



Université
d'Oran 2 Faculté des
Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat
En Langue Française

La pédagogie du projet dans la formation des enseignants du FLE
Du cycle primaire, en Algérie.
(Cas des enseignants de la wilaya de Ain témouchent)

Présentée et soutenue publiquement par:
Madame Dahoua Sabah

Devant le jury composé de :

BOUTALEB DJAMILA	Professeur	Université d'Oran 2	Présidente
HAMIDOU NABILA	Professeur	Université d'Oran 2	Rapporteur
MIMOUNI DOUNIA	Professeur	Université d'Oran 2	Examineur
BENAMAR RABIAA	M.C.A	Université de Tlemcen	Examineur
SEBBANE MOUNIA	Professeur	Université de Mascara	Examineur
BENSEKKAT MALIKA	M.C.A	Université de Mostaganem	Examineur

Année 2017/2018

Remerciements

J'adresse mes sincères remerciements à tous ceux qui m'ont aidé à réaliser ce travail. Sans le soutien de ces personnes que je m'abstiens de nommer au risque d'en oublier, ce produit n'aurait probablement pas vu le jour.

Mes sincères remerciements, je les adresse à ma directrice de recherche Mme HAMIDOU NABILA pour ses encouragements et de m'avoir offert tous les facilitateurs pour la réalisation de mes objectifs. Elle m'a guidé, m'a orienté tout en respectant mes choix. Toute ma reconnaissance et ma gratitude vont vers elle.

Ma gratitude au professeur MEBARKI BELKACEM, associant encouragements et critiques, a guidé nos pas vers le champ de la recherche. Sa disponibilité et ses conseils fructueux m'ont été d'un grand soutien.

J'associe mes remerciements au professeur GHALLEL ABDELKADEUR pour la pertinence de ses commentaires et de sa confiance.

Mes remerciements vont aussi à M.GUERDJOU, inspecteur central de l'éducation nationale, pour sa générosité et d'avoir mis à ma disposition toute la documentation en sa possession et qui était à l'origine de mon choix du thème de mon travail.

Je me garderai bien d'oublier les enseignants de la circonscription de Ain témouchent/3 impliqués dans la recherche, et qui ont manifesté une disponibilité remarquable durant l'expérimentation et sans lesquels ce travail n'aurait pas eu la même valeur. Ainsi que les inspecteurs qui ont accepté de participer à mes enquêtes, leur précieuse aide et le temps qu'ils m'ont alloué ont éclairé notre étude.

A mon mari Mohamed ainsi que mes enfants, Manel, Ibrahim El Khalil et Malek Karima pour leur patience, compréhension et leur soutien durant la période de mes études.

Dédicaces

A ma mère YAMINA

Résumé

Mots-clefs : projet- compétences- formation- enseignement/apprentissage- pratiques de classe.

Les réformes successives du système éducatif en Algérie ont suscité beaucoup d'intérêt. En effet, les méthodes d'enseignement /apprentissage et les différentes approches ont toujours été le sujet de réflexion de plusieurs didacticiens. Partant du constat que les enseignants n'arrivent pas à mettre en place la pédagogie du projet, une pédagogie préconisée pour l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire, 14 ans après son installation. Le présent travail a pour objectif d'observer leurs pratiques de classes et de rendre compte à quel point les principes de la pédagogie du projet sont appliqués en classe de FLE. Cette recherche propose d'apporter une part d'éclairage au sujet de cette problématique. L'implication des différents acteurs à savoir les enseignants d'une circonscription dans la wilaya de Ain témouchent , les inspecteurs de 11 wilayas du pays et deux responsables du ministère de l'éducation permettrait de répondre à ce questionnement au moyen d'enquêtes quantitatives et qualitatives visant à connaître les attitudes et les représentations de l'échantillon choisi sur cette nouvelle pédagogie et relever les difficultés qui entravent la mise en application de cette dernière. Leur position au sujet de la formation dispensée et son impact sur les pratiques en classe et les compétences professionnelles qu'elles visent à installer chez les enseignants et qui leur permettraient d'exercer leur métier avec professionnalité selon la pédagogie du projet sont aussi objet de cette étude. La conclusion de cette recherche propose un accompagnement des enseignants qui s'inscrit dans le mouvement de ce changement qu'impose la pédagogie du projet, une analogie entre l'enseignement/apprentissage et la formation des enseignants s'avère nécessaire.

الملخص :

الكلمات المفتاحية : المشروع – الكفاءات – التكوين – التعليم و التعلم – الممارسات الصفية .

الإصلاحات المتتالية للنظام التربوي في الجزائر أثارت الكثير من الاهتمام ، حيث تشكل طرائق

التعليم / التعلم و مختلف المقاربات المعتمدة مواضيع سجال و تفكير لدى الكثير من المهتمين بالتعليمية .

وانطلاقا من واقع الميدان الذي يدل على عدم قدرة الأساتذة على تجسيد بيداغوجيا المشروع المقترحة لتنشيط تعليم و تعلم الفرنسية كلغة أجنبية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد مضي أربع عشرة سنة (14 سنة)، يهدف هذا العمل إلى تتبع الممارسة داخل الأقسام ، و الوقوف على مدى تنفيذ مبادئ بيداغوجيا تدريس الفرنسية كلغة أجنبية ، و يسعى إلى تسليط الضوء على هذه الإشكالية .

إن تنوع المساهمين في هذا العمل لا سيما أساتذة مقاطعة بعين تموشنت ، و إحدى عشر مفتشا من ولايات الوطن ، و مسؤولين بوزارة التربية الوطنية يسمح بالإجابة على هذه التساؤلات و ذلك بواسطة تحريات كمية و نوعية تصبو إلى التعرف على تصرفات و تمثلات العينة المنتقاة حول بيداغوجيا المشروع ، و الوقوف على الصعوبات و العوائق التي تعرقل تطبيق هذه الأخيرة . كما تسلط الضوء على مواقفهم من التكوين و أثره على الممارسات داخل الأقسام و الكفاءات المهنية المراد إرساءها لدى المدرسين و التي تساعد على مزاولة مهنتهم بكفاءة و جودة في توظيف هذه البيداغوجيا .

و يخلص هذا البحث إلى اقتراح مرافقة المدرسين في سياق حركية التغيير و التعديل الذي تفرضه بيداغوجيا المشروع و مطابقة بين التعليم / التعلم من جهة و تكوين المدرسين من جهة أخرى، الذي يعد ضرورة ملحة .

Abstract

keys concepts : project - competences - - training - teaching/learning - class practices

The successive reforms in Algerian educative system have arisen so much interest. Indeed, the teaching/learning methods and the different learning approaches have always been a reflection issue of so many educational specialists . Starting from the fact that teachers are not able to implement the project pedagogy recommended for the teaching /learning of FLE (French as a foreign language) in the primary school , 14 years ; the present work aims at observing teachers' class practices et telling to what extend the guiding principles of the protect pedagogy are implemented in FLE classes.

This is research intends to shed light upon this problematic. The involvement of the teachers' constituency of the wilaya of Ain Temouchent , the inspectors from 11 wilayas and two ministry of education responsables will allow to give answers through a qualitative and quantitative research that aims at discovering the attitudes and mental representations of the selected sample to work with this new pedagogy and also find out all the difficulties that hinder the project pedagogy implementation.

They will also give feedback on the quality of the dispensed training and its impact on the teachers' class practices. The teachers' professional competences to be installed allowing access to professionalism are also part of this research.

The conclusions of this work recommend a coaching of the teachers as part of the shift in paradigm imposed by the implementation of the project pedagogy. A teaching /learning and teachers' training analogy has to be an essential part of this work

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	1
-----------------------------	---

PREMIÈRE PARTIE :

L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGERIE

Chapitre I : La politique linguistique en Algérie.....	11
Chapitre II : L'enseignement du français en Algérie.....	20
Chapitre III : L'évolution des méthodes d'enseignement en Algérie :	
Les méthodes d'enseignement du FLE	50

DEUXIÈME PARTIE :

L'IMPACT DE LA PROFESSIONNALISATION SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF EN ALGÉRIE

Chapitre I : La professionnalisation dans l'enseignement du FLE en Algérie	
Entre théorie et pratique.....	126
Chapitre II : La formation des enseignants du primaire à la pédagogie de projet	
dans le contexte Algérien	163
Chapitre III : Méthodologie de la recherche.....	218

TROISIÈME PARTIE :

PROTOCOLE D'ENQUETE

Chapitre I : Analyse du premier outil du corpus :Le questionnaire.....	238
Chapitre II : Analyse du deuxième outil du corpus : Les observations de	
classe.....	309
Chapitre III : Analyse du troisième outil du corpus : L'observation de la demi-	
journée de formation	341
Chapitre IV Analyse du quatrième outil du corpus : Les entretiens.....	361

CONCLUSION GENERALE	423
---------------------------	-----

BIBLIOGRAPHIE / WEBOGRAPHIE.....	433
----------------------------------	-----

ANNEXES

TABLE DES MATIERES

Introduction générale

Le présent travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues étrangères, nous nous sommes intéressée dans ce vaste champs à la formation des enseignants du français, langue étrangère.

Parmi les objectifs premiers de la réforme du système éducatif en 2003, nous relevons ceux qui soulignent la place importante accordée aux apprenants, celle d'être au centre de l'action pédagogique, leur permettant de construire eux-mêmes leurs connaissances. En effet, dans l'espace classe, chacun des acteurs à son rôle, à savoir l'enseignant qui n'est plus considéré comme détenteur de savoir et l'élève qui n'est plus dans le rang des acteurs passifs ; cette nouvelle vision met l'apprenant au cœur de ses apprentissages et l'enseignant devient le guide et l'animateur du groupe .

La nouvelle pédagogie fondée sur une vision constructiviste et socioconstructiviste met l'apprenant au cœur de l'action pédagogique. Ce dernier agit dans des situations problèmes dont la résolution lui permettra d'acquérir des compétences. Telles situations sont recommandées pour un apprentissage efficace et pertinent, Meirieu¹ la définit ainsi : « *un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle* » et Astolfi² considère qu'elle est : « *organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié* »

Ceci nous incite à réfléchir sur l'efficacité de l'approche par les compétences et nous interroger sur la mise en place effective de la pédagogie du projet préparant l'apprenant à une vie active pour affronter la réalité sociale.

En outre, la réforme du système éducatif de 2003 a visé le changement d'approche optant pour la pédagogie du projet au lieu de la pédagogie par objectifs qui l'a précédé qui prônait davantage la transmission et la mémorisation. D'autre part, l'apprentissage était entièrement coupé de la réalité de l'élève.

Nous partons du fait que la pédagogie du projet permet à l'élève de développer ses compétences de communication à l'oral et à l'écrit qui lui permettront de réagir dans des situations problèmes hors du contexte scolaire. Cette démarche pédagogique permet à

¹ >[Communication pédagogique, gestion de classe](#) > Situations-problèmes : regards croisés d'Astolfi et Meirieu

² idem

l'élève de s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interaction avec ses pairs et son environnement. L'enseignant change de comportement et de statut. De transmetteur de savoir il passe à un médiateur pédagogique privilégié entre l'élève et la connaissance. Par la pédagogie du projet, un enseignant devrait impliquer les élèves dans des tâches collectivement définies, orientées vers des objectifs négociés, résultant d'une discussion entre les enseignants et les élèves, accomplies dans le cadre d'un travail coopératif et conduisant à une production de communication orale ou écrite. Les élèves acquièrent des compétences déterminées par les différents programmes ministériels et atteignent un développement personnel et social, tant sur le plan collectif que sur le plan individuel. Le projet a une double visée, celle de fournir un apprentissage utile et ayant un sens pour l'apprenant et celle de suivre un processus d'acquisition par des actions établies pour réaliser le projet. L'élève qui réalise un projet qui l'intéresse s'investit dans sa réalisation, construit ses apprentissages avec ses pairs et y consacre l'effort nécessaire. De ce fait la pédagogie du projet favorise l'apprentissage actif qui pourrait conduire à la réussite. C'est une démarche de découverte, de construction collective et individuelle de connaissance qui permet de répondre aux besoins de l'apprenant en faisant appel à sa responsabilité et sa motivation.

Ainsi, préconisée, la réforme du système éducatif vise à rendre l'apprenant un acteur autonome, agissant en groupe en favorisant le travail coopératif. Cette nouvelle vision, exige de l'enseignant de nouvelles stratégies, de nouvelles techniques, de nouvelles démarches, à savoir une nouvelle méthodologie afin de garantir l'efficacité de son enseignement ; d'où la nécessité d'une formation adaptée à ces mutations. La réforme a touché l'approche adoptée dans l'enseignement/apprentissage sans pour autant penser à une réforme de la formation des enseignants responsables de l'application de cette réforme. Si la pédagogie du projet tend à rendre l'élève actif et prend en main la construction de son savoir, il serait fondamental de réfléchir sur une démarche de la formation qui puisse rendre l'enseignant actif, lui aussi, et autonome en prenant en considération ses besoins.

Cette réflexion date depuis l'installation de la réforme en 2003, dans le cycle primaire, L'intérêt porté à ce sujet s'est accru beaucoup plus depuis que nous avons été promue en tant qu'inspectrice, en 2007. Cela nous a permis d'avoir une vue d'ensemble sur l'application effective de la pédagogie du projet, un impératif de l'approche par les compétences.

Notre premier souci, à travers cette recherche, était de réfléchir sur l'application de la pédagogie du projet et voir si ses pratiques actuelles correspondaient aux exigences de l'approche par les compétences. D'un autre côté, nous nous sommes interrogée aussi sur la formation dispensée par les inspecteurs, premiers responsables de la formation des enseignants, et son impact sur la pratique pédagogique des enseignants. Cette curiosité nous a poussée à mener cette recherche.

Partant de notre constat, notre travail de recherche se focalise sur la formation des enseignants du cycle primaire du français langue étrangère. Nous tenterons de voir la possibilité d'un réajustement de la formation des enseignants de la langue française en Algérie pour être en concomitance avec l'esprit de la pédagogie du projet et par conséquent l'acquisition de compétences professionnelles. Cependant cette professionnalisation s'avère difficile si l'enseignant n'est pas au centre de la formation tout comme l'élève qui doit être au centre de l'action d'enseignement/ apprentissage. En analysant leur engagement dans les orientations de la réforme du système éducatif en général et celui de la pédagogie du projet en particulier. Cette analyse s'appuie sur l'observation de pratiques pédagogiques enseignantes, ainsi que sur les conceptions et les représentations de ces derniers au sujet de notions relatives à la pédagogie du projet, d'où notre thème portant sur : *La pédagogie du projet dans la formation des enseignants du FLE, du cycle primaire, en Algérie.*

A travers cette étude, notre souci est de trouver un moyen plus efficace pour assurer une formation efficiente dans le cadre de la pédagogie de projet. Les nombreuses observations qu'on a faites chez les enseignants du primaire nous ont permis de constater l'écart qui existe entre la pratique pédagogique et les exigences de cette approche qui date de 13 ans, l'écart entre ce qui est escompté et ce qui est accompli en classe. Les enseignants peinent encore à s'approprier des objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage à travers cette approche.

L'approche explicative adoptée pour notre travail a pour objectif de démontrer l'impact de la formation sur et par la pédagogie de projet sur les pratiques des enseignants.

Notre première hypothèse suppose que les pratiques ne répondent pas aux exigences de la pédagogie de projet en raison de la formation continue qui, elle aussi, demeure traditionnelle.

La deuxième hypothèse est que la formation avec une nouvelle approche contribuerait à développer l'autonomie des enseignants.

Notre objectif est de démontrer que l'innovation dans le dispositif de la formation induit le changement dans les pratiques des enseignants.

Notre travail s'inscrit donc dans la jonction entre la formation et la pédagogie, à savoir les pratiques enseignantes et la formation à la professionnalisation et tout cela dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'intérêt porté au levier de la formation est bien au cœur des préoccupations majeures du ministère de l'éducation et du gouvernement puisque,

« L'Algérie , dès le recouvrement de la souveraineté, s'est attachée à rattraper le retard accumulé durant la période coloniale en faisant de l'éducation , de l'enseignement et des sciences une de ses priorités. La démocratisation et la gratuité de l'enseignement, le développement des infrastructures de formation et de recherche à travers le territoire national ont été parmi les axes prioritaires des politiques d'investissement durant les deux dernières décennies. Pour arriver à un encadrement suffisant et de qualité, le nombre d'enseignants et leur formation ont été une préoccupation majeure de l'état »³

Toutefois, pour rester dans le domaine spécifique de recherche que nous ciblons, nous limiterons notre analyse au français langue étrangère (FLE), et non à la didactique des langues étrangères en général.

Notre recherche s'articulera autour, d'une part, de tout ce qui relève des pratiques enseignantes du français langue étrangère et des objectifs assignés à cet enseignement (Instructions Officielles, ouvrages, articles et productions de pédagogues, didacticiens, linguistes, enseignants, etc.) et d'autre part, autour de la formation des enseignants francophones (documents d'accompagnement, journées de formation, plan de formation, référentiels de compétences professorales, etc.).

Pour tenter de répondre à notre questionnement, il est plus que légitime de s'interroger et de se poser les questions suivantes :

³ Extrait du discours du président de la république, M. Abdelaziz Bouteflika, prononcé le 14 avril 2012 à l'occasion de la célébration de la journée du savoir.

- Quel est le statut de la langue française en Algérie, et quels sont les facteurs qui l'ont déterminé ?
- quelles sont les différentes méthodes et approches pédagogiques adoptées par le système éducatif en Algérie ?
- Quels sont les éléments qui ont déterminé le choix de l'approche par compétences en Algérie ?
- quel a été le rôle de la formation dans la mise en place de la pédagogie du projet ?
- Quelles sont les implications pédagogiques et didactiques de la pédagogie du projet ? et est ce que véritablement il y a application de celles-ci par les enseignants ?
- La mise en place de la pédagogie du projet a-t-elle permis aux enseignants de changer leurs pratiques de classe?
- le dispositif de formation actuel répond-il aux besoins réels des enseignants ?
- quelles seraient les compétences professionnelles qui permettraient à l'enseignant d'innover dans le cadre de la pédagogie du projet?
- les documents mis au service des enseignants développent –ils leur sens de l'initiative ?

Notre espoir est que les réponses à ces questions nous permettront d'éclairer un certain nombre de points relatifs à ce sujet afin d'essayer d'atteindre l'objectif que nous nous sommes fixé pour cette recherche

Après avoir fait l'historique des méthodologies et des approches mises en œuvre dans l'enseignement/apprentissage du FLE, et compte tenu de l'évolution du statut de la langue dans le pays, nous aborderons dans un cadre théorique dans lequel nous expliciterons la pédagogie du projet comme cadre intégrateur de la nouvelle réforme, ainsi que sa contextualisation à travers des pratiques enseignantes. Comme nous étudierons, afin d'en évaluer sa correspondance avec les recommandations de la réforme, la mise en œuvre de cette pédagogie d'enseignement/apprentissage de la langue française dans le primaire. Nous continuerons par l'analyse du dispositif de la formation continue en Algérie afin d'évaluer son impact sur la professionnalisation des enseignants du primaire.

L'Algérie a mis en place l'approche par les compétences pour l'enseignement/apprentissage du FLE depuis 2003 adoptant, ainsi, le cadre de la

pédagogie de projet qui prend sa source de la théorie du socioconstructivisme. Les nouvelles implications exigées par ce changement impose à l'enseignant d'adopter un nouveau rôle qui est celui de guide et d'accompagnateur de l'élève dans son processus d'apprentissage.

Nous pensons que la formation telle qu'elle est prônée aujourd'hui par la tutelle pédagogique demeure insuffisante. Elle ne peut outiller convenablement les enseignants pour l'exercice de leur métier. L'ignorance des concepts clé de la pédagogie du projet donne naissance, de la part de ces enseignants à une résistance qui persiste à nos jours.

Notre échantillon d'étude est constitué de 73 enseignants d'une circonscription de la wilaya de Ain Témouchent, qui en compte 4. Ce corpus est constitué de professeurs d'enseignement primaire(PEP), de professeurs formateurs (PPEP) et d'enseignants stagiaires.

Nous avons jugé utile de joindre au questionnaire une enquête dans les salles de cours parce que cela nous permettrait de vérifier l'écart qui existe entre les principes de la pédagogie de projet et les pratiques sur le terrain (leurs savoirs, leur savoir - faire, leur autonomie, l'interaction en classe) si écart il y a.

Pour recueillir le maximum de données, nous avons procédé à quatre enquêtes que nous présenterons en détails dans la troisième partie de notre réflexion.

La première étape consistait en des entretiens menés auprès de onze inspecteurs , un inspecteur central et un sous - directeur chargé des programmes. L'objectif de cette enquête nous a fourni un état des lieux sur la formation initiale des enseignants ainsi que la manière d'élaborer le plan de formation de chacun des participants.

La deuxième phase consiste en un questionnaire que nous avons remis aux enseignants de la circonscription F3 de la wilaya. Ce questionnaire nous a fourni des informations personnelles sur les questionnés, telles que leur grade, leur expérience, leur diplôme, leurs savoirs.

La troisième phase a été consacrée aux observations de classe. Cette étape nous a permis de voir les comportements des acteurs en classe et d'explicitier leur approche et de vérifier la mise en place effective de la pédagogie du projet en classe.

Pour la quatrième phase, nous avons observé une action de formation lors d'une demi-journée de formation chez un inspecteur. Cette observation nous a fourni les éléments de réponses à quelques interrogations telles que l'objectif visé à travers une journée de

formation, le public concerné, le moment d'action et les conditions dans lesquelles elle se déroule ainsi que la démarche entreprise.

Pour notre travail de recherche, nous avons jugé utile de faire un tour d'horizon des domaines incontournables relatifs à l'enseignement/apprentissage. Ainsi, nous ne pouvons parler de la formation des formateurs sans une approche agençant l'histoire de l'enseignement et sa politique afin de comprendre et d'analyser les réformes successives du système éducatif algérien.

Cette logique nous a amenée à répartir notre travail en trois parties :

La première partie est réservée à la politique linguistique et à l'historique de l'enseignement/apprentissage de la langue française en Algérie afin de démontrer l'influence des facteurs politique et sociétal sur la didactique d'une langue étrangère, ce qui nous éclaire aussi sur les réelles causes des réformes du système éducatif.

Le premier chapitre de notre travail est réservé à l'histoire des langues en Algérie et particulièrement la langue française. Cette étude nous permettra d'identifier les facteurs déterminants du statut de cette langue.

Dans le second chapitre, Nous verrons les méthodologies d'enseignement mises en œuvre dans l'école algérienne depuis les années soixante et ceci à travers une analyse des méthodes pratiquées dans le système éducatif algérien depuis l'indépendance jusqu'à l'installation de la nouvelle réforme, pour ce qui concerne le cycle primaire.

Nous aborderons, pour notre étude, les méthodologies d'enseignement des langues étrangères les plus importantes, à savoir les méthodes traditionnelle, directe, active, en passant par les méthodes SGAV, l'approche communicative pour aboutir à l'approche par compétences, liée à la pédagogie du projet, cadre intégrateur des apprentissages. Une nouvelle pédagogie qui représente l'assise de tout le système éducatif algérien.

Nous verrons pour chaque méthode son origine, ses fondements théoriques, mais également les limites de chacune d'elles, telles limites qui ont été à l'origine de la diminution de leur impact progressive, ce qui a permis la mise en place de l'approche par les compétences et le choix de la pédagogie du projet en présentant les pratiques pédagogiques qui les traduisent. Nous avons utilisé pour cette analyse les manuels scolaires comme corpus car ce document a pour finalité de traduire la méthode d'enseignement choisie dans le système éducatif comme la méthode traditionnelle, directe, les méthodes SGAV et l'approche communicative et enfin l'approche par les compétences

qui a donné jour à la pédagogie du projet dans l'enseignement du français à l'école algérienne. Cela nous a permis d'analyser les méthodes et l'évolution de la didactique du français.

Nous consacrerons le dernier chapitre de cette première partie à situer la pédagogie du projet par rapport aux autres pédagogies qui ont marqué l'évolution de la didactique des langues, afin d'y préciser son insertion et d'en dégager les spécificités. Cette pédagogie sera explicitée dans le dernier chapitre de cette partie afin de voir comment et dans quelles conditions elle a été introduite dans le système éducatif algérien.

Nous avons consacré notre deuxième partie à la professionnalisation des enseignants et situer ce concept dans la formation des formateurs en Algérie. Nous avons précisé les objectifs du système éducatif relevés des textes officiels pour la formation qui a accompagné les réformes. Cette partie aura pour objectif d'examiner le rôle de la formation dans l'application des principes et des implications de la pédagogie du projet, choix effectué lors de l'installation de la réforme en 2003. Dans le premier chapitre, nous avons abordé la question de la professionnalisation des enseignants ainsi que les différentes approches des pratiques enseignantes. Dans le second chapitre, nous avons présenté un historique sur la formation des enseignants du cycle primaire depuis l'indépendance ainsi que les objectifs de la formation initiale et continue des enseignants et la place de la pédagogie du projet dans cette dernière. Dans le dernier chapitre de cette deuxième partie, nous avons présenté notre méthodologie pour ce présent travail et les différents corpus analysés.

Dans notre troisième partie, que nous avons intitulé « protocole de recherche », nous avons examiné la mise en œuvre de la pédagogie du projet sur le terrain. Pour cela nous avons varié les outils de notre corpus afin d'étudier cette application sous tous ces aspects. Cette partie est constituée de quatre chapitres. Le premier est réservé à l'analyse du premier outil du corpus. Un questionnaire a été remis à l'ensemble des enseignants de la circonscription choisie pour notre expérimentation. L'analyse de cet outil nous a permis de dégager les attitudes et les représentations des enseignants de notre échantillon envers la pédagogie du projet. Il nous a aidé aussi à nous renseigner sur leurs choix méthodologiques. Le deuxième chapitre a été réservé au deuxième outil, celui de l'observation de pratiques de classes chez trois enseignants qui représentent les trois catégories ciblées par notre étude à savoir les nouveaux, les enseignants d'enseignement

primaire recrutés avant la réforme et les enseignants recrutés après celle-ci. Le troisième chapitre, a été consacré à l'analyse d'une action de formation chez un inspecteur du primaire. Cette observation nous a permis d'identifier les objectifs ainsi que la démarche adoptée pour la formation des enseignants du primaire. Le dernier chapitre de la troisième partie est consacré à l'analyse des entretiens avec l'inspecteur central chargé de l'enseignement du français au primaire au niveau du ministère, avec également le sous-directeur chargé des programmes au ministère et aussi avec 11 inspecteurs du primaire de 11 wilaya de l'Algérie. Ces entretiens nous ont permis de voir les attitudes et les représentations des inspecteurs vis-à-vis de la formation des enseignants et la place qu'occupe la pédagogie du projet dans celle-ci.

D'un autre côté, nous nous sommes attelée à vérifier la mise en place effective de la pédagogie du projet dans la formation ainsi que dans la pratique pédagogique quotidienne des enseignants, et si une telle pratique a permis d'aboutir à l'objectif assigné par la réforme du système éducatif, comme le stipule La loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008, chapitre II article 4,

« Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communication et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements »

Dans ce contexte, si l'application de la pédagogie du projet est notre horizon général, cette recherche a pour objectif de contribuer à la compréhension des enjeux dans les pratiques pédagogiques et leur rapport avec la formation, comme moyen pour construire la professionnalité des enseignants.

Première partie

L'enseignement du FLE en Algérie

Chapitre I

La politique linguistique en Algérie

Le présent chapitre a pour but de cerner l'évolution des attitudes face à la politique linguistique algérienne dans l'enseignement. La question des langues en Algérie est sensible puisque le clivage entre les langues en présence (arabe, français, berbère) continue à nourrir les tensions entre citoyens. Ce chapitre vise à examiner la réalité linguistique en Algérie et particulièrement le statut de la langue française.

1. Histoire des langues parlées en Algérie :

Les pays du Maghreb et parmi eux l'Algérie, ont été traversés par une multitude de civilisations qui n'ont pas été sans conséquences sur son paysage linguistique.

La présence des Romains, des Byzantins, des arabes, des Turcs et des français a donné naissance à des langues et a fait disparaître d'autres.

Les Berbères sont les premières tribus qui s'installèrent en Afrique du nord, après l'invasion du royaume Romain du bassin méditerranéen. La présence des Byzantins vit sa fin avec l'avènement de l'Islam. Les arabes avaient comme objectif d'arabiser et d'islamiser les pays du Maghreb. Une partie des Berbères furent convertis à l'Islam au temps de Tarek ibn Ziad qui a réussi à étendre le pays musulman jusqu'à l'Espagne.

Après la chute de Carthage en 1492, les espagnols envahissent l'Andalousie ; le port de Mars el kéfir, en 1505, et la ville d'Oran, en 1509, furent occupés par ces derniers. Alger demanda l'aide des Othmans. Sous cet empire, le Maghreb connut deux siècles de stabilité jusqu'à l'occupation française en 1830 et ce n'est qu'en 1962 que l'Algérie obtint son indépendance.

Le contact des langues a permis de donner naissance à la « lingua franca » la première langue des arabes algériens : cette langue a permis de faciliter l'échange entre les habitants du Maghreb et les européens ; constituée essentiellement de mots espagnols, turcs, la « lingua franca » a influencé l'arabe dialectal parlé aujourd'hui en Algérie⁴. Le brassage de plusieurs civilisations et colonisations a permis de multiplier le paysage linguistique des Algériens. L'arabe et le berbère deux langues qui coexistent en Algérie ajoutant à cela le français.

⁴⁴ Benrabah, « langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique ». Paris : Séguier. 1999, p.43

1.1 L'arabe :

1.1.1. L'arabe classique :

Le lien de l'Algérie avec la langue arabe représente une composante de l'identité arabo-musulmane par opposition à son assimilation à l'identité franco-chrétienne que la colonisation visait dès 1830. On pourrait citer plusieurs projets que la France a mis en place pour un génocide culturel: terre brûlée, projet de Constantine,...

« L'Algérie entretient avec la langue arabe un lien particulier qui tient à ses rapports anciens avec l'Islam, mais aussi à la façon spécifique par laquelle elle est entrée dans le monde moderne, par le biais d'une colonisation qui fut d'abord annexion, c'est-à-dire négation de son identité propre »⁵

L'arabe est une langue sémitique, sa naissance remonte à quelques siècles avant la naissance du prophète Mohamed en 570 après Jésus Christ. il fut parlé par les nomades.

« Dans les différentes manifestations sociales, commerciales, et culturelles ces manifestations qui avaient lieu particulièrement à la Mecque, lieu de pèlerinage séculaire, permettait aux poètes et tribus de se livrer à des joutes oratoire mémorables ».⁶

Cette langue dite « classique » ou « Fusha » était la langue du coran ce qui lui donna cette valeur sacrée. « *L'articulation de la religion sur la langue arabe classique confère à cette dernière une dimension de sacralité qui, toujours présente, institue des rapports de nature existentielle et mystique entre l'homme* »

L'arabe bénéficie de statut de langue écrite. C'est la langue d'enseignement depuis la première année de scolarisation vu sa grammaire et sa richesse lexicale. C'est l'instrument de production littéraire arabe.

1.1.2. L'arabe standard

Le résultat de la venue de l'Islam et les colonisations successives, l'arabe standard ou dit « moderne » différent du classique est un métissage de plusieurs langues en contact. C'est cette variété qui est utilisée en Algérie dans les administrations, la presse. À l'école,

⁵ Granguillaume Gilbert, les enjeux de la question des langues en Algérie, 2002.

⁶ Taleb Ibrahim, « Remarques sur le parler des jeunes de Bab El Oued » plurilinguismes, n°12.1996, p.27

on retrouve les deux variétés, l'arabe classique pour le coran et standard pour les autres matières à savoir la technologie, l'histoire, les mathématiques,...

Les sociolinguistes en Algérie parlent de cette nouvelle variante de l'arabe qui serait différente de l'arabe classique. Elle est intermédiaire entre l'arabe classique et l'arabe algérien populaire. Cette variété est appelée arabe standard ou scolaire ou arabe moderne. C'est la langue utilisée à l'école, ainsi que c'est la langue de communication dans les administrations.

Taleb Ibrahim Khaoula note :

“L'arabe moderne, langue des mass médias, du débat politique, de la littérature contemporaine, des échanges universitaires est de plus en plus (...) forme de communication entre deux arabes venant de pays arabes différents à condition qu'ils aient suivi une scolarité minimum et qu'ils ne disposent pas de la possibilité de s'exprimer dans une autre langue véhiculaire ”⁷.

Et à propos de l'arabe standard, elle ajoute : *“L'arabe standard est bien, à l'heure actuelle, le support de la littérature moderne avec l'apparition d'une nouvelle forme d'écriture arabe, mais il est surtout vulgarisé par les mass médias écrits et parlés qui contribuent à son expansion et par là même à son uniformisation dans toute l'aire arabophone ”⁸*

L'arabe standard a recouru à l'emprunt aux langues étrangères européennes, langues des différentes colonisations qui sont passées par la région, en occurrence le français ; d'une part, permettant d'assurer une communication entre la communauté algérienne et les colons, d'autre part, cette variété de langue répond aux exigences de la modernité.

1.1.3. L'arabe dialectal

Il représente la langue maternelle de la majorité des algériens.

« dès le XVI^e siècle , il commence à véhiculer une poésie d'expression populaire dite Ech'r el malhoun. D'une grande valeur esthétique, elle n'a rien à envier à la littérature classique, avec laquelle elle rivalise .Des documents existent pour attester de cette riche littérature et l'on

⁷ Khaoula, Taleb Ibrahim. Les algériens et leurs langues. éditions :el hikma.1995.p.31

⁸ Khaoula, Taleb Ibrahim. Les algériens et leurs langues. éditions :el hikma.1995.p.31

considère que Sidi Lakhdar Benkhelouf de Mostaganem (qui aurait vécu aux environs de 1550) comme étant le premier poète dans le genre »⁹

Seulement, bien que le gouvernement algérien ait tenté d'imposer l'arabe standard dans toutes les sphères sociales, économique, éducative. Ces efforts dans la société s'avèrent vains.

« Les nombreuses décisions et textes officiels rendant obligatoire l'utilisation exclusive de l'arabe standard moderne, les algériens dans leur pratiques quotidiennes agissent autrement. Devant cette réalité réfractaire, les autorités, par l'ordonnance de 1996, durcissent leur position en menaçant d'amendes et même de prison les contrevenants. Ces dispositions ne changent les habitudes ni des sujets parlants, ni même des institutions qui ne se plient pas à la loi »¹⁰

Les algériens ne parlent pas l'arabe scolaire qui est circonscrit au domaine formel, qui n'est la langue maternelle de personne. La réalité sociolinguistique de la société algérienne s'oppose à toutes les politiques explicites et implicites menées par un courant idéologique de l'intérieur de l'Etat. L'arabe algérien n'est pas utilisé dans le domaine formel. Mais l'arabe scolaire n'est pas non plus utilisé dans le domaine personnel.

1.2 Le Berbère :

- **Tamazight :**

Il est parlé par les berbères du nord de l'Algérie en Kabylie, leurs enfants scolarisés parlent l'arabe, le français et le tamazight. Depuis 1980, les Berbères revendiquent la reconnaissance du statut du tamazight. Ce mouvement est connu sous le nom de « printemps berbère », continue à nos jours. Après de longues négociations entre le gouvernement et le mouvement culturel berbère (MCB) le décret présidentiel n° 95-147 du 27 mai 1995 a été signé afin d'introduire cette langue dans le système scolaire algérien. Seulement, elle n'acquiert que le statut de langue nationale mais pas officielle.

L'avant-projet de révision de la Constitution a été présenté le 5 janvier 2016 par l'ancien premier ministre Ahmed Ouyahia. Le texte contient de nombreux points, l'article 3 est consacré à la question des langues. Les auteurs du texte ont choisi de faire deux

⁹ Benrabah, 1999, p.42

¹⁰ Yasmina, Charrad, 2002, les pratiques réelles des locuteurs plurilingues en Algérie

paragraphes distincts, l'un pour l'arabe, l'autre pour le berbère (tamazight) qui lui attribue le statut officiel.

« ARTICLE 3 : L'Arabe est la langue nationale et officielle. L'Arabe demeure la langue officielle de l'Etat. Il est créé auprès du Président de la République, un Haut Conseil de la Langue Arabe. Le Haut Conseil est chargé notamment d'œuvrer à l'épanouissement de la langue arabe et à la généralisation de son utilisation dans les domaines scientifiques et technologiques, ainsi qu'à l'encouragement de la traduction vers l'Arabe à cette fin. »¹¹

Le paragraphe réservé à la langue tamazight précise la création d'une académie algérienne de la langue tamazight, une première condition pour l'officialisation de cette langue et la deuxième condition est la mise en place d'une loi organique qui précisera les modalités d'application.

*« ARTICLE 3 bis : Tamazight est également langue nationale et officielle.
L'Etat œuvre à sa promotion et à son développement dans toutes ses variétés linguistiques en usage sur le territoire national. Il est créé une Académie algérienne de la langue Amazighe, placée auprès du Président de la République. L'Académie qui s'appuie sur les travaux des experts, est chargée de réunir les conditions de promotion de Tamazight en vue de concrétiser, à terme, son statut de langue officielle. Les modalités d'application de cet article sont fixées par une loi organique. »¹²*

L'enseignement du tamazight a rencontré plusieurs problèmes dont le désintéressement des élèves et l'inadéquation des méthodes d'enseignement utilisées.

Dans l'article 34 de la loi d'orientation on peut lire :

« L'enseignement de la langue tamazight est introduit dans le système éducatif pour répondre à la demande exprimée sur le territoire national. Les modalités de cet article seront fixées par voie réglementaire. »

En dépit de cela, la langue tamazight occupe encore le domaine de l'informel bien qu'elle soit enseignée depuis 2002 dans 16 wilaya du pays, alors que l'arabe standard et le français

¹¹ Avant projet de la Constitution

¹² idem

occupent quant à eux le domaine du formel. Au moment même où nous rédigeons ces lignes et à l'occasion du réaménagement de la constitution, le point le plus important est celui qui touche cette langue et qui stipule le statut de langue officielle.

A côté de cette variété, on retrouve le Chaouia parlé dans le massif des Aurès et l'Atlas saharien. Ainsi que le mozabite parlé dans le massif du Hoggar au sud algérien.

1.3 Le français :

Il a été introduit par la colonisation française en 1830 et depuis, il fait parti de la variété linguistique du pays. Après l'indépendance, il fut la langue de l'administration et de l'enseignement.

Officiellement, aujourd'hui, le français est une langue étrangère mais il demeure la langue d'enseignement de plusieurs filières à l'université et précisément la technologie et les sciences médicales.

Khaoula Taleb IBRAHIMI affirme que :

« Actuellement le français n'est pratiquement plus enseigné que comme une langue étrangère, au même titre que l'anglais, l'allemand ou l'espagnol. Dans l'enseignement supérieur, le français reste prépondérant dans les filières scientifiques et technologiques (...) la langue française reste prépondérante à l'usage dans la vie économique du pays, les secteurs économique et financier fonctionnant presque exclusivement en français. Elle occupe encore une place importante dans les mass médias écrits ; ce sont les quotidiens et périodiques algériens en langue française qui ont la plus large diffusion »¹³.

Le français est une langue de communication privilégiée chez les algériens. Cette place est traduite dans le système éducatif en Algérie à travers son enseignement dès la troisième année primaire, deux ans après l'enseignement de la langue arabe. Il a le statut de première langue étrangère par rapport à l'anglais et l'allemand.

