, 2-7 juillet. Dialogues et cultures.
- Fabre, M. (1992). « *Qu'est-ce que la formation?* ». *Recherche et formation*, n° 12, pp 119-134.
- Fabre, M. (2001). « *Le mémoire professionnel est-il professionnalisant ?* » in *Recherche et formation*, n° 35, pp 4-20.
- Ferguson, C. (1959). « *Diglossia*, *Word* N° 15 – 325 – 340.
- Gaonach, D. (1993). « *Quelles compétences dans les activités de langue étrangère ?* » In *FDM*, numéro spécial, août-septembre, pp 43-46.
- Gardner-Chloros, P. « *code switching, approche principales et perspectives* » in *la linguistique* V 19, fax 2. 1983, p21.
- Germain, C. (2001). « *La didactique des langues : une autonomie en devenir* ». In *FDM*, numéro spécial, juillet, pp 13-23.
- *Hamzat-el-wassel*. (1975-1976). N°09. Direction de la formation. Ministère de l'éducation.
- *Hamzat-El-Wassel*. (1981). N° 16. Direction de la formation. Ministère de l'éducation.
- Hensler, H., Garant, C., Dumoulin, M. J. (2001). « *La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation* ». *Recherche et formation*, n° 36, pp 29-41.
- Lamy, A. « *Pédagogie de la faute ou de l'acceptabilité* ». *Etudes de linguistique appliquée*. (n°12 Avril juin 1996).

- Lamy, A. (1984). «*Mes rendez-vous avec la faute*». Lettre ouverte. In *FDM*, n°185, pp 77-83.
- Lang, V. (1987). «*De l'expression des besoins à l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants* ». In *Recherche et formation*, n° 2, pp 37-49.
- Lang, V. (1996). «*Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation* ». *Recherche et formation*, n° 23, pp 9-27.
- Languet, G. (1993). «*Les fonctions de l'évaluation* ». In *FDM*, numéro spécial, août-septembre. *Evaluations et certifications en langue étrangère*, pp 19-27.
- Le boterf, G. (1985). «*L'ingénierie du développement des ressources. De quoi s'agit-il ?* ». *Education permanente*, n° 81, pp 7-23.
- Le Hellaye, C., Moirand, S. 1992. «*Voyage à travers des discours de formateurs.* » In *FDM*, numéro spécial, août-septembre, coordonné par Simone Lieutaud, pp 21-36.
- Leclercq, J. M. (1991). «*Les problèmes de recrutement et leur incidence sur la formation : une perspective internationale* ». In *Recherche et formation*, n° 10, pp 99-107.
- Lehmann, D. (1991). «*Didactique : outils de formation* ». In *FDM*, n° 244, pp 65-67.
- Lemosse, M. (1989) «*Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais* », *Recherche et formation* N°6, pp 55-66.
- Leontiev, M., Leplat, J. M. HUC). «*Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations* » dans cahiers de psychologie cognitive. (1983, p49 à 63.
- Leplat, M. (J. MJ Hoc) «*Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations* » dans *Cahiers de Psychologie cognitive*, 1983, p49 à 63.
- Lessard, C. (1999). «*Professionnalisation, déprofessionnalisation, reprofessionnalisation, déqualification, prolétarianisation, nouvelle régulation de l'enseignement : que se passe-t-il au juste ?* » Conférence prononcée le 14 / 10 / 99, UCL. Belgique.
- Lessard, C. (2000). «*Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation* ». *Recherche et formation*, n° 35, pp 91-116.
- Lieutaud, S., Porquier, R. (1975). «*La formation des enseignants de français langue étrangère dans les universités françaises* ». *Le français dans le monde*, n° 133, pp 44-49.
- Marcel, J. F., et al. (2002). «*Les pratiques comme objet d'analyse* ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, janvier-février-mars, pp 135-170.