En ce qui concerne les mass médias, une chaîne télévisée émet ses programmes exclusivement en français, ainsi qu'une chaîne radio « la chaîne 3 » ayant un large public. La majorité écrasante des satellites, dans les foyers, sont orientés vers les chaînes françaises. L'engouement pour la langue française est visible dans les affiches

¹³ TALEB IBRAHIMI, Khaoula, « les algériens et leurs langues ». cité par . SOUILAH Sarra, dans : Présence de l'arabe scolaire et du français dans les institutions. Etude de cas de l'Unité Postale de la Wilaya de Constantine. mémoire de Master. 2010.

publicitaires, dans le domaine de l'édition. Ce large usage est fortement lié à l'histoire du pays ; 132 ans de colonisation furent suffisants pour enraciner cette langue dans la culture linguistique des algériens.

2. L'enjeu de l'identité et des langues en Algérie :

L'occupation de l'Algérie par les forces française a été par la force juillet 1830 jusqu'au mars 1962. Les premières opérations violentes exercées sur la population furent la confiscation de leurs biens qui étaient une source pour gérer les écoles coraniques et les mosquées, ce qui a engendré la disparition progressive des établissements de l'enseignement de l'Islam et la langue arabe par conséquent le taux d'analphabétisme s'élève en arabe. La politique de peuplement, a fait que les terres furent remises par la suite aux français venus s'installer en Algérie et souvent ils étaient d'une couche sociale défavorisée, le pouvoir français leur offrait l'occasion de s'enrichir dans ce pays.

Autre mesure prise dans l'objectif d'effacer l'identité algérienne fut la spoliation des mosquées et leur transformation en églises vu que la résistance tirait sa force de l'Islam.

La France, en Algérie, contrairement à la Tunisie et le Maroc, n'a laissé au peuple algérien aucun repère identitaire autre que l'Islam, surtout suite aux mesures prises dans le cadre de l'annexion à la France. « *En Algérie le nom même d'algériens était usurpé par la population coloniale, ne laissant aux natifs que la dénomination de musulmans ou indigènes* »¹⁴

Cette politique coloniale a beaucoup influencé la conscience identitaire des algériens, ils voyaient dans l'islam la seule composante qui le différencie des chrétiens français et qui le lie au monde arabe. C'est pour cette raison que tout pouvoir, s'il veut la légitimité, se doit de reconnaître l'islam et la langue arabe. Cependant, ceci demeure au niveau du pouvoir et non au niveau de la société. L'identité arabo-musulmane entraînait la reconnaissance de l'islam comme religion et l'arabe comme langue qui permettrait d'une part de restaurer le lien avec le monde arabe et sa culture et d'autre part de se démarquer de la langue française.

Ce souci d'identité « bafouée » pour reprendre le terme utilisé par Granguillaume, a eu tendance à faire oublier les autorités algériennes les repères fondamentaux de l'identité réelle des algériens qui sont la langue « algérienne » parlée et la langue berbère ; cette identité algérienne qui est différente du modèle français et du modèle oriental. Cette

¹⁴ Granguillaume, giibert : les enjeux de la question des langues en algérie. 2002

réalité qui est à l'origine des nombreux conflits et manifestations de la population avec le pouvoir.

Synthèse :

Cette étude diachronique nous a permis de connaître la place du français dans le système éducatif algérien. Dans le cadre de la réforme du système éducatif, il, est nécessaire de connaître le statut institutionnel de la langue et de définir le rôle du français dans l'école algérienne. Le français joue un rôle très important dans l'enseignement au primaire.

Sachant que les efforts de la politique en Algérie ont porté sur l'arabisation comme étant une langue première , l'objectif de l'enseignement du français assuré par le statut de première langue étrangère, demeure la communication

Chapitre II

L'enseignement du français en Algérie

Nous consacrerons ce chapitre à l'histoire de l'enseignement du français en Algérie pour cela nous dresserons un aperçu sur les différentes périodes et cultures qui ont traversé ce pays pour comprendre les raisons des réformes successives du système éducatif qui dépendent souvent des décisions politiques. Dans Cette étude diachronique, nous hasarderons à présenter en premier lieu l'évolution de l'enseignement à travers l'histoire avant et après la colonisation, le deuxième point sera réservé à l'évolution des structures et programmes de l'enseignement en Algérie dans les différents cycles, et le troisième axe sera consacré à l'évolution de l'enseignement du français ainsi que ces objectifs ceci nous permettrait de dégager sa place dans le système éducatif. Cette étude nous incite à se poser des questions sur les représentations des enseignants du FLE sur la pédagogie du projet mise en œuvre depuis 2003 dans le primaire.

1. L'école Algérienne avant la colonisation :

1.1 pendant la tutelle Othmane :

Une période qui dura trois siècles, elle débute du XV^e avec les interventions des deux frères Arruj et Kheir eddine barbe rousse, et prend fin en 1830. La présence Othmane a permis à l'Algérie d'échapper aux invasions chrétiennes.

« Cette période de l'histoire de l'Algérie se confond avec celle de l'histoire méditerranéenne de l'empire othman qui a permis à ses habitants d'échapper à la main mise de l'une ou de l'autre des grandes puissances chrétiennes qui se disputaient l'héritage économique et politique musulman »¹⁵

La souveraineté du pouvoir othman était qu'une couverture pour protéger la province maghrébine des tentatives de prisme extérieure, en réalité les pays du Maghreb jouissaient d'une autonomie qui leur a permis d'évoluer.

Pour aborder l'enseignement en cette période, il faudrait cerner plusieurs éléments qui ont contribué à influencer ce domaine, à commencer par les « zawiyas » qui étaient le lieu de regroupement des confréries et un lieu de production intellectuelle et d'enseignement. Le second élément est celui du retour massif des derniers musulmans de l'Andalousie après la chute de Grenade en 1492.

« L'apport de ces populations a été d'abord un ensemble de savoir faire qui s'est investi dans les secteurs administratifs, manufacturiers et

¹⁵ Djabbar Ahmed, le système éducatif Algérien, miroir d'une société en crise et en mutation, 2007, p.167

agricoles. Mais une partie de ces immigrants détenait un savoir et une culture livresques hérités de la période antérieure à la chute de Grenade »¹⁶

Les « zawiyas », les mosquées, les madarsas étaient lieux d'enseignement financés soit par la population soit par l'Etat. Comme appui, il y avait plusieurs bibliothèques qui rassemblaient des milliers de manuscrits et en parallèle, il y avait une circulation des livres à travers les ventes et les achats entre les habitants, une tradition vieille de plusieurs siècles

1.2 Pendant l'occupation française :

a) De 1830 à 1880 :

Dès son débarquement, la colonisation française a procédé à la destruction des structures éducatives, à l'effacement de la langue arabe et un génocide culturel du pays s'est produit à travers l'extension de l'obscurantisme et la culture de la guerre sainte.

Cette période vit naître deux écoles différentes. La première française publique, laïque et gratuite, la seconde des réformistes, école privée et payante où l'enseignement était en langue arabe. Sans oublier que dans les zones rurales, l'enseignement dans les « zawiyas » se poursuivait pour l'apprentissage du Coran.

Ces trois systèmes ont produit trois tendances chez les Algériens qui ont influencé le système éducatif après l'indépendance. Parmi les premières conséquences de l'occupation, le départ de l'élite algérienne pour fuir les dépassesments et l'injustice et trouver ailleurs des conditions meilleures et favorables aux productions intellectuelles. Le pouvoir français a combattu les « zawiyas » en prenant des mesures fermes contre tous ceux qui les finançaient telle que la privatisation des terres dont les propriétaires réservaient le revenu pour l'entretien et la gestion de ces lieux.

b) De 1880 à 1914 :

L'occupation française a tenté d'étendre l'enseignement français en mettant en place des écoles destinées à l'instruction des autochtones. Seulement, cette initiative a connu un refus de la part des Algériens et ces établissements ont dû fermer leurs portes une dizaine d'années plus tard « *dès 1883, des initiatives en faveur d'un enseignement français, en direction de la*

¹⁶ Djabbar Ahmed, *Le système éducatif Algérien, miroir d'une société en crise et en mutation*, 2007, p.168

population autochtonone ont été prise à Alger, à Oran et Annaba.il s'agit des « écoles d'enseignement mutuel » »¹⁷

En 1870, la colonisation française a pris la décision d'ouvrir des « écoles arabes françaises » pour les algériens en parallèle avec des écoles pour les français. Cette initiative, non plus n'a pas connu un grand succès face au refus persistant des parents d'envoyer leurs enfants dans des établissements coloniaux.

Face à cette situation, en 1852, on diffuse une circulaire qui précise les modalités de recrutement des enseignants dans les écoles coraniques et ce en exigeant un diplôme de capacité, mesure qui entraîna la fermeture de plusieurs écoles, une conséquence souhaitée par les occupants français. En effet, « *une circulaire de 1852[...]celle de 1857 est allée plus loin en soumettant l'exercice de tout enseignement traditionnelle à une autorisation des autorités et en instaurant un diplôme ,le « brevet de capacité »,sans lequel on ne pouvait pas assurer cet enseignement »¹⁸*

c) De 1914 à 1940 :

Après la deuxième guerre mondiale, un changement de comportement des parents envers la scolarisation de leurs enfants s'est opéré. Ils commencèrent à revendiquer les écoles d'où le taux des élèves se voit élevé rapidement. Pour répondre à ce besoin, les autorités coloniales ont pris des mesures d'urgences en ce qui concerne l'encadrement qui était peu qualifié et les infrastructures scolaires qui étaient peu nombreux .

Dans les villages, on continue l'enseignement coranique, traditionnel qui permettait à quelques élèves d'accéder aux établissements supérieurs tel que « la zaytouna » en Tunisie ou « el karawiyin » à Fès.

Dans les villes, apparait l'enseignement dans des écoles privées ayant une visée réformiste. En 1930, Ibn Badis réussit à étendre ce type d'écoles à travers le pays. L'enseignement dispensé était une imitation du système éducatif français, seulement à coté des enseignements de base, on préparait les élèves à une nouvelle vision celle de « l'Algérie ma patrie, l'arabe ma langue et l'islam ma religion ».on vit croitre le nombre d'élèves algériens :

¹⁷ Ibidem,p.172

¹⁸ Ibidem

Tableau : taux de scolarisation des enfants algériens entre 1888 et 1954¹⁹

1888	1902	1906	1912	1930	1954
2%	3.5%	4.26%	4.7%	8.9%	15%

1.3 Après la colonisation :

La revendication de la scolarisation qui n'a pas été satisfaite pendant la colonisation, continue au lendemain de l'indépendance. Devant cette forte demande, l'offre ne pouvait répondre aux besoins à cause de l'accroissement de la population.

La première rentrée, en octobre 1962 se caractérise par un sérieux manque d'enseignants qualifiés ainsi qu'un manque dans les infrastructures. Face à cette situation, la commission supérieure de la réforme de l'enseignement a décidé les orientations suivantes :

- la démocratisation de l'enseignement ;
- l'algérianisation du corps enseignants ;
- l'arabisation ;
- L'unification du système éducatif ;
- l'orientation scientifique et technique des enseignements.

Dépourvu de moyens humains et matériels, l'Algérie préserve toujours le système éducatif français. D'une part, le développement démographique impose à l'Etat de procéder au système de la double vacation pour assurer la scolarisation à tous, d'autre part, le départ massif des enseignants (18000 enseignants français) obligea les autorités à recruter des enseignants algériens et d'autres étrangers. Pour la langue française, les instituteurs qualifiés étaient en nombre limité, il était, donc, impératif de recruter les moniteurs qui avaient un niveau d'instruction qui allait de six à sept ans de scolarisation ce qui ne demeure pas sans conséquences négatives sur la qualité des enseignements. Alors que pour la langue arabe, le recrutement des enseignants se faisait chez les sortants de l'école

¹⁹ Ibidem

traditionnelle qui ne pouvaient nullement assurer un enseignement moderne vu leur formation de base insuffisante et les sortants de l'école réformiste, ceux là étaient incapables d'enseigner les matières scientifiques. D'un autre côté, on fit appel aux étrangers.

Taux de scolarisation des enfants algériens entre 1954 et 1998²⁰

1954	1966	1977	1987	1998
15%	47.2%	70.4%	79.86%	83.03%

2. L'évolution des structures et des programmes :

L'évolution des structures et des programmes depuis l'indépendance jusqu'à nos jours pourrais être présentée en cinq grandes périodes déterminées par les principaux évènements et les mutations majeurs qui ont marqué le développement du système éducatif.

2.1 Première étape : 1962- 1970

Le système éducatif est demeuré durant cette période semblable dans son organisation et son fonctionnement à celui qui avait cours avant l'indépendance nationale

a) Organisation de l'enseignement

La structure de l'enseignement durant cette période se subdivise en trois niveaux autonomes se présentant comme suit :

- **L'enseignement élémentaire :**

Il comprend 06 années d'études sanctionnées par l'examen de 6^{ème} permettant l'accès au collège.

Les élèves non admis font une septième année élémentaire et préparent le Certificat d'Etudes Primaires qui couronne la scolarité obligatoire.

Cet enseignement est assuré à raison de 30 heures par semaine dont 6 heures d'animation culturelle et sportive.

²⁰ Ibidem, p 178

- **L'enseignement moyen :**

Il comprend trois types :

- **L'enseignement général :** il a une durée de 04 années ,il est dispensé soit dans les CEG soit dans les lycées(1^{er} cycle de l'enseignement secondaire) ; les études sont sanctionnées par le Brevet d'Etudes Premier Cycle(BEPC) remplacé par la suite par le Brevet d'Enseignement Général (BEG)
- **L'enseignement technique :** il dure 3 années et il est dispensé dans les collèges d'enseignement technique (CET) et dans les Collèges Nationaux d'Enseignement Technique (CENT) : les études sont sanctionnées par le Certificat d'Aptitude Professionnel (CAP)
- **L'enseignement agricole :** il a une durée de 03 ans et il est dispensé dans les Collèges d'Enseignement Agricole (CEA), les études sont sanctionnées par le CAP Agricole.

- **L'enseignement secondaire :**

Il comporte trois types d'enseignement préparant chacun à des diplômes qui leur sont propres :

- **L'enseignement secondaire général :** il a une durée de 03 ans et il prépare aux différentes séries du Baccalauréat qui donne accès à l'université. Les lycées d'enseignement général préparent au Baccalauréat des séries « Math, sciences EX et Philosophie ; les lycées techniques préparent au Baccalauréat des séries « techniques Mathématiques »(TM) et « Technique Economique » (TE)
- **L'enseignement industriel et commercial :** il prépare au Brevet d'études industrielles (BEI) et au Brevet d'Etudes Commerciales (BEC) ; cette formation dure 05 ans. Ce système sera remplacé avant la fin de la première étape par la mise en place des filières « Techniques Industrielles » (TI) et « Techniques Comptables » (TC) sanctionnées par le Baccalauréat de Technicien.
- **L'enseignement technique :** prépare au Brevet de Maitrise, il dure 03 ans, après l'obtention du CAP.

b) **Les programmes :**

Les programmes de cette période étaient plus orientés vers l'arabisation de quelques matières en l'absence d'une réforme globale du système éducatif. Cette volonté se

concrétise en introduisant l'arabe comme matière dans les niveaux d'enseignement, les contenus véhiculaient l'identité nationale.

Ce pas vers l'arabisation fut accompagné par une révision du volume horaire imparti à chaque niveau d'enseignement.

L'arabisation toucha les matières relevant du domaine culturel et idéologique tel que l'histoire, l'éducation civique, morale et religieuse ainsi que la géographie.

En présence des deux catégories arabisantes et bilingues, l'Etat était la contrainte d'importer la documentation de l'extérieur. En 1964, le premier document pédagogique a été édité « programmes, horaire et apprentissages pédagogiques » pour le premier palier et en 1968, un deuxième document fut édité concernant les nouveaux programmes en langues arabe.

Il faudrait souligner qu'en cette période, l'intérêt était porté beaucoup plus sur la généralisation de l'enseignement qu'à l'élaboration de nouveaux programmes ce qui explique l'utilisation de document venant de pays différents.

2.2 Deuxième période : 1970- 1980

Cette se caractérise par la préparation à la réforme du système éducatif dans le cadre du plan de développement qui a touché trois domaines :

- Les structures.
- Les contenus des programmes.
- Les procédures et l'organisation du système.

Les actions d'ordre pédagogique qui ont été entamées durant cette période et qui s'inscrivaient dans l'optique de promouvoir la rénovation pédagogique cadrant avec les objectifs globaux de l'époque, visaient la mise au point d'un appareil d'éducation capable de répondre « aux aspirations sociales et individuelles du peuple ».

Parmi les objectifs énumérés en termes impératifs, on peut citer :

- « La rénovation des contenus et méthodes d'enseignement en généralisant progressivement l'enseignement polytechnique pour préparer les conditions de développement scientifique du pays.
- La mise en place des mécanismes efficaces d'orientation des élèves en cours d'études.

- L'adaptation des supports d'enseignement et des contenus d'éducation aux préoccupations du milieu environnant. »²¹

Parallèlement aux actions relatives à la préparation de la réforme du système éducatif, le secteur a connu durant cette période un certain nombre de décisions qui touchaient à la structure du système au niveau des différents cycles, à la pédagogie, à la sanction des diplômes et à la formation.

Ces décisions se présentent ainsi :

• **Organisation de l'enseignement :**

- **L'enseignement élémentaire :**

Son organisation n'a pas connu de changement par rapport à la période précédente sauf que « l'examen de 6^{ème} » est devenu désormais « examen d'entrée en 1^{ère} année moyenne ».

- **L'enseignement moyen :**

Il regroupe au sein des Collèges d'Enseignement Moyen (CEM), qui viennent d'être créés, les enseignements dispensés auparavant dans le 1^{er} cycle des lycées, les CEG ainsi que les CET et les CEA, mis en extinction dès le début de l'année 1970 ; les études sont sanctionnées par le Brevet d'Enseignement Moyen (BEM).

Cette période a connu l'autonomisation de l'enseignement moyen et la suppression de l'enseignement technique court. Un certain nombre d'établissements du moyen ont été désignés pour l'expérimentation de nouveaux contenus pour une durée réduite à 03 ans (futur 3^{ème} cycle de l'école fondamentale). Une option « Enseignement Fondamental » du BEM a été instituée pour sanctionner les études dans ces établissements expérimentaux.

- **L'enseignement secondaire :**

Il a une durée de 03 ans, il aboutit aux divers types de Baccalauréats qui donnent accès à l'université. Les lycées d'enseignement général préparent aux Baccalauréats des séries « Mathématiques », « sciences » et « Lettres ».

Les principaux changements intervenus pendant cette période concernent l'enseignement technique. En effet, tout en maintenant la préparation au Baccalauréat « Technique Mathématiques » et « Technique économique » ainsi qu'au Baccalauréat de Technicien des filières Techniques Industrielles et Techniques Comptables au sein des lycées techniques, il est créé des Technicums 1^{er} palier en 1970/1971 pour accueillir des élèves de l'Ex 5^{ème} ou bien de 2^{ème} année moyenne et leur donner en 02 ans une formation d'ouvriers qualifiés, avec possibilité d'accéder au 2^{ème} palier pour recevoir une formation de

²¹ Etat des lieux du secteur de l'éducation, le Cabinet du ministère de l'éducation nationale, avril 1998, Alger.

technicien en 02 ans supplémentaires. Cette expérience est abandonnée dès la rentrée scolaire 1973/1974 et les Technicums sont convertis à un fonctionnement identique à tous points de vue avec celui des lycées techniques.

• **Les programmes :**

Une tentative a été menée pour l'élaboration des programmes des 02 premiers cycles de l'école fondamentale ; cependant, elle n'a pas connu d'aboutissement.

En plus des travaux relatifs à la préparation de la réforme, le Ministère des Enseignement Primaire et Secondaire a publié un document en 1974 regroupant tous les éléments des programmes du primaire. Ce document souligne le caractère provisoire des dispositions qu'il contient.

Pour le cycle secondaire, les programmes français qui n'ont pas d'influence sur les choix politiques sont reconduits et les manuels scolaires continuent d'être importés ou d'être imprimés localement après acquisition des droits d'auteurs. A signaler, toutefois, que l'élaboration des moyens didactiques au niveau de l'IPN a connu un essor important pendant cette période. Comme on a enregistré la création des établissements de formation des enseignants (les instituts technologiques de l'éducation) à la place des écoles normales, vu le manque important dans l'encadrement et le besoin de recrutement de personnel qualifié.

Le cadre général de cette réforme est organisé par l'ordonnance de 16 avril 1976.

2.3 Troisième période : 1980- 1990

a) Organisation de l'enseignement :

- **L'enseignement fondamental** : ce qui caractérise cette période est la mise en place de l'école fondamentale dès la rentrée scolaire 1980/1981. la durée de la scolarisation obligatoire est de neuf ans, un enseignement subdivisé en deux paliers : six ans pour le primaire et trois ans pour le moyen.

- **L'enseignement secondaire** : cette rénovation n'a pas touché d'une manière profonde ce cycle à la limite près :

Pour l'enseignement secondaire général :

• Introduction de l'éducation technologique en 1984/1985 et qui était enseignée par les enseignants des sciences naturelles et physiques seulement cette matière fut abandonnée en 1989/1990.

- Introduction de matières au choix telle que les langues anglais ou espagnole, l'informatique, sport, dessin, etc...

- Mise en place d'une nouvelle série « sciences islamiques »

- **L'enseignement technique :**

- Généralisation de l'enseignement de l'histoire

- L'enseignement dans les technicums était identique à celui dans les lycées techniques.

b) Les programmes :

L'observation qui mérite d'être avancée, c'est que tous les programmes et les manuels de la 1^{ère} à la 9^{ème} année ont été réalisés par des nationaux, de la phase de conception jusqu'à la phase de diffusion au niveau des établissements. toutefois, les conditions de la mise en place des programmes (année par année) n'ont pas permis d'assurer la cohérence verticale (au sein d'une même discipline) et horizontale(entre les disciplines).

Les programmes de l'enseignement secondaire- général et technique- ont fait l'objet d'un collationnement, d'une révision, d'une actualisation et d'une publication sous forme de brochures dans toutes les disciplines en mai 1981.

Concernant plus particulièrement les programmes de l'enseignement secondaire technique, il y a lieu de noter que leur évolution était déterminée à la fois par l'arabisation des contenus et par le souci d'une exigence plus grande de compétences et de qualifications dans la perspective du développement rapide des technologies.

2.4 Quatrième période : 1990-2003

Cette période a connu plusieurs tentatives d'amélioration à des degrés divers qui touchent les différents cycles d'enseignement

a) Organisation de l'enseignement

- **Au niveau fondamental :** après la généralisation de l'enseignement fondamental, plusieurs formes d'intervention ont été menées pour faire le point et évaluer les programmes mis en application depuis 1980/1981. La réflexion a conduit à la nécessité d'agir sur les programmes jugés trop chargés et même inadaptés par certains aspects à la nouvelle situation résultant des transformations politiques et sociales qu'a connues le pays. C'est pourquoi, une opération dite d'allègement des contenus des programmes a eu lieu durant l'année scolaire 1993/1994. Cette opération a abouti par la suite à la réécriture des programmes du fondamental.

Le fait marquant de cette période est l'introduction de l'anglais au niveau du 2^{ème} palier de l'enseignement fondamental (comme première langue étrangère) et la tentative de concrétiser l'Ecole Fondamentale Intégrée sur les plans pédagogique, organisationnel, administratif et financier, et ce, en application des principes régissant l'enseignement fondamental comme cité dans l'ordonnance et les décrets exécutifs.

En termes de structures, l'école fondamentale de 9 ans, se subdivise en deux sous ensembles, les deux premiers paliers (primaire) de la 1^{ère} à la 6^{ème} année fondamentale, et le 3^{ème} cycle de la 7^{ème} à la 9^{ème} année fondamentale

- **Au niveau de l'enseignement secondaire** : la restauration de l'enseignement secondaire a été accompagnée du lancement à titre expérimental de classes spécialisées pour accueillir des élèves ayant obtenu les meilleures moyennes au BEF et sélectionnés sur la base des résultats en langue et en mathématiques. Cette expérience a été vite abandonnée avant même d'être évaluée.

b) Les programmes :

- **Au niveau du fondamental** : les programmes dans les 03 paliers de l'enseignement fondamental remontent au début des années 1980 lors de la mise en place progressive de l'enseignement fondamental. Les programmes ont été conçus dans un temps très court et n'ont connu aucune révision profonde si ce n'est quelques aménagements partiels qui ont été apportés aux programmes des disciplines sociales en 1989 et à l'ensemble des disciplines en 1993 dans le cadre de l'opération d'«allègement des contenus qui ont fait l'objet d'une nouvelle édition en 1996.

- **Au niveau de l'enseignement secondaire** : la restructuration de l'enseignement secondaire a dicté la nécessité de revoir les programmes pour les adapter aux nouveaux objectifs énoncés

Au cours de l'année scolaire 1990/1991, la refonte des programmes de la 1^{ère} année secondaire a été effectuée en prévision de la mise en place des tronc communs. L'année suivante, cette opération a concerné les programmes des différentes séries et filières de la 2^{ème} année secondaire, en 1992/1993, ce fut le tour des programmes de la 3^{ème} année secondaire qui devaient être appliqués en 1993/1994.

2.5 Cinquième période : 2003 à nos jours

Cette période sera détaillée dans le chapitre 3 de la première partie.

3. Les options du système éducatif :

3.1 la démocratisation :

Le principe est de dispenser l'instruction à tous les enfants algériens en âge de scolarisation c'est-à-dire six ans, l'âge obligatoire pour la scolarisation. Seulement, l'accroissement démographique a eu comme conséquence la surcharge des classes qui ne peut que rendre la tâche des enseignants difficile d'où la baisse du niveau. Autre phénomène, qui concerne l'enseignement préscolaire dont les modalités de la mise en place et de l'organisation sont stipulées par l'ordonnance du 16 avril 1976 ,article 122 et 124,ainsi que la circulaire02-03 du 10 avril 2002 organisent cet enseignement , seulement, il était dispensé suivant la capacité des établissements en locaux et en encadrement.

Un des critères fondamentaux du cours préparatoire est l'effectif en une seule classe qui ne peut nullement dépasser les 25 élèves. En plus à raison de 25 élèves par classe, une condition qui allait contre la démocratisation, du moment que la plupart des enfants ne pouvaient en bénéficier.

la rentrée 2015/2016,Mme la ministre, Nouria Benghabrit, décide l'extension de l'enseignement préparatoire ,qui n'est pas, rappelons le, obligatoire et ne touche, donc, pas tous les établissements. Cette décision a conduit la majorité des écoles, d'une part, a opter pour le système de la double vacation, d'autre part, le manque d'encadrement oblige les responsables a faire appel aux jeunes de l'ANEM qui n'ont aucune connaissances en sciences de l'éducation et voire même incapables d'enseigner.

A propos des cantines, bien que ce n'est pas toutes les écoles qui en sont dotées.,quelques directeurs d'écoles ont pris la décision d'aménager deux classes et de les transformer à cet effet. Une décision qui réduit les chances des classes moins chargées.

A propos de la gratuité de l'instruction, le phénomène de la surcharge des classes, rappelons influe sur la qualité de l'enseignement, ces conditions défavorables poussent les parents à assurer des cours de soutien, payants, pour leurs enfants pour les matières essentielles et parfois pour toutes les disciplines. Une école parallèle et inégale. Le ministre M. Baba Ahmed a tenté de lutter contre ce phénomène mais vainement.

3.2 L'algérianisation :

Dès la proclamation de l'indépendance de l'Algérie, la volonté politique d'algérianiser le système éducatif est apparue comme soucis majeur .l'algérianisation nécessitait un travail sur les programmes d'enseignement, de façon à garantir leur adaptation aux besoins du jeune Etat indépendant et assurer le maintient de l'identité algérienne.

« L'école doit, à cet effet, contribuer à perpétuer l'image de l'Algérie, terre d'islam, partie intégrante du Grand Maghreb, pays musulman, arabe, amazigh, méditerranéen et africain, et être solidement amarrée à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel. Elle doit, en particulier, enraciner chez nos enfants le sentiment patriotique et promouvoir et développer l'attachement et la fidélité à l'Algérie, à l'unité nationale et à l'intégrité territoriale. L'une des missions essentielles de l'école est donc de faire prendre conscience aux élèves de leur appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne. »²²

Le lendemain de l'indépendance, le départ massif des enseignants étrangers impose un recrutement d'un personnel algérien souvent non qualifié. Bien qu'un dispositif de formation a été mis en place mais la promotion était surtout administrative.

« [...]mais lorsqu'on a la possibilité de suivre, dans le temps, l'évolution professionnelle d'une cohorte d'enseignants, on constate que les changements de statuts sont, le plus souvent, le résultat de mesures administratives »²³

Evolution des effectifs des enseignants de l'enseignement primaire²⁴

Les années	Le premier et le deuxième cycle de l'enseignement primaire		total
	Les enseignants étrangers	Les enseignants algériens	
1962-1963	7212	12696	19908
1963-	9804	16778	26582

²² Loi d'orientation de 23 janvier 2008

²³ Ibidem,p.192

²⁴ Revue EducRecherche,N°05, la formation des formateurs,2010,alger.p.09.

1964			
1964- 1965	9861	17108	26969
1965- 1966	8499	22173	30672
1966- 1967	6197	24469	30666
1967- 1968	5806	27307	33113
1968- 1969	4859	31396	36255
1969- 1970	4649	35170	39819

Atteindre l'objectif de l'algérianisation du corps enseignants a nécessité le déploiement d'énormes efforts, on peut citer à titre d'exemple la réalisation d'infrastructures qui n'a cessé de croître. En 1964, le secteur comptait 3099 établissements primaires et secondaires et en l'an 2000 ce chiffre a atteint 20258.

3.3 L'arabisation :

La première décision prise à ce propos était l'arabisation de la première année primaire à partir de l'année scolaire 1963/1964, et la réforme de 1976 avait fait de l'arabe une langue d'enseignement suivant une idéologie bien déterminée.

«La France [...] elle apparaissait comme puissance chrétienne a conduit les populations à identifier dans l'islam le point fort de leur identité, et d'une identité objet de menaces puissantes et graves, notamment par le biais de la scolarisation et de l'extension de la langue française. Ceci permet de réaliser à quel point l'islam et la langue arabe, langue du coran sont devenus le cœur de l'identité algérienne »²⁵

²⁵ Granguillaume, Gilbert, les enjeux de la question des langues en Algérie, 2002

Cette étape qui devait n'être qu'une réforme susceptible d'être évaluée s'est trouvée indiscutable voire même une composante de l'identité algérienne. Cette option fut appliquée à la hâte sans une préparation préalable vu le manque d'enseignants qui ne maîtrisaient pas le côté scientifique de la langue arabe. Pour tenter de remédier à ce problème, l'Algérie a fait appel à des étrangers du moyen orient qui sont venus avec une idéologie islamiste, transformaient les séances d'histoire, d'éducation religieuse en séance d'endoctrinement des élèves.

« le discours religieux, orienté politiquement en fonction des convictions de l'enseignant, a commencé à illustrer abondamment le contenu des programmes officiels et, parfois même, à se substituer à lui lorsque la matière le permettait »²⁶

A part la constitution remaniée de 2002 qui a proclamé la langue tamazight comme langue nationale (et aujourd'hui comme langue officielle), tous les autres textes officiels instituait la langue arabe comme seule langue officielle du pays et citons l'ordonnance présidentielle 96-30 du 21/12/1996 modifiant et complétant la loi 91-05 du 16/01/1991, portant généralisation de l'utilisation de la langue arabe, la loi amendée en 2002 et la loi d'orientation sur l'éducation 08-04 du 23/01/2008.

La loi 05-91 présente les sanctions prises contre les contrevenants de la décision de l'arabisation de l'article 29 à l'article 35.

L'article 2 considère la langue arabe comme une composante de la personnalité algérienne :

« la langue arabe est une composante de la personnalité algérienne authentique et une constante de la nation »

L'ordonnance 96-30 qui modifie la loi 05-91 :-

Article 2 : « les échanges et les correspondances de toutes les administrations, entreprises et associations, quelles que soient leur nature, doivent être en langue arabe »

Article 4 : « toutes les déclarations, interventions, conférences et toutes émissions télévisées doivent être en langue arabe »

3.4 L'option scientifique et technique :

La reconquête de l'authenticité culturelle par le retour fervent aux ressources originelles et par la réappropriation des instruments privilégiés de la culture nationale, s'accompagne

²⁶ Ibidem, p.194

d'une ouverture résolue à la modernité et à l'acquisition de ses moyens principaux : la science et la technologie. la charte nationale de 1976 l'aborde ainsi :

« la révolution culturelle dans le domaine de la formation sera axée davantage sur la maîtrise de la science et de la technologie que le savoir approximatif et de pur prestige social[...]grâce à la recherche scientifique et à l'importance accrue qui sera donnée à la formation technologique, l'Algérie entrera dans l'ère de la créativité moderne...

Cette option souligne l'importance à conférer à l'enseignement scientifique et technique pour faire de l'Algérie un pays développé et à la page du progrès scientifique. Dans un premier temps, l'enseignement secondaire est divisé en enseignement général et technique, et en second lieu, des sommes colossales ont été débloquentes afin d'équiper la totalité des établissements primaires, moyens et secondaires de laboratoires d'informatique afin de développer les compétences des élèves dans les TICE. D'ailleurs la loi d'orientation du 23 janvier 2008, article 36, sur ce point est parfaitement claire : « L'enseignement de l'informatique est dispensé dans l'ensemble des établissements d'éducation et d'enseignement ».

4. L'évolution de l'arabisation depuis l'indépendance :

Le lendemain de l'indépendance, Ahmed ben Bella , lors de sa première déclaration à Tunis en 1962, annonce « nous sommes arabes, arabes, arabes... ».après le départ des français, l'administration algérienne y compris l'enseignement se retrouve certes algérianisé mais avec un encadrement francisant qui ignore la langue arabe.

Dés la rentrée d'octobre 1962, il prévoit l'arabisation de l'école. Chose qu'il appliqua dès la rentrée suivante (1963)en réduisant l'enseignement du français à raison de 10 heures d'arabe sur les 30 heures d'enseignement par semaine , c'est-à-dire 2 heures par jour d'enseignement de la langue arabe . L'année 1964, fut l'année de l'arabisation totale de la première année primaire .Le manque d'enseignants arabisants obligea les autorités à faire appel à 1000 instituteurs et institutrices égyptiens²⁷

Le peu d'enseignants algériens arabisants étaient des sortants des écoles coraniques et certains égyptiens étaient des artisans sans aucune formation en pédagogie , leur langue

²⁷ Granguillaume,gilbert.les enjeux de la question des langues en Algérie.2002.

égyptienne leur faisait défaut pour communiquer avec leurs élèves algériens. « cette arabisation improvisée se fait sans formation pédagogique , celle des enseignants orientaux étant souvent plus que problématique(certains étaient des artisans dans leur pays),et leur parler (notamment l'égyptien)leur rend la communication difficile, voire impossible ». ²⁸

En 1965, Au temps de Houari Boumediene, plus engagé vers l'arabisation que son précédent, les partisans de l'arabisation prennent les arènes. Taleb el Ibrahim, ministre de l'enseignement procède à l'arabisation de la deuxième année primaire en 1967,et ouvre une section arabe à la faculté de droit en 1968 et une licence d'histoire en arabe. Le 5 décembre 1969, il crée une commission nationale de réforme pour préparer la réforme du système éducatif. Le 21 juillet 1970, le président houari Boumediene fit un remaniement ministériel et désigne Abdelkrim Benmahmoud à la tête du ministère de l'enseignement primaire et secondaire, Mohamed Seddik Benyahia à la tête du ministère de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique et aftmouloud kacem à la tête du ministère de l'enseignement originel et des affaires religieuses. Abdelhamid Mahri, secrétaire général de l'enseignement primaire et secondaire en 1971, continue l'arabisation de la 3^{ème} et la 4^{ème} année primaire, arabisation d'un tiers du moyen et d'un tiers du secondaire.

En1977, le président effectue un autre remaniement, il désigne Mostapha Lechraf ministre de l'éducation, Abdellatif Rahal ministre de l'enseignement supérieur et la recherche scientifique.

Le nouveau ministre de l'éducation limoge Mahri, l'arabisation est freinée. Lechraf prépare des enseignants bilingues et met en place une session de lettres bilingues de même rahal annonce les inconvénients de l'arabisation de l'enseignement supérieur. Cette pause voit sa fin pendant le pouvoir de Chadli Bendjdid . Le 14 septembre 1980 est pris l'arrêté portant l'arabisation de la première année universitaire des sciences sociales, politiques et juridiques et économiques. En 1988, le président ferme les établissements de la mission culturelle française et il continue l'arabisation par la réduction de l'enseignement de la langue française au primaire et on propose au choix l'enseignement de la langue anglaise au primaire.

²⁸ Ibidem

En décembre 1990, l'Assemblée Nationale Populaire vote la loi de la généralisation de l'arabisation.

Abdelaziz Bouteflika, tout à fait différent de ses prédécesseurs, s'exprime en français dans ses discours adressés au peuple algérien. Il affirme qu'en Algérie, il n'y a jamais eu de problèmes de langues, il va même dire qu'« il est impensable...d'étudier des sciences exactes pendant dix ans en arabe alors qu'elles peuvent l'être en un an en anglais ».

Une Commission Nationale de Réforme Du Système Educatif (CNRSE) est constituée en février 2000 et est installée par le président le 13 mai, présidée par le professeur hadj salah, puis par le professeur Benzaghrou. Les premières propositions furent annoncées en janvier 2001, celle de l'enseignement du français dès la deuxième année fondamentale, l'enseignement des sciences en français, la refonte des programmes de l'histoire.

Le gouvernement de Chadli Bendjdid ,à un rythme plus accéléré, l'arabisation se développe mais générant le printemps berbère. Sans jamais être abrogée, la loi du 16 janvier 1991 stipule la généralisation de l'arabisation, relancée par la loi du 17 décembre 1996.

Le président Bouteflika Abdelaziz ,lui même présente ses discours dans les deux langues, met en place une réforme qui freine ce conflit entre les partisans et les opposants de l'arabisation.

5. L'enseignement du français actuellement en Algérie :

Depuis l'indépendance l'enseignement de la langue française fut une problématique en Algérie lié souvent à l'affirmation identitaire. Le lendemain de l'indépendance, en 1962, le français était la langue d'enseignement, une année après, en 1964, il est réduit d'une année pour être enseigné qu'en deuxième année, puis avec l'évolution de l'arabisation, cet enseignement recule de deux ans en 1967 commence désormais à partir de la troisième année primaire. Dès la rentrée de l'année scolaire 1981, le français n'est enseigné qu'en quatrième année fondamentale. Telle expérience demeura sans grand succès. En 1993, fut l'introduction de l'anglais en 4^{ème} année fondamentale et est proposée au choix avec le français. En 2002, c'est l'année de la mise en place de la réforme du système éducatif, le français reprend sa place pour être enseigné en deuxième année primaire. En 2007, l'enseignement du français est reporté à la troisième année primaire.

5.1 Structure du système éducatif, actuellement, en Algérie

Le système éducatif en Algérie est composé de trois pôles dirigés par trois ministères différents répartis comme suit :

L'éducation nationale prend en charge l'éducation préscolaire qui est non obligatoire destiné aux enfants qui ont cinq ans. Cet enseignement est assuré dans des classes préparatoires dans les écoles primaires. C'est l'enseignement de base qui comprend l'enseignement primaire et l'enseignement moyen ainsi que l'enseignement secondaire .Ce dernier englobe l'enseignement secondaire général et technique .il est obligatoire pour tous les enfants de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement est structuré en paliers qui s'étalent sur une durée de douze ans.

Le système éducatif en Algérie comprend aussi l'enseignement supérieur dans les universités qui sont organisées en facultés. Cet enseignement est dirigé par le ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Et le dernier pole, celui de la formation professionnelle qui assure une formation dans plusieurs spécialités, aux élèves qui n'ont pas réussi au collège et au baccalauréat. Cette formation est sous la tutelle du Ministère de la Formation Professionnelle.

Le tableau ci-dessous nous montre le cursus scolaire obligatoire

âge	Niveau		
5 ans	Préscolaire non obligatoire		
6 à 11 ans	Primaire obligatoire		
11 à 15 ans	Moyen obligatoire	Formation professionnelle	
15 à 18 ans	Secondaire		
18 ans et plus	Enseignement supérieur		

Malgré l'accroissement démographique rapide après l'indépendance, l'état a tenté de répondre aux besoins de la population. La réalisation d'infrastructures, afin d'assurer la scolarisation de tous les enfants qui ont six ans, n'a cessé de croître.

Tableau : infrastructures scolaires (1964-2000)²⁹

	1964	2000
Etablissements primaire	3050	19040
Etablissements secondaires	49	1218
Total	3099	20258

5.2 Les finalités de l'enseignement en Algérie

L'école a une double mission, celle d'instruire et celle d'éduquer. Elles sont inscrites comme finalités première à tous les niveaux. En instruction, l'enseignant suscite la curiosité de l'élève et interroge la méthodologie, en éducation, il forme cet élève. L'articulation entre instruction et éducation, dans un but de socialisation, l'élève est à la fois, un individu qui s'instruit et un sujet qui se construit.

La loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008, chapitre I article 2, stipule pour l'éducation les finalités suivantes :

« l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables attachés aux valeurs du peuples algérien capable de comprendre le monde qui l'entoure de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle », donc l'école : « assure les fonctions d'instruire, de socialisation et de qualification » doit aussi : « permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères » chapitre II article 4.

a) L'affirmation de la personnalité algérienne :

Renforcer l'unité de l'Algérie par la promotion des principes fondamentaux de la nation, l'islamité « en tant que religion, comportement et civilisation, dont il faut mettre en valeur le contenu spirituel et moral et l'apport civilisationnel, humanitaire et renforcer son rôle dans l'unité du peuple algérien »³⁰, l'arabité « en tant que civilisation, culture et langue, s'exprimant à travers la langue arabe qui doit être le premier instrument pour l'acquisition du savoir dans toutes les étapes de l'enseignement et de la formation » et l'amazighité « en tant que culture et patrimoine, est une composante intégrante de la

²⁹29 Djabbar, ahmed. le système éducatif algérien : miroir d'une société en crise et en mutation. 2007

³⁰30 Principes généraux de la nouvelle politique éducative et de réforme de l'enseignement fondamental. 1998. p33.

personnalité nationale. À ce titre, elle doit bénéficier de toute l'attention et faire l'objet de promotion et d'enrichissement dans le cadre de la valorisation de la culture nationale » .il faudrait que l'élève prenne conscience de « son appartenance à une identité historique collective, commune et unique, consacrée officiellement par la nationalité algérienne » ainsi consolider chez lui « l'attachement et la fidélité à l'Algérie l'unité nationale et à l'intégrité territoriale »³¹

b) La formation à la citoyenneté :

Amener les apprenants à mieux concevoir l'éducation civique, dans un objectif de faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être tel que la tolérance, la connaissance et la compréhension des droits et des devoirs, développer le respect des droits de l'homme, des institutions sociales et des instances internationales qui leurs permettront une participation à la vie active. « la deuxième grande finalité de l'école algérienne rénovée , le premier palier pour l'apprentissage de la culture démocratique est d'assurer la formation à la citoyenneté »³²

● **L'ouverture et intégration au mouvement universelle de Progrès :**

Dans un monde en mutation, les sciences et la technologie occupent de nos jours une place importante dans les occupations des pays qui aspirent au progrès et au développement. Pour se faire les nations se doivent de constituer un potentiel scientifique et technologique, et ce, par la promotion de l'enseignement scientifique et technologique ainsi que celui des langues étrangères. « Mais l'école doit également s'ouvrir et s'intégrer au mouvement universel de progrès »³³

c) La réaffirmation du principe de démocratisation de l'enseignement :

Le droit « à tous les jeunes algériens d'avoir accès à un enseignement obligatoire et gratuit », « à faire régresser significativement l'analphabétisme et l'illettrisme et créer un environnement adéquat pour une éducation tout au long de la vie »³⁴ . Étant une des orientations qui fondent le système éducatif, ce dernier est appelé à introduire cette dimension dans les programmes, à valoriser les comportements, les attitudes, les compétences, les valeurs qui constituent les éléments de la culture d'une société démocratique et ceci à travers la gratuité de l'enseignement, l'égalité des chances dans l'instruction et l'enseignement pour tous les algériens.

³¹ Commission nationale des programmes, guide méthodologique d'élaboration des programmes.2009.p.1

³² Loi d'orientation du 23 janvier 2008.p.12

³³ Ibidem.p.15

³⁴ ibidem

d) La valorisation et promotion de la ressource humaine :

En choisissant : « des approches favorisant le développement intégral de l'apprenant et son autonomie ainsi que l'acquisition de compétences pertinentes, solides et durables »³⁵

Ces trois missions assignées à l'école, celle de l'instruction, de la socialisation et de la qualification font d'elle un lieu d'épanouissement et d'acquisition des connaissances dans les différents domaines. L'école permet à l'apprenant d'enrichir sa culture en ayant conscience des progrès technologiques, sociales, et culturels. A ce titre, elle développe chez lui le sens civique tel que le respect de l'autre, vivre en société, l'amour du travail et le sens de l'initiative et la créativité.

5.3 Les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères :

Les finalités de l'enseignement des langues étrangères permettent de définir les objectifs généraux de cet enseignement : « *le français est enseigné en tant qu'outil de communication et d'accès direct à la pensée universelle, en suscitant les interactions fécondes avec les langues et cultures nationales* »³⁶ Cette politique éducative permettra la réalisation du projet social d'éducation.

Quant à l'enseignement du français, son but est d'installer et développer chez l'élève une compétence de communication qui lui permet d'échanger et d'interagir dans des situations de communication à l'oral et à l'écrit adaptées à son développement cognitif : « *Cet enseignement doit emmener l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer dans des situations de communication authentiques. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde* »³⁷

Sur le plan cognitif, l'élève doit construire lui-même ses apprentissages et sur le plan linguistique, il apprendra progressivement le système phonologique, grammatical et lexical du français. La priorité est donnée aussi à l'accès à l'information par le biais de la documentation, dans le cas du primaire, d'une part, elle est initiée par l'étude du texte documentaire en 3^{ème} et en 4^{ème} année et d'autre part, l'équipement des établissements scolaires de laboratoires informatiques pour promouvoir la recherche scientifique.

³⁵ ibidem

³⁶ Référentiel général des programmes.

³⁷ Commission nationale des programmes, document programme de français du cycle primaire. 2009. p.3.

5.4 Le cursus scolaire en Algérie :

Le cursus scolaire est composé de cycles, paliers et années d'apprentissage, ayant une cohérence qui assure la construction des compétences chez l'élève. Telle la structuration qui permet de suivre l'évolution de la formation des élèves.

L'ordonnance du 16 avril 1976 dans les articles 17 au 37 définit l'organisation de la structure du système éducatif comme suit :

- L'éducation préparatoire
- l'enseignement fondamental (9 ans)
- l'enseignement secondaire et technique.
- l'enseignement supérieur.
- l'enseignement professionnel.

a) L'éducation préparatoire :

D'une durée d'une année, elle est destinée aux enfants n'ayant pas l'âge de la scolarisation, c'est-à-dire moins de six ans. Cette éducation les prépare à l'accès à l'enseignement primaire. Elle est dispensée dans les jardins d'enfants, dans des écoles préparatoires ou dans les écoles primaires. L'éducation préscolaire n'est pas obligatoire et ce en s'appuyant à la loi d'orientation qui stipule : « l'enseignement est obligatoire pour toutes les filles et tous les garçons âgés de 6 ans à 16 ans révolus »³⁸

Mentionnés dans la loi d'orientation, elle a pour objectifs de :

- favoriser l'épanouissement aux enfants par les activités ludiques,
- leur faire prendre conscience de leur corps grâce à des habiletés sensorimotrices,
- les préparer à la vie sociale
- Développer leurs pratiques langagières dans des situations de communications
- les initier aux activités de lecture, d'écriture et de calcul.

« l'éducation préscolaire est dispensée dans des écoles préparatoires, des jardins d'enfants et des classes enfantines ouvertes au sein d'écoles primaires. »³⁹:

Evolution des nombres de classes pour l'éducation préscolaire

³⁸ Loi d'orientation du 23 janvier 2008, chapitre III, article 12.

³⁹ Ibidem. article.40.

Année scolaire	1981/1982	1989/1990	1995/1996	1999/2000	2004/2005	2008
Nombre de classes	289	546	1159	1269	2667	18068

L'enseignement est assuré exclusivement en langue arabe dans les différents lieux où est dispensé cet enseignement .Seulement dans quelques établissement privés, on assiste à une ouverture sur les langues étrangères .Ces écoles intègrent l'enseignement du français afin d'initier les enfants à une langue étrangère à un âge précoce ce qui leur permettront de mieux acquérir les compétences de communication et s'exprimer lors d'un échange verbale en français.

La généralisation de l'éducation est progressive. En 2015,elle a touché tous les établissement quitte à procéder à la double vacation pour beaucoup d'établissements . le manque d'encadrement oblige les autorités à faire appelle à des enseignants non qualifiés tel que les contractuels de l'ANEM. Une décision a été prise pour l'année 2016 et qui consiste à établir un partenariat avec le ministère des affaires religieuses afin de partager avec le ministère de l'éducation la responsabilité d'assurer cette éducation pour les enfants .A ce titre, les programmes ne seront plus les mêmes. Dans les écoles appartenant au ministère des affaires religieuses, le programme qui leur est remis par le ministère de l'éducation sera enrichi par un enseignement religieux. Un phénomène qui risque de produire trois catégories de profils, ceux des écoles coraniques, ceux des écoles au sein des instituts religieux et ceux des écoles de l'éducation nationale.

b) L'enseignement fondamental :

Cet enseignement de base est obligatoire dont la durée est de 9 ans, l'enseignement primaire qui s'étale sur 6 ans et le moyen sur 3 ans. Cependant, depuis la mise en application de la réforme du système éducatif en 2003,il comprend l'enseignement primaire qui dure 5 ans et l'enseignement moyen qui dure 4 ans. Il est commun à tous les élèves.

Les objectifs visés pour cet enseignement sont comme suit :

- « doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;

- dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves :
- d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ;
- de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ;
- de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ;
- d'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ;
- de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique ;
- d'initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs application élémentaires ;
- de favoriser l'épanouissement harmonieux de leur corps et de développer leurs capacités physiques et manuelles ;
- d'encourager l'esprit d'initiative, le goût de l'effort, la persévérance et l'endurance ;
- d'avoir une ouverture sur les civilisations et les cultures étrangères, d'accepter les différences et de coexister pacifiquement avec les autres peuples ;
- de poursuivre des études ou des formations ultérieures »⁴⁰

L'enseignement fondamental ne pose pas de problème sur le plan de la mission de ce cycle. Il s'agit d'une formation de base dont les objectifs font consensus. De plus cet enseignement correspond à la tendance mondiale constatée de généralisation de l'éducation et à l'élévation du niveau de culture générale, scientifique et technologique pour la tranche d'âge des 6 à 16 ans. Les points de vue peuvent diverger quant aux contenus, aux méthodes, à l'organisation pédagogique du cycle et son rendement, sans pour autant remettre en question ses objectifs.

⁴⁰ Loi d'orientation ,chapitre III, article 45.

- **L'enseignement primaire**

Peut être dispensé dans des établissements étatiques ou privés. Cet enseignement est prévu sur une durée de 5 ans. L'âge de l'inscription des enfants y est fixé à 6 ans et pour les écoles ayant suffisamment de places pédagogiques, une dérogation d'âge, fixée par voie réglementaire, est accordée aux enfants nés au premier trimestre (janvier, février et mars) de l'année scolaire précédente.

Au terme des cinq années, les élèves ayant suivi un cursus avec succès passeront un examen de fin de cycle primaire afin d'attester leur profil de sortie.

- **L'enseignement moyen :**

Cet enseignement s'étale sur une durée de 4 ans, sanctionné par l'obtention d'un diplôme appelé « brevet d'enseignement moyen » (BEM) qui leur permet d'accéder à la première année secondaire dans un lycée soit d'enseignement général soit d'enseignement technique et cela dépend de la décision prise par le conseil d'orientation prévu par l'administration après l'examen. Les élèves non admis peuvent être orientés vers la formation professionnelle.

c) L'enseignement secondaire :

L'enseignement secondaire dure 3 ans, il est dispensé soit dans des lycées pour un enseignement général soit dans des lycées pour enseignement technique. Cet enseignement est organisé en deux tronc communs en première année, et se divisent en filières à partir de la deuxième année. A la fin de la scolarité, le secondaire est sanctionné par l'obtention du baccalauréat.

5.5 L'enseignement du français au primaire en Algérie:

a) Statut de la langue française dans la société algérienne :

Tous les textes officiels attribuent à la langue française le statut de langue étrangère ou même langue privilégiée puisqu'elle est la première enseignée deux ans après la langue nationale (l'arabe). Seulement, sa place dans la société demeure encore ambiguë. En effet, malgré le défi lancé par l'Algérie depuis l'indépendance pour la construction d'une identité algérienne, à part entière, en réponse à toutes les tentatives d'effacement coloniale, l'arabisation n'a pas pu s'imposer dans la vie sociale des algériens. Le français y est encore maintenu. Il est visible dans les noms des rues encore en français, de quelques quartiers en ville, des affiches publicitaires,...

Sur le plan médiatique, nous assistons à une profusion de quotidiens en français par exemple l'ouest algérien possède, à lui seul : le quotidien, el watan, el moudjahed, le soir, liberté, la voix de l'oranais,...une chaîne télévisée uniquement en langue française et les autres de langue arabe diffusent régulièrement des films en français ,plus une chaîne radio « chaîne 3 ».

Sur le plan des pratiques linguistiques, le français est présent à travers les emprunts ou des alternances codiques arabe/français ou berbère/français.

Dans l'enseignement, depuis l'année 2000 le processus de l'arabisation est légèrement freiné. Le président Abdelaziz Bouteflika, qui utilise les deux langues dans ces discours officiels, témoigne que,

« la langue française et la haute culture qu'elle véhicule restent pour l'Algérie, des acquis importants et précieux que la réhabilitation de l'arabe, notre langue nationale, ne saurait frapper d'ostracisme. C'est là une richesse à même de féconder notre propre culture et c'est pourquoi le français, à l'instar d'autres langues modernes ,et plus encore en raison de ses vertus intrinsèques et de son ancienneté dans notre pays, gardera une place qu'aucun complexe, aucun ressentiment ni aucune conjoncture quelconque ne saurait lui disputer »⁴¹

La mise en application de la nouvelle réforme du système éducatif a introduit l'enseignement du français dès la deuxième année primaire, c'est-à-dire que la langue nationale le précède d'une année d'apprentissage à raison de 3 heures par semaine . Ceci a été appliqué pendant la rentrée scolaire 2004/2005.

En 2006/2007, l'enseignement du français est reporté à la troisième année primaire avec le même volume horaire.les justifications de ce report figurent dans la circulaire ministérielle du 15 juillet 2006 :

« l'apprentissage de la langue française en Algérie n'interviendra qu'à partir de la troisième année du primaire à partir de la rentrée prochaine (2006/2007),en raison des résultats peu convaincants de l'ancienne réforme »

Cette circulaire met en exergue les insuffisances et les problèmes de la mise en œuvre de la réforme et peut relever ce qui suit :

⁴¹Le Monde,17 juin 2000,p.18

-la qualité de la formation des enseignants de la langue française quant à la nouvelle approche à savoir l'approche par les compétences.

-la non application des démarches préconisées pour l'apprentissage du français.

Donc la raison du report ne relève pas du statut de la langue ,mais dans la manière d'enseigner cette langue qui a été mal pris en charge, ce problème de formation des enseignants sera abordé en détail dans la deuxième partie de ce travail.

b) L'organisation de l'enseignement du français au primaire :

La première année d'apprentissage du français correspond à la troisième année du cursus, c'est pour une initiation à la langue. La deuxième année de français qui correspond à la quatrième année primaire est réservée pour le renforcement des acquisitions, alors que la troisième année de français qui est la cinquième année primaire est celle de la consolidation des apprentissages et l'aboutissement au profil de sortie du cycle primaire.

c) Choix méthodologiques pour le cycle primaire :

L'approche par les compétences est choisie pour l'enseignement du français au primaire.

« L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir »⁴²

Dans un but de mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève, de manière à lui permettre de construire lui même ses acquisitions dans des situations de communications que nous verrons en détails dans le chapitre suivant. La démarche pédagogique préconisée pour cet enseignement est une démarche par la découverte pour susciter la curiosité chez les apprenants et leur donner le goût d'apprendre à apprendre.

Les compétences visées pour chaque niveau sont comme suit :

Pour la troisième année primaire : « au terme de la 3^{ème} AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de paroles à l'oral et à l'écrit »⁴³

Pour la quatrième année primaire, l'objectif est : « au terme de la 4^{ème} AP, l'élève sera capable d'insérer, en respectant les paramètres de la situation de communication, sa production orale ou écrite dans un cadre textuel donné »⁴⁴

⁴² Référentiel général des programmes »In « programmes de français »algérie.p.11.janvier 2011

⁴³ Ibdem.p.47

Pour la cinquième année : « au terme de la 5^{ème} AP, l'élève sera capable de produire, à partir d'un support oral ou visuel (texte ou image), un énoncé oral ou écrit en mettant en œuvre les actes de paroles exigés par la situation de communication »⁴⁵

Cette approche exige de l'enseignant de changer de posture, il n'est plus détenteur de savoir mais guide et animateur d'activités où l'élève va découvrir et construire de nouveaux savoirs, savoir faire et savoir être.

Le volume horaire imparti pour chaque niveau est réparti ainsi :

niveau	Heures hebdomadaires	Nombre de séance hebdomadaire	Séance de remédiation	Durée de la séance
3 ^{ème} AP	3 heures	4	/	45 mn
4 ^{ème} AP	5heures et 15 mn	3	1	1 heure et 30 mn
5 ^{ème} AP	5heures et 15 mn	3	1	1heure et 30 mn

Synthèse :

Ce chapitre s'articule autour de la diachronie de l'enseignement du français en Algérie. Nous avons tenté de dégager la place de l'enseignement du français langue étrangère dans le primaire vis-à-vis des réformes qui ont jalonné le système éducatif en Algérie depuis l'indépendance. Cette réflexion diachronique nous incite à nous poser la question sur les démarches adoptées en classe ainsi que sur les pratiques des enseignants au sujet de la pédagogie du projet mise en place depuis 2003 dans les classes du FLE.

⁴⁴ Ibidem.p.48.

⁴⁵ Ibidem.p.49.

Chapitre III

L'évolution des méthodes d'enseignement en Algérie

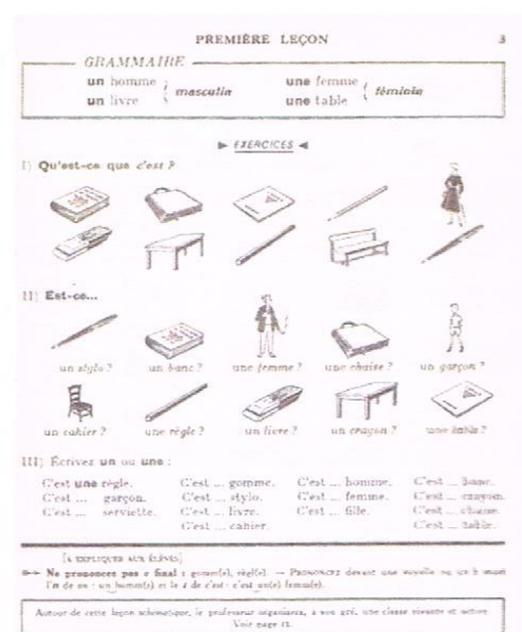
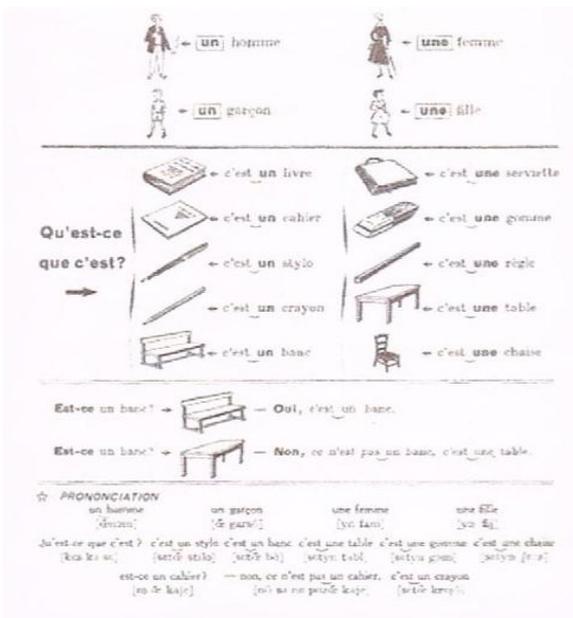
Dans ce chapitre, réservé au cadre conceptuel appuyé par des exemples du contexte algérien, nous aborderons les différentes méthodologies depuis l'indépendance jusqu'à l'installation de réforme du système éducatif en 2003. Dans cette perspective, nous tenterons de décrire et d'analyser chaque méthode, de relever ses points forts et ses limites. Nous avons choisi de suivre cette évolution à travers les manuels de l'élève qui représentent une image de la méthode adoptée par le système éducatif.

1. La méthode traditionnelle :

Appartenant à la préhistoire de la didactique, parce que l'histoire commence par la méthode directe. Cette méthode dite aussi « grammaire traduction », elle s'intéresse exclusivement à l'écrit, la grammaire et la traduction. Elle utilisait des méthodes pareilles pour enseigner le grec et le latin : le thème qui consiste à traduire du latin vers le français et la version qui consiste à traduire du français vers le latin.

« En 1953, les éditions Hachette publient le Mauger bleu (langue et civilisation française), c'est avec cette méthode que beaucoup d'enseignants dans le monde ont appris le français avec le Mauger bleu, basée sur le texte et la grammaire, omniprésente dans chaque leçon. »⁴⁶

La méthode traditionnelle avait recours également à l'API (alphabet phonétique internationale) seulement ne proposait pas le processus de correction phonétique au professeur, car la transcription d'un mot en API ne peut pas, à elle seule, aider l'élève à prononcer correctement.



⁴⁶CD « Clé FLE ».2011.

2. La méthode directe

Cette méthode a connu un grand développement vers la fin du XIX^{ème} siècle et au début du XX^{ème}. Elle s'oppose à la méthodologie traditionnelle. Dans cette méthode, l'enseignement se faisait directement dans la langue cible. Le professeur est natif et représente la seule référence à la langue d'apprentissage. C'est aussi la seule production que peut entendre l'élève. Donc dans l'esprit de ses concepteurs, l'enseignement de la langue étrangère se réfère à des mots étrangers sans passer par leur équivalent en langue maternelle.

Elle est basée sur un type de pratiques qui font appel à un système de questions/réponses, question du professeur et la réponse de l'élève ou questions/réponses entre les élèves qu'on nommait « conversations » qui se déroulaient à partir de la simulation de situation quotidienne (à la poste, à la mairie, à l'épicerie,...).le passage au sens se fait à partir des mots connus ,par des images, ou des objets tirés de l'environnement immédiat des élèves. Dans cette méthode, la traduction est interdite. L'enseignement de l'oral est assuré sans passer par l'intermédiaire de la forme écrite. L'apprentissage de l'écrit était essentiellement celui du code et de l'orthographe, on apprend à écrire ce que l'on est capable de dire.les règles de grammaire étaient généralement implicites.

Si ce type d'enseignement représentait une rupture par rapport aux méthodes traditionnelles car il mettait l'oral au centre de l'apprentissage et concevait qu'une langue était destinée à communiquer alors que jusque là c'était l'écrit qui dominait. Bien que cette méthode a été critiquée en son époque, seulement : « l'apport de la méthodologie directe [...] est à proprement parler colossal »⁴⁷

Selon Ch.Puren puisqu'elle : « est parvenue en une dizaine d'années à se constituer en un ensemble à la fois très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes, jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer des choix, des modifications et des variations limitées. »⁴⁸

⁴⁷ Ch.puren.histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.pp.95 et 201.In « nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère ».henri boyer,michèle butzbach-rivera,michèle pendanx.1990.p.10.

⁴⁸ Ibidem.

Tableau : comparaison entre la méthode traditionnelle et la méthode directe⁴⁹

	<i>Méthode traditionnelle</i>	<i>Méthode directe</i>
<i>Conception de la matière à enseigner</i>	<i>Grammaire +lexique</i>	<i>Communication courante</i>
<i>Conception de l'enseignement</i>	<i>Enseignant : rôle central</i>	<i>Enseignant : modèle linguistique, dirige les activités</i>
<i>Conception de l'apprentissage</i>	<i>Mémoriser, traduire</i>	<i>Association forme/sens</i> <i>Attitude active de l'apprenant</i>
<i>Principes essentiels</i>	<i>Comme enseignement du latin, importance de l'écrit, de la littérature</i>	<i>Rejet de la traduction, importance de l'oral, éviter la langue maternelle.</i> <i>Recourir à l'environnement.</i> <i>Parallèle avec l'apprentissage de la langue maternelle.</i>
<i>Rôle de la langue maternelle</i>	<i>Essentiel car la langue étrangère est enseignée à partir de la langue maternelle</i> <i>Explications à partir de la langue maternelle.</i>	<i>Langue maternelle rejetée. Apprendre à penser en langue étrangère.</i>
<i>Progression</i>	<i>Linéaire, autour de points de grammaire et de lexique.</i>	<i>A partir de situations et de sujets de discussion(thématique)</i>
<i>Compétences dominantes</i>	<i>Lecture/écriture</i>	<i>Oral/écrit dépendant de l'oral</i>
<i>Grammaire</i>	<i>Maitrise de la morphologie et de la syntaxe, explicite et déductive</i>	<i>Explicite/implicite, inductive</i>
<i>Culturel</i>	<i>Culture, connaissance de la littérature</i>	<i>Modes de vie, savoirs sur la culture (histoire, géographie)</i>
<i>Supports d'apprentissage</i>	<i>Textes et textes littéraires, questions de compréhension,</i>	<i>Situations courantes et concrètes et thèmes</i>

⁴⁹ Tiré du CD clé FLE

	<i>version / thème</i>	
Interactions	<i>Interactions verticales :enseignants/apprenants</i>	<i>Enseignants/apprenants Questions/réponses</i>
Evolution	<i>Lire des textes littéraires</i>	<i>Questions/réponses, dialogues dans des situations.</i>

3. Les méthodes audio-orales

Paradoxalement c'est l'armée américaine qui est à la source des méthodes dites audio-orales, en finançant au début des années 40 , des recherches associant des linguistes (école structuraliste), des spécialistes du comportement (école béhavioriste) reprises par les didacticiens. Cette méthode atteint son apogée au cours des années 50.Elle représente une phase importante dans l'évolution de l'enseignement du FLE.

La priorité est donnée à l'oral et la langue est présentée sous forme de dialogues de structures et d'énoncés modèles selon une progression grammaticale guidée qui confronte la langue maternelle à la langue étrangère. Les exercices structuraux et le laboratoire de langue sont des instruments indispensables pour l'acquisition et la fixation d'automatismes linguistiques.

Dans cette approche, le matériel didactique vise l'oral et l'écrit. Seulement, l'expression écrite ne bénéficie que d'un nombre très réduit d'exercices essentiellement de transformation et de substitution ou d'une composition qui ont pour point de départ les structures linguistiques présentées à l'oral. Voici un exemple donné dans « paroles et pensées »(Léonard 1965), manuel de français , langue étrangère qui montrent que les exercices écrits ont pour objectif de renforcer la structure linguistique :

- *Le poisson – le chien (intelligent)*
- *Le poisson est moins intelligent que le chien. Ou le chien est plus intelligent que le poisson*
- *Le poisson - le perroquet (bavard)*
- *La robe rose – la robe bleue (jolie) ;*

Les élèves sont tenus à imiter les textes présentés et répondre suivant le modèle.

4. Les méthodes SGAV :

les méthodes SGAV(structuro-globales,audio-visuelles) qui sont apparues en Europe, au début des années 60 . Conçue par deux équipes menées par le professeur Petar Guberina à l'Institut de phonétique de l'université de Zagreb (ex-yougoslavie) et par Paul Rivenc au centre de recherche et d'études pour la diffusion du français(CREDIF) de l'école normale supérieure de saint-cloud, la première méthode SGAV « voix et images de France » a été éditée en 1962 par les éditions Didier. Elle est basée sur deux courants théoriques :

-la linguistique structurale

-la psychologie béhavioriste

Selon Eddy Roulet, les apports des deux courants sont comme suit :

« le premier apport de la linguistique structurale a été de fournir des descriptions de l'objet qui constituait précisément l'objectif prioritaire de la nouvelle pédagogie, à savoir la langue parlée en usage...le second apport de la linguistique structurale réside sans aucun doute dans la conception de la langue comme système, qui avait été développée par Saussure dès le tout début du siècle. de la psychologie béhavioriste, en particulier de la théorie du conditionnement de Skinner, les tenants de la nouvelle méthodologie ont retenu essentiellement la conception de la langue comme un réseau d'habitudes, jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale. »⁵⁰

L'apport de ces théories accorde à la méthode SGAV un aspect et un caractère scientifique à savoir sa conception de la langue autant que système ainsi que le processus d'acquisition autant que association d'habitudes verbales.

a) Qu'entend-on par Structuro-Globale, Audio- Visuelle ?

- **Structuro**

Cette méthode est basée sur une description structuraliste de la langue : la langue est étudiée sous forme de structures dont les éléments sont interchangeable et s'influencent réciproquement, décrite de façon très normative à travers des grammaires (Grévisse par

⁵⁰ Roulet,eddy.1976. « l'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ».In ELA n°21 ,Didier.pp.44-45.In Evelyne Berard.l'approche communicative.théorie et pratiques »

exemple) appuyées sur des citations d'auteur quelquefois très anciens. Les éléments de la langue y étaient décrits par catégories (le verbe, l'adjectif, les pronoms, etc.) on donnait la priorité à l'histoire de la langue : du latin en passant par le bas latin, le français du moyen-âge pour aboutir au français contemporain, la langue de communication y était négligée.

- **Globale**

Elle s'intéressait aux deux domaines : l'oral et l'écrit.

- **Audio**

un des éléments importants fut l'écoute, non pas comme dans la méthode directe, la seule voix du professeur qui était la référence mais celle d'enregistrements de dialogues avec des voix différentes (hommes, femmes, enfants) et diffusés sur des magnétophones à bande.

- **Visuelle**

le professeur utilisait des images. Le livre de l'élève de Voix et Images de France était en fait un livre d'images, sans texte. Ces images étaient projetées sur un écran grâce à un projecteur de films fixes.

Voici un exemple de texte de dictée donné dans « voix et image de France »

- «- midi
- *Il est midi*
- *Il va finir*
- *Il finira*
- *Elle a fini ?*
- *Elle a fini à midi. (p.26-27)*

La démarche pédagogique préconisée pour l'enseignement de la dictée passe par les étapes suivantes :

- « 1. *montrer d'abord que certains sons sont toujours présentés par les mêmes signes graphiques.*
2. *dicter les groupes de mots, sans syllaber, avec le rythme et l'intonation adaptés au cours de la leçon ;*
3. *les groupes de mots sont relus par le professeur et répétés par l'élève, qui doit bien associer ce qu'il entend et dit avec ce qu'il a écrit sur sa feuille.*
4. *la correction est immédiate, au tableau, où chaque élève passe à tour de rôle (les autres élèves dictent les groupes de mots)*

5. nouvelle lecture à haute voix (individuelle et collective) des groupes de mots correctement écrits »⁵¹

Et comme présentée dans le document d'accompagnement (avril 2008) p.18-19, la démarche est la même que celle exercée actuellement dans les classe en Algérie.

La méthodologie **SGAV** s'appuie parallèlement sur une **théorie de l'apprentissage** qui vise l'installation de « **réflexes** » pour permettre à l'élève de répondre, grâce aux **structures** et **mécanismes** acquis en classe. Il était récompensé en cas de réussite, ce qui l'encourageait à fixer la structure et la transformer en automatisme. La « faute » devait être corrigée.

Cette théorie de l'apprentissage fait référence aux travaux de Pavlov définis ainsi par l'encyclopédie en ligne Wikipedia :

"Le **réflexe de Pavlov** est un réflexe conditionnel mis en évidence par Ivan Petrovitch Pavlov qui lui a donné son nom. On dit souvent conditionnement pavlovien.

À partir de 1889 le physiologiste montra que si l'on accoutumait un chien à accompagner sa nourriture d'un stimulus sonore (le son d'une cloche), le son de cette cloche pouvait à la longue déclencher la salivation de l'animal sans être accompagné de cette nourriture.

En fait, il est démontré que la sécrétion de la salive peut être provoquée à la fois par un contact direct avec la nourriture et / ou par un stimulus raccordé à celle-ci tel un son de cloche par exemple.

Pavlov a fait considérablement avancer les recherches sur les **réflexes conditionnels**. Ces réflexes peuvent s'apparenter à une réaction involontaire, non innée, provoquée par un **stimulus extérieur**. Pavlov a développé la théorie selon laquelle les réactions acquises par apprentissage et habitude deviennent des réflexes lorsque le cerveau fait les liens entre le stimulus et l'action qui suit.

D'après Pavlov, il y a deux types de réflexes, les **réflexes innés**, déjà présents à la naissance, et les **réflexes conditionnels**, ceux que l'on acquiert avec l'apprentissage. C'est sur cela qu'il se base pour faire avancer sa théorie et donner corps à cette idée. Il se lance donc dans des études sur le conditionnement des réflexes. Pour appuyer ce qu'il avançait, Ivan Pavlov expérimenta sa théorie sur un chien."

⁵¹ Voix et image de France.1962.

b) Les travaux de Skinner :

Skinner a tenté d'appliquer à l'apprentissage humain (dont celui des langues) une théorie du comportement behaviorisme où la réussite dans un apprentissage dépend de conditionnement (stimuli et de réponses) qui aboutit une acquisition de réflexes.

c) Les choix méthodologiques de la méthode SGAV :

- **La priorité à l'oral :**

Contrairement à la méthodologie traditionnelle qui donnait la priorité à l'écrit, la méthode SGAV donne la priorité à l'oral, comme objectif d'apprentissage à part entière, aussi comme support didactique. L'écrit est un prolongement de l'oral. Le son qui est associé à l'image dans les dialogues présentés, permet à l'élève d'accéder au sens des énoncés. Les enregistrements permettent à l'enseignant de reprendre le modèle plusieurs fois, et à l'élève d'entendre la langue parlée dans tous ses aspects.

! L'exercice structural	! Une page de <i>Voix et Images de France</i>
<p>1. Ecoute de l'exemple "Je vais à Paris" Transformez : "Je suis allé à Paris"</p> <p>2. Transformation de chaque phrase selon ce modèle : Ecoutez : Je travaille à Lyon Transformez :</p> <p>3. L'élève transforme et écoute ensuite la bonne réponse qu'il peut comparer à sa propre production enregistrée sur le magnétophone ; le professeur pouvant à tout moment écouter l'élève, le corriger, lui faire répéter une phrase.</p>	

- **Une progression rigide :**

les dialogues des leçons puisaient leur contenus à partir de l'enquête réalisée par G.Gougenheim en 1964, qui propose les structures et le lexique le plus fréquent, présentées dans une progression qui va du plus facile au plus difficile, où chaque leçon est centrée sur un nombre limité de structures suivant une organisation systématique.

Le tableau suivant résume la démarche d'une séance de langage⁵² :

Les phases de la classe de langue
<ol style="list-style-type: none">1. Ecoute et présentation du dialogue par le professeur.2. Explication de chaque phrase du dialogue.3. Répétition de chaque phrase par les élèves.4. Mémorisation du dialogue.5. Dramatisation (les élèves jouent le dialogue).6. Transposition : le professeur propose des situations où les élèves vont pouvoir appliquer les structures et le lexique du dialogue.

- **Conception de l'enseignement/apprentissage :**

Vu l'appui de la méthodologie SGAV , que nous avons évoqué précédemment, sur la linguistique structurale et la théorie comportementaliste de Skinner, l'élève est censé acquérir des structures sans laisser la place à l'erreur. La progression de l'apprentissage se fait du simple au complexe à un rythme assez long, par exemple : il fallait 150 heures d'apprentissage pour aborder le passé composé.

Les SGAV permettent à l'élève de produire des énoncés dans une langue étrangère seulement face à une situation réelle, il lui est demandé de mobiliser ces énoncés et les adapter à la présente situation tout à fait différente de celles vues en classe, telle mobilisation négligée par la méthodologie.

d) Les limites de la méthode SGAV :

Ce sont les limites de la méthode SGAV qui ont permis l'apparition de l'approche communicative au milieu des années 70 .On a reproché à cette méthodologie d'être très directive et très contraignante.

Pour maîtriser la méthode Voix et Images de France, l'enseignant était obligé de suivre une formation, l'outiller à bien mener une classe en utilisant cette méthode et il obtient un certificat l'attestant

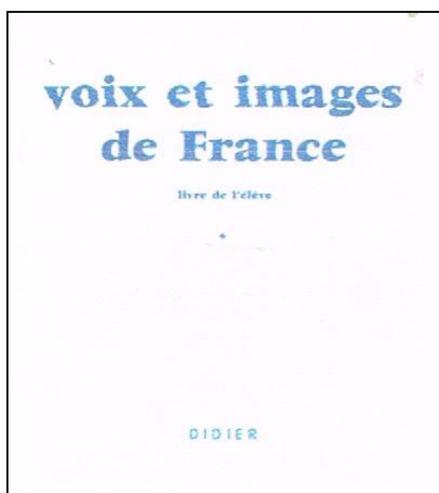
⁵² CD « Clé FLE ».2011

Pour une langue étrangère, le problème posé par les didacticiens est que dans des situations d'apprentissage, il ne s'agit pas d'enseigner plusieurs réalisations linguistiques de la même information, mais de permettre à l'apprenant une maîtrise minimale de la langue française, il fallait donc sélectionner les priorités. Ce travail a été fait par G.Gougenheim,R.Michea, P.Rivenc,A.Sauvageot .Une enquête menée auprès de 275 témoins, réalisée par des entretiens au magnétophone a permis de recueillir un répertoire de 7995 mots les plus fréquents.

Parmi ces mots fréquents, il fallait choisir 1500 mots qui constitueraient « le français fondamental du 1^{er} degré »et par la suite « le français fondamental du 2^{ème} degré »

L'importance du « français fondamental » souligne H.Bess,est dans :

« l'intérêt novateur du projet dans la perspective d'enseignement des langues étrangères[...]la fréquence a permis de cerner ce qu'une langue a de grammaticalisé d'une manière sensiblement différente de celle qui prévalait jusqu'alors. elle a incité à enseigner en premier ce qu'on ne peut éviter quand on utilise une langue[...]en faisant bouger la représentation traditionnelle que l'on avait de la matière à enseigner, le français fondamental a contribué à changer la manière même de l'enseigner »⁵³



Cet instrument était considéré comme un élément important de l'enseignement du français et de la didactique du FLE.il était à la base de l'élaboration de matériels pédagogique tel que « voix et images de France» (VIF) qui a cédé la place à « De Vive Voix »en 1972 qui

⁵³ H.Bess. « contribution à l'histoire du Français fondamental ».p.30. In « nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère ».henri boyer,michèle butzbach-rivera,michèle pendanx.1990.p.24.

proposait des dialogues dans des situations de communication avec deux personnages principaux « Pierre et Mireille ».