- Mariet, F. (1981). « *De la vocation au scepticisme* ». *Le métier de professeurs du FLE. Analyse d'entretiens semi-directifs*. In FDM, n° 161, pp 38-43.
- Massonat. et Al (1987). « *Expériences de formation par l'observation* ». cahier du comité de liaison pour la formation des enseignants numéro spécial pp 24-28.
- Meirieu, Ph. (1992). « *Le paradoxe de la formation* ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*. Numéro spécial, août-septembre, pp 48-51.
- Meney, L. (1989). « *Anglophones : des erreurs à analyser* ». In *Diagonales*, n° 10, pp 38-39.
- Menting, J. P. (1983). « *Quel programme commun de formation ? Pour une didactique commune* ». In FDM, n° 177, pp 75-79.
- Mialaret, G. (1996). « *Recherche sur les modifications pédagogiques des éducateurs* ». Les sciences de l'éducation.
- Mignot Lefebvre, Y. (1974). « *Bilinguisme et système scolaire en Algérie* », *Revue Tiers monde éducation et développement*, tome XV, N° 59 – 60, PUF, Paris.
- Miled, M. (1989). « *Grammaire : la théorie à l'épreuve de la réalité* ». In *Diagonales*, n° 9, pp 5-6.
- Moirand, S. (1988). « *Des discours de la formation* ». *Le français dans le monde*, n° 218, pp 41-47.
- Moirand, S. (1990). « *Des discours de la formation* ». In F.D.M.N°118, pp72-79.
- Moore, D., Castelloti, C., Ludi, G. (1999). « *Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école* », dans *Ailes*. (N°7, Oct 1996). Université Paris III, pp 95 – 121.
- Moyenne, A., Arland, J., Barlow, M. (1988). « *Formation et transformation de l'enseignant vers une pratique renouvelée de la pédagogie* ». *Collection Formation*.
- Moyne, A., Artaud, J., Barlow, M. (1988). *Formation et transformation de l'enseignant : « Vers une pratique renouvelée de la pédagogie »* C. *Collection Formation*.
- Muchielli, R. (1991). « *L'analyse de contenu des documents et des communications* ». *Collection Formation Permanente en sciences sociales*. Paris. ESF.
- Naturel, M. (1984). « *Pour la littérature.... De l'extrait à l'œuvre* ». CLE International, à Paris. « *Littérature et enseignement* ». N° spécial, *Recherches et Applications*, Fev-Mars. *Le français dans le monde*, Hachette.
- OBin, J. P. (1988). « *où en est la formation des enseignants aujourd'hui ?* ». *Education permanente* N°96, pp 21-24.

- Pain, A. (1989). « *Réaliser un projet de formation. Une démarche d'ingénierie et ses enjeux. L'attitude du maître envers l'élève* ». In *FDM*, n° 318, pp 43-46.
- Paquay, L. (1993). « *Quelle priorité pour une formation initiale des enseignants ?* » *Pédagogies*, n° 6, pp 113-151.
- Paquay, L., Sirota, R., (dir.). (2001). « *Le praticien réflexif, la diffusion d'un modèle de formation* ». *Recherche et formation*, n° 36.
- Perdue, C. (1980). « *L'analyse des erreurs : un bilan pratique* ». In *Langages*, n° 57, pp 87-94.
- Perrenoud, Ph. (1993). « *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique* ». In *Actes des journées d'automne de l'IUFM et de la MAFPEN de Lorraine*, 21-23 octobre.
- Peytard, J (1983). « *Pour une formation des enseignants de français langue maternelle à l'école élémentaire en France* ». pp 80-83.
- Pica et al. « *Choosing and using communication tasks for second language research and instruction* », in *Crookies learning*, Clevedon, Multilingual. Matters, p34.
- Porcher, L. (1992). « *Formation, profession, légitimation* ». In *FDM*, numéro spécial, août-septembre, coordonné par Simone Lieutaud, pp 15-20.
- Porcher, L. (1993). « *Le temps, l'éclectisme, l'évaluation* ». In *FDM*, numéro spécial, août-septembre. *Evaluation et certifications en vente étrangère*, pp 186-192. 1
- Porquier, R. (1984). « *Etudier les apprentissages pour apprendre à enseigner. Avec la collaboration de Wagner, E.* ». In *FDM*, n° 185, pp 84-92.
- Postic, M. (1988). « *Evaluation des buts et des méthodes d'observation et d'évaluation en formation des enseignants* ». *Les Sciences de l'Education* 415, 9-32.
- Puren, Ch. (1991). « *Innovation et variation en DLE* ». In *FDM*, n° 244, pp 39-47.
- Puren, Ch. (2002). « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle, co-culturelle* », in *les langues modernes* N° 3, 55 – 57.
- Saussez, F., Ewen, N., Girard, J. (2001). « *Au cœur de la pratique réflexive, la conceptualisation ?* » *Réflexions à partir d'un dispositif de formation au grand-duché du Luxembourg. Recherche et formation*, n° 36, pp 69-87.
- Seppo, E. (2002). « *Une approche communicative de la grammaire* ». In *FDM*, supplément francophonie du Sud, n° 2. Paris : CLE International, pp 10-11.
- Souchon, M. (1995). « *Pour une approche sémiotique de la lecture compréhension en LE* ». In *SEMEN*, n° 10. Paris : Grellis, pp 103-148.