Seulement cet instrument ne donnait pas accès à la compréhension et à l'expression, ainsi qu'on peut lire R.Galissou à ce propos : « a tué la motivation en séchant la matière à enseigner [...] mythique autochtone moyen qui parle une langue que personne ne parle »⁵⁴

Si la didactique des années 50 et 60 s'appuyait sur le structuralisme c'est-à-dire une linguistique de la langue comme système, la didactique des années 70 et 80 s'intéressait quant à elle, plus à la parole. Et aux autres sciences telle que la sociolinguistique, l'analyse du discours, la pragmatique,...

S.Moirand explique cette situation :

« l'audio-visuel a peu varié depuis son origine, il y a une quinzaine d'années. La thématique des dialogues relève toujours de centres d'intérêt conventionnels qui sont impuissants à engendrer [...] de véritables situations d'échanges. Quant au contenu linguistique, intégré à son tour dans ces situations-cadres, il suit une progression de plus en plus tributaire des modèles théoriques de langue. Or, c'est vraisemblablement vers un modèle de communication qu'il faudrait orienter les recherches. Les méthodologues n'ont –ils pas trop misé sur une linguistique de la langue, en même temps qu'ils reniaient tout empirisme pédagogique ? aujourd'hui il serait temps de se tourner réellement vers une linguistique de la parole et de l'énonciation »⁵⁵

Nous pouvons résumer les critiques adressées aux méthodes SGAV comme suit :

- L'apprentissage était mené en étapes dites « les phases de la classe de langue »
- L'apprentissage de la grammaire est implicite. L'élève apprend les règles sans le savoir.
- L'apprentissage du lexique est recensé à partir des structures les plus utilisées dans les situations courantes de communication, et qu'on retrouve dans le FF1 ou Français fondamental 1^{er} degré et le FF2 ou Français fondamental 2^{ème} degré. Le standard et les expressions familières en sont interdits.
- La progression des apprentissages s'étale sur une longue durée puisque les notions étaient découpées sur plusieurs séances.
- Les situations de communication n'étaient pas authentiques mais plutôt artificielles.

⁵⁴ R.Galissou. Thèmes de prédilection. p.65. . In « nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère ». Henri Boyer, Michèle Butzbach-Rivera, Michèle Pendants. 1990. p.25.

⁵⁵ S.Moirand. 1974. « Audio-visuel intégré et communication ». p.19. In « nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère ». Henri Boyer, Michèle Butzbach-Rivera, Michèle Pendants. 1990. p.26-27.

- L'apprentissage de l'écrit était celui de l'orthographe, la compréhension de l'écrit était négligée.
- L'apprentissage se limite à inculquer des savoirs.

5. L'approche communicative

Cette approche émerge dans les années 1975 vu les critiques et les limites des méthodologies qui l'ont précédée. Le terme « approche » communicative, de l'anglais *approach*, attribue un caractère flou à cette méthodologie, du moment qu'elle fait référence à plusieurs pratiques et démarches d'enseignement différentes.

« un programme de langue « communicatif » a pour objectif l'enseignement d'une compétence de communication et propose donc des inventaire définis non plus en termes de structures mais en termes de fonctions de communication.[...] Ainsi, un certain nombre de « programmes de langue » ont essayé ,ces dix dernières années ,de prendre en compte la dimension communicative du langage, notamment dans les pays anglo-saxons, à partir des données de la sociolinguistique(Labov,Hymes,Bern stein),de la sémantique(Halliday,Fillmore)et de la pragmatique(Austin,searle).cette hétérogénéité théorique des outils descriptifs de référence n'est pas sans conséquence sur le flou terminologique constaté, dans les écrits sur l'approche communicative »⁵⁶

Les méthodes audio-visuelles sont caractérisées par l'apport théorique de la linguistique structurale et la psychologie comportementaliste, alors que l'approche communicative se caractérise par la diversification des apports de plusieurs disciplines tel que sociolinguistique, psycholinguistique, ethnographie de la communication, analyse de discours, pragmatique...autre particularité est que cette nouvelle approche ne prend pas la théorie d'une discipline donnée comme modèle à appliquer mais ,elle y puise des outils didactiques capables de résoudre les problèmes d'apprentissage.

Elle considère que la langue est un moyen de communication. L'apprentissage doit se baser sur l'acquisition de quatre compétences: compréhension orale (CO) et écrite (CE), expression orale (EO) et écrite (EE), on utilisant des actes de langage et des notions

⁵⁶ S.Moirand.enseigner à communiquer en langue étrangère.p.21.In, « nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère ».henri boyer,michèle butzbach-rivera,michèle pendanx.1990.p.12.

transversales. La grammaire est au service de la communication, elle est implicite : l'enseignant se contente de présenter des activités de conceptualisation qui permettent à l'apprenant de découvrir lui-même le fonctionnement de la langue .

Les Supports utilisés sont proches de la réalité, souvent authentiques.

L'erreur est exploitée pour construire de nouvelles connaissances, elle est prise en compte dans le processus d'apprentissage. L'élève peut apprendre à travers l'erreur d'où la pédagogie de l'erreur. Sous le principe d'apprendre à apprendre, l'enseignant prévoit des stratégies d'apprentissage pour la découverte des nouvelles notions.

5.1 Les références de l'approche communicative :

Les concepts suivants font partie des **références** sur lesquelles s'appuie l'approche communicative :

a) La compétence de communication :

L'approche communicative s'intéresse beaucoup plus à la langue parlée ou de communication contrairement aux méthodes qui l'ont précédée qui travaillaient sur une langue artificielle loin de la réalité. Pour communiquer dans une langue étrangère il s'agit d'acquérir une compétence de communication, un concept issu de la sociolinguistique américaine , créé par Dell Hymes

1. la définition de Dell Hymes :

Comme le précise Dell Hymes qui travaille sur l'ethnographie : *« les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi »*⁵⁷

Seulement, quant il s'agit de la langue maternelle, ces deux composantes sont acquises simultanément et d'une manière implicite :

« il (un enfant) acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler ,et aussi de quoi parler avec qui, à quel moment, où, de quelle

⁵⁷ Evelyne ,Berard. « approche communicative,entre théorie et pratiques ».p.18

manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de paroles et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. »⁵⁸

Donc de là, Dell Hymes définit la compétence de communication à partir de la compétence linguistique qui intègre des savoirs et des savoir faire, des représentations (images, attitudes, ...) concernant la langue dans ses fonctionnements phonologiques, phonétiques, lexicales, grammaticales, ... mais également d'autres systèmes tel que la gestualité, la mimique à l'oral et la graphie, la ponctuation à l'écrit.

« l'un des concepts les plus importants que va développer Hymes est celui de compétence de communication, qui fait pendant à la notion de compétence linguistique développée par Chomsky [...]. Pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte »⁵⁹

2. La définition de Canal et Swain :

Selon ces deux auteurs, la compétence de communication est constituée de trois composantes : une compétence grammaticale, une compétence sociolinguistique et une compétence stratégique.

- **La compétence grammaticale :**

La connaissance des règles de la langue et de son fonctionnement.

- **La compétence sociolinguistique :**

Contient une compétence socioculturelle, c'est-à-dire une connaissance de la société et les règles qui la régissent. Ainsi qu'une compétence discursive, c'est-à-dire la connaissance des différentes formes du discours.

- **La compétence stratégique :**

⁵⁸ ibidem

⁵⁹ ibidem

Cette compétence permet à l'apprenant d'une langue étrangère de combler les ratés de la communication qui relèvent soit de la compétence linguistique soit de la compétence sociolinguistique.

3. La définition de Sophie Moirand :

Sophie Moirand définit la compétence de communication comme étant un ensemble de quatre composantes :

-une composante linguistique

-une composante discursive

-une composante référentielle

-une composante socioculturelle

Elle ajoute enfin à sa conception « **l'actualisation** » de la compétence de communication, le moment où peuvent intervenir les stratégies individuelles de communication qui relèvent soit de l'individu lui-même soit transférées de sa culture d'origine ou peuvent être liées au fonctionnement du groupe social.

- **Une composante linguistique :**

L'ensemble des règles qui régissent la langue en d'autres termes, les connaissances sur le fonctionnement d'une langue.

- **Une composante discursive :**

C'est-à-dire des savoirs et des savoir faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés qui permettent par exemple de construire ou reconnaître un texte.

- **Une composante référentielle :**

C'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leur relation.

- **Une composante socioculturelle :**

Elle concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités sociales, éthiques, religieuses,...cette composante permet de saisir et de faire fonctionner toutes sortes d'implicites, intègre ce qui est récent et ancien. Elle est indispensable pour comprendre les pratiques langagières

- b) Les actes de parole (quelquefois appelés actes de langage par certains linguistes).**

On considère que parler c'est agir, c'est faire. Quand un enseignant dit « Ouvrez votre livre à la page 43 », il agit, car ce qu'il a dit va provoquer un changement de comportement des élèves qui vont tous ouvrir leur livre. Le niveau seuil, puis ensuite le CECR qui considère les actes de langage comme des fonctions font l'inventaire des principaux actes de langage ou fonctions nécessaires pour communiquer en français.

Exemple :

- .Demander à quelqu'un qu'il fasse quelque chose
- Répondre à une demande

Dans l'approche communicative, il ne s'agit pas d'enseigner la français mais d'enseigner à communiquer en français, du fait que cette approche se nourrit de plusieurs disciplines, deux parmi elles sont essentielles à la définition de l'acte de parole ou acte de langage : la pragmatique et la sociolinguistique. Aujourd'hui, le schéma canonique de Jakobson qui fait intervenir six fonctions du langage :le message, l'émetteur, le récepteur, le contexte, le canal et le code trouve ses limites face à l'acte de communication. la communication ordinaire ne se limite pas à un mécanisme d'encodage et de décodage d'une information dans un discours entre des interlocuteurs qui ont la même langue mais entre la production de ce discours par un locuteur et l'interprétation de ce discours par son interlocuteur.

« le langage est un phénomène-et donc un objet d'étude - qu'on ne peut amputer de sa dimension psychosociale. Cette affirmation est corrélative de la précédente puisque ce sont les circonstances situationnelles qui produisent la signification et non le mot.il s'ensuit que lorsque l'on analyse un acte de

langage quel qu'il soit, ce n'est pas la langue qui doit être visée comme terme de l'analyse mais les traces de l'organisation socioculturelle dans lesquelles le discours s'enracine »⁶⁰

c) pédagogie de l'erreur :

On ne considère plus lorsque l'élève produit un énoncé incorrect, qu'il s'agit d'une faute (à connotation négative) mais d'une erreur à connotation positive (la faute est impardonnable, mais l'erreur est humaine).

L'erreur est riche en information pour le professeur : elle indique quelle est la représentation actuelle du fonctionnement de la langue que se construit l'élève. Les erreurs sont souvent influencées par la langue maternelle de l'apprenant.

Même erreur positive quand un enfant dit « je connais parler le français ». Il applique inconsciemment une règle concernant des deux verbes qui se suivent « le deuxième doit se mettre à l'infinitif » seulement, ce qu'il faudrait revoir avec cet élève, c'est la leçon des verbes transitifs, et expliquer que connaître appelle un nom et savoir appelle un verbe.

L'erreur est un signal, que le professeur doit interpréter et utiliser de façon positive. L'erreur est souvent le signe d'un progrès. C'est une démarche que l'enseignant doit suivre avec l'élève, et qui préconise qu'il faut partir des productions des élèves fautives ou non, les analyser et les comparer à la norme. La pédagogie de l'erreur est caractérisée par :

- le fait de partir des productions des élèves.
- accepter l'erreur comme outil de réflexion sur le système de la langue.
- de mettre en jeu la capacité des élèves d'autocorrection et d'inter correction.
- de ne pas se limiter à la forme de l'énoncé mais l'enseignant doit tenir compte de son insertion contextuelle et situationnelle.
- de limiter le rôle de l'enseignant à celui d'observateur et de facilitateur d'apprentissage.

⁶⁰ Charaudeau, p. « éléments de sémiolinguistique ; d'une théorie de langage à une analyse du discours ». 1982. pp.7 à 10.

d) Documents authentiques

Ils sont variés. Les supports sonores ont la part belle dans toute méthode basée sur l'approche communicative. Toute méthode basée sur l'approche communicative se doit d'être accompagnée d'une cassette et/ou d'un CD audio. La vidéo a fait son entrée en force dans les années 80. Une méthode ou un manuel n'offrant pas ces supports ne peuvent être considérés comme des méthodes « communicatives ». Les documents authentiques écrits dominent, dans la mesure où il est plus facile de sélectionner un document authentique écrit exploitable en classe qu'un document sonore authentique. Plus on avance dans l'apprentissage, plus le nombre de documents réellement authentiques augmente, à l'oral comme à l'écrit.

Nous rappelons que les méthodes d'enseignement du FLE auparavant faisaient appel aux documents fabriqués et précisément les dialogues qui demeuraient peu naturels, ces supports étaient loin de l'authentique communication en français, d'où le penchant vers l'authentique dans l'approche communicative. Ces supports non conçus à des fins pédagogiques sont plus près du fonctionnement réel de la langue. Seulement, il faudrait reconnaître que ce document représente souvent un obstacle à la compréhension vu sa complexité. Selon Daniel Lacoste, dans « textes et documents authentiques au Niveau 2 in Le français dans le monde », n° 73, cet outil ne peut garantir une réception authentique par les apprenants ni une communication authentique en classe.

5.2 Les références théoriques de l'approche communicative:

« Contrairement aux méthodes SGAV, l'approche communicative n'est pas fondée sur une théorie de l'apprentissage ni sur une théorie linguistique, mais plutôt sur une démarche intuitive, puisant ses sources et références dans plusieurs domaines et tirant de nombreux enseignements de la pratique en salle de classe. »⁶¹

L'approche communicative s'est appuyée sur plusieurs théories pour fonder sa théorie d'apprentissage :

Le behaviorisme qui s'appuyait sur l'acquisition de certains comportements selon un schéma stimulus / réponse / récompense en cas de réussite.

Le cognitivisme est une référence qui a influencé l'approche communicative car il s'intéresse aux processus d'apprentissage et met l'accent sur l'apprenant, sa psychologie, ses manières d'apprendre, son désir d'apprendre et les stratégies qu'il développe.

⁶¹ Tiré du CD « clé FLE ».2011.

Les travaux des philosophes du langage (Searl, Austin) qui ont montré qu'une langue était un assemblage complexe d'actions de communication, de fonctions nécessaires à cette communication incluant de multiples manières d'interagir correspondant chacune à des schémas de communication socioculturels et à des rites sociaux, ont largement influencé ceux qui ont contribué à l'émergence de l'approche communicative.

Le structuralisme, parce qu'il essayait de décrire le fonctionnement d'une langue contemporaine, moderne, observable est intégré par les supports proposés par l'approche communicative. Son influence apparaît dans les exercices proposés par les méthodes de FLE, dans les fiches de grammaire que proposent la plupart des méthodes.

La grammaire générative qui est considérée comme un ensemble de règles ,explicites, qui donne une description structurale des phrases .

« La grammaire d'une langue se propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur-auditeur idéal. Si la grammaire est, de plus, parfaitement explicite – en d'autres termes, si elle ne fait pas simplement confiance à la compréhension du lecteur intelligent, mais fournit une analyse de l'activité qu'il déploie – nous pouvons, non sans redondance, l'appeler grammaire générative ». ⁶²

a) Concepts essentiels de la communication

- Conception de la matière à enseigner
- Evénements de communication, interactions sociales
- Compétences transversales

1. Conception de la matière à enseigner :

La langue étudiée est la langue réelle dans ses aspects oral ou écrit. Les supports didactiques doivent être authentiques et proches le plus possible de la réalité .La syntaxe et la lexicque sont enseignés en seconde position et sont au service de la communication.

⁶² Chomsky N.1965. « la grammaire générative ,transformationnelle ».p.14-15.

2. Événements de communication, interactions sociales :

Toute communication se place dans un contexte social. Selon qui parle à qui, avec quel type d'interrelation, dans quel contexte et avec quelle intention de communication, le discours produit aura des caractéristiques différentes, même s'il s'agit de la même intention de communication.

Exemple : si mon intention de communication est de demander une information, si je la demande à un inconnu dans la rue, à un policier, à un ami, à un membre de ma famille ou à mon supérieur hiérarchique, je ne formulerai pas ma demande de la même façon, n'utiliserai pas le même registre de langue (familier, standard, soutenu), ni les mêmes formules de politesse.

3. Compétences transversales :

Les notions sont transversales, présentes dans la plupart des fonctions ou actes de langage. Elles servent à structurer la réalité. Elles permettent de situer ce qui est dit dans le temps, dans l'espace, de caractériser, de quantifier.

b) Conception de l'apprentissage :

- Psychologie cognitive
- Pédagogie centrée sur l'apprenant
- Processus actif d'apprentissage

1. Psychologie cognitive

La psychologie cognitive étudie les grandes fonctions psychologiques de l'être humain que sont la mémoire, le langage, l'intelligence, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception ou l'attention.

Plus généralement la cognition se définit comme l'ensemble des activités mentales et des processus qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise. La psychologie cognitive part du principe que l'on peut inférer des représentations, des structures et des processus mentaux à partir de l'étude du comportement. Contre le béhaviorisme, elle défend l'idée que la psychologie est bien l'étude du mental et non du

comportement. À la différence des autres courants mentalistes, elle ne pense pas que l'introspection soit une voie d'accès particulièrement fiable pour explorer le mental.

L'approche communicative ne se réfère jamais directement à la psychologie cognitive mais son influence est visible dans de nombreuses démarches ou principes de l'approche communicative.

2. Pédagogie centrée sur l'apprenant

L'élève est au cœur du processus d'apprentissage. Ses besoins sont pris en compte et la diversité des activités permet à chacun d'appliquer ses stratégies d'apprentissage personnelles.

- L'absence de dogme et de méthodologie monolithique permet à chaque apprenant de s'autonomiser.
- Les progressions en spirale aident l'élève à mieux mémoriser lexicale, syntaxe et communication, favorisant ainsi la mémorisation.
- L'utilisation de supports et d'activités visant une expression authentique au sein du groupe-classe favorisent l'intelligence, le raisonnement et la résolution de problèmes.
- La prise en compte des motivations des élèves augmente leur capacité d'attention.

3. Processus actif d'apprentissage

L'apprentissage n'est plus considéré comme passif, mais comme un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et que l'apprenant peut directement influencer.

c) Rôle de la langue maternelle

- Communication plutôt en LE (Langue Etrangère)
- La LM n'est pas exclue (Langue Maternelle)

L'objectif est de faire de la salle de classe un lieu où on entend et on parle en français.

Contrairement aux méthodes SGAV qui bannissaient totalement l'usage de la langue maternelle dans la salle de classe, l'approche communicative est plus souple dans la mesure

où elle accepte des séances de conceptualisation au cours desquelles les élèves discutent (en langue maternelle) de leur apprentissage et des difficultés qu'ils rencontrent.

La langue maternelle est aussi employée ponctuellement par le professeur pour vérifier la compréhension du lexique, ou pour montrer, quand c'est le cas, la ressemblance ou la différence, entre une structure française et une structure en langue maternelle.

d) Principes généraux

1. La grammaire :

La grammaire reste un ensemble de structures dont une partie est soumise à certaines règles. En ceci l'approche communicative s'inspire du structuralisme des années 50 et de la grammaire générative des années 70. Ce qui est nouveau, c'est que la grammaire n'est plus une fin en soi. Elle est considérée comme un outil au service de la communication.

Elle n'est plus normative, même si la norme et donc la correction grammaticale devient un objectif à des niveaux avancés d'apprentissage. Elle s'intéresse à l'oral où la norme n'est pas toujours respectée, car les francophones commettent des erreurs par rapport à cette norme, essentiellement dans des situations courantes de communication.

La grammaire de l'approche communicative est une grammaire relative qui fait la différence entre les situations où l'écart par rapport à la norme est normal et celles où le respect de la norme est requis.

Parallèlement à l'approche communicative sont apparus certains travaux qui ont essayé de définir les bases d'une grammaire de l'oral, puis d'une grammaire du discours.

La grammaire de l'oral consiste à observer et décrire les outils linguistiques mis en jeu dans différentes situations de communication en fonction du type d'interrelation dans lequel se déroule la communication. Elle prend en compte également les intentions de communication et éventuellement le contexte dans lequel la communication se déroule.

Dans le cadre du FLE, la grammaire est souvent conçue comme une grammaire d'apprentissage, accompagnant la progression de l'élève et regroupant les contenus

grammaticaux autour de macro objectifs (décrire, raconter, exprimer son opinion, argumenter, etc.).

Enfin, le sens est au cœur de l'approche grammaticale de la langue. L'approche communicative s'efforce d'éviter (notamment dans les exercices) les phrases vides de sens, n'ayant aucune chance d'être produites dans une situation de communication authentique.

2. Progression en spirale :

Dans les méthodes de type SGAV ou audio-orales, les progressions étaient linéaires. Chaque leçon visait l'acquisition d'un point de syntaxe et du lexique correspondant à la situation présentée dans les dialogues. Quand la leçon était terminée, on passait à la leçon suivante qui portait sur un autre point de syntaxe, un autre champ lexical et ainsi de suite.

Dans les méthodes réellement basées sur l'approche communicative, la progression est en spirale, fondée sur des macro-compétences. Une progression en spirale signifie que tout au long de l'apprentissage on reviendra sur chacune des macro-compétences travaillées.

Prenons un exemple de macro-compétence : se présenter, s'identifier.

En début d'apprentissage l'élève doit être capable de dire son nom, son prénom, sa nationalité, éventuellement sa profession, dire où il habite dans son pays.

Plus tard : il découvrira d'autres situations de communication du même type mais plus complexes : situations administratives où il devra renseigner son interlocuteur sur sa date de naissance, son adresse, son état-civil.

Plus tard encore : il devra apprendre à se présenter de la manière la plus efficace pour obtenir un emploi, solliciter une bourse d'études, participer à un entretien...

3. Les interactions dans la classe

- Enseignant / apprenants
- Apprenants / enseignant
- Apprenant / apprenant
- Variation de la structure du groupe

L'enseignant n'est plus le seul maître à bord, les schémas de communication dans la classe sont variés, il est plus un animateur du groupe classe qu'un professeur qui dispense son savoir. Il favorise les situations de communication inter-élèves, encourage les élèves à s'exprimer, organise des travaux de groupes, varie la structure des groupes (2 élèves), ou 3 ou plus en veillant que ce ne soit pas toujours les mêmes groupes qui se constituent. Ainsi qu'il encourage aussi les élèves à s'auto-corriger, organise sa salle de façon à se que les élèves se voient (salle en U plutôt que rangées de table alignées les unes derrière les autres).

Un bon enseignant écoute plus qu'il ne parle et favorise l'autonomie de chacun de ses élèves, prend en compte leurs demandes et leurs besoins, favorise leurs initiatives, crée une dynamique de groupe.

6. L'approche par les compétences :

6.1 Quelques définitions de la notion de « compétence » :

On commence par la définition donnée dans le dictionnaire de pédagogie :

« le mot appartient depuis longtemps au vocabulaire usuel :avoir une compétence est posséder un savoir ou un savoir faire d'une qualité reconnue dans un domaine défini ;être compétent a le même sens, c'est faire preuve de savoir et ;à la limite, être un expert dans le domaine considéré. »

Autres définitions dans les textes officiels de divers pays :

- « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe (PER, *Plan d'études romand*, 2009, Suisse Romande).
- C'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes. (*Socle commun des connaissances et compétences*, 2006, France).
- La compétence est conçue comme la mobilisation d'un réseau de savoirs et de savoir-faire comme ressources à investir dans une production de la part de l'apprenant considérée comme une solution possible dans le cadre d'une situation-problème pouvant être vécue par lui. (Liban, *Plan de réforme*, 1997)
- C'est la capacité de l'enfant à utiliser ses connaissances pour produire un résultat (MEN, 2009, Luxembourg).

- Savoir-agir complexe fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (*Programme de l'école québécoise*, 2000, Québec).
- Aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. (*Décret "Missions"*, 1997, Belgique francophone).
- La compétence est définie comme la capacité à mettre en oeuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. C'est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources. (*Référentiel général des programmes*, 2009, Algérie) ⁶³»

Dans ces différentes définitions, certainement il y a des points de divergences mais aussi des points de convergences, ce qui nous intéresse ce sont ces derniers points que nous pouvons regrouper en deux éléments :

-la compétence est la capacité d'un individu à agir, c'est-à-dire accomplir une action soit manuelle ou intellectuelle.

-le résultat de la compétence doit être utile et efficace.

D'après Bernard Ray, toute compétence débouche sur la réalisation d'un ensemble de tâches. de là, un savoir n'est pas une simple mémorisation d'énoncés mais la capacité de l'élève à donner du sens à ces énoncés ce qui nécessite sa capacité à utiliser ce savoir.

« On attend de l'approche par les compétences qu'elle contribue à redonner sens aux apprentissages aux yeux des élèves et donc à les remotiver pour le travail scolaire »⁶⁴

6.2 Les concepts clé de l'approche par les compétences :

a) Une compétence

Une compétence est définie par Perrenoud (1997) comme : « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situations »

Aussi de sa part Bernard Ray(1996) la définit ainsi : « le fait de savoir accomplir une tâche »

⁶³ Ray Bernard

⁶⁴ Ray Bernard. « les compétences à l'école ,apprentissage et évaluation».2012.p.19.

L'enseignement du FLE ne vise pas aujourd'hui à inculquer chez l'élève des savoirs ou des savoir faire mais à développer des compétences pour accomplir une tâche complexe, nouvelle par rapport aux situations scolaires déjà vues et en même temps inédites.

Le terme performance est associé au terme compétence, pour le linguiste Chomski : « la compétence langagière repose sur des structures préformées et innées ; la manifestation de cette compétence, c'est la langue émise, donc la performance langagière .

b) La notion de ressource

Comme les définit Roegiers X. c'est l'ensemble des savoirs, des savoir faire que l'élève mobilise pour accomplir une tâche.

Savoir : S'il s'agit d'un énoncé à mémoriser tel qu'une définition, une règle, une formule, qu'on appelle aussi une «connaissance »

Savoir faire : S'il s'agit d'une opération qu'on peut faire automatiser par les élèves parce qu'elle reste toujours la même dans toutes les situations, qu'on peut appeler aussi « procédure ».

c) Une situation-problème

L'enseignant propose la situation problème au début d'un apprentissage. Elles consistent à proposer aux élèves une tâche qu'ils peuvent comprendre et suscite leur intérêt, mais ne peuvent l'accomplir avec les connaissances et compétences qu'ils possèdent. Elle conduit l'élève à remettre en cause ses préconceptions et à tenter lui même de construire son nouveau savoir. *« La situation problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève l'interpellant en faisant naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'explicitier sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre »*⁶⁵

C'est une situation d'apprentissage qui à la fois déstabilise l'élève dans ses croyances et ses savoir faire et en même temps lui procure les moyens de surmonter le problème à la suite d'une recherche. Plusieurs solutions sont possibles et certaines sont

⁶⁵ Commission nationale des programmes. Guide méthodologiques d'élaboration des programmes.2009.p.15.

plus efficaces que d'autres ; il s'agit pour l'apprenant de trouver les bonnes questions, d'agir, de prouver, de construire des modèles et les échanger avec d'autres.

- « Elle fait appel à des connaissances de types déclaratif, procédural et conditionnel ;
- Elle a un sens pour l'élève parce qu'elle fait appel à quelque chose qu'il connaît déjà
- Elle est macro, par sa dimension globale, car elle permet d'intégrer un grand nombre de savoirs de toutes natures acquis par les élèves dans une période de temps d'au moins un trimestre
- Elle est concrète
- Une situation problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle
- Les élèves perçoivent la situation qui leur est proposée comme un véritable défi à affronter, dans lequel ils sont en mesure de s'investir. »⁶⁶

La situation problème permet à l'apprenant de construire de nouveaux savoirs , dans un contexte et ayant un but.

d) Une compétence transversale

Les compétences peuvent être disciplinaires ou transversales.les premières sont acquises dans une discipline donnée, elles sont propres à chaque matière. C'est une composante de la compétence terminale, c'est la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être liés à la discipline (Lecture, Ecriture et Expression orale) pour résoudre diverses situations-problèmes , tandis que les secondes sont constituées « d'un ensemble d'attitudes ainsi que des démarches mentales et méthodologiques communes aux différentes disciplines et à mettre en œuvre au cours des différents savoirs ainsi que des valeurs à développer »⁶⁷.

Les compétences disciplinaires et les compétences transversales doivent être articulées pour favoriser l'intégration.

selon Roegiers, une compétence transversale est :

« la capacité de mobiliser et d'intégrer un ensemble, suffisant à un moment donné, de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être communs à plusieurs disciplines pour résoudre diverses situations-problèmes ».

⁶⁶ Ibidem.p.14-15.

⁶⁷ Guide méthodologique d'élaboration des programmes.p.13

L'acquisition d'une compétence transversale permet à l'apprenant de mobiliser et d'intégrer ses savoirs et ses savoir-faire dans des situations toujours nouvelles, proches de son vécu afin de résoudre des situations problèmes. L'enseignant devrait aider l'apprenant à construire ces savoirs dans des situations d'apprentissages significatives et ayant un intérêt pour lui afin de le motiver et le faire agir selon ses besoins. Ainsi, le rendre responsables et autonome. Ceci implique que l'enseignant ne doit plus penser son action comme étant la transmission de savoirs, selon des progressions et des démarches prescrites, mais il lui est nécessaire de contextualiser ses enseignements selon la réalité de sa classe, dans des situations d'apprentissages de façon à intégrer leurs acquis. Ajouté à cela, l'enseignant ne doit viser les compétences disciplinaires mais développer aussi des compétences transversales que beaucoup d'enseignant négligent et ne font de leurs enseignements qu'une juxtaposition de savoirs disciplinaires. la compétence transversale est « un savoir agir représenté par l'ensemble des connaissances, habiletés et capacités qui sont fondées sur la mobilisation et l'utilisation de ressources acquises dans des situations nouvelles et variés »⁶⁸

De cette définition, la compétence d'un apprenant est caractérisée par sa capacité à mobiliser ses savoirs et ses savoir-faire dans des situations nouvelles et inédites, ce qui lui permettrait de développer ses potentialités et de devenir autonome pouvant agir dans des situations complexes de la vie quotidienne. Dans le guide méthodologique d'élaboration des programmes, les compétences transversales sont regroupées en quatre domaines, comme le montre le tableau ci-dessous :

<i>Domaine des compétences transversales</i>	<i>Aspect intellectuel</i>	<i>Donner son avis dans toutes les situations de communication ;</i> <i>-s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans une langue correcte dans les différentes situations de communication pour donner son avis et se justifier ;</i> <i>- développer en soi l'amour de la lecture ;</i> <i>- maîtriser les méthodes de lecture, connaître les différents types de textes de lecture ;</i> <i>- sa capacité de rédaction, d'analyse, de compréhension et de critique de différents types de textes ;</i> <i>- développer ses prédispositions linguistiques, littéraires, et de critiques créatives ;</i> <i>- Développer ses capacités d'expression par la production de textes qui</i>
--	----------------------------	--

⁶⁸ Orientations pédagogiques MEN.

		<i>respectent les caractéristiques de la situation et le purisme de la langue.</i>
	<i>Aspect méthodologique</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les stratégies de lecture selon les caractéristiques de la situation ; - mobiliser les règles de la textualité, de la cohérence et de la lisibilité ; - savoir extraire et mobiliser les données dans l'expression orale et écrite ; - savoir utiliser et gérer le temps ; - savoir planifier le travail et les activités ; - savoir utiliser les techniques de réception et de prise de notes ; - savoir utiliser les technologies de l'information et de la communication et exploiter/ mobiliser ses différentes ressources.
	<i>Aspect communicatif</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les procédés appropriés à la situation de communication ; - utiliser les outils linguistiques (rhétorique) adéquats à l'expression orale et écrite ; - Savoir écouter et répondre aux questions qui lui sont posées ; - Savoir adapter son langage avec les variantes de la situation de communication ; - définir et supprimer les obstacles qui freinent la communication.
	<i>Aspect personnel et social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Etre indépendant et avoir l'esprit d'initiative et de responsabilité ; - émettre des jugements critiques et objectifs ; - être persuasif et corroboratif pour justifier son attitude ; - développer son sens artistique et son goût littéraire esthétique ; - être fier des réalisations littéraires et intellectuelles de la nation ; - Montrer son intérêt aux œuvres littéraires, aux colloques intellectuels et aux maisons de culture nationales ; - Se connaître, prendre conscience et se prendre en charge ; - Exploiter les informations appropriées pour la réalisation de son projet personnel et professionnel ; - Avoir l'esprit d'entraide, de solidarité et du travail de groupe et la sincérité dans les relations ; - Avoir l'esprit d'initiative et de création littéraire ;

Les enseignants à nos jours éprouvent encore du mal à installer les compétences disciplinaires chez les apprenants. Les compétences transversales viennent ajouter des difficultés à l'application de l'approche par les compétences, ce qui justifie le nombre important de détracteurs de cette approche qui les négligent.

e) Une tâche

Selon B.Ray : « une tâche a une finalité. C'est cette finalité qui constitue son unité et du même coup celle de la compétence »

Le « tâche » peut désigner une activité simple comme faire une opération de multiplication ou peut aussi bien désigner une activité complexe .

f) Une situation d'intégration :

Pour ce type de situation , l'élève est mis dans situation nouvelle, complexe et qui a un sens pour lui, c'est-à-dire qui relève de sa vie quotidienne. Pour la résoudre, il doit choisir lui même parmi les savoirs et les savoir faire qu'il possède ceux qui conviennent à la situation.

« L'approche par les compétences affirme que ce n'est pas suffisant, que sans tourner le dos aux savoirs(perrenoud,1999c),sans nier qu'il y ait d'autres raisons de savoir et de savoir faire(perrenoud,1999 b) il importe de relier les savoirs à des situations dans lesquelles ,ils permettent d'agir, au-delà de l'école ». ⁶⁹

Selon perrenoud, l'élève doit penser, analyser, interpréter, anticiper, décider, réguler, négocier une tâche qui ne nécessite pas seulement des savoirs et des savoir faire mais leur mobilisation dans des situations toujours nouvelles.

La situation d'intégration est une situation d'apprentissage et en même temps une situation d'évaluation complexe. Elle doit être présentée sous forme de situation problème où l'apprenant est appelé à mobiliser ses acquis antérieurs (compétences disciplinaires et transversales). Cette situation est prévue à la fin d'un cursus scolaire (projet, trimestre, année).

Elle vise la production d'un document ou la réalisation du projet pédagogique.

⁶⁹ Philippe perrenoud,l'approche par les compétences

6.3 Les grands courants théoriques d'apprentissage :

a) Le béhaviorisme :

Le béhaviorisme s'intéresse à l'étude des comportements observables. Ce terme est apparu depuis le XXème siècle, créé par le psychologue américain John Watson, influencé par les travaux de Ivan Pavlov sur le conditionnement des animaux, lui, il s'est intéressé aux comportements humains. il proposa la théorie psychologique du stimulus/réponse.

Pour l'enseignement, le béhaviorisme considère l'apprentissage comme une modification du comportement résultant d'un entraînement. Dans les années 50, il ya eu l'élaboration d'une nouvelle théorie du comportement représentée dans les travaux de Skinner. Pour ce néo-béhaviorisme , les mécanismes d'acquisition s'appuient sur le phénomène du conditionnement opérant qui consiste à établir une relation stable entre la réponse souhaitée et les stimuli présentés. Donc le béhaviorisme , l'élève est considéré comme un vase vide, il doit fournir des efforts pour accumuler des connaissances ainsi que l'enseignant qui doit à son tour fournir des efforts pour transmettre, c'est une approche transmissive.

b) Le constructivisme :

Le constructivisme conduit à la réflexion sur le comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances. Cette théorie considère que l'élève construit sa propre connaissance à partir de ses expériences. Deux auteurs ont influencé cette approche constructiviste. les psychologues Jean Piaget et Jerome Bruner.

La théorie de Bruner est basée sur deux éléments principaux :

-la connaissance est construite par l'apprenant et non pas reçue de l'environnement.

-l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur sa propre expérience .

Autrement dit, ce que l'élève apprend sur la base de ses pré requis, et se sert de ses schémas mentaux pour prendre des décisions c'est à dire que chacun construit une image mentale en combinant les connaissances qu'il a déjà avec la nouvelle connaissance.

Quant à Piaget, il s'intéresse au développement de l'intelligence chez l'enfant. Pour ce psychologue :

-l'enfant construit lui même ses connaissances par l'action.

-le développement intellectuel est un processus interne et autonome.

-ce développement se réalise suivant des étapes.

-l'apprenant ne peut assimiler une nouvelle connaissance qu'à la base de structures mentales

c) Le cognitivisme :

Le cognitivisme étudie les phénomènes mentaux, opposé au béhaviorisme, l'approche cognitiviste s'intéresse au processus cognitifs internes. il s'appuie sur deux éléments :

• **Traitement de l'information :**

On considère que le cerveau est semblable à un ordinateur dans sa capacité à traiter les informations grâce à des structures de stockage, la mémoire et des opérations d'analyse logique. Pour Ausubel, la communication d'informations par l'enseignant est efficace, tant qu'elles sont intégrées à celles que l'élève possède déjà grâce à l'encrage. Pour ceci ,il insiste sur le rôle des « représentations structurantes » qui sont des schémas représentés au début de l'apprentissage et qui permettent de faire le lien avec les connaissances déjà vues.

a) Stratégies cognitives et métacognitives : ou les stratégies d'apprentissage

Un moyen d'aboutir aux objectifs d'apprentissage, c'est la manière de traiter les informations d'une façon adéquate et d'amener l'élève à effectuer des transferts. C'est ainsi que l'enseignant joue un rôle de médiateur en orientant l'activité cognitive de l'élève et ceci en montrant à l'élève comment faire pour apprendre.

d) Le socio-constructivisme :

Cette théorie met l'accent sur le rôle de l'environnement dans l'apprentissage. Le socio-constructivisme prend départ de la théorie constructiviste mais remet en cause l'hypothèse que l'apprenant construit seul ses connaissances. La construction du savoir est personnelle mais grâce à l'apport de la société et les échanges avec les autres. Pour cette théorie, trois éléments sont essentiels pour l'apprentissage

- 1- La construction qui fait référence à l'apprenant
- 2- La société qui fait référence aux autres acteurs (élèves et enseignant)
- 3- L'interaction qui fait référence à la situation et au contenu d'apprentissage.

Piaget a négligé le rôle de l'environnement dans l'apprentissage en considérant l'apprenant comme une cellule qui peut se développer indépendamment des éléments extérieurs et il est impossible de lui enseigner des savoirs tant qu'il n'a pas atteint le stade de développement correspondant. Vygotsky met l'accent sur le rôle des interactions dans l'apprentissage et pose comme hypothèse l'existence de « la zone proximale de développement » qui est la différence entre ce que l'apprenant sait faire et de ce qu'il saura faire avec l'intermédiaire des autres.

7. La pédagogie de projet :

7.1 définitions du projet

« Le terme de "projet" est dérivé du latin "projectum", participe passé de "projicere", projeter. Idée plus ou moins élaborée d'une chose que l'on se propose de réaliser ». ⁷⁰

Quant au glossaire des termes de technologie éducative de l'UNESCO, il donne les deux définitions suivantes :

« Activité pratique et signifiante à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent l'utilisation et la manipulation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai ».

« Un projet est la conception et la réalisation d'un produit concret, matériel...Ce produit sera socialisé. C'est-à-dire qu'il sera destiné à un public extérieur au groupe qui le réalisera. Sa réalisation aura un impact sur le milieu et générera un effet de retour qui permettra d'évaluer la pertinence de l'action menée ».

Pour d'autres spécialistes encore, évoqués seulement à titre indicatif et non dans un but d'exhaustivité, le projet serait :

⁷⁰ HUBER, Michel: « Apprendre en projets, La pédagogie du projet-élèves », P.44.

« L'intention d'une transformation du réel. Il signifie le mouvement. Il exprime la rencontre du désir de changement et d'un souci de réalisme. Il serait donc la réconciliation dans un dépassement dialectique de l'utopie et de la soumission aux contraintes du réel »⁷¹. Et d'après Michel MASSACRET du centre national d'études pédagogiques de Paris lors de son cours sur la méthodologie des formations. Université de Strasbourg, 1992 :

« Un ensemble cohérent d'actions planifiées dans un cadre institutionnel, un financement et une durée déterminée ».

« Un ensemble de moyens mis en œuvre de façon coordonnée dans le but d'atteindre un objectif économique fixé au préalable »⁷².

« si de cette manière sont traduites certaines des caractéristiques de ce qu'on appelle couramment 'projet', le trop grand vague de la définition permet de classer dans cette catégorie à peu près n'importe quelle action humaine réfléchie et orientée vers un but ».

« Ensemble d'opérations qui vise une réalisation précise dans un contexte particulier et dans un laps de temps déterminé ».

(D.A.E LEGENDRE).

« Le projet relève souvent de l'ordre du fantasmatique, de cet espace de liberté qui est donné à l'homme et qui lui permet de gommer le poids des contingences ».

« Le projet semble parfois contenir quelque chose de l'ordre de l'utopie, du songe, de l'espoir dans lesquels ne seraient pas inclus les moyens de son exécution ou de sa réalisation »⁷³.

« L'intention exprimée, ici et maintenant, de façon vague ou précise, de tenter de réaliser, de faire quelque chose, dans quelque futur, ou plus lointain, intention assortie ou non des moyens de sa réalisation; c'est-à-dire de sa stratégie ».

« Le détail ordonné, la prévision de ce qu'on entend faire ultérieurement : c'est alors le dessin et d'une certaine manière le dessein, mais plus spécialement le plan ou le

⁷¹ Anita WEBER .In la revue « Education permanente », 1982.

⁷² M.CHERVEL et M.LE GALL . « Manuel d'évaluation économique des projets ». Ministère de la coopération et du développement, 1989.

⁷³ Marc-Henry Broch/Françoise Cros .Comment faire un projet d'établissement.

programme, le modèle, l'esquisse, le canevas, l'épure, le scénario, la maquette, le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé »⁷⁴.

Pour élargir davantage ce tour d'horizon et permettre au simple lecteur ou à l'utilisateur de ces données de mesurer dans quelles proportions ces points de vue s'accordent ou divergent et quelles seraient les nuances conceptuelles, méthodologiques et même philosophiques, évoquons les définitions suivantes contenues dans les trois dictionnaires à la portée de n'importe quel praticien :

« Ce que l'on a l'intention de faire, étude avec dessin et devis d'une construction à réaliser, première rédaction d'un texte ».

(Dictionnaire de langue « LAROUSSE »).

« Image d'une situation, d'un état que l'on pense atteindre (dessein, intention, plan, résolution, vue). Ce que l'on se propose de faire à un moment donné. En philosophie, tout ce par quoi l'homme tend à modifier le monde ou lui-même dans un sens donné. Description, dessin, modèle antérieur à la réalisation ».

(Dictionnaire de langue « Le Petit Robert », Edition 1981).

« Ce qu'on se propose de faire, concevoir, exécuter un projet. Première rédaction, première étude. Ensemble d'indications concernant sa réalisation avec dessins et devis ».

(Dictionnaire des noms propres « HACHETTE »).

Si ces définitions et ces observations donnent une idée plus ou moins claire sur la notion de « projet », il reste à préciser que ce dernier n'est ni un plan, ni un programme. A ce propos, Marc-Henry BROCH et Françoise CROS ,In : Comment faire un projet d'établissement), soulignent que :

« Le plan correspond au moment technique d'une activité, lorsque conditions, objectifs et moyens peuvent être déterminés exactement et lorsque l'ordination réciproque des moyens et des fins s'appuie sur un savoir suffisant du domaine concerné ».

S'agissant du programme, les mêmes auteurs notent :

« Le programme, lui, est une concrétisation provisoire des objectifs du projet sur des points jugés essentiels dans les circonstances données, en tant que leur réalisation entraînerait ou

⁷⁴ J.ARDOINO . In « Pédagogie de projet ou projet éducatif ? » .N° 94, Mars/Avril 1986.

faciliterait par sa propre dynamique la réalisation de l'ensemble du projet. Le programme n'est qu'une figure fragmentaire et provisoire du projet. Les programmes passent, le projet reste ».

7.2 Le projet pédagogique :

Le projet pédagogique porte sur les actes que l'éducateur se propose d'accomplir pour susciter la (trans)formation de l'élève conformément aux buts de l'éducation.

Il précise d'une part les buts et les objectifs, d'autre part les moyens à mettre en œuvre aux différents niveaux, enfin les modalités d'évaluation de l'action éducative. Trois conditions s'imposent à la construction du projet pédagogique, il doit satisfaire aux besoins en formation des élèves, être adapté à leurs possibilités, répondre à leurs motivations.

Le projet pédagogique, défini par l'enseignant ou l'équipe d'enseignants, doit prendre en compte, les instructions officielles et les programmes nationaux, les exigences de l'administration scolaire :

Voilà comment Huber définit ce type de projet :

« On appellera projet pédagogique les modalités de mise en œuvre d'une structure d'apprentissage, définies par une équipe d'enseignants, adaptées aux enfants et adolescents dont ils ont la charge en prenant appui sur les instructions officielles.»

(HUBER, 1999, p. 44)

le projet pédagogique exige plusieurs paramètres essentiels:

- la négociation pédagogique qui permet, grâce au diagnostic, de prendre en compte les acquis des élèves, ainsi que les exigences des programmes et stimule la motivation et l'imagination des apprenants, en leur donnant l'occasion de s'interroger sur ce qu'ils veulent.
- la détermination d'objectifs pertinents et réalisables ; les buts du projet pédagogique, émergeant du diagnostic de la situation, ne sont plus au centre du dispositif mais l'un des éléments, élément important, à condition d'être resitué dans le contexte qui lui donne sa pertinence et qui permet aux objectifs de devenir réalisables.
- l'horizon du projet et son évaluation ; pour rendre compte de la réalisation d'un projet pédagogique, il faudrait mettre en place une évaluation multicritériée .

il faudrait souligner aussi les différences entre le projet éducatif et le projet pédagogique:

« Contrairement au projet éducatif, le projet pédagogique se limite au champ scolaire, non pas dans le sens qu'il récuse l'environnement extérieur à l'école, mais dans celui qu'il ne peut jouer qu'avec deux acteurs essentiels : l'enseignant ou le groupe des enseignants et les élèves»

Le projet pédagogique, en associant ces deux acteurs, favorise la relation entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre. Selon les différentes conceptions que l'on se fera du projet pédagogique, les enseignants occupent dans le dispositif à mettre en place une position centrale ou périphérique. Ce sont eux qui décident s'ils deviennent les agents de sensibilisations du projet, ou bien si ce sont les élèves qui se mettent au centre, et les enseignants qui se situent de façon plus périphérique : » En fait dans tous les cas, les enseignants gardent sur la pédagogie le pouvoir de proposition, le pouvoir de mettre les élèves à la place qu'ils souhaitent » (BOUTINET, 1999, p. 206).

De plus, ce qui différencie le projet pédagogique du projet éducatif, c'est le nombre de partenaires concernés : « Le projet pédagogique ne peut impliquer directement les familles »

(BOUTINET, 1999, p. 206).

Le projet pédagogique ne peut concerner directement les familles ou les autres membres de la communauté.

7.3 Le projet entre processus et produit :

D'après Boutinet, le retournement du langage, qui transforme le projet pédagogique en pédagogie de projet, nous donne l'occasion d'opérer une distinction instructive entre une approche descriptive (description opératoire d'une intention / projet pédagogique = projet-objet) et une approche méthodologique (référence à une méthodologie basée sur le projet / pédagogie

de projet = projet-méthode – cf. BOUTINET, 1999, p. 216) :

« Le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage. » (BOUTINET, 1996, p.49)

Boutinet souligne que le projet pédagogique pourrait se développer même en l'absence d'une pédagogie de projet. Mais, dans ce cas-là, un projet qui serait défini en dehors des élèves, confisqué pour ses propres fins par un groupe d'enseignants ou

d'administratifs, pourrait engendrer chez les élèves des réflexes de passivité, même de rejet. D'où la nécessité d'associer projet pédagogique et pédagogie de projet :

« On mesure donc ici en quoi la mise en projet implique une interdépendance entre l'objet et la méthode » (BOUTINET, 1999, p.216) .

« La démarche par projet est le meilleur garant de l'apprentissage, lorsqu'elle associe le projet pédagogique et la pédagogie de projet en cherchant à articuler l'objectif explicité et le processus qui doit y conduire » (BOUTINET, 1996, p. 49).

On confond projet pédagogique (contenu) avec pédagogie de projet (méthode).

Le projet pédagogique vient de l'extérieur, il est conçu par un groupe qui va le réaliser. Il est donc le fait du groupe. A l'objectif de la réalisation du projet peut s'ajouter l'objectif de la maîtrise de la méthode pédagogie de projet . Le projet pédagogique s'y présente comme un outil, tandis que la pédagogie de projet est le moyen de manier cet outil.

Le projet pédagogique est la démarche suivie par l'équipe pédagogique ; ce sont les compétences générales retenues par l'équipe qui démarrent le processus d'apprentissage.

La pédagogie de projet est la démarche suivie par l'élève placé en projet ; ce sont les compétences générales qui sont au terme du processus d'apprentissage.

La démarche de projet désigne une démarche de planification que des individus ou des groupes utilisent, dans des conditions déterminées pour atteindre certains objectifs: le projet pédagogique en est un exemple. La pédagogie du projet renvoie à des modalités de gestion pédagogique des activités scolaires pour que l'élève soit placé en position de coauteur de projet et contraint d'effectuer activement certains apprentissages ; on en espère sa motivation, sa participation et à terme son autonomie.

Les deux réalités ont évidemment des relations entre elles et, même si nous décidons de travailler en priorité sur la première, la seconde ne peut nous rester étrangère : en effet, il n'est pas possible d'ignorer l'attitude des élèves car le projet en tire et sa justification première et sa dynamique.

La pédagogie de projet, méthodologie de réalisation de projet, joue un rôle fonctionnel, essentiel dans la mise en œuvre du projet pédagogique, en lui attribuant une dimension opérationnelle et dynamique. D'un côté, elle assure sa bonne organisation et programmation ;de l'autre, elle favorise la participation active et la motivation de l'apprenant.

7.4 Fondements théoriques :

a) Lev Semionovitch Vygotski et les aspects socio-cognitifs :

Vygotski, philosophe, psychologue et pédagogue, né la même année que Piaget, se passionne pour les problèmes du développement de l'enfant et de la « construction » de la pensée. Privilégiant l'interaction de l'enfant avec autrui, il compose sa théorie sur la base de « l'interactionnisme social » et devient le fondateur du socio constructivisme. Inspirés par sa théorie, les psychologues du courant de la psychologie sociale du développement cognitif prolongent leurs études expérimentales et mettent en lumière le rôle capital du conflit sociocognitif.

b) Rapports entre développement, apprentissage et enseignement :

Parmi les questions qui préoccupent Vygotski figure celle du rapport entre le développement, l'apprentissage et l'enseignement. L'approche vygotkienne inverse l'ordre piagétien

Dans la conception de Piaget, les capacités d'apprentissage dépendent du niveau de développement de l'individu et c'est le développement cognitif qui conditionne les capacités de l'apprentissage. Vygotski soutient, au contraire, que c'est le processus de développement qui suit celui des apprentissages. Il considère qu'il ne faut pas identifier développement et apprentissage, ni croire comme les maturationnistes, que le développement précède l'apprentissage.

Le développement et les apprentissages scolaires ne forment donc pas, selon Vygotski, des processus indépendants mais un seul et même processus, et il existe entre eux des rapports complexes.

Cherchant à approfondir les relations entre l'apprentissage, le développement et l'enseignement, le psychologue fait remarquer qu'on ne peut pas faire coïncider le programme scolaire avec le développement propre à l'enfant : « Le développement n'est pas subordonné au programme scolaire, il a une logique interne. L'existence d'une parfaite correspondance entre l'un et l'autre processus tiendrait du miracle » (VYGOTSKI, 1997, p.348). L'enseignant donc ne doit pas être dépendant du programme, mais il doit donner la connaissance au moment convenable.

c) Interactionnisme social et zone proximale de développement :

Pour Vygotski, l'enfant est d'abord un être social. Tout son développement est un fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes. La thèse vygotkienne considère l'intervention sociale comme facteur prédominant des progrès cognitifs.

Une des plus grandes différences entre Piaget et Vygotski, est que Piaget privilégie l'interaction de l'enfant avec le monde des objets physiques, et prend comme première référence l'action matérielle sur et avec les objets, tandis que Vygotski privilégie l'interaction de l'enfant avec autrui et prend comme référence le langage.

Ce n'est pas une mince différence évidemment, mais en même temps on voit bien que les deux approches sont complémentaires, non pas contradictoires. Là où Piaget voit le jeu des opérations de pensée en situation, Vygotski y voit le reflet chez le jeune enfant de l'interaction sociale et de l'influence de l'école. Il s'agit en effet de deux perspectives qui ne peuvent fonctionner que parallèlement dans le processus éducatif .

Vygotski convient d'établir deux niveaux de développement chez l'enfant : le niveau de développement actuel déterminé par les tâches et les épreuves qu'il peut résoudre seul, sans l'aide d'autrui, et qui correspond à l'exercice autonome et intériorisé des compétences cognitives, et le niveau de développement potentiel, déterminé par les tâches et les épreuves qu'il n'est pas encore en mesure de résoudre seul, mais qu'il peut résoudre dans des situations de collaboration et d'interaction sociale. L'écart entre ces deux niveaux définit ce que Vygotski nomme la zone proximale de développement.

« La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un, est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. » (VYGOTSKI, 1997, p. 353)

En d'autres termes, le potentiel d'apprentissage en interaction sociale (assistance d'autrui) définit la zone de proche développement, qui prépare ce que l'enfant pourra plus tard réaliser tout seul.

L'hypothèse de l'existence d'une zone proximale de développement justifie l'importance fondamentale du médiateur, du pédagogue, dans l'apprentissage et l'influence décisive de la stratégie qu'il choisit pour assurer la médiation. Elle consiste à anticiper

positivement les compétences de l'enfant, en lui proposant au bon moment des stimulations appropriées.

Vygotski pense que, dans l'esprit de chaque écolier pris isolément, il y a un réseau interne de processus qui a sa logique propre de développement et que « l'une des tâches fondamentales assignées à la psychologie de l'apprentissage scolaire est justement de découvrir cette logique interne que déclenche tel ou tel apprentissage » (VYGOTSKI, 1997, p. 350). Ainsi l'enseignant doit prendre sérieusement en compte les possibilités de chacun séparément, le processus de l'apprentissage (pédagogie différenciée) car comme le précise Vygotski, « on ne peut enseigner à l'enfant que ce qu'il est déjà capable d'apprendre », et « l'enfant ne peut imiter que ce qui est dans la zone de ses propres possibilités intellectuelles » (VYGOTSKI, 1997, p. 355

7.5 La démarche du projet pédagogique :

Dans l'un de ses articles, P. Perrenoud explicite point par point en quoi consiste la démarche de projet :

« Une démarche de projet :

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant(e) anime mais ne décide pas de tout) ;

- s'oriente vers une production concrète [...] ;

- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;

- suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire, de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;

- favorise en même temps des apprentissages identifiables (au moins après coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.) ».⁷⁵

La démarche préconisée pour le projet vise l'individualisation des apprentissages à la base d'un programme préalablement établi. Le projet s'articule autour de trois séquences. Chaque séquence est démultipliée en un nombre de séances où chacune regroupe des activités qui vise un objectif d'apprentissage bien précis

⁷⁵ P. Perrenoud (2002 : 6-11) *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* In revue Educateur n° 14. [Article en ligne].

Cette pédagogie suscite l'intérêt des apprenant et les motive par le biais de la concrétisation et la socialisation de leur produit. l'apprentissage n'est plus une accumulation de connaissances, décontextualisées , mais c'est réalisation d'un ensemble de tâches aboutissant à la réalisation d'un objet qui aura un sens par sa socialisation.

En effet, l'apprenant est mis dans des situations d'apprentissage où il aura à mobiliser ses savoirs, ses savoir faire pour accomplir des tâches par lui même, l'enseignant n'étant qu'un guide et un animateur. Les objectifs d'apprentissage qui sont définis dans le projet donnent sens à cette démarche.

8. la pédagogie de projet dans l'enseignement du FLE au primaire dans l'école Algérienne :

la pédagogie de projet est apparue avec la mise en place de la réforme du système éducatif en 2003. le projet est défini comme suit dans les programmes du primaire ,

« Le projet est une nouvelle façon originale de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il se donne pour objectif l'élaboration d'une production matérielle, écrite ou orale. Il permet à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif collectif .ce faisant, il est un acteur de socialisation et développe des savoir faire important :écouter les autres, travailler ensemble, classer des information etc.»⁷⁶.

8.1 Organisation des apprentissages :

Chaque projet cible un objectif global qui est installé par des objectifs assignés à chaque séquence, que l'on peut lire dans le tableau suivant pour la 4ème année à titre d'exemple :

Projets	Séquences
	<p>Séquence 1 : repérer des personnages</p> <p>Utiliser d'autres mots pour parler des personnages</p>
	<p>Séquence2 : repérer des évènements</p>

⁷⁶ Programme de la 2ème année primaire.2003.p.5.

Projet 1 : lire et écrire un conte	importants Ordonner les différentes actions dans un récit
	Séquence3 : présenter des paroles des personnages dans un dialogue Repérer les paroles des personnages
Projet 2 : lire et écrire des textes différents	Séquence 1 : identifier et écrire une annonce Lire et écrire un menu
	Séquence 2 : identifier et écrire une carte d'invitation
	Séquence3 :lire et écrire une notice de fabrication Identifier une affiche Repérer les éléments essentiels d'une affiche
Projet3 : lire et écrire une comptine ou un poème	Séquence1 : identifier une comptine, un poème Repérer des rimes et les rythmes
	Séquence2 : repérer la ponctuation dans une comptine, un poème Ecrire à la manière de...
	Séquence3 : jouer et fabriquer des mots

Comme pour toutes les années du cycle primaire, les programmes des 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années primaires s'inscrivent dans le cadre de la pédagogie du projet qui organise les apprentissages en séquences. Ces apprentissages sont répartis sur des séances. Ces dernières englobent des activités dont le volume horaire est de 45mn . Toutes les activités

sont conduites en vue de développer l'une ou l'autre des compétences en : oral /réception, oral/production, écrit/réception, écrit/production.

Les thèmes retenus pour les projets sont puisés dans le programme, ils sont relatifs à l'école, à la famille, à l'environnement,...

Le projet peut être à dominante orale ou écrite .

8.2 La démarche du projet :

La pédagogie de projet se concrétise par une démarche qui s'articule en deux temps :

a) Niveau pré pédagogique :

Consiste à faire le diagnostic de la situation et les outils qui permettent de l'appréhender. Pendant cette étape, l'enseignant doit faire une analyse de la situation et des besoins, une identification des intérêts, des disponibilités, des ressources ; aussi, préciser le thème, le public, le lieu, les objectifs, les supports, la durée, le produit fini.

b) Niveau pédagogique :

consiste en la planification des activités à réaliser et arrêter des échéanciers qui permettront leur réalisation. Ainsi que les modalités de l'évaluation En classe, le projet se déroule en respectant les phases suivantes :

1^{ère} étape : Présentation et négociation collective du projet

2^{ème} étape : **La structuration du projet :**

Pendant cette étape, on affine le projet ; on détermine le contenu des tâches /activités.

3^{ème} étape : **La réalisation du projet :**

C'est la phase de la mise en œuvre du projet et la réalisation des activités d'enseignement /apprentissage

4^{ème} phase : **Evaluation**

Il s'agit d'une évaluation à trois niveaux :

- a) apprentissages.
- b) démarche.
- c) production finale.

5^{ème} phase : **La socialisation du produit.** : Il s'agit de présenter le produit à un public différent des concepteurs du projet afin de donner au projet un sens.

Dans le document d'accompagnement du programme de français de la 3^{ème} et 4^{ème} année primaire, on présente aux enseignants le déroulement du projet comme suit :

<i>Etapes du projet (déroulement chronologique du projet)</i>	<i>Rôle</i>	
	<i>de l'enseignant</i>	<i>des apprenants</i>
<p>1. <i>Présentation et négociation collective du projet</i></p>	<p>- présente à l'ensemble de la classe le(s) projet(s) - mène la négociation avec les élèves - amène la classe à déterminer la situation de communication relative au projet : à qui, dans quelle intention de communication ? - questionne les apprenants pour faire émerger ce qu'ils savent des caractéristiques du produit - recourt à des exemples de produit pour permettre à la classe d'identifier davantage le produit - amène les apprenants à dégager les critères de réussite</p>	<p>- les élèves donnent leur avis sur le projet et l'"adoptent" - déterminent le(s) destinataire(s) et l'intention de communication - proposent, à partir de leur vécu des caractéristiques du produit à réaliser - recensent, avec l'aide du prof, les caractéristiques du produit qui seront autant de critères de réussite</p>
<p>2. <i>Organisation du travail</i></p>	<p>- définit les moments d'évaluation du projet</p>	
<p>3. <i>Réalisation des activités d'enseignement/ apprentissage</i></p>	<p>- planifie les séquences d'apprentissage à l'oral (compréhension/expression) et à l'écrit (compréhension/expression)</p> <p>- propose des situations d'apprentissage</p>	<p>- réalisent les activités à l'oral et à l'écrit</p>
<p>4. <i>Intégration des apprentissages et "rédaction" du produit : 1er essai</i></p>	<p>- donne la consigne de travail pour entamer l'écriture collective du projet - guide, oriente, conseille - met à la disposition des apprenants les ressources nécessaires : cahiers,</p>	<p>- chaque groupe essaye d'écrire, de réciter ... (selon la nature du projet : oral ou écrit)</p>

	<i>dictionnaires, livres ...</i>	
<i>5. Confrontation et verbalisation (évaluation formative)</i>	<i>- invite les groupes à présenter leur produit - leur demande de comparer leur produit avec celui des autres groupes - leur demande de vérifier s'ils ont pris en considération les critères de réussite déterminés au départ</i>	<i>Chaque groupe : - présente son texte (oral ou écrit) - échange sa production avec celle des autres - écoute les observations des autres sur son produit - donne son avis sur celui des autres - évalue son travail en se référant aux critères de réussite</i>
<i>6. Réécriture : 2ème essai</i>	<i>- rappelle les critères retenus - remobilise les apprentissages en s'appuyant sur les ressources disponibles - invite les groupes à réécrire leur 1er jet</i>	<i>- relisent les critères retenus - améliorent leur production à la lumière des remarques de l'enseignant, des échanges et de leurs observations quant au respect des critères de réussite</i>
<i>7. Réécriture : (3ème essai) ; si nécessaire !</i>	<i>Même déroulement</i>	
<i>8. Evaluation du projet (degré de réussite)</i>	<i>//</i>	<i>//</i>
<i>9. Evaluation des compétences (évaluation certificative)</i>	<i>//</i>	<i>//</i>

Voici un exemple du déroulé d'une séquence qui nous a été remis par une enseignante :



Projet n°1: Réaliser un imagier thématique sur l'école.

Séquence n°1 : Ma nouvelle école.

Période : du..... au.....

<u>Discipline</u>	<u>Référen</u> <u>ce</u>	<u>Matériel et</u> <u>support</u>	<u>Composante</u> <u>de la</u> <u>compétence</u>	<u>Objectif</u> <u>d'apprentiss</u> <u>age</u>	<u>Activités</u>
<u>Oral compréhension</u> <u>1</u>	Se présenter/ présenter. P8	Manuel /Gravure/ Tableau	Donner du sens au message oral.	-Identifier les interlocuteurs et leur statut. -Identifier le thème général. -Retrouver le cadre spatio- temporel.	- Présentati on et compréhe nsion de la saynète.
<u>Lecture préparation</u>	Ma nouvelle école. P10	Figurine/ Manuel/ Tableau	Construire du sens.	Utiliser les illustrations pour retrouver des éléments du texte.	Apparieme nt d'un mot ou d'une phrase à une image.
<u>Oral</u> <u>compréhension2</u>	Se présenter/ présenter. P8	Manuel /Gravure/ Tableau	Dire pour s'approprier la langue.	Reproduire un énoncé de façon intelligible. Restituer un message.	Restitution d'un message mémorisé.

<u>Lecture étude des sons 1-2</u>	Étude des sons: m-a -n-i	Tableau/ Ardoise	Maitriser le système graphique du français.	Identifier les graphèmes de la langue.	Reconnais- sance des différentes graphies des codes étudiés.
<u>Oral production 1</u>	Étude des structures: Salut.../Bo- njour -je suis.../je m'appelle. -c'est ma nouvelle école/com- me elle est belle.	Figurine /Tableau	Parler de soi.	Se présenter, présenter son environnemen- t (école). Fixation et mémorisation des structures. Produire des actes de parole en situation.	Produire un énoncé pour s'adresser à un ou plusieurs personnes.
<u>Écriture 1-2</u>	Écriture des codes m-a-n-i	Tableau /Ardoise/ Cahier	Maitriser les aspects grapho- moteurs du français.	Reproduire les différentes graphies des codes étudiés. (majuscule/mi- nuscule/cursiv- e).Maitriser les normes d'écriture.	Copie des codes étudiés.
<u>Lecture de syllabes/de mots</u>		Tableau/ Manuel	Maitriser les systèmes graphiques du français.	Établir la correspondan- ce phonie graphie. Combinaison des codes	Lecture à haute voix pour réaliser le phonème correspon- dant à un

				<i>étudiés.</i>	<i>graphème.</i>
<u><i>Exercice écrit</i></u>	<i>Exercice</i>	<i>Tableau/ cahier ardoise</i>	<i>Activer la correspondance phonie /graphie.</i>	<i>Associer à un même phonème différents graphèmes</i>	<i>Compléter des mots par les codes étudiés.</i>
<u><i>Oral production</i></u> <u>2</u>	<i>Se présenter/ présenter p.9</i>	<i>Manuel/ Tableau</i>	<i>Dire pour s'appropriier la langue.</i>	<i>Se présenter et présenter. Produire des actes de parole.</i>	<i>Répétition d'un message en articulant correctement.</i>
<u><i>Lecture de la phrase</i></u>	<i>Ma nouvelle école .P11</i>	<i>Tableau</i>	<i>Lire à haute voix.</i>	<i>Réaliser une bonne prononciation /articulation.</i>	<i>Lecture à haute voix.</i>
<u><i>Copie</i></u>	<i>Copie P13</i>	<i>Tableau/ Cahier/ Ardoise.</i>	<i>Maîtriser les aspects grapho- moteurs du français.</i>	<i>Reproduire un mot en respectant les normes d'écriture/scri pt/cursive.</i>	<i>Copie d'une phrase.</i>
<u><i>Comptine</i></u>	<i>C'est la rentrée P15</i>	<i>Cartable/ /Plumier/ Manuel</i>	<i>S'appropriier le système prosodique.</i>	<i>Sensibiliser l'apprenant à la qualité prosodique. Éduquer l'écoute. Éduquer la mémoire.</i>	<i>Faire réciter la comptine.</i>

<u>Evaluation</u>	<i>Ma nouvelle école.</i>	<i>Manuel/ Cahier /tableau</i>	<i>Maitriser le système graphique du français.</i>	<i>Établir la correspondance phonie /graphie. Réaliser une bonne prononciation articulation.</i>	<i>Exercice</i>
<u>Réalisation du projet</u>	<i>Ma nouvelle école.</i>	<i>Tableau/ Cahier/ Manuel</i>	<i>Réinvestir ses acquis dans une situation problème.</i>	<i>Produire des énoncés pour présenter. Utiliser la boîte à outils.</i>	<i>Dessiner une école et écrire le nom.</i>

De ce document, qui représente une feuille de route pour l'enseignante, on peut relever quelques points contradictoires avec l'esprit et le démarche du projet. On peut citer les remarques suivantes :

- La séquence ne contient essentiellement que les moments d'apprentissage de langue. Le moment de négociation n'est pas prévu et omis dans la démarche du projet, ainsi que le moment d'évaluation du projet.
- La seule référence demeure le manuel cela est explicite à travers les pages précisées dans la séquence.
- Le matériel est choisi par l'enseignante sans prendre en considération l'avis de l'apprenant.
- Le thème du projet est le même que celui proposé dans le manuel, ce qui traduit l'absence d'autonomie de l'enseignante.
- La confusion notoire entre l'oral et l'écrit à travers les supports et matériel prévu (le manuel pour une activité de compréhension de l'oral).

- La confusion entre situation d'intégration et situation problème notée dans la formulation des objectifs ; la situation problème qui doit être au début du projet est prévue par l'enseignante à la fin de la réalisation du projet.
- Le nombre d'activités relatives au domaine de l'écrit (10 moments d'apprentissage) dépasse largement le nombre d'activités relatives à l'oral (4 moments d'apprentissage) ; ce qui traduit l'intérêt porté plus à l'écrit par rapport à l'oral.

9. L'histoire des méthodes d'enseignement en Algérie :

9.1 La méthode « Malik et Zina » : de 1965 à 1983

Sachant que la politique linguistique de l'Algérie indépendante était portée sur le principe de l'arabisation et la réhabilitation de la langue arabe comme langue de communication, l'école algérienne est devenue le terrain fertile pour toute expérience et tentative de la généralisation de la langue arabe. Cette politique était visible dans la fréquence des lois, décrets et ordonnances du gouvernement tel que la loi 91-05 du janvier 1991 portant sur la généralisation de l'utilisation de la langue arabe, l'ordonnance 05-07 du 23 août 2005 portant sur les règles régissant l'enseignement dans les établissements privés. Seulement le résultat est négatif. Les critiques se sont portées sur les méthodes d'enseignement et les manuels scolaires.

Ainsi la méthode d'enseignement de la langue française appliquée en Algérie, en 1965 a été celle en vigueur en France celle de « Frère Jacques » renommée « Malik et Zina ». Selon Benrabah (1999,p.145),c'était une méthode destinée aux classes de perfectionnement et réservée aux enfants d'émigrés. Cette méthode avait pour objectif de doter les élèves d'un bagage linguistique minimal qui leur permet de communiquer dans la communauté française mais ces connaissances ne leur permettaient pas de suivre des études. Ce qui explique les dialogues simples présentés aux élèves.

La méthode SGAV était adoptée pour la conception des programmes du système éducatif, « Malik et Zina » était destinée aux élèves de la troisième année élémentaire-première année d'apprentissage de la langue française après l'arabisation de la deuxième année primaire en 1970.C'est l'approche globale qui était préconisée pour cette méthode audio-visuelle destinée à des élèves de 8 à 9 ans, la scolarité étant obligatoire dès 6 ans. La progression des apprentissages était organisée en « dossiers de langue»

L'enseignement de la langue étrangère à l'école algérienne commençait par l'initiation à la langue parlée, ensuite la lecture et enfin l'écrit. Cet enseignement consistait à enseigner des structures et non pas des mots isolés, dans une situation de communication, par le biais de l'unité minimale qui est la phrase entre au moins deux interlocuteurs. Les leçons de langage d'un dossier sont organisées autour d'un thème s'étalant sur une semaine, cette organisation est valable même pour la quatrième année. Le lexique sera puisé du français fondamental 1^{er} degré. Les années suivantes (5^{ème} et 6^{ème} années), sont conçues pour la consolidation des acquisitions.

a) Le langage en 3^{ème} année élémentaire :

La méthode se présente sous forme de dossiers comprenant chacun trois moments

1- Premier moment ou phase d'appropriation :

Le but de cette phase globale est de faire découvrir à l'élève un certain nombre de personnages (Malik, Zina, papa, maman,...).la compréhension est assurée à l'aide d'un support visuel (figurines déplacées sur le tableau de feutre).l'appropriation auditive est complétée par l'appropriation phonétique par la répétition. L'enseignant ne doit pas se tromper.

« L'enseignant devra veiller :

- A la qualité phonétique, au rythme et à l'intonation de la langue dont il présente un échantillon.
- A bien établir le lien entre les parties et le jeu des figurines au tableau.
- Il doit s'assurer par des exercices appropriés que les élèves ont compris après le dialogue.
- Pour assurer plus de naturel, le dialogue doit être dit et non lu aux élèves ;donc le maître l'aura appris au préalable »⁷⁷

La répétition se fait d'abord par le maître ensuite par le maître et un élève suivie par la répétition par deux élèves

2- Deuxième moment ou phase d'analyse :

2.1- dissociation :

Les différentes structures vues dans la situation de départ seront présentées dans des situations semblables, elles doivent être travaillées à l'aide d'une série d'exercices structuraux au moyen de substitution, réduction, remplacement, transposition.

⁷⁷ Hamzet -el wassel,n°3,1973.

2.2- réemploi :

Les structures acquises sont utilisées dans des situations nouvelles introduites par le maître.

2.3- enrichissement :

Les deux premières étapes sont complétées par l'introduction de tournures et de mots nouveaux intégrés dans une nouvelle situation.

2.4- la fixation systématique :

Ou phase d'assimilation. Le montage d'automatismes d'expression implique la reconnaissance de règles de grammaire et de conjugaison qu'il faudra fixer en mémoire par une utilisation en situation.

3- Troisième moment :

Les deux moments précédents débouchent sur l'expression libre sous forme de jeu, de description, de narration. Les élèves auront à s'exprimer à partir d'une bande dessinée .Ils devront utiliser les connaissances linguistiques dans des énoncés personnels d'une manière spontanée.

La 3^{ème} et la 4^{ème} sont conçues pour l'initiation à la langue étrangère mais les 5^{ème} et 6^{ème} années sont conçues pour la consolidation.les objectifs de ce cycle édités par l'IPN sont :

« - consolider les acquisitions antérieures

- achever l'assimilation du français fondamental 1^{er} degré

- passer du code oral à la compréhension d'un message plus élaboré : texte d'auteur, document journalistique,...

- parvenir à une expression plus personnalisée en faisant appel à la création de l'enfant

- entraîner à la mise en ordre de l'expression pour assurer le passage à la langue écrite. »⁷⁸

Organisation d'un dossier⁷⁹

Expression orale	Lecture (charnière)	Expression écrite
Expression spontanée et dialogue à partir du	Lecture dialoguée(mise en train)	Réponses à des questions portant sur la COMPREHENSION de

⁷⁸ ibidem

⁷⁹ Hamzat el wassel.n°3.1973.p.26.

Farid : bonjour Dalila

Dalila : où vas-tu ?

Farid : je vais à l'école.

Indications

1. Mimique pour montrer au loin
2. Placer Dalila loin de Farid avec son cartable
3. Déplacer la figurine de Dalila vers celle de Farid
4. Mettre les deux personnages à côté l'un de l'autre
5. Les déplacer vers l'école

Phase d'appropriation :

Le dialogue est repris réplique par réplique. Chaque élève doit répéter correctement les groupes entendus .veiller à l'intonation.

Proscrire les rythmes hachés ou intonations monocordes. Ne pas mettre d'accent d'insistance sur les difficultés rencontrées, c'est à ce stade qu'a lieu la correction phonétique .Si les élèves sont nombreux, l'enseignant pourra les diviser en groupes. La répétition collective ne sert qu'à fixer le rythme et les intonations. Ne pas en abuser.

Ce dialogue renferme deux difficultés phonétiques « on » et « vas », l'enseignant essaiera d'obtenir une prononciation correcte. Dans une phrase telle que « bonjour Dalila », il ya cinq syllabes .Les deux dernières sont légèrement allongées. C'est cette inégalité qu'on appelle rythme et qu'il convient de travailler dès les premières leçons.

Pour l'intonation, le maitre opposera « où vas-tu ? » à « je vais à l'école ». Il a reproduit les montées et les descentes de la voix qui à elles seules indiquent qu'il s'agit d'une question ou d'une réponse.

2- Deuxième moment ou phase d'analyse :

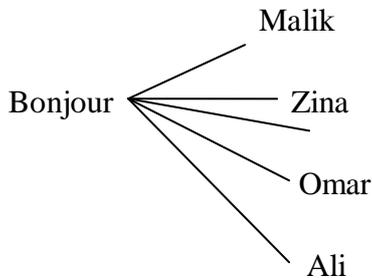
a) 2.1- dissociation :

Le dialogue est mémorisé .Tandis que l'enseignant manipule les figurines au tableau de feutre, les élèves doivent pouvoir reconstituer le dialogue. Travail fait avec quelques

élèves d'abord, puis en groupe. L'élève 1 donne la première réplique, l'élève 2 le seconde. la reconstitution signifie retrouver le dialogue tel qu'il a été enseigné

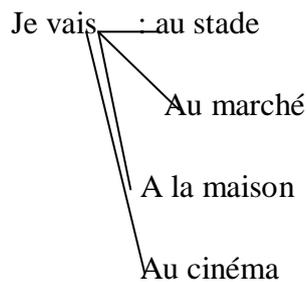
b) **réemploi**

1/ bonjour Farid bonjour Dalila



2/ où vas -tu ?

A l'aide des figurines en substituant :



c) **La fixation systématique :**

Présenter un groupe d'enfants « Malik, Zina et Omar »

L'enseignant dit : où allez-vous ?

Nous allons à l'école

Changer la figurine de l'école par celle de : la maison, le jardin, la marché,... puis demander aux élèves de répondre à la réplique.