- Souchon, M. (2000). « *La lecture en langue étrangère* ». In *AILE*, n° 13, pp 15-37.
- Sow fall, O., Cornali, Ph. (1987). « *Pédagogie du français dans les grands groupes* ». In *Diagonales*, n°19, pp 38-42.
- Stirman-langlois, L. (1995). « *Discours écrit apprenants et pédagogie de la faute* ». In *FDM*, numéro spécial, juillet. Paris : Hachette / Edicef, pp 49-56.
- Stirman-langlois, M., Waendendries. (1999). « *Une formation de professeurs de FLE ancrée sur les observations et les pratiques de classe* ». In *ELA*, n° 114, pp 209-226.
- Tagliante, C. (1993). « *L'évaluation dans une formation sur objectifs spécifiques* ». In *FDM*, numéro spécial, août-septembre. Evaluations et certification en langue étrangère, pp 124-133.
- Tavares, C. F. (1999). « *L'observation du non verbal en classe de langue* ». In *ELA*, n° 114.
- Thurler, M. G., Perrenoud, Ph. (Textes réunis par). (1998). « *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres ?* » Genève : service de la recherche sociologique. Genève : Cahier n° 26.
- Trebbi, T. (2000). « *L'apprentissage auto-dirigé entre Érasme et la nouvelle technologie* ». In *FDM*, numéro spécial, juillet, pp 113-120.
- Verdelhan, M. (1982). « *Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants du français langue étrangère* ». *Langue française*, n° 55, pp 105-117.
- Vigner, G. (Dossier coordonné par). (1991). « *Formation à la rescousse* ». In *Diagonales*, n°19, pp 22-29.
- Vigner, G. (Dossier coordonné par). (1991). « *Politiques de formation* ». In *Diagonales*, n° 18, pp 20-24.
- Vigner, G. (2005). « *La formation des enseignants intervenants auprès de publics d'élèves non-francophones : le cas de la France. Le français dans le monde* ». *Recherches et applications*. Janvier, numéro spécial, pp 170-181.
- Widdowson, H. S. (1987). « *Principes de base pour la formation des enseignants de langue* ». Document CC-GP 12(87), Strasbourg, Conseil de l'Europe, p 29.

Dictionnaire et encyclopédies :

- Cuq, J. P. (dir.). (2003). Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. ASDIFLE / CLE International.
- Cuq, JP. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde Paris, CLE International.
- De Peretti, A., Boniface, le Grand, J.A. (1998 2^{ème} édition 2000). Encyclopédie de l'évaluation en Formation et en Education. (guide pratique Coll. Pédagogie / outils Edition ESF France.
- Dictionnaire de linguistique de français. George Mounin (1974).
- Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (1998). 2^{ème} édition (2000). Nathan / her.
- Gallisson, R., et Coste, D. 1976. Dictionnaire de didactique des langues. Paris. Hachette.
- Larousse (1979) : Libraire Larousse. Paris.
- Le petit Robert. (1996). Paris Vie.
- Lexique des notions linguistiques Frank Neveu. Edition Nathan / her (2000).
- Raynal, F et Rieuneux, A. Dictionnaire des concepts clés des sciences du langage.Paris ESF (1997).p301.

TEXTES ET DOCUMENTS FONDAMENTAUX REGISSANT L'ENSEMBLE DES LANGUES ETRANGERES EN CONTEXTE ALGERIEN

1. Textes politiques (toujours en vigueur)

Projet de Programme pour la réalisation de la Révolution Démocratique Populaire (adopté à l'unanimité par le C.N.R.A. à Tripoli en Juin 1962). Tiré sur les Presses de l'imprimerie spéciale d'Al-Chaab.

1^{er} Congrès du FLN 16 Avril 1964, Imprimerie nationale algérienne. Alger.

Charte nationale 1976. Edition populaire de l'armée.

10^{ème} Résolution du 4^{ème} Congrès du FLN.

Résolution de la session du Comité central consacrée à l'éducation.

2. Textes organiques

Ordonnance du 76-35 du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

Plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif.

3. Circulaires ministérielles

N° 521 du 06.11.1988 consacrée à l'aménagement de l'horaire du français dans le 2^{ème} palier.

TABLE DES MATIERES

Introduction générale	1
Chapitre I : Le système éducatif Algérien et son contexte sociolinguistique	15
Introduction	16
1.1 L'Algérie : Présentation générale	17
1.2 Le paysage linguistique en Algérie	20
1.3 Les langues étrangères et leur place	22
1.4 Le statut et l'enseignement du français	24
1.5 La demande social d'éducation et les politiques éducatives	27
1.6 L'organisation du système éducatif algérien	30
1.6.1 L'enseignement préparatoire (préscolaire)	31
1.6.2 L'enseignement fondamental	31
1.6.3 L'enseignement secondaire	32
1.6.4 L'enseignement supérieur	32
1.6.5 La formation professionnelle	35
1.7 Les structures chargées de la formation des enseignants	35
1.8 Evolution du système éducatif	38
1.9 L'enseignement du français et les objectifs à l'école fondamentale	41
1.9.1 Le français au niveau du secondaire	44
1.9.2 Le français dans le supérieur	47
Conclusion	53
Chapitre II : Apports de la didactique des langues aux acteurs de l'enseignement	55
Introduction	56
Entre « enseignement » et « didactique »	56
La notion de compétence de communication	58
Didactique des langues étrangères	63
Les programmes scolaires	67
Evolutions des méthodes d'enseignement des langues étrangères en Algérie	71
De l'approche communicative à l'approche actionnelle	81
Qu'est ce qu'une tâche ?	81
L'approche de l'interculturel par les représentations	83
Méthodes utilisées depuis l'indépendance en Algérie	85
A propos de la compréhension	88
la compréhension en langue étrangère	89
la lecture-compréhension en L1	90
Lecture-compréhension en langue étrangère.....	90
La production et l'expression en langue étrangère	92
La grammaire en langue étrangère	94
Le rôle de l'enseignant dans la classe de langue	97
Entre « enseignement » et « apprentissage »	100
Les stratégies d'enseignement	100
Le rôle de l'apprenant	102
Les stratégies d'apprentissage	104
Les phénomènes de l'erreur	108
L'interaction en classe de langue étrangère	111
La communication non verbale	114
Le métalangage en classe de langue	117
L'évaluation en classe de langue	118