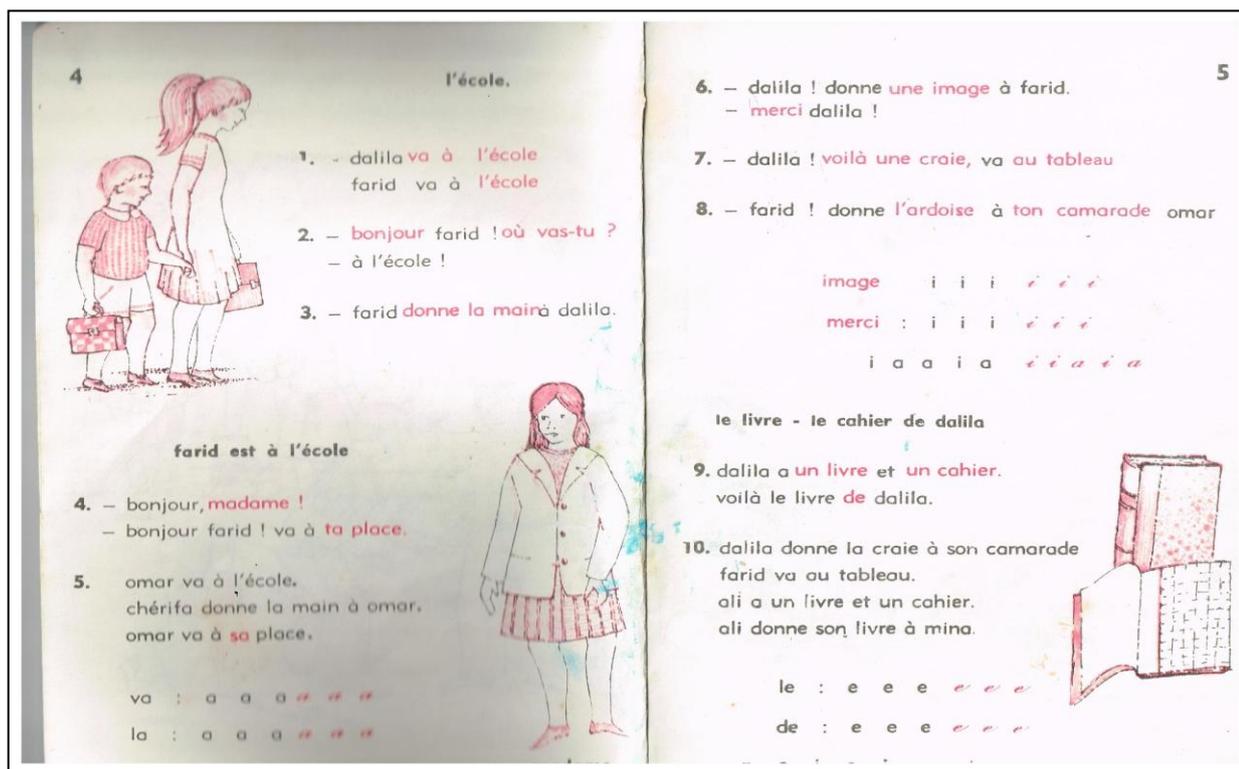
3- **Troisième moment**

Réemploi libre :

Les élèves seront invités à jouer la dialogue devant leurs camarades mais en changeant les noms des personnages et des lieux. il est clair qu'à cette phase, les figurines et le tableau de feutre ne sont pas utilisés.

c) **Les limites de méthode « Malik et Zina » dans le système éducatif algérien :(1965-1983)**

La méthode SGAV « Malik et Zina » s'appuie sur les exercices structuraux qui sont représentés sous forme de conditionnement. la langue étant définie comme un système de structures, la relation stimulus /réponse vise la structuration de la langue à l'aide de support visuel et sonore. À la fin de l'apprentissage, cette structuration crée chez l'élève un nombre de structures mentales qui vont servir de moules à la pensée qui est liée au langage .Donc l'apprentissage du français est vidé de sa culture, il s'intéresse essentiellement à la logique du discours .En langage (utilisation de tableau de feutre et les figurines que le maître déplace lui même) comme en lecture(des illustrations sans contexte et que l'élève doit imaginer d'où le retour à son propre contexte sociale),les éléments qui apparaissent sont seulement les personnages et quelques éléments situationnels qui visent des éléments linguistiques et qui appréhendent globalement la situation, plutôt ,cet apprentissage encourage le phénomène d'interférences.



D'autre part, cette méthode est couteuse et nécessite un matériel important (magnétophone, films, enregistrements,...) des charges financières difficiles à assurer de la part d'un pays récemment indépendant. Le plan quadriennal

1974/1977 a marqué une étape importante dans la concrétisation des objectifs de l'éducation surtout ce qui concerne la scolarisation de tous les enfants à l'âge de 6 ans et ceci par la construction de milliers de salles de classe. La méthode SGAV pesait sur le budget du ministère de l'enseignement.

9.2 La méthode du « premier livre de français » : depuis 1983 à 2002

Les limites de la méthode « Malik et Zina » vont faire émerger la nouvelle méthode en 1983 nommée « premier livre de français ». Dans la continuité de l'arabisation, l'enseignement de la langue française est retardée d'une année ce qui fait qu'il est enseigné en quatrième année fondamentale au lieu de la troisième année élémentaire. Le livre de l'élève est accompagné d'un livre du maître destiné à l'enseignant où les objectifs d'apprentissage et le déroulement des leçons est expliqué sous forme de fiches pédagogiques détaillées.

Dans le livre du maître nous pouvons lire que l'enseignement de la langue étrangère 1 est organisé en dossiers hebdomadaires d'une durée de sept heures. Le programme annuel est réalisé en 30 dossiers, chacun comprend :

- 7 séances de langage
- 7 séances de lecture
- 2 séances de phonétique articulatoire
- 4 séances d'écriture et d'exercices écrits
- 1 séance d'histoires racontées chaque quinze jours
- 1 séance de récitation chaque quinze jours

a) Les objectifs d'apprentissage du langage :

Les objectifs retenus du programme de français -4^{ème} année fondamentale- édité par l'Institut Pédagogique Nationale sont définis ainsi :

« Faire acquérir à l'élève les moyens linguistiques qui lui permettent de communiquer

Pour cela l'élève devra maîtriser :

- 1- Les structures syntaxiques de base.
- 2- Le vocabulaire fondamental et particulièrement le vocabulaire qui exprime les relations de temps et d'espace.
- 3- Le système phonétique et les contrastes qu'il entretient avec le système phonétique de l'arabe ».⁸⁰

⁸⁰ Livre du maître (1983-1984 : 398), IPN.

Le cycle d'initiation est réservé à l'appropriation des mécanismes linguistiques de base. Le point de départ est un dialogue en situation extrait de la vie courante de l'élève donc ayant un sens pour l'enfant. On entraîne les élèves à mémoriser le dialogue après l'avoir compris. vu ces objectifs, la méthode utilisée est identique à celle appliquée en troisième année élémentaire bien que le point de départ est situationnel non pas global.

Nous retrouvons, toujours dans le livre du maître, les principes généraux de la méthode :

- **« Le point de départ est situationnel »** : c'est une situation de communication simulée qui sert de cadre aux échanges verbaux.
- **Le support est audio-visuel** : la figurine « animée » est associée à l'enregistrement ou à la voix du maître pour installer la compréhension.
- On introduit d'emblée, **le langage « complet »** – langage du dialogue d'abord, langage interprétatif ensuite.
- Le langage « complet » est ensuite analysé pour **rendre disponibles les éléments** (structures et vocabulaire) »⁸¹.

b) Caractéristiques particulières de la méthode :

Dans la méthode « premier livre de français », la progression annuelle des apprentissages présentée dans le livre du maître sous forme de fiches pédagogiques où sont mentionnés les indications pédagogiques et les contenus linguistiques à systématiser (ce que doit faire et dire l'enseignant) s'étale sur 30 dossiers. Chaque dossier hebdomadaire est démultiplié en 3 séquences et chaque séquence en 2 séances. Nous retrouvons les mêmes phases de la méthode de « Malik et Zina » :

- La phase globale
 - La phase analytique
 - La phase synthétique ou d'expression personnelle
- Mais intitulées autrement :
- Acquisition globale, compréhension, mémorisation
 - Systématisation
 - Une séance de langage

Nous commençons par la première caractéristique citée dans le livre du maître et qui précise l'objectif de la méthode :

⁸¹ Ibidem.

« L'objectif est de faire accéder l'élève, rapidement, à un niveau de communication satisfaisant, en répondant à des besoins langagiers immédiats. Ces besoins langagiers sont définis comme étant ceux qu'engendrent la vie scolaire, et plus particulièrement la vie de la classe ; les moyens linguistiques acquis dans des situations, moins particulière de la vie courante »⁸².

Il faudra souligner que les actes langagiers ne sont pas les actes de parole bien que nous trouvons que le lexique thématique de l'approche communicative est omniprésent dans les textes du guide du maître tel que « compétences de compréhension, la communication, approche de type communicatif, actes de parole, effet –boule de neige-» mais cela demeure au niveau de la terminologie puisque nous pouvons aussi trouver dans une autre caractéristique les signes de la méthode SGAV :

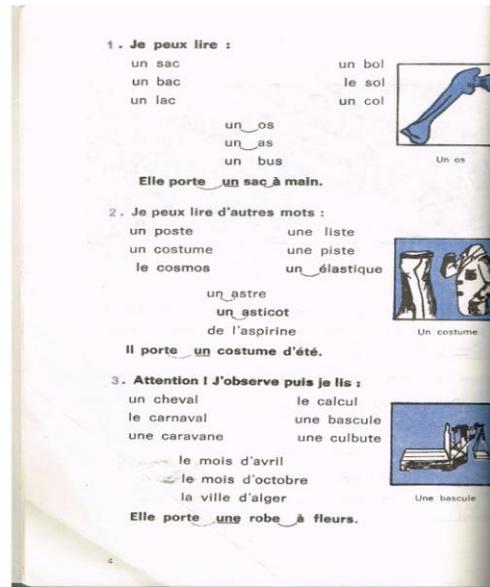
« au réemploi et à la systématisation mécaniques la méthode substitue l'effet « boule de neige » pour fixer les structures syntaxiques et le vocabulaire.

- Les contenus linguistiques du dossier sont répartis sur trois séquences. chaque séquence reprend une partie du contenu de la séquence précédente qu'elle renforce et enrichit. C'est, donc, en « situation » que se fait le réemploi.
- Les récapitulations « au fur et à mesure » qui permettent à l'élève de construire sa compétence en langue française font l'objet d'un travail systématique ; les mêmes structures sont reprises, plusieurs fois, dans des dossiers différents »⁸³

Nous remarquons clairement que bien que le discours se veut nouveau, les procédés demeurent inchangés (l'acquisition de structures, réemploi et systématisation, décomposition des apprentissages,...)

⁸² Livre du maître (1983-1984 : 399), IPN.

⁸³ ibidem



L'objectif de cette lecture étant la mémorisation systématique de mots usuels simples et l'augmentation par la lecture du vocabulaire de l'élève. Cette page dans le manuel de l'élève de 5^{ème} année fondamentale est identique aux pages du français fondamental 1et 2 .

9.3 La réforme du système éducatif et la méthode « le monde de Didine » :

1. Les réformes du système éducatif en Algérie :

Depuis l'indépendance de l'Algérie en 1962, la politique scolaire s'est faite sous le signe de la démocratisation, de l'unification et de l'algérianisation du système. Le désir de promotion sociale par les études, pour de très larges couches de la population, a également été un facteur déterminant. « L'école algérienne rénové, premier palier pour l'apprentissage de la culture démocratique et meilleur garant de la cohésion sociale et de l'unité nationale, assurera la formation d'un citoyen doté de repères incontestables, fidèle à ses principes et à ses valeurs, mais aussi capable de comprendre le monde qui l'entoure »⁸⁴

Cependant, le besoin de renouveau, les dysfonctionnements constatés et l'espérance légitime d'un progrès social et culturel à construire à l'école, ont émergé la nécessité plus qu'un choix, des réformes et des changements qu'a connus le système éducatif. « La réforme du système éducatif que nous engageons aujourd'hui représente une œuvre de très longue haleine qui se situe dans le rite de la gestuelle ancestrale du

⁸⁴ Extrait de l'allocution de Monsieur le Président de la République lors de la cérémonie d'installation de la CNRSE en mai 2000.

semateur en terre féconde. C'est une action continue, un effort constant d'adaptation à l'évolution de notre société et du monde en mutation permanente » . »⁸⁵

Ces changements ont touché la langue française, qui, à chaque fois avait un statut, d'une langue d'enseignement à une langue enseignée, et d'une langue seconde à une langue étrangère. Ainsi différentes approches ont été utilisées pour l'enseignement du français. A la suite de l'ordonnance du 16 avril 1976, le système éducatif subit l'avènement de l'école fondamentale qui n'assure l'enseignement du français qu'en 4^{ème} année primaire. Seulement, l'évaluation de ce système a fait ressortir des insuffisances qui limitent sa performance. ces dernières étaient d'ordre politique tel que « l'absence de cohérence intersectorielle créant de graves dysfonctionnements, c'est le cas des problèmes d'orientation, de programmes, de langue d'enseignement, de recherche pédagogique »⁸⁶

On ajoute à ceci, le taux de redoublement constaté et le poids de la déperdition scolaire révèle le problème de rentabilité. L'investissement consenti par l'Etat est nettement supérieur .le tableau ci-dessous le montre clairement :

Les taux de redoublement et les taux d'abandon de l'année 1999/2000⁸⁷

<i>curus</i>	<i>1AF</i>	<i>4AF</i>	<i>6AF</i>	<i>7AF</i>	<i>8AF</i>	<i>9AF</i>	<i>1AS</i>	<i>2AS</i>	<i>3AS</i>
<i>redoublement</i>	<i>12.2</i>	<i>12.3</i>	<i>26.0</i>	<i>24.0</i>	<i>22.6</i>	<i>32.3</i>	<i>24.2</i>	<i>18.3</i>	<i>44.9</i>
<i>Abandon/sortie</i>	<i>0.8</i>	<i>1.9</i>	<i>7.7</i>	<i>8.5</i>	<i>11.0</i>	<i>23.3</i>	<i>13.1</i>	<i>11.2</i>	<i>30.0</i>
<i>total</i>	<i>13.0</i>	<i>14.2</i>	<i>33.7</i>	<i>32.5</i>	<i>33.6</i>	<i>55.6</i>	<i>37.3</i>	<i>29.5</i>	<i>74.9</i>

D'autres raison de l'échec de cette réforme réside aussi au niveau du corps enseignant insuffisamment qualifié qui a entraîné une baisse du niveau d'enseignement qu'on verra dans la deuxième partie du présent travail.

⁸⁵ ibidem

⁸⁶ Principes généraux de la nouvelle politique éducative et la réforme de l'enseignement fondamentale.p.17.

⁸⁷ Tahar,kaci.réflexion sur le système éducatif.2001.casbah,édition.p95.

a) **La réforme du système éducatif de 2002 en Algérie :**

Les évènements de la décennie « noire » en Algérie ont provoqué un changement dans la politique du pays. Parmi les revendications de l'élite fut la réforme du système éducatif et la nécessité de l'adapter aux transformations dans le monde.

« il faut dire que la décennie 1990-2000 qui a vu déferler sur le pays un terrorisme dévastateur-la « décennie noire » selon l'aphorisme- a sans doute contribué à contraindre les dirigeants à mieux intégrer dans une analyse la revendication de l'élite nationale relativement à la refondation du système éducatif. »⁸⁸

Autre raison de cette réforme fut la nécessité de l'ouverture sur l'économie mondiale qui est liée à la maîtrise de la technologie de l'information et de la communication

« une réforme globale visait l'édification d'un système éducatif cohérent et performant s'impose, donc, aujourd'hui pour permettre à la société algérienne de faire face aux multiples défis du 21^{ème} siècle en réalisant les conditions scientifiques et technologiques susceptibles de lui garantir un développement durable »⁸⁹

Le faible taux de réussite des élèves aux différents examens des cycles moyen et secondaire reflétait la qualité médiocre du rendement malgré les efforts consacrés à ce secteur pendant les deux plans quadriennaux 1 et 2.

En effet, « Au niveau de l'enseignement obligatoire, le faible taux de réussite au brevet d'enseignement fondamental, le taux de redoublement élevé à tous les niveaux de l'enseignement de base obligatoire, ainsi que le taux d'abandon élevé mettaient en évidence un faible niveau de rendement interne »⁹⁰

« le taux de réussite au baccalauréat était trop faible, se situant autour de 25 à 30% »⁹¹

Le président de la république procède personnellement à l'installation de la commission nationale de la réforme du système éducatif, le 13 mai 2000 afin de faire un diagnostic du système éducatif en vigueur. La commission, présidée par le professeur Benzagho comptait 158 membres

« Ce qui fut fait tout d'abord avec l'installation par le chef de l'Etat lui même d'une Commission Nationale de Réforme du Système Educatif au mois de mai 2000,et par le lancement effectif à partir de 2003»⁹²

Cette commission était constituée d'intellectuels et d'universitaires désignés par décret présidentiel. Leurs travaux ont duré une année. Malgré les conflits qui sont apparus à propos de la mission de la commission disant que son objectif est de faire de l'école

⁸⁸ Toulbi thaàlibi. . « réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ».2006.p.19.

⁸⁹ Boubakeur benbouzid.préface de « l'approche par les compétences dans l'école algérienne ».Rogiers,Xavier.2006.

⁹⁰ Sobhi,tawil.le défi et la pertinence de l'éducation :un défi mondial.in « réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie.p33

⁹¹ ibidem

⁹² Toulbi thaàlibi. . « réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ».2006.p.19.

algérienne un prolongement de l'école française, M.Benzagho a réussi à les convaincre de l'utilité d'une réelle réforme du système éducatif.

Consciente de l'échec de l'école algérienne, en juillet 2002 ,l'Assemblée Populaire Nationale a voté la réforme du système éducatif algérien après un diagnostic établi de quelques défaillances : « la refonte profonde de l'école algérienne est donc apparue comme une nécessité objective et une réponse à une atteinte légitime de la société »⁹³

- **Les principaux axes de la réforme:**

La réforme du système éducatif touche trois axes différents : la planification, la formation et les contenus et méthodes d'enseignement afin de résoudre les difficultés en matière de qualité et pertinence de l'éducation.

- **La réorganisation du système éducatif :**

L'année 2003/2004 a été consacrée à la mise en place de la nouvelle organisation de l'enseignement moyen de façon à allonger l'enseignement sur quatre ans au lieu de trois ans et cela implique la réduction de l'enseignement primaire à cinq ans au lieu de six ans.

L'installation de l'enseignement préscolaire pour les enfants âgés de cinq ans était l'une des préoccupations du système éducatif.

L'enseignement secondaire voit une nouvelle réorganisation de l'enseignement de manière à avoir trois filières : l'enseignement général et technologique, l'enseignement technique et professionnel et l'enseignement professionnel.

Cette transformation dans le système éducatif est la conséquence d'un besoin d'adaptation de l'éducation du pays aux mutations dans le monde dues à la mondialisation. Cette question a mené les responsables à réfléchir sur la qualité de l'éducation et la nécessité d'améliorer la pertinence des processus d'apprentissage.

« Après avoir fait face aux défis de l'éducation de masse, nous devons aujourd'hui relever un autre défi : celui de la nécessité d'adapter l'école algérienne à l'évolution de notre société et aux mutations du monde dans lequel nous vivons.

La refonte profonde de l'école algérienne est donc apparue comme une nécessité objective et une réponse à une atteinte légitime de la société ».⁹⁴

⁹³ Discours et messages. Tome I .12 janvier-30 avril 2000.p.301.Edition Anep.

⁹⁴ Discours et messages. Tome I 12 janvier – 30 avril 2000, p.301, Ed. Anep

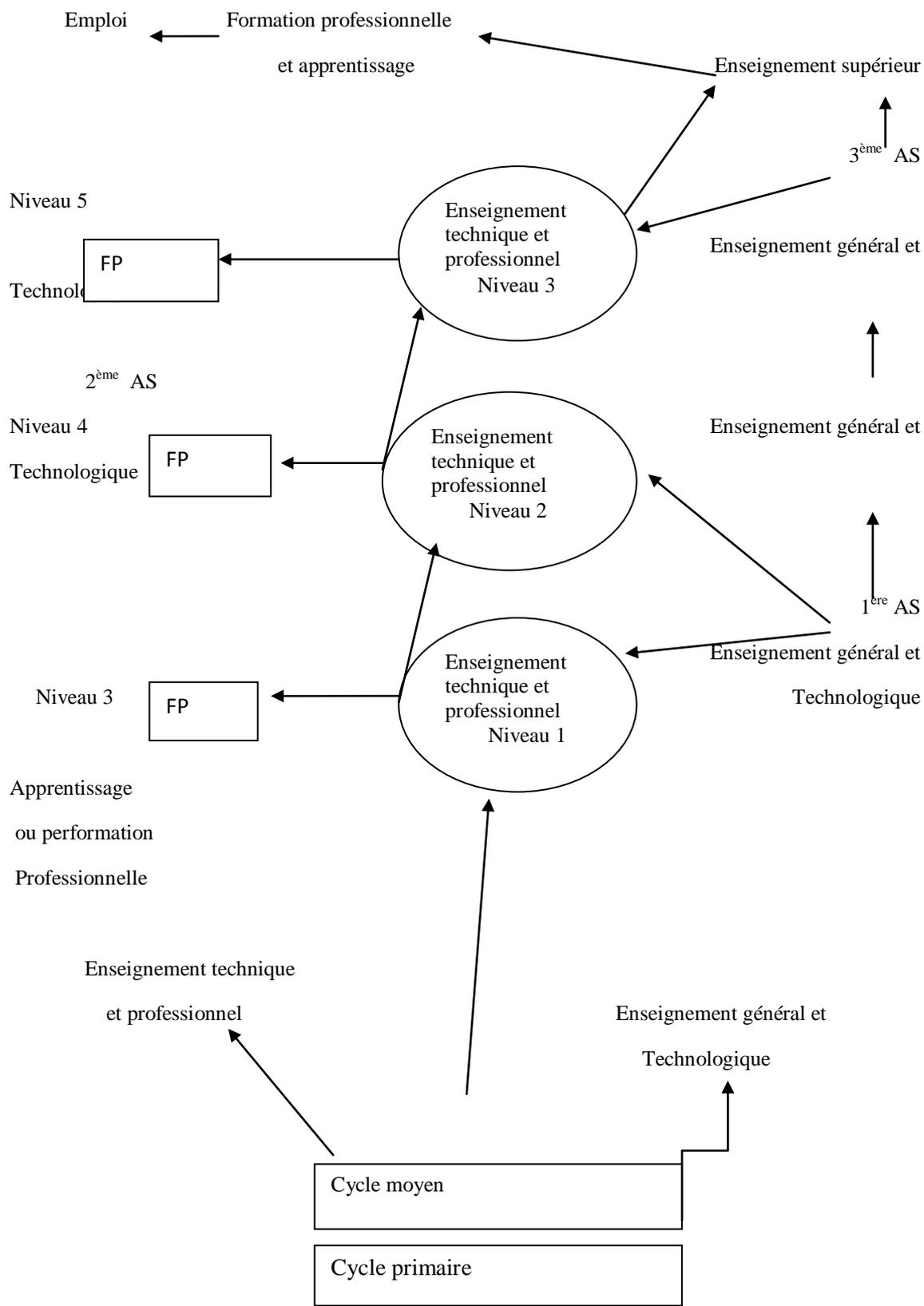


Schéma pour une organisation rénovée de l'enseignement et de la formation⁹⁵

⁹⁵ Tahar, kaci. Réflexion sur le système éducatif. Editions Casbah. Alger.2003.p.225.

- **La formation ou L'amélioration de la qualification de l'encadrement :**

La réforme que visait le gouvernement se veut radicale, afin de mettre l'école algérienne au même diapason que les autres pays au monde. Le président de la république souligne clairement le choix méthodologique pour cette nouvelle réforme à savoir une approche qui met l'apprenant au centre de l'action pédagogique et qui n'est autre qu'une des caractéristiques de l'approche par les compétences. Pour ce faire, le président insiste sur l'utilité de la formation du personnel chargé d'appliquer cette nouvelle approche.

« Cette réforme dont l'ambition est de mettre l'école algérienne en adéquation avec les changements de tous ordres intervenus au sein de notre société durant ces dernières années, a donné naissance à un vaste chantier dans lequel l'action sur la ressource humaine prime évidemment sur celle portant sur les moyens matériels, même si ces derniers sont loin d'être négligeable. Mais, tout comme il est évident que l'élève est au centre de l'action éducative, il est également vrai que c'est l'élément humain, à savoir le personnel enseignant toutes catégories et tous niveaux confondus, qui est au centre de l'œuvre à mener »⁹⁶

Ce point concerne la formation des enseignants et la façon de les préparer à l'exercice du métier selon les normes et les principes de la réforme. Les actions qui ont précédé la réforme résidaient au niveau de l'accompagnement du processus de renouveau des programmes et des manuels scolaires. Cet accompagnement ne pouvait avoir lieu sans la formation des formateurs. Effectivement, cette dernière répond à une demande pressante du PARE (programme d'appui à la réforme du système éducatif algérien). Ceci a été réalisé à travers la mise en place d'un noyau dur d'inspecteurs qui se chargeront de démultiplier le contenu de la formation au niveau de leurs circonscriptions. Cette formation portait essentiellement sur l'approche par les compétences.

Autre mesure a été prise et qui concerne les conditions de recrutement qui sont en étroite relation avec la formation initiale. Les conditions d'accès aux ENS sont devenues plus exigeantes de manière à n'accepter que les bacheliers ayant des moyennes de réussite allant de 13/20 à 16.5/20, ce recrutement sélectif et suivi d'un entretien qui valide ou non l'inscription des futures enseignants dans ces écoles.

⁹⁶ Benbouzid, boubekeur. « Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie ».2006.p.10.

2. Contenus et méthodes :

Parmi les implications de la réforme au niveau de la dimension pédagogique est celle du changement de paradigme. L'évolution des méthodes d'enseignement va de la logique d'enseignement qui visait la transmission des savoirs et la mémorisation vers la logique d'apprentissage qui vise la construction des compétences. Cette nouvelle logique met l'accent sur l'apprenant.

Chaque méthode d'enseignement attribuait à l'enseignant et à l'apprenant des rôles différents et bien déterminés. la méthode traditionnelle s'intéressaient à la grammaire et à la littérature sans prendre en considération les capacités des élèves. La méthode SGAV mettait l'apprenant au centre de l'apprentissage sans viser son épanouissement. Tandis que l'approche communicative cherche à impliquer beaucoup plus l'apprenant sous la supervision de l'enseignant qui est guide, animateur et un accompagnateur pour ses apprenants. Ce changement de statut de l'apprenant et de l'enseignant entraîne un changement de logique de l'action pédagogique.

L'enseignant est désormais facilitateur de l'apprentissage et l'apprenant de l'élément passif qu'il fut autrefois à un élément actif et à un partenaire actuellement.

Les limites de la méthode SGAV adoptée pour l'enseignement fondamental destinée à une société en plein mouvance, ont contribué à la prise de conscience du gouvernement de l'utilité d'un changement et dans l'urgence au niveau du système éducatif en Algérie.

« Vu le faible taux d'efficacité de l'école fondamentale, d'une part et compte tenu du fait que les contenus des programmes sont décriés par la société d'une manière générale, d'autre part, on peut dire que les résultats [du présent bilan] rejoignent les revendications sociales à propos de l'éducation. En conséquence, il n'est pas faux d'énoncer que les programmes d'enseignement actuellement en vigueur sont en total déphasage par rapport au développement socioéconomique, qu'ils sont obsolètes au regard des aptitudes intellectuelles d'adaptation à un monde en perpétuel changement, aux sciences et aux technologies que l'école doit développer chez les intéressés ».⁹⁷

Au niveau de l'évaluation, ce changement a touché les modalités d'évaluation qui étaient exclusivement sommative vers une évaluation plus formative qui vise plus le processus d'apprentissage que le résultat, et niveau des curricula, ils ne sont plus conçus en terme de savoirs à accumuler mais en terme de compétences et d'intégration.

⁹⁷ UNESCO. Forum mondial sur l'éducation (Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000) : *L'évaluation de l'éducation pour tous à l'an 2000*. Site de l'UNESCO.

Tableau : Les axes principaux de la réforme⁹⁸

Planification	La mise en chantier d'une année d'accueil préscolaire pour les enfants âgés de 5 ans
	La réorganisation en termes de durée de l'enseignement fondamental : primaire de 5 ans au lieu de 6 ans et enseignement moyen (collège) de 4 ans au lieu de 3 .
	La réorganisation de l'enseignement post-obligatoire(lycée) en trois filières :enseignement général et technologique, enseignement technique et professionnel, enseignement professionnel.
Formation	L'élévation des compétences générales et pédagogiques des inspecteurs et des enseignants.
	La coordination des actions de formation et leur évaluation.
	L'élaboration et la mise en œuvre d'un dispositif pour les nouvelles technologies de l'information et de la communication(TIC) au sein des établissements.
Contenus Et Méthodes	La mise en œuvre de nouveaux curricula pour les différents niveaux d'enseignement dépendant du MEN.
	L'élaboration des supports pédagogiques correspondants et leur évaluation.
	La prise en compte de nouvelles approches pédagogiques pour les curricula, les manuels, notamment l'introduction de « l'approche par les compétences »

⁹⁸ Ibidem

La transformation qui a touché la dimension pédagogique est traduite par le choix de l'approche par les compétences comme nouvelle vision au processus d'enseignement et d'apprentissage qui est caractérisée par le changement de statut de l'enseignant et de l'élève. Cette approche place l'élève au centre du processus d'apprentissage. Les curricula sont organisés à la base des compétences à installer. L'enseignement ne vise plus la transmission des savoirs mais le développement des capacités de l'élève à réagir face à des situations nouvelles et complexes.

Devant cette nouvelle approche pédagogique, il était impératif de renouveler les programmes et les manuels en se référant aux directives de la commission nationale de la réforme du système éducatif. Cette tâche fut attribuée à la commission nationale des programmes (CNP).

3. Le rôle du « PARE » dans la réforme :

Suite à la mise en place de réforme, un programme de coopération a été défini et un accord a été signé, en octobre 2003, entre le gouvernement Algérien et l'UNESCO. C'est la base du PARE (Programme d'Appui à la Réforme du système Educatif Algérie). Cet accord a permis la coopération de l'UNESCO et son accompagnement au niveau des trois axes cités dessus, ces mesures s'étalent sur la période 2004-2006. La structure du « PARE » répondait à 4 objectifs et s'articulait autour de 8 composantes :

Tableau : Les objectifs et les composantes du PARE⁹⁹

Objectif 1	
Renforcement de la qualité de l'enseignement obligatoire	
	1. Renforcement du dispositif de formation continue des enseignants
	2. Développement des programmes et manuels scolaires de qualité
Objectif 2	
Restructuration de l'enseignement post-obligatoire	
	3. Restructuration des filières de l'enseignement post-obligatoire

⁹⁹ Ibidem.p.37

	4. Renforcement des capacités de gestion pédagogique et administrative
Objectif 3	
Appui à la régulation des flux	
	5. Adaptation et développement d'un modèle sectoriel de simulation
	6. Renforcement du système d'information et d'orientation
Objectif 4	
Mise en œuvre des nouvelles technologies	
	7. Expertise des actions TICE
	8. Mise en place d'une certification ICDL

L'avantage du PARE est sa capacité à créer des cellules de réflexion sur l'approche par les compétences ainsi que son rôle important comme « *catalyseur à d'autres interventions* » internes soient elles ou externes.

4. L'approche par les compétences et le « monde de Didine » :

La méthode adoptée dans le cadre de cette réforme est bien claire, c'est l'approche communicative : « fondée sur le constructivisme et le cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

- Mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages.
- Proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit.
- Organiser des temps d'interaction où les élèves confrontent leurs productions et explicitent leur façon de faire. la verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages.
- Tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moment pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées. »¹⁰⁰

¹⁰⁰ Programme de la 3^{ème} année primaire.2004.p.6.

5. Les caractéristiques de l’approche par les compétences dans les nouveaux programmes :

- La centration sur l’apprenant
- La compétence étant un ensemble de savoirs, de savoir faire et de savoir être
- Le rôle des interactions dans la classe.
- La pédagogie de l’erreur.

Les compétences visées à travers les apprentissages couvrent les quatre domaines :

- Oral/réception
- Oral/production
- Ecrit/réception
- Ecrit/production

Chaque compétence est démultipliée en objectifs d’apprentissage, prenons l’exemple de l’oral/production

Oral-production (parler)

Compétences	Objectifs d’apprentissage
Parler pour s’appropriier la langue	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire un énoncé de façon intelligible. - Reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif. - Reconstituer un message écouté.
Prendre la parole pour s’exprimer	<ul style="list-style-type: none"> - Rappporter des faits, des événements - Parler de soi et de son environnement.
Prendre sa place dans un échange pour communiquer	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer au moyen d’éléments verbaux, non verbaux(mimiques, gestes, expressions,...) et para

	<p>verbaux(intonation)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réagir verbalement à une consigne scolaire. - Formuler une question simple, répondre à une question simple. - Prendre la parole pour apporter des informations en rapport avec le sujet.
--	---

Le manuel « le monde de Didine »est conçu en deux tomes, divisés en projets, chaque projet est constitué de séquences :

- projet 1 : 5 séquences
- projet 2 : 3 séquences
- projet 3 : 2 séquences
- projet 4 : 4 séquences

chaque séquence présente des activités, organisées en rubriques, à réaliser sur des doubles pages.les apprentissages sont présentés sous les titres : « j'apprends à dire, j'apprends à lire et j'apprends le code » et chaque séquence se termine par une activité intitulée « je m'évalue »,les comptines à la fin de la séquence vise une compréhension globale d'un texte oral.

conformément à la loi d'orientation du 23 janvier 2008 , article 2;le manuel prend en compte un certain nombre de valeurs républicaine tel que « les références nationales histoires et identitaires » :évocation du drapeau national pour la commémoration des fêtes nationales du 5 juillet et du 1^{er} novembre.des bulles sont présentées contenant les expression : « ma patrie est l'Algérie », « oui, je suis algérien », « j'habite cette maison près de la mosquée »

et pour ce qui est de la culture universelle, les situations de communication proposées illustrent une culture universelle telle que la protection de l'environnement, l'hygiène, l'amitié, la famille

L'innovation qui a touché le manuel est un des principes de la réforme de l'enseignement qui est celui de l'innovation pédagogique qui relève du contenu et la méthode, l'innovation a touché aussi les personnages. Ce nouveau support pédagogique pour l'enseignement de la langue française en première année d'apprentissage présente : le clown « Didine », un personnage présenté dans une dimension ludique pour l'apprentissage et tout à fait différent du monde habituel (un personnage extraordinaire). Ainsi, il est présenté dans le livre du maître:

« Il y a dans « Le monde de Didine » un personnage extraordinaire : un clown nommé Didine. Le clown est un personnage connu des petits Algériens. Ils l'aiment bien parce qu'il est amusant. Tout en lui attire l'attention de l'élève : son costume, son langage, ses attitudes [...]

Didine n'est cependant pas un clown comme les autres. C'est l'ami des personnages du livre. Il communique constamment avec eux. Didine est donc un inducteur qui facilite l'introduction de situations de communication »¹⁰¹.

Ce personnage permettra de motiver les apprenants et attirera leur attention vers un apprentissage d'une langue nouvelle. Suite à ce manuel qui représente le premier support proposé pour la réforme du système éducatif, il y a eu la conception de trois autres manuels, une conséquence *sine qua non* des réécritures des programmes, le manuel de 2008, le manuel de 2011 et celui qui est édité cette année 2017. Dans ces nouveaux manuels, l'aspect ludique de « didine » a disparu pour un aspect actionnel à travers des activités mettant plus l'accent sur l'inter culturalité et la diversité culturelle algérienne. On retrouve les textes de Taous Amrouche, *rue des tambourins*, 1960, p.60 ; Rachid Boudjedra, *le figuier de barbarie*, barzakh, 2010.p.82 ; Mouloud Feraoun, *la terre et le sang*, seuil, 1953.p.131.

¹⁰¹ Livre du maître ,2^{ème} année primaire ,2004.p.20.

Synthèse :

Dans ce premier chapitre , nous avons évoqué les différentes méthodes d'enseignement appliquées depuis l'indépendance à ce jour dans l'enseignement /apprentissage de la langue française au primaire.

Nous avons exposé les avantages et les limites de chaque démarche méthodologique. Les soubassements théoriques qui sont à la base du choix de chacune d'elle, le statut de l'élève et l'enseignant ainsi que les supports didactiques qui les ont accompagnées à savoir le manuel de chaque méthode. La pédagogie du projet choisi comme démarche pour les apprentissages du FLE, a exigé de nouvelles stratégies et de nouvelles compétences pour l'enseignant et pour l'élève qui leur permettront de réagir dans différentes situations de communication.

Deuxième partie

**L'impact de la professionnalisation sur le
système éducatif en Algérie**

Chapitre I

La professionnalisation dans l'enseignement du FLE en Algérie Entre théorie et pratique.

En cette deuxième partie, nous avons scindé notre travail en deux volets à savoir un cadre théorique réservé aux concepts clé de notre recherche. Le chapitre I traite la notion de la professionnalisation des enseignants dans le contexte algérien afin de déterminer les compétences requises chez un enseignant de français au primaire d'une part, et une analyse des pratiques enseignantes qui peuvent être mises en œuvre en classe, d'autre part ; sans omettre les difficultés qui entravent le travail des enseignants.

Le deuxième concept est l'élément clé et incontournable dans toute réforme d'un système éducatif et qui nous permettra de vérifier nos hypothèses retenues. Nous avons abordé la formation dans toutes ses dimensions : définition, types, démarche, évaluation, et ceci afin de comprendre le mode d'enseignement en classe de FLE au primaire.

Dans Le chapitre III, nous avons présenté notre corpus ainsi que les quatre outils de collecte des données. Une approche qualitative et quantitative, nous permettra d'analyser les informations. Un questionnaire sera remis à notre échantillon qui nous révélera les représentations et les attitudes des enseignants interrogés envers la pédagogie du projet. Les observations de classe ainsi que l'observation de la journée de formation, en s'appuyant sur des grilles d'observation, nous permettront de vérifier s'il y a effectivement analogie entre l'enseignant/apprentissage et la formation des enseignants. Les entretiens dévoileront le rôle de la formation dans le développement des compétences professionnelles chez eux.

La conception de la pédagogie de projet ainsi que ses fondements théoriques exigent certaines caractéristiques chez l'enseignant, une autonomie réelle pas fictive, la responsabilité, la prise de décision, prise de risque, travail coopérative, l'actualisation constante de ses savoirs, la théorisation de ses pratiques, etc....tout cela semblerait mettre en évidence la posture professionnelle chez les enseignants. Selon PERRENOUD :

« Le métier d'enseignant se trouve à un carrefour. Devant les ambitions de plus en plus fortes des systèmes éducatifs et la complexité croissante des sociétés développées, de deux choses l'une :

-ou les enseignants se trouvent progressivement dépossédés de leur métier au profit ce que Chevallard (1991) a ironiquement nommé la " noosphère ", la sphère des idées, autrement dit l'ensemble des gens qui pensent la pratique pédagogique sans l'exercer, qui conçoivent et réalisent les programmes, les

démarches didactiques, les moyens d'enseignement et d'évaluation, les technologies éducatives et qui prétendent livrer aux maîtres des modèles efficaces d'enseignement ; c'est la voie de la "déprofessionnalisation" ou de la prolétarisation ;

-ou les enseignants deviennent de véritables professionnels, orientés vers la résolution de problèmes, autonomes dans la transposition didactique et le choix des stratégies pédagogiques (Tardif, 1992), capables de travailler en synergie dans le cadre des établissements et d'équipes pédagogiques, organisés pour gérer leur formation continue ; c'est la voie de la professionnalisation. »¹⁰²

Inscrits dans la pédagogie de projet, les enseignants se trouvent face un métier complexe, en évolution permanente, demandant efficacité, rigueur, planification. De là, la pédagogie de projet et professionnalisation se trouvent étroitement liées.

1. La professionnalisation des enseignants du primaire en Algérie :

Les enseignants du cycle primaire ont atteint le grade de professeur vu le niveau universitaire exigé et stipulé dans la loi d'orientation 04-08-2008. Seulement, le discours est nouveau mais les pratiques demeurent traditionnelles. Les réformes successives du système éducatif depuis l'indépendance réduisent continuellement l'élan des enseignants, la réforme entre (1962- 1976), la réforme de (1976-1980) ainsi que la réforme de 2003 , pour cette dernière , il y a eu trois réécritures des programmes à savoir le programme de 2003 où l'enseignement/apprentissage du français commençait depuis le deuxième année primaire, le programme de 2011 où l'enseignement/apprentissage du français est reporté à la quatrième année , le programme de 2016 qui a mis en valeur les compétences transversales et les valeurs à enseigner. Raison pour laquelle l'écart entre la théorie d'une méthode d'enseignement et sa mise en pratique est souvent important.