La pédagogie du français dans les grands groupes	123
Conclusion	126
Chapitre III : Cadre théorique : approches, concepts et notions utilisées	127
Introduction	128
3.1 Concept de plurilinguisme	128
3.1.1 Qu'est-ce que le plurilinguisme ?	128
3.2 Concept de bilinguisme	129
3.2.1 Qu'est-ce que le bilinguisme ?	129
3.2.2 Concept d'alternance codique	129
3.2.2.1 Qu'est-ce que l'alternance codique	130
3.2.2.2 Le parler bilingue	131
3.2.2.3 Diglossie et bilinguisme.....	131
3.3 Notion d'interculturel	136
3.3.1 Qu'est-ce qu'on entend par interculturel	136
3.4 Approche par compétences	137
3.4.1 Notion de compétence	137
3.4.2 Résistance aux changements	140
3.5 Motivation	141
3.5.1 Définition de la motivation	141
3.6 Notion de tâche	142
3.6.1 Qu'est-ce qu'une tâche ?	142
3.7 Pédagogie du projet et par objectifs	143
3.7.1 Notion d'objectif	143
3.7.2 Pédagogie de projet	144
3.7.2.1 Qu'est-ce qu'un projet ?	144
3.7.2.2 Objectifs du projet	146
3.7.2.3 Caractéristiques du projet	146
Conclusion	147
Chapitre IV : Méthodologie de recherche	148
Introduction	149
4.1 Le public visé : méthodes d'approche.....	150
4.2 Comment définir la population enquêtée ?.....	153
4.3 La constitution du corpus	154
4.4 Les outils de recueil de données	156
4.4.1 Le questionnaire	157
4.4.1.1 La constitution du questionnaire	158
4.4.1.2 L'administration du questionnaire	159
4.4.2 L'entretien	160
4.4.2.1 Le déroulement de l'entretien	162
4.4.3 L'enquête sur documents	163
4.4.4 Formation au pratique de classe	163
4.4.5 L'observation de la classe	164
4.4.5.1 La grille d'observation	164
4.4.5.2 Le déroulement de l'observation	167
4.5 Les contraintes et les difficultés	168
4.6 Dépouillements analyse et interprétation des éléments recueillis	169
Conclusion	171

Chapitre V : Formation des enseignants en Algérie	172
Introduction	173
A propos du terme « Formation »	173
La formation des enseignants : Agir sur la totalité de la personne	177
La formation initiale : la vraie transformation	183
La formation continue : le développement de la compétence professionnelle ...	187
La formation des enseignants de langues	189
5.5.1 Formation aux pratiques de classes	192
5.5.1.1 L'observation de classe	192
5.5.1.2 L'interaction observateur-observé	197
5.5.1.3 L'observation par les moyens audiovisuels	197
5.5.2 Le stage pratique	200
5.6 L'évaluation d'un dispositif de formation	201
5.6.1 Comment évaluer ?.....	204
5.7 Les manuels d'enseignements en Algérie	205
5.8 Le système actuel de formation des enseignants en Algérie	208
5.8.1 Evolution du système de formation depuis 1963	209
5.8.2 Les différents niveaux de la formation initiale	209
5.8.3 La formation des enseignants du français du primaire	210
Conclusion	213
Chapitre VI : Le vécu de la formation des enseignants	214
Introduction	215
6.1 Les difficultés des enseignants algériens	215
6.2 Les difficultés des apprenants algériens	216
6.3 L'approche communicative et les classes à grands effectifs	218
6.4 Le parcours professionnel des enseignants	219
6.5 Expérience personnelle	220
6.6 La formation initiale	222
6.7 La formation continue	236
6.8 Remarques générales sur le dispositif de formation	242
6.9 Le cadre de travail des enseignants : recueil des données	245
6.9.1 Synthèse des informations recueillies	247
6.10 Niveau d'étude et expérience des enseignants	248
Conclusion	249
Chapitre VII : Dépouillement et analyse de l'enquête par questionnaires	251
Introduction	252
7.1 Présentation et analyse des résultats	252
7.1.1 Questionnaire I (élèves futurs enseignants)	252
7.1.2 Questionnaire II (enseignants/formateurs annexe 7)	257
7.1.3 Dépouillement des questionnaires	257
7.1.4 Questionnaire III (enseignants du primaire annexe 8)	274
7.1.5 Dépouillement et analyse	275
7.1.5.1 Etude du poème	286
7.1.5.2 Etude du fait d'hivers	288
7.1.5.3 Activités à partir de la fiche de cuisine	288
7.2 Remarques sur les démarches et les activités proposées	294
7.2.1 Activités pour la lecture/compréhension	294
7.2.2 Activités pour la production écrite et orale	298