Lors de nos nombreuses visites en classes, chez les enseignants, et les observations de classe faites pour cette étude le confirme, nous avons eu à constater que les enseignants ont du mal à se libérer des méthodes d'enseignement traditionnelles, méthodes qui reposent sur la restitution et une grammaire normative. Effectivement, les méthodes d'enseignement /apprentissage répondent toujours au principe de la mémorisation et le

¹⁰² Philippe, Perrenoud. « le métier d'enseignant entre prolétarisation et professionnalisation : deux modèles de changement ». In Perspectives, vol XXVI, n°3, septembre 1996, pp.543-562.

souci de transmettre des savoirs en particulier des savoirs linguistiques qui demeurent loin de l'objectif de communication. D'autre part, ces termes (conception, pédagogie, méthodologie) paraissent parfois démesurés face au simplisme, aux schémas réducteurs et aux raccourcis conceptuels chez un nombre non négligeable d'enseignant. Presque toutes les activités mises en œuvre obéissent encore à la mémorisation/restitution. Cet enseignement encyclopédiste doublé d'un discours magistral omniprésent et inopérant s'écarte de manière notable de l'esprit du projet, cadre intégrateur orienté vers la construction des savoirs, ce dernier obéit souvent à une logique de capitalisation plus quantitative que qualitative. Autrement dit, les contenus et les acquisitions strictement linguistiques sont souvent privilégiés au détriment de la finalité première de tout projet. De ce fait, certains objectifs, non les moindres, se trouvent soit relégués au second plan, soit complètement écartés du processus pédagogique (sens social des apprentissages, travail de groupe, construction des savoirs...)

Le seul acteur dans la classe demeure l'enseignant, l'élève n'est qu'un récepteur, il ne devient actif que lors de l'activité d'intégration qui sera menée comme simple exercice. Selon la théorie de cette nouvelle pédagogie qui est la pédagogie de projet, l'élève est sensé exprimer ses besoins ; et à partir de là l'enseignant planifie sa progression et le contenu de ses enseignements. Or cette étape est négligée par l'enseignant qui ne cherche qu'à terminer un programme déjà tracé dans ses documents d'accompagnement.

Dans cet état de fait, on peut se poser la question quant à la qualité de l'enseignement dispensé à l'école primaire.

2. Les défis de l'école primaire :

Le changement et l'évolution qui ont affecté la société sont mis en avant. Aujourd'hui, les enseignants dans leurs classes ont affaire à un public hétérogène, selon Lang « *hétérogénéité de niveaux, de socialisation, d'aspirations ; plus que de compétence technique* »¹⁰³. De là, et comme l'affirme Maroy, les enseignants « *se retrouvent avec de multiples élèves qui ne « maîtrisent » plus le métier d'élève et les enseignants doivent prendre en compte différentes logiques et rapports au savoir et à l'école* »¹⁰⁴. Il est alors impératif de « développer une attitude professionnelle nouvelle lorsqu'il s'agit de prendre

¹⁰³ Lang, 2001, p. 57. in « la professionnalisation des enseignants du primaire ».

¹⁰⁴ Maroy, 2006, p. 123. in « la professionnalisation des enseignants du primaire ».

en charge des élèves en difficulté scolaire, des « populations à hauts risques »¹⁰⁵ Ce changement impose la rupture avec la nature traditionnelle de la relation maître/élève. Pour Lang ce changement est dû à trois facteurs.

En premier lieu, il est dû à l'évolution des savoirs scolaires. En effet, « *L'évolution des savoirs scolaires après des décennies de stabilité et les nouveaux modes d'accès à l'information par les technologies modernes conduisent à une sorte de désacralisation de la position de l'enseignant, la transcendance de la culture étant garante de son autorité traditionnelle* »¹⁰⁶

D'une part, Les enseignants sont appelés à s'adapter à cette mutation donc obligés à s'auto former et à faire de la recherche afin de mettre à jour leurs connaissances. D'autre part, ils sont appelés à abandonner leur statut d'autoritaire et de pouvoir absolu. C'est ce qu'a confirmé PERRENOUD dans son article quant il affirme que, « *Aimer transmettre des connaissances, c'est bien, mais cette formule n'est qu'un raccourci ambigu pour dire " faire construire " des connaissances, donc passer son temps à créer des situations d'apprentissage plutôt qu'à " donner des leçons " .* »¹⁰⁷

La complexité de l'enseignement par la pédagogie du projet fait que l'enseignant doit changer de posture. De l'émetteur des savoirs d'autrefois au guide et accompagnateur vers la construction de compétences. Ainsi Lang avance que « *Aimer apporter la vérité, c'est bien, mais aujourd'hui, les médias et Internet disputent à l'école le monopole des savoirs. On ne peut donc enseigner en vivant hors du monde, en ignorant l'actualité politique, scientifique, technologique.* »¹⁰⁸

La source des savoirs n'est plus uniquement l'école mais d'autres concurrents viennent partager cette tâche avec elle ; ainsi Internet, réseaux sociaux, médias détournent l'attention des apprenants et leur fournissent l'information au même titre que l'école.

Le second facteur est relatif à la défiance des élèves vis-à-vis de l'école. En effet, « *La grande masse des élèves manifeste une distance, voire une défiance, vivement ressentie par les enseignants ; ces relations d'évitement se traduisent par une dégradation du climat de la classe et mettent en cause l'image de soi et l'identité des enseignants* »¹⁰⁹

¹⁰⁵ Lang, 2001, p.57. in I « la professionnalisation des enseignants du primaire ».

¹⁰⁶ ibid

¹⁰⁷ PERRENOUD, Philippe. « L'enseignement n'est plus ce qu'il était ». 2002.

¹⁰⁸ Lang, 2001, p.57. in I « la professionnalisation des enseignants du primaire ».

¹⁰⁹ ibidem

En Algérie, bien que le taux de déperdition soit considéré le plus faible par rapport aux pays voisins, celui des enfants scolarisés a atteint 97.5% et seulement 2.5% ne sont pas scolarisés. Une enquête de l'UNESCO a révélé qu'en Algérie

« 497.000 enfants âgés entre 6 et 16 ans ne sont pas à l'école (cycles primaire et moyen) en Algérie, avec un taux de 4,5 % du nombre total des enfants en âge légal de scolarité »¹¹⁰. Cette déperdition concerne en majorité les enfants âgés entre 11 et 15 ans, dont la plus grande partie est de sexe masculin issus des couches sociales les plus défavorisées. Seulement quand on découvre que sur 1000 élèves scolarisés en première année primaire seulement 41 obtiennent leur BAC, c'est-à-dire 4%, statistiques parues dans le journal « le matin ». Ce chiffre est alarmant et interpelle l'intervention des spécialistes.

Toujours selon Lang, le troisième élément est lié à l'évolution du rapport au savoir

« L'émergence d'un rapport très instrumental à la société instaure un profond décalage entre les attentes des professeurs et les aspirations de leurs élèves, particulièrement pour ceux qui tentent de poursuivre une scolarité en ayant de grandes difficultés à conférer une valeur et un sens cognitifs et culturels aux activités d'apprentissage et aux contenus de savoirs »¹¹¹

Pour H.Peyronie¹¹², ces mutations et les changements des conditions de travail des enseignants du primaire, les nouvelles tâches qu'ils ont à accomplir et l'évolution du mode de fonctionnement de l'école primaire marque la fin de « l'univers primaire » expression empruntée à H.Peyronie. Si autrefois, « la professionnalisation globale » (V.Lang) permettait aux enseignants d'assurer leur profession, aujourd'hui, au temps des professeurs de l'école primaire, il faudrait réfléchir aux exigences du métier actuellement dans un contexte en mouvance et en évolution continue.

3. Les modèles de l'enseignant :

Parler de modèles de l'enseignant revient à aborder la question des compétences professionnelles requises pour tout enseignant. À ce sujet plusieurs chercheurs ont proposé des modèles, à titre d'exemple :

¹¹⁰ <http://www.algerie-focus.com.paru> le 2 juin 2015. Consulté le 15/10/2016.

¹¹¹ Lang, 2001. in l « la professionnalisation des enseignants du primaire ». ,p.58

¹¹² Peyronie, H. (1998). Instituteurs : des maîtres aux professeurs d'école. Paris : Presses Universitaires de France.

3.1 Les modèles de Léopold Paquay :

Léopold Paquay propose six paradigmes qui touchent à des compétences différentes pour l'exercice du métier d'enseignant :

- « un maître instruit », l'enseignant ayant des savoirs ;
- Un « technicien » qui maîtrise des techniques acquises systématiquement.
- Un « praticien-artiste » celui qui, à partir du terrain, a acquis un savoir faire contextualisé.
- Un « praticien -réflexif » de son expérience a construit son savoir
- Un « acteur social » participe aux projets de son établissement et prend en considération les interactions quotidiennes avec son public élève, avec ses collègues, les parents d'élèves. ses pratiques pédagogiques doivent répondre aux objectifs de l'institution.
- Une « personne » en relation et en développement de soi, c'est le synonyme d'engagement. FERRY Gilles, dans la revue française de pédagogie cite :

Selon Rogers, le fait d'être « une personne réelle », est loin d'être le lot commun. » combien y a-t-il d'enseignants qui soient des personnes réelles dans leurs classe ? Nous savons pertinemment bien qu'il y en a un nombre fort limité » (p.18). d'autre part, André De Peretti formule les conditions d'un avènement de la personne : « être une personne, devenir soi-même ne peuvent s'entendre qu'à la condition de préserver nos marches de croissance comme signes même de notre identité » (p. 136) »

C'est un travail continu sur soi-même afin d'affirmer son existence au sein de l'établissement.

Léopold Paquay¹¹³ associe des compétences professionnelles pour chaque paradigme en posant les six questions suivantes : que doit connaître un enseignant ? Que doit pouvoir faire un enseignant ? Comment fonctionne un praticien en activité ? Comment fonctionne un professionnel de l'enseignement ? Quel devrait être le rôle social des enseignants ? Comment « être » enseignant et « vivre » son métier ?

¹¹³ Paquay, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? Recherche et Formation, 15, 7-38.

Cela ne veut nullement dire que ces modèles sont contradictoires mais ils sont complémentaires. Un enseignant professionnel n'est pas celui qui a la somme de ces compétences mais c'est celui qui arrive à mieux les mettre en relation.

3.2 Les modèles de Marguerite Altet :

Marguerite Altet présente quatre modèles :

- *« l'enseignant MAGISTER ou MAGE : ce modèle intellectualiste de l'Antiquité considérait l'enseignant comme un Maître, un Mage qui sait et qui n'a pas besoin de formation spécifique ou de recherche puisque son charisme et ses compétences rhétoriques suffisent ;*
- *L'enseignant TECHNICIEN : ce second modèle apparaît avec les écoles Normales ; on se forme au métier par apprentissage imitatif, en s'appuyant sur la pratique d'un enseignant chevronné qui transmet ses savoir-faire ; le formateur est un praticien expérimenté-modèle ; les compétences techniques dominent ;*
- *L'enseignant INGENIEUR, TECHNOLOGUE : dans ce troisième modèle, l'enseignant s'appuie sur les supports scientifiques des sciences humaines ; il rationalise sa pratique en tentant d'y appliquer la théorie. La formation est menée par des théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou de la pédagogie ;*
- *L'enseignant PROFESSIONNEL , PRATICIEN-REFLECHI : dans ce quatrième modèle, pour nous, à la dialectique théorie-pratique se substitue un va et vient entre pratique-théorie-pratique ; l'enseignant devient un professionnel réfléchi capable d'analyser ses propres pratiques, de résoudre des problèmes, d'inventer des stratégies. la formation s'appuie sur les apports des praticiens et des chercheurs ; elle vise à développer chez l'enseignant une approche des situations vécues de type action savoir problème en utilisant conjointement pratique et théorie pour construire chez l'enseignant des capacités d'analyse de ses pratiques et de métacognition »¹¹⁴*

Marguerite Altet propose des modèles d'enseignant qui traduisent l'image de la progression dans le métier d'enseignant, de l'imitateur (technicien) passant par l'ingénieur qui fait recours à la théorie dans sa pratique pour arriver au professionnel qui théorise sa pratique. Ce processus pratique/théorie/pratique permet à l'enseignant d'atteindre le profil de l'enseignant modèle qui est celui du professionnel.

¹¹⁴Marguerite, Altet. 1996. p.30-31

3.3 Les modèles de Vincent Lang :

Vincent Lang propose quant à lui six pôles :

a) Le pôle académique :

« Il correspond à un type de professionnalité fondé sur la transmission de savoirs disciplinaires et le développement de la compréhension »¹¹⁵

Ce type de formation traditionnel s'appuie sur la transmission des connaissances. il existe à l'université à travers les cours magistraux que donnent les professeurs, ou dans une formation qui nécessite l'apport théorique et pratique comme dans les écoles normales supérieures d'enseignement.

b) Le pôle artisanal :

Cette formation concerne plus les nouveaux enseignants. Elle vise à installer chez eux de nouvelles habitudes, de nouveaux comportements, c'est une « acculturation » (terme emprunté à Vincent Lang) de cette catégorie d'enseignants. *«Elle prépare les candidats aux pratiques et normes prédominantes de la classe et de l'école (doyle). »* les enseignants expérimentés présentent leurs pratiques comme modèles à reproduire et des normes à suivre. *« il s'agit d'un « conservatisme social » ;* seulement V.Lang précise que ce modèle se révèle insuffisant du moment que les enseignants sont confrontés quotidiennement à des situations différentes et particulières, , de ce fait cette formation ne les outille pas à affronter toutes les difficultés vécues en classe

« .mais si la formation se centre sur les éléments de métiers et les techniques que les praticiens chevronnés révèlent dans l'exercice professionnel, c'est parce que les enseignants sont confrontés à des situations toujours singulières, et que leur travail est ambigu et incertain : c'est à la fois un « bricolage »(perrenoud) et une confrontation à des « dilemmes pratiques » (M.Lampert), c'est-à-dire à des situations présentant des enjeux d'égale importance , mais incompatible et en compétition. »

L'imitation est une étape selon Lang indispensable puisque l'apprentissage exige la démonstration et non pas une explication théorique

¹¹⁵ Vincent,lang. Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation.in,recherche et formation.1996.p.18.

« La formation vise l'instauration d'habitus spécifiques, dispositions développées par la pratique et l'expérience : l'apprentissage imitatif est ici capital, combinant l'expérience personnelle, l'interaction avec les pairs, et plus encore l'imitation et la supervision de conseillers experts. En effet, remarque R. Bourdoncle (1994), un capital expérimental ne se dit pas, il se montre »¹¹⁶

Ce modèle est visible dans la formation préparatoire réservée aux enseignants stagiaires dans le contexte algérien. Le programme s'étale sur quinze (15) séances de formation dont quatorze (14) sont destinées à la démonstration et à l'imitation.

c) Le pôle des sciences appliquées et des techniques :

« Cette orientation s'appuie sur la recherche de fondements scientifiques pour l'enseignement et / ou sur des démarches d'analyse du « poste de travail », qui décomposent les activités d'enseignement en fonctions et tâches. Apprendre à enseigner, c'est acquérir des connaissances, des principes et des savoir-faire dérivés de ces études scientifiques et/ou techniques, ce modèle promeut donc une rationalité instrumentale et tend généralement à privilégier des dispositifs de formation par démonstration, entraînement en situations contrôlées et imitation ou application en classe, sous la supervision d'un tuteur »¹¹⁷

Pour VINCENT Lang la professionnalité d'un enseignant s'acquiert en imitant d'abord, l'expérience vient en affrontant ce qu'il a observé chez ses prédécesseurs à la réalité de sa classe. Le souci de trouver des solutions aux difficultés rencontrées forge son expérience. Cette formation se fait sous la supervision des enseignants chevronnés, à travers laquelle, ils contrôlent l'application des modèles présentés, d'une part, et d'autre part, voir si les nouveaux possèdent l'esprit critique suite à la théorisation de leur pratique, ceci peut développer leur sens d'initiative.

d) Le pôle personaliste:

« Il place l'élève –professeur au centre du procès de formation, car apprendre à enseigner, c'est apprendre à se comprendre, à se développer, à savoir utiliser progressivement toutes ses ressources personnelles. Le travail sur soi est ici essentiel parce qu'apprendre à enseigner ne s'enseigne pas, c'est une découverte progressive ou l'objet d'une expérience »¹¹⁸

¹¹⁶ Ibid.p.19.

¹¹⁷ Ibid.p19-20.

¹¹⁸ Ibid.p.20.

Il s'agit de mettre en œuvre les capacités personnelles des enseignants. Ils ne devraient pas continuer sur les mêmes modèles observés, non pas une rupture mais une continuité avec l'insertion de leur expérience personnelle, ils devraient mettre leurs propres styles adaptés à la réalité de leur classe.

e) Le pôle de l'acteur social/critique :

L'enseignant a une double posture morale, vu qu'il représente l'institution, et physique étant donné qu'il est un citoyen tout comme ses élèves. Ceci dit, l'enseignant devrait préparer ses apprenants à la vie, et cet objectif se réalisera en ouvrant l'école sur le monde extérieur, installer des valeurs chez le citoyen de demain ainsi, il donnerait un sens à son enseignement.

« il combine une vision progressive de la société et une critique de l'éducation traditionnelle : ; l'enseignant doit être un éducateur et un militant politique, ou, plus simplement , « un citoyen engagé dans la communauté et l'école »(M.Haberman). De fait, dans l'enseignement comme dans la formation, il y a un consensus sur l'importance de promouvoir les valeurs démocratiques de justice et d'égalité, sur la nécessité de favoriser l'expression des élèves, sur la volonté de les aider à construire leur identité, en liant les activités propres à l'école et leur expérience familiale et sociale, en ouvrant l'école sur les problèmes contemporains de société. »¹¹⁹

Selon V. Lang, l'enseignant ne doit pas seulement participer au développement de ces élèves mais, aussi, avoir une « posture » critique et de même une participation critique à la vie de l'école. Construire des connaissances ne demeure pas son seul objectif. Il faudrait associer avec lui la construction de l'identité.

f) Le pôle du « professionnel » :

Selon V. Lang, ce modèle peut être interpréter en deux sens :

« en un premier sens, le modèle du professionnel n'existe pas, ou presque plus, en tant que tel, parce qu'il représente l'excellence de chacun des autres modèles. Le « professionnel », caractérisé comme un « praticien réfléchi », [...] en un second sens, le modèle du professionnel est également nié, lorsqu'il est construit comme synthèse des autres modèles, figure idéalisée mais sans doute inaccessible »

¹¹⁹ Ibid.p.21.

Il considère ce modèle comme un idéal qu'un enseignant ne peut atteindre ou presque pas. Il englobe les autres modèles cités, d'où un modèle parfait difficile à obtenir.

Pour distinguer les caractéristiques du modèle du professionnel, quatre thèmes permettent de les regrouper :

1. Le modèle du professionnel centre l'exercice professionnel sur le processus enseigner-apprendre :

Il opère un renversement de perspective par rapport au modèle académique ;[...] si l'enseignement est un « métier », il met en œuvre une professionnalité qui porte spécifiquement sur « la transaction » pratique, dans toute sa complexité, que constitue, le processus enseigner-apprendre .

Contrairement au modèle académique, le professionnel s'intéresse plus à la pratique qu'à la théorie.

2. le modèle du professionnel affirme qu'il existe des savoirs et des compétences propres au groupe professionnel :

Ces savoirs et compétences sont élaborés par les enseignants eux-mêmes, par des praticiens experts dans leur domaine, et, issus de pratiques contextualisées, peuvent être (plus ou moins) formalisées (M. Altet). Une telle affirmation, parce qu'elle renvoie à l'expérience professionnelle, rapproche sans doute les modèles de l'artisan et du professionnel.

Lang affirme dans ce modèle que le professionnalisme des enseignants vient de leurs propres expériences et des inspirations des plus expérimentés. Un apport personnel ou du groupe, issu du vécu en classe, complète les compétences acquises lors de la formation académiques.

3. Pour le modèle contemporain du professionnel, l'activité professionnelle articule des logiques multiples :

[...] l'enseignement est un processus soumis à un ensemble de contraintes fortes dont les caractéristiques sont la multi dimensionnalité, qui renvoie à la diversité des registres de l'activité et des événements , la simultanéité de ces événements et actions, l'immédiateté, car l'action n'attend pas , l'imprévisibilité de ce qui peut survenir, la visibilité, qui souligne la dimension publique de l'activité, chaque action de l'enseignant étant observée et interprétée par les élèves, l'historicité, qui souligne la continuité et la dynamique de la relation dans la classe, source d'un modus vivendi.[

...] En conséquence , on peut affirmer, en suivant P. Perrenoud , que la formation doit abandonner la fiction d'une maîtrise rationnelle de la pratique. »

En classe, la pratique pédagogique de l'enseignant est orientée vers plusieurs dimensions : la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité des situations, acteur social devant un public hétérogène, etc.... De ce fait l'enseignant ne peut ambitionner la maîtrise de tous ces facteurs en classe vu la complexité et la singularité des situations

4. *Le modèle du professionnel affiche l'ambition d'articuler étroitement la pratique, les savoirs d'expérience et les « savoirs savants » :*

Il affirme la possibilité et la nécessité d'un processus de rationalisation de savoirs et de savoir-faire issus de pratiques contextualisées(M.Altet), sans méconnaître pour autant les dimensions interactives de la pratique professionnelle. Ce développement d'une logique instrumentale, caractéristique ancienne des professions constituées, peut évidemment conduire tant à la recherche d'une standardisation de l'exercice professionnel qu'à l'illusion d'une maîtrise rationnelle de la pratique »¹²⁰

On constate chez les différents auteurs cités une convergence de leur hypothèse ; ils privilégient la complémentarité des modèles de formation .Selon Vincent Lang, les pôles répertoriés constituent des composantes du modèle de « l'enseignant professionnel », tel modèle qui s'acquiert qu'avec l'expérience, la réflexion et la recherche et enfin un retour sur la pratique. Ainsi chez VINCENT Lang ou chez MARGUERITE Atlet le modèle de l'enseignant magister ou académique relève d'un temps dépassé et d'une pratique traditionnelle ou du moins au cycle primaire n'est plus en vigueur. Ces modèles se complètent et s'articulent. Chacun d'eux renvoie à une compétence et un niveau de maîtrise du métier. Ils s'englobent pour donner à la fin une synthèse représentée dans le modèle du « professionnel ».

Dans notre travail, il est important de prendre en considération ces différents modèles professionnels du métier d'enseignant au cycle primaire. En raison de la complexité de la situation d'enseignement/apprentissage et de sa mouvance, tous ces modèles sont présents et se complètent, en plus et d'une manière explicite c'est le modèle de l'enseignant « professionnel praticien-réfléchi » qu'on retrouve dans tous les documents officiels relatifs à la formation. Ainsi, notre réflexion portera sur cette orientation dans la formation des enseignants du primaire.

¹²⁰ Ibid.p.22-23.

4. La professionnalisation :

4.1 La notion de profession :

Dans le dictionnaire Larousse¹²¹, on trouve plusieurs définitions du mot « profession » :

1. Déclaration publique ayant pour but de faire connaître ouvertement ses opinions, ses sentiments,
 - Faire profession de + subst. ou inf. Déclarer publiquement, manifester ouvertement des croyances ou des opinions.
 - Faire profession d'être + subst. (désignant un comportement, une manière d'être, une affection). Affecter, se montrer sous un aspect, dans un état donné
2. Activité, état, fonction habituelle d'une personne qui constitue généralement la source de ses moyens d'existence. Une bonne, une belle profession; une profession lucrative, honnête, dangereuse; annuaire par professions; mère de famille sans profession; choisir, exercer une profession; s'établir dans une profession
3. Élément de l'état civil d'une personne permettant son identification et son classement dans une catégorie sociale.
4. Activité manuelle ou intellectuelle procurant un salaire, une rémunération, des revenus à celui qui l'exerce.

Les trois dernières définitions considèrent la profession comme étant une activité intellectuelle, c'est-à-dire faisant appel à des savoirs. Elle permet à l'individu qui l'exerce une insertion dans une certaine classe sociale. Selon Bourdoncle, pour cerner ce concept dans l'exercice, il faudrait faire la différence entre métier et profession. Pour ce sociologue, faire cette différence nous permet de mieux structurer la formation des enseignants. Selon lui, la différence réside à deux niveaux. Le premier niveau est relatif aux savoirs, le deuxième correspond aux modalités d'acquisition de ces savoirs.

« métier » :

- *Travail manuel, technique ou mécanique qui repose sur un ensemble de savoirs incorporés ;*
- *Habilitéte qui s'acquiert par expérience ou le training (entraînement, répétition, voire routine...)*

« Profession »

¹²¹ Dictionnaire Larousse. Edition 2008.

- *Activité qui fait appel à des savoirs savants. En particulier, pour les professions de l'humain (médecine, enseignement...), l'exercice requiert un savoir de plus haut niveau et une capacité d'abstraction, nécessaire pour retrouver le général, le principe, derrière le particulier de chaque individu (patient, élève, ...)* ;
- *Activité qui se « professe », c'est-à-dire qui s'enseigne par la voie de l'explication orale des savoirs et des pratiques, ce qui implique une rationalisation discursive de l'action. Cette rationalisation s'opère par le passage à l'écrit, lequel permet à la fois la capitalisation des savoirs et leur plus large diffusion. »¹²²*

Les savoirs acquis à l'université sont un critère primordial qui distingue « la profession » signe de privilège dans la société, et le « métier » qui s'appuie sur des savoirs acquis par l'entraînement. Ainsi en Algérie, La loi d'orientation n°08-04 du 23 janvier 2008, article 77, précise l'obligation de ce passage par la formation universitaire qui fait d'elle un critère de base pour le recrutement des enseignants et ainsi de « *de leur faire acquérir les connaissances et les savoirs faire nécessaires à l'exercice de leur métier* ». Dans le même article, on trouve que « *la formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation universitaire* ».

Toujours selon Bourdoncle , ce prestige se fonde sur trois dimensions :

- « *un savoir professé publiquement et non transmis mystérieusement, par initiation, imitation et compagnonnage, comme pour les métiers* ;
- *La très forte légitimité sociale qu'ont acquise les pratiques (la médecine par exemple) s'appuyant sur des bases rationnelles ;*
- *La modalité d'exercice libéral [fondement d'une reconnaissance sociale forte] dans une société où la réussite sociale est mesurée par l'argent »¹²³*

S'ajoute à cela une reconnaissance juridique. Dans les professions : « *les membres sont pourvus de droits spécifiques, tels que se constituer en association autonome et reconnue, interdire l'exercice de l'activité à ceux qui n'en sont pas membres, organiser la formation.les autres activités sont appelées occupations* »¹²⁴

A coté de cette notion de « profession » qui s'est imposée dans le milieu de la formation des enseignants, on trouve aussi les notions de : professionnalisation, professionnalité et professionnalisme.

¹²² Bourdoncle, Raymond. « l'enseignant, métier ou profession ? ».2007.

¹²³ Bourdoncle,1999,p.75.

¹²⁴ Dubar et tripier,1998,p.7.

4.2 La notion de professionnalisation :

Vincent Lang ¹²⁵ relève que la professionnalisation revêt trois dimensions qui sont en rapport avec le développement des compétences professionnelles d'ordre méthodologique et communicationnel, ainsi que la professionnalisation est nécessaire pour le développement du métier d'enseignant afin de suivre l'évolution et en troisième lieu c'est un moyen de gagner une place de prestige dans la société :

- *« La professionnalisation renvoie au développement de compétences d'ordre méthodologique, relationnel et communicationnel ;*
- *La professionnalisation, comme réponse à la nécessité de développer un nouveau métier, une nouvelle culture professionnelle, dans un contexte d'évolution rapide ;*
- *La professionnalisation, pensée comme le moyen d'une revalorisation sociale du métier d'enseignant. »¹²⁶*

Pour Bourdoncle, la professionnalisation, dans l'enseignement, est liée à d'autres éléments : l'activité, le groupe, les savoirs, l'individu, la formation.

- *« l'activité [...], qui grâce à ce processus, passerait de l'état de métier à celui de profession ;*
- *Le groupe qui exerce cette activité et qui, grâce à ce processus et plus encore à son action en faveur de ce processus, verrait son statut social et son autonomie professionnelle augmenter ;*
- *Les savoirs liés à cette activité, qui connaîtraient alors une croissance en spécificité, rationalité et efficacité en même temps qu'une diversification dans leur nature et une reformulation en termes de compétences ;*
- *L'individu exerçant l'activité, qui se professionnaliserait en adoptant progressivement les manières de faire, de voir, et d'être de son groupe professionnel ;*
- *formation à l'activité, dont on dit qu'elle se professionnaliserait lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers une activité professionnelle dans ses liens plus forts avec le milieu professionnel »¹²⁷*

Pour Bourdoncle, c'est d'abord l'activité qui assure cette mutation du métier à la profession, et c'est aussi au sein d'un groupe que se voit le progrès de l'individu. L'acteur

¹²⁵ Vincent, Lang. « La professionnalisation des enseignants, sens et enjeux d'une politique institutionnelle ». in recherche et formation. 1999.

¹²⁶ Lang, V. (1999). La professionnalisation des enseignants. Paris : Presses Universitaires de France.

¹²⁷ Bourdoncle, 2000, p.118

prend conscience de sa professionnalisation en l'exerçant dans une société et l'adaptant à cette dernière.

Dans le discours relatif à l'enseignement, la notion de « professionnalisation » est fréquente. Bourdoncle précise le sens de la professionnalisation :

« Hoyle(1980 et 1983) distingue deux sens dans le terme professionnalisation[...]. Dans un premier sens, ce mot désigne le processus d'amélioration des capacités et de rationalisation des savoirs mis en œuvre dans l'exercice de la profession, ce qui entraîne une plus grande maîtrise et une plus grande efficacité individuelle et collective. Pris dans ce sens, il s'applique en effet aussi bien à l'individu qu'au groupe professionnel. Dans un second sens, il porte non plus sur les connaissances et les capacités qu'exige la pratique mais sur la stratégie et la rhétorique déployées par le groupe professionnel pour revendiquer une élévation dans l'échelle des activités »¹²⁸

Le premier sens qui concerne la maîtrise des savoirs et des savoirs faire dans l'exercice de la profession, c'est ce qui désigne la professionnalité de l'individu ou du groupe.

Le deuxième sens renvoie aux stratégies mises en œuvre par le groupe afin de valoriser davantage leur position dans la société.

Ainsi que Philippe Perrenoud, en s'appuyant sur Lemosse, affirme que pour celui-ci

« les anglo-saxons parlent de profession lorsque les caractéristiques suivantes sont réunies ;

- a) l'exercice d'une profession implique une activité intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle 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 et 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 cohésion interne ;*

¹²⁸ Bourdoncle, 1991, p.74-75. in. Florence Saint-luc, « la professionnalisation des enseignants en primaire, le possible rôle du mouvement Freinet » article en [ligne].

f) *il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société »¹²⁹*

La professionnalisation est l'exercice d'une activité intellectuelle qui responsabilise la personne qui l'exerce ; elle est fondée sur un savoir savant qui s'apprend après une longue formation ; régit par une organisation et possède une fonction dans la société.

Perrenoud, quant à lui, définit cinq aspects pour professionnaliser le métier d'enseignant :

1. *supervision par des pairs, auto-organisation de la formation continue,*
2. *autonomie, prise de risque et responsabilisation, avec approche éthique développée,*
3. *développement du travail en équipe, du partenariat,*
4. *mise à jour continue des savoirs et compétences , rapport stratégique, distancié au rôle ,*
5. *identité professionnelle claire, basée sur une culture commune de coopération.*

Perrenoud met l'accent sur le rôle important du travail coopératif et l'échange entre pairs, ainsi que la responsabilisation des enseignants.

Comme il souligne, à propos de la formation initiale, l'écart entre l'objectif de la formation et le processus adopté par les formateurs.

« Parmi les ressources dont on dispose pour aller dans cette direction, on oublie souvent le fonctionnement même des institutions de formation des maîtres, leur curriculum implicite ou caché. j'ai souligné ailleurs (Perrenoud ,1986 c ; voir aussi Favre, 1982,1984 ; Weiss, 1983) les risques du « Faites comme je dis , pas comme je fais ! »Comment rendre crédibles certaines pratiques pédagogiques conseillées aux maîtres en formation si la façon dont on les traite et les instruit nie complètement le discours qu'on leur tient ?Pour former aux méthodes actives, il faut les pratiquer. Pour former à l'évaluation formative, il faut la mettre en œuvre. Pour inciter à

¹²⁹ Lemosse,1989,p.57,le « professionnalisme »des enseignants :point de vue anglais, Recherche et formation,n°4,PP51-61.in. Perrenoud,1994,p.175-177.in. . Florence Saint-luc,« la professionnalisation des enseignants en primaire, le possible rôle du mouvement Freinet »article en [ligne].

l'analyse institutionnelle, il faut l'autoriser dans l'institution même de formation. Et ainsi de suite »¹³⁰

Selon Philippe Perrenoud, la formation devrait passer par une pratique et une mise en place afin que la théorie soit une réponse aux problèmes rencontrés par les enseignants stagiaires dans les situations réelles. En Algérie, la formation préparatoire, programmée juste après leur réussite au concours de recrutement, vise à combler les lacunes chez ces jeunes stagiaires. Seulement son rôle se limite à l'apport théorique, même si l'enseignant novice est confronté au terrain mais cette formation n'apporte guère de réponses à ses difficultés puisque ce point n'est pas dans le programme de formation sinon on se limite à des situations modèles et à des prescriptions d'ordre général.

Même l'accompagnement prévu après cette formation préparatoire chez un professeur formateur ou un enseignant chevronné ne peut leur apporter des réponses puisque chaque classe a sa réalité et ses caractéristiques différentes de celles de la classe des stagiaires qui exercent souvent dans des zones rurales et de conditions plus difficiles que celles du formateur qui présentent d'autres exigences.

4.3 La notion de professionnalité :

« ainsi la notion de professionnalité aurait pour premier rôle de se démarquer des notions de qualification et de métier , trop chargées de connotations anciennes, donc négatives. La notion de professionnalité véhicule explicitement une connotation fortement positive, en raison de sa référence aux notions de « profession »(haut niveau de connaissance, savoirs très spécialisés, technique élaboré, marché du travail fermé) et de professionnalisation (métier/profession, spécialiste, expert, maîtrise du procès de travail.) »¹³¹

Selon Dadoy, de nos jours, la professionnalité est un concept positif de sens, puisqu'il traduit le degré de maîtrise de certaines connaissances, de leurs compétences. Elle n'est pas liée au métier mais à la maîtrise du métier.

• Caractéristiques de la professionnalité :

Selon Mathey-Pierre et Bourdoncle, la notion de professionnalité possède deux caractéristiques : l'ambiguïté et l'instabilité. *« Elle est instable, toujours en cours de*

¹³⁰ Perrenoud,p.1994,p.88

¹³¹ Dadoy M.1986,cité par Mathey-Pierre et Bouedoncle,1995,p.140.cité par Philippe T. « thèse »p.48

construction, surgissant de l'acte de travail lui-même ; elle facilite l'adaptation à un contexte de crise »¹³². Le caractère d'instabilité est dû au fait qu'elle se construit pendant l'acte de travail. Les auteurs lui associent l'idée d'adaptation nécessaire pour l'enseignant afin d'affronter les situations toujours nouvelles. Ceci confère à la professionnalité la dimension « technique » du travail.

Le caractère « ambigu et instable » donne à la professionnalité la dimension sociale. Elle peut être requise par l'entreprise, revendiquée ou reconnue. *« Malgré ou peut-être à cause de son caractère instable et ambigu, la professionnalité est parfois requise par les entreprises, revendiquées par les salariés et reconnues dans leurs accords collectifs. C'est dire que, même si elle a pris son essor à la faveur de changements dans les techniques de production, cette notion vise une réalité plus sociale que technique »¹³³*

La professionnalité a fait l'objet d'autres définitions telle que celle de M. Aballéa : *« j'appelle professionnalité, et j'attribue cette professionnalité à un individu et à un groupe, une expertise complexe et composite, encadré 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 »¹³⁴*

En plus de sa dimension technique, cette définition ajoute à la professionnalité une dimension éthique. Ainsi la professionnalité qui est liée au modèle de l'enseignant « professionnel ,praticien-réfléchi » pourrait être caractérisée par trois dimensions, la dimension « technique » qui nécessite la maîtrise des savoirs, la dimension sociale qui renvoie à la reconnaissance sociale des individus ou du groupe et la dimension éthique qui exige de l'enseignant certaines attitudes nécessaires au métier telles que le respect de l'autre , l'ouverture à la collaboration,....

En ce sens la professionnalité ne peut être décrite que dans son exercice. Si on voudrait décrire cette professionnalité à partir des modèles de l'enseignant ou des référentiels , ce serait la voir dans son aspect théorique .considérer cette professionnalité comme référence pour analyser une pratique de classe et trouver les écarts par rapport à la norme .Alors que selon Tardif et Lessard *« l'étude de l'enseignement exige un dépassement des visions normatives et moralisatrices du métier d'enseignant, qui s'intéressent avant tout à ce que les enseignants devraient faire ou ne pas faire, tout en laissant dans l'ombre ce qu'ils sont et font*

¹³² Trépos. J.Y. ,1992, cité par Mathey-Pierre et Bouedoncle,1995,p.140.cité par Philippe T. « thèse »p.48

¹³³ cité par Mathey-Pierre et Bouedoncle,1995,p.143.cité par Philippe T. « thèse »p.49.

¹³⁴ M.Aballéa,1992,p.47. cité par Philippe T. « thèse »p.50.

réellement »¹³⁵ Cela revient à penser la professionnalité dans son aspect pratique, ce qui s'effectue en classe réellement, d'où la nécessité de voir la notion de « pratiques enseignantes ».

5. Les pratiques enseignantes :

L'intérêt porté à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère a engendré une importante réflexion sur les enseignants et leurs pratiques qui visent une meilleure compréhension et une volonté d'améliorer le rendement de l'enseignement. Les enseignants ne sont plus considérés comme des émetteurs de savoirs mais comme des acteurs ayant des partenaires dans l'acte enseignement/apprentissage. Seulement, en observant leurs pratiques nous sommes à même de nous demander si l'action est réellement centrée sur l'apprenant ou sur le savoir et si les enseignants agissent en classe selon une logique rationnelle afin de résoudre les problèmes qui surgissent pendant l'enseignement ou s'ils agissent en fonction des recommandations institutionnelles qui demeurent loin de la réalité vécue

Notre étude vise une compréhension des pratiques enseignantes, ce qui nous mène à comprendre comment le français est enseigné en vue de faire des propositions en vue d'une amélioration

5.1 Définition de la pratique enseignante :

Dans le dictionnaire « LAROUSSE » de la langue française, deux significations sont attribuées au mot « pratique ». Dans un premier sens, la pratique est définie comme un nom féminin « application des règles et des principes d'un art ou d'une science. (s'oppose à la théorie) » et dans un deuxième sens « exécution, application : mettre en pratique ».