Conclusion	301
Chapitre VIII : Analyse des observations de classe à Sidi Bel Abbès et ses environs	304
Introduction	305
8.1 Présentation des écoles	305
8.2 A propos des enseignants	306
8.3 A propos des élèves	307
8.4 Présentation des séquences observées	307
8.5 Rédaction des comptes rendus	308
8.5.1 Compte rendu des cours observés	313
8.5.2 Les cours E1, E2, E3 (grammaire)	313
8.5.2.1 Compte rendu du cours à E1	313
8.5.2.2 Compte rendu du cours 2 à E2	314
8.5.2.3 Compte rendu du cours à E7	315
8.5.2.4 Synthèse	316
8.5.3 Observations des cours 1 à E4 (dictée)	317
8.5.3.1 Compte rendu du cours 1 à l'école (E4)	317
8.5.3.2 Compte rendu du cours 2 à l'école (E4)	317
8.5.3.3 Synthèse	319
8.5.4 Observation du cours à E3	320
8.5.4.1 Compte du cours observé à E3	320
8.5.5 Observation des cours à E2 et E5 (jeu de rôle, compréhension écrite/orale)	322
8.5.5.1 Compte rendu du cours à E2 jeu de rôle	322
8.5.5.2 Compte rendu du cours à E5 : compréhension orale	323
8.5.5.3 Synthèse	325
8.6 Analyse des observations	325
8.6.1 Analyse des cours	325
8.6.2 L'entretien après le cours compte rendu	328
8.7 Une synthèse des pratiques observées	329
8.8 Le cours de grammaire	333
8.9 Le cours de compréhension	334
Conclusion	336
Chapitre IX : Réflexions et propositions sur la professionnalisation : ingénierie et pratique réflexive	338
Introduction	339
9.1 Quelques propositions pratiques	339
9.2 Quelques propositions pour la formation	342
9.3 Quelques propositions pratiques	343
9.3.1 Pour l'apprentissage de la grammaire	343
9.3.2 Pour l'apprentissage de la compréhension	345
9.3.3 Pour les jeux de rôles	346
9.4 L'ingénierie de formation	349
9.4.1 Les étapes de la démarche d'ingénierie de formation	350
9.4.1.1 L'analyse	350
9.4.1.2 La conception	350
9.4.1.3 La réalisation	351
9.4.1.4 L'évaluation	352
9.5 La professionnalisation des enseignants	353
9.5.1 Comprendre le concept de professionnalisation	354

9.5.2 Comment parvient-on à parler de professionnalisation dans le domaine de la formation	356
9.5.3 Qu'entend-on par professionnalisation des enseignants	359
9.6 L'analyse de pratiques et l'enseignant professionnel	363
9.6.1 Finalités de la formation centrés sur l'analyse de pratique	363
9.6.2 Le rôle du formateur dans l'analyse de pratiques	365
9.6.3 analyse de pratiques et pratique réflexive	366
9.6.4 Regard sur les modèles d'enseignants et de formation	371
Conclusion	376
Conclusion générale	377
Références bibliographiques	385
Tables des matières	403
Annexe	408

ANNEXES

ANNEXES

Annexe 1 : Programmes des I.T.E.

Annexe 2 : Programmes Université de Sidi Bel Abbès.

Annexe 3 : Programmes ENSET d'Oran

Annexe 4 : Programmes I.F.P.M d'Oran

Annexe 5 : Fiche d'évaluation de stage pratique I.F.P.M

Annexe 6 : Programme de formation continue à distance pour les enseignants du primaire.

Annexe 7 : Questionnaire II : Réponses des enseignants formateurs E.F.U.1 à E.F.U.10 plus document.

Annexe 8 : Questionnaire III : Réponses des enseignants du primaire de E.E.P1 à EEP20 plus document.

Annexe 9 : Grille d'observation des classes de français – Ecoles primaires de la Wilaya de Sidi Bel Abbès.

Annexe 10 : Grille d'observation par l'inspecteur de français du primaire.

Annexe 11 : Transcription écrite de l'entretien semi-directif avec les étudiants maîtres : I.F.P.M d'Oran le 16 mai 2007.