De cette définition, la notion de « pratique » renvoie à l'idée de « règles d'action » ainsi qu'à l'idée de « l'activité », de la mise en œuvre. La conception que peut avoir l'enseignant de sa pratique naît des règles et des normes préconisées pour l'acte d'enseigner ainsi qu'elle peut s'inspirer d'autres facteurs que PERISSET BAGNOUD (2004) indique dans un chapitre de l'ouvrage dirigé par MARCEL intitulé « *Les pratiques enseignantes hors de la classe* » (p. 247) :

¹³⁵135 Tardif et Lessard, 1999, p.23. cité par Philippe T. « thèse » p.52

« Ainsi, les conceptions des enseignants naissent de leur histoire de vie et de leur socialisation professionnelle, de l'expérience de leur propre scolarité et de leur expérience de formation, de la manière dont celle-ci a transformé ou conforté les conceptions déjà intériorisées. Ces processus sous-jacents peuvent dès lors fonctionner comme autant de prescriptions internes (...) Seule l'explicitation par l'acteur, de ses choix et des conceptions qui fondent l'émergence ou la mise à l'écart d'actions possibles, permet d'appréhender l'activité des enseignants dans le contexte officiel de la mission publique que l'autorité leur confie.»

De là, il faudrait distinguer l'expression « pratiques d'enseignement » pour désigner celles qui se déroulent en classe alors que les « pratiques enseignantes » font également référence à celles qui ont lieu dans l'établissement hors de la classe. Certaines activités des enseignants peuvent se dérouler dans l'établissement ou en dehors, et être en relation directe avec l'enseignement en classe avec les élèves ; il en est ainsi par exemple de la préparation des cours ou de la correction des copies.

Les pratiques des enseignants peuvent être influencées par plusieurs facteurs qui peuvent relever de leurs souvenirs d'élèves, de leur société, de la formation initiale ou continue.

Par ailleurs, le modèle de la pratique qui devrait répondre aux exigences de la réforme du système éducatif est clair dans les documents officiels. La classe n'est plus cet espace où l'enseignant transmet son savoir dans un climat de silence, une action unilatérale, mais plutôt c'est un espace où tous les acteurs sont actifs. L'enseignant aide ses apprenants à construire les nouveaux savoirs à la base des acquis antérieurs, répondre à leurs besoins en prenant en considération leur hétérogénéité

L'organisation de ces relations entre l'enseignant et ses élèves est explicitée dans les programmes et les documents d'accompagnement. L'autonomie de l'enseignant dans son activité est prescrite institutionnellement à une condition qu'il respecte les objectifs arrêtés. Ce qui traduit une autonomie conditionnée et n'est exercée qu'à des moments précis, comme le précisent les documents officiels :

« La conception de guide pour l'enseignant doit accompagner étroitement l'élaboration du programme pour assurer l'explicitation de ses contenus conceptuels et notionnels en relation avec les savoirs et les compétences à faire acquérir ainsi qu'avec les situations à organiser pour rendre possible ces acquisitions. Ce guide

doit également permettre à l'enseignant de repérer les moments où il devra faire preuve d'autonomie et d'initiative. »¹³⁶

5.2 Les modes de conceptualisation des pratiques professionnelles :

Les pratiques enseignantes peuvent être pensée dans le paradigme théorie/pratique et un second mode qui privilégie « l'activité » et là, on peut distinguer deux approches, celle qualifiée « d'approche située » et celle de « l'analyse du travail ».

a) Le paradigme théorie /pratique :

Ce paradigme signifie que la théorie est au service de la pratique dans la mesure où elle permet à l'enseignant d'être rationnel dans son travail, elle précède la pratique et la détermine. Ainsi le *«savoir théorique ne dit pas ce qu'il faut faire, mais conduit à agir avec discernement, à construire des procédures rigoureuses en donnant le moyen de savoir à quelles conditions on peut faire ce que l'on veut faire, et quelles en seront les conséquences »¹³⁷*

Ainsi la théorie éclaire la pratique, elle permet d'organiser l'action .La relation entre la théorie et la pratique est une relation « causale linéaire » .de ce point de vue, la pratique, en classe, de l'enseignant aurait comme point d'appuie les savoirs théoriques.

Dans cette conception, la pratique serait, selon M.Malgaive, sous le contrôle de la cognition :

« Ce qui gouverne les comportements observables ce sont d'autres comportements, inobservables ceux-là, mais manifestables dans les premiers : les activités mentales auxquelles nous avons donné le nom de « cognition »pour conserver celui d'activité aux actions manifestes, qu'elles soient matérielles ou symboliques »¹³⁸

L'action de l'enseignant suppose donc un processus qui est réfléchi et contrôlé. Le passage de l'état initial qui représente le moment où l'enseignant précise son objectif à atteindre et qui ne peut être autre que « les élèves doivent s'approprier les savoirs à la fin de la séance ,de la séquence ,du projet ou de l'année scolaire » à l'état finale où l'enseignant doit s'assurer de la réalisation de cet objectif.

¹³⁶ Référentiel des programmes .p.15

¹³⁷ G.Malgaive, 1990, p.71. Cité par Philippe T. « thèse »p.56.

¹³⁸ Ibid.p.57.

Cela revient à étudier les situations d'enseignement/apprentissage que l'enseignant prévoit, donc à porter un regard normatif sur la pratique enseignante. L'enseignant met en application sa préparation rationnelle. Le lieu, le moment et le public visé n'a pas d'influence sur le déroulement de l'activité. C'est le modèle de l'enseignant « technicien ».

Ce mode de conceptualisation a été critiqué par un certain nombre d'auteurs. Selon Lenoir et Vanhulle « *on ne peut plus soutenir que la pratique enseignante est une action exclusivement rationnelle et normative* »¹³⁹ de là la pratique enseignante s'inscrit, « *dans un processus intersubjectif où la créativité et l'aléatoire occupent une place importante, quelle que soit la qualité de l'anticipation créatrice qui opère lors de la phase préactive* »¹⁴⁰

Les auteurs ont cité plusieurs conditions pour que la pratique soit rationnelle et parmi, la nécessité que soit partagée la signification de la situation de classe entre l'enseignant et les élèves, il faut que l'élève sache pourquoi il apprend et l'utilité de ce qu'il apprend.

*« l'action serait rationnelle si l'interaction sociale qui s'établit est également rationnelle , ce qui requerrait pour le moins que les élèves soient sur la même longueur d'onde que l'enseignant et qu'ils adoptent une compréhension identique des fins énoncées, des moyens proposés et mis en œuvre, de la situation de départ retenue, des effets anticipés etc. »*¹⁴¹

D'où, il devient clair que le recours à une action idéalement rationnelle est une utopie.

La pratique enseignante ne peut, donc, pas être une simple mise en application d'une planification préalable.

Selon A.D.Schon, ce modèle s'inscrit dans l'opposition profession/métier. le métier « *c'est l'antithèse d'une profession, parce qu'il est basé sur des activités coutumières et modifié par essai et erreur dans la pratique individuelle* »¹⁴² tandis que la profession fait recours à « *un savoir systématique fondamental [qui est] spécialisé, bien balisé, scientifique et standardisé* »¹⁴³, cette conception fait une nette distinction entre la théorie qui est propre aux chercheurs et la pratique qui relève

¹³⁹ Lenoir et Vanhulle, 2006, p.216. Cité par PHILIPPOT Thierry « La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques » p.58

¹⁴⁰ Ibid, p.117

¹⁴¹ ibi

¹⁴² Schon,1994,p.45. cité par PHILIPPOT Thierry « La professionnalité des enseignants de l'école primaire : les savoirs et les pratiques » p.59

¹⁴³ ibid

des enseignants. Cela emmène Schon à remettre en question le modèle de l'enseignant « technicien », pour le même auteur

« La pratique professionnelle est un processus de résolution de problèmes » mais « on met de côté la façon de le poser, c'est-à-dire le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser. Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien. Ils doivent être construits à partir des matériaux tirés de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines »¹⁴⁴

Selon D.A.Schon, ce modèle trouve ses limites quand il s'agit des situations de travail particulières et complexes marquées par la singularité et l'incertitude. Le praticien doit aller rechercher d'autres modèles dans « l'agir professionnel ». La démarche consiste à saisir les enjeux de la réalité du terrain et le modèle dogmatique. Par exemple dans notre contexte algérien, l'enseignant dans sa pratique devrait avoir des connaissances socioculturelles qui lui permettront de faire des réajustements dans la mise en œuvre, des adaptations dans le langage selon son public, qui permettront à chaque élève d'apprendre.

b) Une « **entrée par l'activité** », les « **approches situées** » de la pratique :

Selon Barbier et Durand, l'entrée par l'activité sert à étudier les pratiques professionnelles, ils soulignent que cette évolution a été à l'origine « d'une indiscutable créativité théorique et méthodologique » qui aboutit « à une appréhension renouvelée des pratiques sociales »¹⁴⁵

Pascal Beguin et Yves Clot présentent dans leur article « l'action située dans le développement de l'activité », les différents courants de l'action située. Ils rappellent : « l'objectif des courants situés de la cognition et de l'action est de fournir une théorie de l'organisation de l'action, et non de caractériser un type particulier d'action. Plus spécifiquement, les débats portent sur les rapports de détermination entre le sujet et la situation, entre l'interne et l'externe : où faut-il situer l'organisation de l'action ? »¹⁴⁶

Ils citent deux courants pour répondre à cette question.

¹⁴⁴ Ibid,p.66. cité par Philippe T. « thèse »p.59.

¹⁴⁵ Barbier et durand,2003,p.102. cité par Philippe T. « thèse »p.61.

¹⁴⁶ Beguin et clot,2004,p.36. cité par Philippe T. « thèse »p.61.

- L'approche interactionniste :

Ce courant s'inspire de l'apport théorique de Lucy Suchman, elle met l'accent sur les facteurs contextuels dans l'étude d'une action.

« J'introduis l'expression « action située » pour souligner que tout cours d'action dépend de façon essentielle de ses circonstances matérielles et sociales. Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan rationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente »¹⁴⁷

Pour Suchman, l'action ne dépend pas seulement d'un plan préétabli, elle dépend des circonstances.

« L'agent aura beau tout planifié, envisager les alternatives entre lesquelles choisir à chaque étape, l'accomplissement de l'action ne pourra être la simple exécution d'un plan. Il faudra s'ajuster aux circonstances, traiter les contingences, agir au bon moment en saisissant les occasions favorables »¹⁴⁸

Cette approche suppose un écart entre la préparation d'un enseignant du travail à effectuer en classe et l'activité réalisée effectivement.

- L'approche écologique :

Dans cette approche, on prend en considération l'environnement. D'autres courants de l'action située

« S'inscrivent dans une perspective qu'on peut qualifier d'écologique, dans la mesure où une partie des tâches [en particulier des tâches cognitives, ce qui peut conduire à parler non plus d'actions située, mais de cognition située (Conien et Jacopin)] est reportée sur l'environnement. L'approche écologique est issue d'un ensemble de doutes sur la validité des situations expérimentales pour rendre compte de la pensée dans les situations de la vie quotidienne »¹⁴⁹

Une relation est entre l'enseignant et l'environnement, c'est la manière de le rendre au service de l'accomplissement de la tâche, il doit l'adapter, donc l'action ne suffit pas à elle-même, « une partie de l'action consiste à atteindre le but, alors qu'une autre partie organise l'environnement pour l'adapter à l'action »¹⁵⁰

Ainsi, il serait préférable pour un enseignant de prendre conscience de l'environnement d'une part, et d'autre part, l'influence de cet environnement sur l'action, de façon à adapter les difficultés que peut imposer l'environnement et l'accomplissement de la tâche.

¹⁴⁷ Suchman,1987, traduit et cité par Beguin et Clot, 2004, p.37. cité par Philippe T. « thèse » p.61.

¹⁴⁸ Beguin et Clot, 2004, p.36. cité par Philippe T. « thèse » p.61

¹⁴⁹ Ibid., p.38. cité par Philippe T. « thèse » p.62.

¹⁵⁰ Ibid. p.40. cité par Philippe T. « thèse » p.63.

Seulement, il faut prendre en compte les limites de cette approche selon Béguin et Clot qui a « *tendance à séquestrer l'action dans la situation où elle se déroule, à y chercher le contrôle de l'action, tant dans ses contenus que dans sa réalisation* »¹⁵¹.

Les pratiques des enseignants ne se limitent pas aux activités en classe, elles peuvent dépasser les murs de l'établissement. Les enseignants s'investissent souvent inconsciemment dans les interactions avec leurs élèves, dans la correction des copies ou des cahiers ; ils ne demeurent pas passifs face à certains comportements des élèves,...

Dans un objectif de généraliser ces conceptions dans le domaine de l'enseignement/apprentissage, les chercheurs puisent leurs théories de ces différents courants qui ont donné naissance à d'autres approches pour les pratiques enseignantes.

5.3 Les différentes approches des pratiques enseignantes

Selon Paquay, il est possible de rattacher les pratiques enseignantes à trois grands courants que nous présenteront comme suit : l'approche comportementaliste, l'approche cognitive et l'approche interactionniste.

a) L'approche comportementaliste

Ce courant voit que « *les pratiques enseignantes se caractérisent d'abord par les comportements de l'enseignant : que fait l'enseignant ? quels sont ses comportements observables* »¹⁵².des recherches ont été développées sur les pratiques enseignantes qualifiées de recherches « *processus-produit* », dont l'objectif est d'évaluer l'efficacité d'un enseignant, « *en étudiant les relations entre la mesure des comportements des enseignants en classe(les processus) d'une part, et l'apprentissage des élèves (les produits) d'autre part* »¹⁵³

Seulement, cette approche présente plusieurs limites. « *elles ne rendent pas compte de certains phénomènes , en particulier comment expliquer que le même comportement du maitre puisse avoir des effets différents d'un élève à un autre* »¹⁵⁴.Paquay ajoute qu'elles « *arrachent les comportements à leur contexte et perdent par-là une source importante de production de sens de ces comportements* »¹⁵⁵.les critiques faites à cette approche mettent en évidence « *l'impasse de l'illusion scientifique* »,

¹⁵¹ Ibid.,p.43. cité par Philippe T. « thèse »p.63.

¹⁵² Paquay,2004,p.268, cité par Philippe T. « thèse »p.71.

¹⁵⁴ Bressoux, Bru, Altet et Leconte-Robert, 1999,p.98. cité par Philippe T. « thèse »p.72.

¹⁵⁵ Paquay,2004,p.268, cité par Philippe T. « thèse »p.72.

vision d'un « enseignement aux résultats infaillibles car fondé sur les résultats de la science ».Malgré ses limites ,selon P.Bressoux, « le courant processus produit est le premier qui ait conduit les chercheurs à pénétrer dans la classe et tenté une véritable investigation scientifique de l'enseignement »¹⁵⁶ ainsi qu'il a mis en avant les interactions maitre-élèves.

Ce rapport processus/produit n'aboutit pas toujours au même résultat du moment que chaque élève a une histoire, chaque élève a des représentations différentes de son camarade d'où leurs interprétations différentes des gestes de l'enseignants et ses comportements, par exemple, ne pas sanctionner un élève pour un devoir non fait peut être interprété comme une négligence de la part de l'enseignant au travail de l'élève et qui risque d'installer une paresse chez les uns ou comme un signe de clémence et de tolérance chez d'autres.

b) L'approche cognitive :

Dans cette approche, l'activité d'enseignement est définie comme « une activité de traitement de l'information qui place la délibération au centre de cette dernière , [...], l'enseignant est un décideur plus ou moins rationnel»¹⁵⁷selon F.V.Tachon (1990), dans la situation de classe, l'enseignant rencontre de nombreux « stimuli de l'environnement ». Il doit

*« déterminer dans une adaptation continue au terrain quelles sont les informations qu'il/elle va retenir comme pertinentes pour leur donner réponse et poursuivre son action, quelles sont celles qui vont contribuer au bon déroulement de la leçon, à sa moindre perturbation, à la ligne directrice fondamentale qu'il / elle s'est fixé(e) en matière de transmission des contenus »*¹⁵⁸

Cette « ligne directrice », élaborée lors de la préparation, permet à l'enseignant de sélectionner les informations.

Les limites de cette approche résident dans le fait que les recherches faites dans ce sens ne prennent guère en considération le côté sociale et les relations affectives qui se fondent entre l'enseignant et ses apprenants : « ont négligé l'étude des aspects sociaux et effectifs qui colorent l'activité cognitive de l'enseignant et se sont désintéressées du contexte de l'activité »¹⁵⁹

Prenant l'exemple de la motivation des élèves en classe. Un enseignant soit propose quelque chose de global à travers un instrument de généralisation suivant les caractéristiques communes de la classe ou au contraire quelque chose de singulier et individualisé afin de repérer le savoir et le savoir faire propre de chaque élève. Or la réalité

¹⁵⁶ Bressoux, 2002, p.10. Cité par Philippe T. « thèse »p.71.

¹⁵⁷ Paquay,2004,p.268, cité par Philippe T. « thèse »p.72.

¹⁵⁸¹⁵⁸ Tochon , 1993,p.37. Cité par Philippe T. « thèse »p.73.

¹⁵⁹ Paquay,2004,p.268, cité par Philippe T. « thèse »p.73.

montre que ces comportements n'existent pas séparément mais une combinaison est plutôt dominante pour obtenir un résultat optimal d'apprentissage.

c) L'approche interactionniste :

Cette approche tend à privilégier la situation comme élément qui structure la pratique et a négligé les autres éléments. C'est pendant l'activité professionnelle que se dessine la pratique de l'enseignant : *« l'organisation de l'activité des enseignants est définie, non principalement par les objectifs généraux de l'éducation ou les planifications des " leçons " qu'ils effectuent mais par les éléments émergents de l'interaction entre eux et les élèves, dans le contexte de la classe »*¹⁶⁰

.Ainsi, pour étudier une pratique enseignante, il faudrait prendre en considération son contexte d'où l'utilisation parfois du terme « pratique contextualisée »

dans ce sens M.Altet donne la définition de la pratique enseignante comme étant *« la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement »*¹⁶¹, de cette définition, on peut considérer la pratique d'un enseignant comme étant une action singulière qui lui est propre, tout à fait différente d'un autre enseignant.

M.Altet ajoute que la pratique n'est pas seulement l'action observable mais aussi les procédés qui sont définis par le groupe professionnel relatifs aux buts, aux objectifs : *« la pratique professionnelle située, orientée par des fins, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés et compétences – en actes – d'une personne en situation professionnelle »*¹⁶²

Toujours M.Altet propose cinq dimensions qui structurent la pratique enseignante : la dimension épistémique, la dimension pédagogique, la dimension didactique, la dimension psychologique et la dimension sociale. D'autre part les travaux de Durand, Casalfiore relève huit variables qui peuvent structurer la pratique enseignante : «

- *la discipline en classe, qui concerne l'obéissance des élèves aux règles de bienséance ;*
- *l'organisation de la classe, qui a trait aux questions liées à la coordination des interactions et à l'aménagement de l'environnement ;*
- *l'attention des élèves qui renvoie à la vigilance des élèves vis-à-vis de ce qui se passe en classe ;*
- *l'intérêt des élèves, qui concerne la préoccupation qu'ont les élèves pour ce qui se passe en classe. Plus que l'élève attentif, l'élève intéressé se montre concerné par les événements de la classe ;*
- *le travail des élèves, ou l'exécution des tâches proposées ;*
- *la co-opération qui a trait à l'engagement actif, quasi émotionnel, des élèves dans les activités scolaires ;*
- *l'acquisition de la manière par les élèves, qui renvoie au processus d'acquisition lui-même et aux résultats obtenus par les élèves compte tenu du programme en cours ;*

¹⁶⁰ *ibid.*, p.269-270

¹⁶¹ M.Altet, 2002,p.85

¹⁶² M.Altet, 2000, p.33.

- *le sens que les élèves donnent à ce qui se fait en classe, qui concerne plus les éclairages nouveaux dont bénéficient les élèves que les résultats qu'ils produisent »¹⁶³*

Ces variantes, Casalfiore les regroupe en trois composantes :

- *la composante « ordre dans la classe »*
- *la composante « matière à enseigner »*
- *la composante « engagement des élèves dans la tâche scolaire ».*

Ce courant interactionniste met en exergue la complexité de la pratique enseignante considérée dans toutes ces dimensions, d'une part l'enseignant et d'autre part le contexte dans lequel s'effectue l'action pédagogique. Ainsi pour analyser une pratique enseignante, il faudrait considérer l'ensemble de ses activités qui peuvent être situées dans le cadre institutionnel, spatial et temporel. Elle s'inscrit dans une dimension collective et individuelle, elle désigne ce que l'enseignant doit faire avant, pendant et après la situation d'enseignement/apprentissage.

Donc, c'est à partir d'une analyse de pratique enseignante que nous pourrions voir la professionnalité des enseignants du primaire et qui peut nous conduire au rôle de la formation dans la préparation de ceux-ci à la professionnalité.

5.4 Les difficultés rencontrées dans les pratiques enseignantes :

De nos observations de classe, on peut identifier trois cas différents. Le premier est celui de la différence entre les enseignants ; les normes et les habitudes professionnelles amènent à des similitudes mais ce qui crée la différence se sont les initiatives prises dans les limites de l'autonomie accordées aux enseignants. Le deuxième cas est celui du même enseignant qui enseigne le même objet mais chaque pratique est différente de l'autre. Le troisième cas est celui de l'enseignant qui a des pratiques stables malgré les situations qui à chaque fois sont différentes.

Parmi les difficultés que rencontrent les enseignants nous avons le problème des contenus à enseigner et le volume horaire accordé pour leur enseignement et par voie de conséquence l'écart qui résulte entre la préparation, qui se fait à partir du programme, et l'exécution de l'activité.

Une recherche menée à partir d'entretiens conduit par exemple BARRÈRE (2002, p. 45) à écrire que,

¹⁶³ Casalfiore, 2002, p. 76-77

« La première caractéristique, fort paradoxale, d'un programme d'enseignement, c'est qu'institutionnellement déterminé, il est avant tout ce qu'on ne fait jamais tout à fait. Si l'écart entre travail prescrit et travail réel est incontournable dans toute pratique de travail, il est dans le cas précis des enseignants une réalité de base, à la fois tradition historique, et réalité relégitimée par les nouvelles conditions d'exercice du métier face à des publics hétérogènes. Même s'il reste un cadre régulateur, le programme est avant tout ce qu'on allège, ou détourne, ou transforme. »

Dans le cas du système éducatif en Algérie, le volume horaire accordé aux apprentissages est comme suit : 3 heures pour l'enseignement du français en 3^{ème} année primaire, 4 heures et 30 minutes, pour les 4^{ème} et 5^{ème} années primaires. Les programmes demeurent trop ambitieux et trop chargés.

« Même si, à la lumière de la réforme éducative de M. Benbouzid, les programmes semblent ambitieux, les manuels censés les matérialiser par des actes pédagogiques et didactiques concrets sont, le moins qu'on puisse dire, loin de répondre à l'exigence de qualité que requiert un projet de réforme d'une telle envergure. Pis, au vu du manque de moyens de duplication dont souffrent la plupart des écoles primaires et le volume horaire très réduit consacré à l'enseignement/apprentissage du français, le manuel scolaire, supposé être seulement un support d'appoint à la mise en place d'un programme, est devenu une sorte de carcan, tuant dans l'œuf tout effort créatif des enseignants. »¹⁶⁴

a) La place du programme dans la pratique enseignante :

Lors de la préparation de ses activités, l'enseignant doit se conformer aux programmes, c'est une responsabilité vis-à-vis de l'institution et de la société puisque le travail de l'enseignant est suivi de la part des parents d'élèves. Seulement, les pratiques des enseignants montrent le respect du programme en retenant le même thème (la vie des animaux) et le même type de texte (documentaire) en classe mais différent d'un enseignant à un autre à bien des égards : Monsieur bahloul fatmi a choisi comme support une vidéo qui est la même utilisée chez Mme Maayouf. Seulement l'utilisation du tableau est absente. L'enseignant se limite à une communication orale en plus d'une mémorisation des informations grâce à la répétition. Ce qui montre l'autonomie de l'écrit par rapport à l'oral. Madame Maayouf quant à elle, a varié les outils entre le concret, le semi concret et

¹⁶⁴ Kherbouche, karim. « le français à l'école primaire : réconcilier le manuel scolaire avec l'élève ». El Watan.puiblié le 21/11/2012.

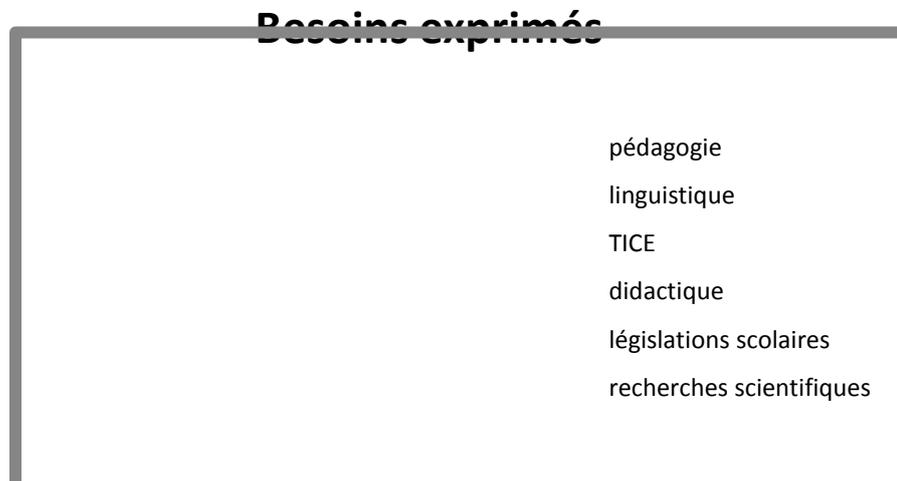
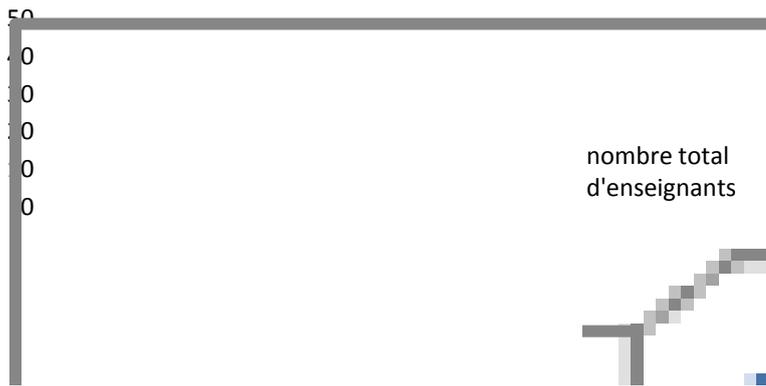
le vidéo. Le tableau n'est utilisé que pour l'affichage des images. M. Mekhfi, lui, a choisi un autre animal (la tortue), l'utilisation du tableau montre une certaine régularité dans les étapes suivies dans l'activité. Chez les trois enseignants, aucun travail préparatoire ou de négociation pour le projet entamé. On s'aperçoit que le seul changement d'un enseignant à un autre réside au niveau des supports choisis qui ne modifient pas l'activité des apprenants. Cela démontre le degré d'influence des contraintes institutionnelles dans la pratique des enseignants, les contenus et les démarches sont analogues chez les trois enseignants(stagiaire, novice et ancien), cela nous amène à dire que l'expérience ou plus exactement l'ancienneté n'est pas un facteur de développement des compétences de ces enseignants .

b) Quels besoins pour une meilleure pratique :

Lors de mes rencontres avec les enseignants dans le cadre des formations que nous assurons dans notre circonscription à Ain témouchent , ceux-ci expriment des besoins en rapport avec les difficultés rencontrées et les situations difficiles à gérer et très souvent liés aux pratiques pédagogiques.

A titre d'exemple, pour l'année 2016/2017, pendant la première journée de formation en date du 26 septembre 2016 au CEM Ahmed El Ouarichi , les enseignants en nombre de 55 , ont déclaré leur besoins comme suit :

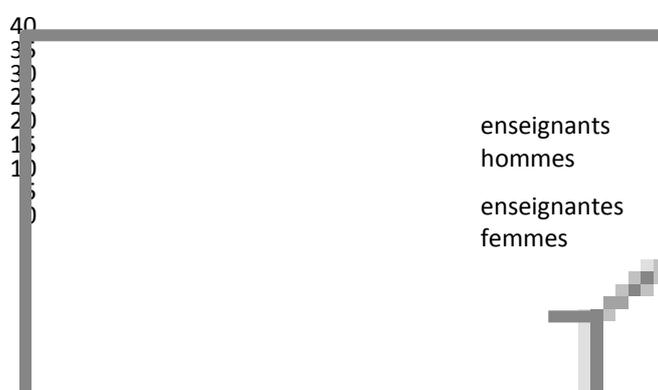
module	Pratiques de classe(démonstration)	Linguistique (théorie)	didactique	Informatique(TICE)	Législations scolaires	Recherches scientifiques
Total des Enseignants	47	16	19	17	17	04
Total Femmes	38	15	16	13	17	03
Total Hommes	09	01	03	04	00	01



Parmi les 55 enseignants à savoir 85.45% ont demandé une formation en pédagogie. Ils préfèrent une formation pratique, voire une démonstration du déroulement préconisé pour chaque activité. Seulement, parmi ces 47 enseignants exprimant ce besoin, il y a des professeurs formateurs, qui sont censés eux même assurer la formation dans leur établissement ou au niveau de leur circonscription. De ce constat, on voit clairement que la promotion des enseignants ne s'effectue guère par rapport aux compétences.

Autre résultat que nous avons relevé de cette donnée, 30.9% des enseignants demandent une formation en législations, toutes de jeunes enseignantes récemment recrutées, les hommes refusent cette formation, est- ce une figure de résistance ? Ou l'exercice de la profession pour eux, se limite à l'espace classe ?

Un résultat aussi important réside au niveau de la recherche scientifique. A notre surprise, parmi les quatre enseignants ayant demandé cette formation, nous avons seulement une enseignante qui a le grade de professeur formateur, les trois autres sont de nouvelles recrues (entre deux et trois ans d'ancienneté). Ces 7.27% des enseignants interrogés sont-ils les seules à être motivés par la recherche ou bien les 92.73% des enseignants sont incapables de faire de la recherche alors que les programmes visent à installer chez les apprenants la compétence à faire des recherches documentaires telles que le projet 2 de la 4^{ème} année primaire.



Les 85.45% des enseignants éprouvent un besoin dans la mise en pratique des activités pédagogiques. Ils peinent dans la transposition des savoirs théoriques, en pratiques réelles en classe. Leurs besoins formulés relatifs à la connaissance de la matière et indispensables à l'exercice de leur profession sont inexistantes tel que : 29.09% des enseignants interrogés demandent une formation en linguistique, 30.9% en la didactique, 34.54% la maîtrise de l'outil informatique. Ce qui les intéresse le plus c'est comment opérationnaliser ces savoirs en contexte.

Les difficultés pour appréhender l'écart qui existe entre le travail prescrit et le travail réel, nous ont conduits à observer des pratiques de classe dans une perspective d'apporter une solution pour réduire cet écart et optimiser le rendement des enseignants.

5.5 Les facteurs qui influencent les pratiques :

Un enseignant en phase de préparation de ses activités, peut être influencé par plusieurs facteurs. On peut citer le facteur personnel quand il se souvient de la même activité de l'an

passé ou celle de la classe du même niveau, aussi un autre facteur celui des exigences des programmes et des contenus à respecter. Les exigences du travail dans l'établissement tel que l'obligation de coordonner avec les collègues de la même discipline qui impose un rythme d'avancement similaire dans les progressions qui étaient contrôlées par le ministère de l'éducation nationale par un rapport mensuel de l'état d'avancement dans les programmes et tout établissement devait rendre compte à la tutelle précisément pour les classes d'examen(5^{ème} AP)

La préparation de l'activité peut aussi être influencée par le contenu de la discipline en elle même. Un enseignant peut se sentir plus à l'aise dans l'enseignement de la grammaire que dans celui de la lecture. Chose qui le motive à prévoir des situations d'enseignement/apprentissage adaptées à la réalité de sa classe, au contraire pour une activité où lui même éprouve des difficultés, il se limite à reprendre ce qui est proposé dans le manuel.

a) L'influence du facteur institutionnel sur les pratiques enseignantes :

Pour les enseignants, l'exercice de sa profession est synonyme d'obligations. Ces obligations sont mentionnées dans les documents officiels

« Les enseignants, et le personnel éducatif en général, sont tenus de se conformer strictement aux programmes d'enseignement et instructions officiels. Les enseignants sont chargés, à travers l'accomplissement de leurs tâches et leur conduite et comportement, d'éduquer les élèves dans les valeurs de la société algérienne, en étroite relation avec les parents et l'ensemble de la communauté éducative. Les enseignants sont tenus, dans l'accomplissement de leur devoir professionnel, de se conformer aux principes d'équité et d'égalité des chances et d'établir avec les élèves des rapports fondés sur le respect mutuel, l'honnêteté et l'objectivité. Les enseignants sont responsables des dégradations causées par les élèves au moment où ceux-ci se trouvent sous leur contrôle. »¹⁶⁵

Les enseignants sont aussi sous le contrôle minutieux de l'inspecteur de la circonscription :

« Le corps inspectoral veille, dans le cadre de ses missions, au suivi de l'application des textes législatifs et réglementaires ainsi que des instructions

¹⁶⁵ Article 22 de la loi d'orientation du 23 janvier 2008

officielles au sein des établissements d'éducation et d'enseignement de manière à assurer une vie propice à l'effort, au travail et à la réussite. »¹⁶⁶

Etant donné que l'inspecteur représente l'institution, il exige le respect des recommandations et implications figurant dans le curriculum, ceci est vu de la part des enseignants comme une contrainte et une limitation à leur liberté pédagogique.

b) L'influence du facteur social sur pratiques enseignantes :

« Les parents d'élèves, en leur qualité de membres de la communauté éducative, participent directement à la vie scolaire en entretenant des rapports constants avec les enseignants, les éducateurs et les chefs d'établissements et en contribuant à l'amélioration de l'accueil et des conditions de scolarité de leurs enfants ; ils participent indirectement, par leurs représentants, aux différents conseils régissant la vie scolaire institués à cet effet. Les modalités de création et de fonction Loi d'orientation sur l'éducation nationale 33 nement des conseils visés à l'alinéa précèdent sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale »¹⁶⁷.

Les parents sont considérés comme des partenaires à part entière, ils participent aux conseils et aux réunions des enseignants, c'est une contrainte qui oblige les enseignants à évaluer leurs pratiques et réguler leur travail en fonction des résultats obtenus. A côté de cela, l'enseignant est dans un établissement, fréquente des collègues avec qui, il est obligé de coordonner soit d'un point de vue interdisciplinaire ou par rapport à la même discipline.

c) L'influence du facteur personnel sur les pratiques enseignantes :

En tant qu'élève, l'enseignant a connu des pratiques, celles de son premier maître d'école, d'autres pratiques enseignantes viennent de sa formation initiale, ses propres pratiques enseignantes ne viennent pas du vide mais de tous ces souvenirs. Autre facteur aussi, celui des enseignants ayant une certaine expérience, ils régulent leur pratique actuelle en fonction des pratiques précédentes, c'est-à-dire prendre ce qui a bien fonctionné et améliorer le moins bon. Cette expérience lui permet de résoudre plusieurs situations problème qu'il rencontre et qui ne sont pas prévues dans sa préparation quotidienne.

La culture de l'enseignant et son appartenance idéologique ne sont pas sans influence sur ses pratiques.

¹⁶⁶ Article 24 de la loi d'orientation du 23 janvier 2008.

¹⁶⁷ Article 25 de la loi d'orientation du 23 janvier 2008.

Synthèse :

La réforme du système éducatif requiert que l'école et la formation des enseignants révisent leurs objectifs et leurs méthodes. La professionnalisation des enseignants basée sur la logique des compétences doit être au cœur des préoccupations du système éducatif en Algérie la construction de la professionnalité s'appuie sur la prise en compte du rôle de la coopération et du socio-constructivisme. La pédagogie du projet exige une forme de professionnalité qui est développée à partir de plusieurs approches. Notre travail s'oriente vers les pratiques enseignantes du moment que les activités et la démarche des enseignants nous renseignent sur la formation dispensée et qui influe et conditionne ces dernières.

Chapitre II

La formation des enseignants du primaire à la pédagogie de projet dans le contexte Algérien

L'école est le lieu de l'enseignement/apprentissage des savoirs et de l'acquisition des compétences, mais c'est à travers des pratiques enseignantes que se nouent les questions relatives à ce processus. Cette situation semble être au cœur de la professionnalité des enseignants. Quelles relations peut-on établir entre les pratiques enseignantes et la formation des enseignants ?

À travers notre travail de réflexion, nous cherchons à cerner les relations entre pratiques des enseignants et la formation. Nous tenterons d'identifier les caractéristiques d'une bonne formation qui aboutit au « bon enseignant » et aux « meilleures pratiques » pour se conformer à la pédagogie de projet.

1. Qu'est ce que la formation ?

Le dictionnaire de français LAROUSSE à la page 178, propose la définition suivante : « action de former, de se former » alors que ROBERT à la page 183 , ajoute un deuxième sens : « ensemble de connaissances (dans un métier...) ; leur acquisition. Formation professionnelle. Comme il définit la formation comme étant « une éducation intellectuelle et morale ».

De ces différentes définitions, on conclut que la formation est une action qui vise à apporter un changement sur des individus d'un certain métier soit sur le plan intellectuel ou moral.

• Dictionnaire de pédagogie :

On trouve la définition suivante :

«On appelle formation pédagogique la formation que reçoit quelqu'un qui se destine au métier d'enseignant, ou qui s'y perfectionne.[...] la formation pédagogique s'entend aussi de celle qui est acquise par la pratique quotidienne, par l'expérience, ou l'influence de certains modèles »¹⁶⁸

« elle est censée préparer à tous les aspects du métier d'enseignant[...] : formation théorique, formation pratique, formation professionnelle »

L'objectif de la formation théorique vise l'acquisition des savoirs académiques, pour l'enseignant de langue française ces savoirs concernent la discipline en elle même, aussi des connaissances en psychologie, manipulation des différents appareils des technologies.

¹⁶⁸ dictionnaire de pédagogie, Louis Arénilla, Bordas, Paris, p.136.

La formation pratique, quant à elle, n'a lieu qu'avec le contact avec la classe et la réalité du terrain. la formation professionnelle entraîne l'enseignant à la réflexion et le rend capable d'adapter la théorie à la pratique.

Loin d'être oiseuse ou inopportune, et sans vanité de prétendre la cerner validement, Mais comme tient à le souligner G. Ferry:

« La formation ne saurait être réduite à une action exercée par un formateur. Le projet insensé de modeler l'autre, de créer un être à son image, de lui insuffler la vie, qui est le fantasme de l'animateur, ne peut aboutir qu'à lui donner la mort »¹⁶⁹.

La formation touche aux manières de penser, de percevoir, de sentir et de se comporter. Former, c'est cultiver la distanciation et l'autonomie chez celles et ceux qui reçoivent la formation ou la demandent. Comme l'affirme G. DE LANDSHEERE :

« La formation n'est valable que si elle aboutit à l'autonomie du formé ».

Si les deux affirmations peuvent paraître, purement théoriques ou relevant d'une conception et d'une ambition irréalisables, la formation peut malgré tout permettre de façon très pratique la résolution de problèmes récurrents et divers qui peuvent apparaître dans les situations scolaires ; faire un diagnostic afin de prendre la décision adéquate et vérifier son impact sur le terrain ; amener l'enseignant à réfléchir sur son action pédagogique afin d'évaluer lucidement l'efficacité de son enseignement ; d'aider l'enseignant à maîtriser la méthodologie afin d'atteindre les objectifs arrêtés ou les compétences à installer.

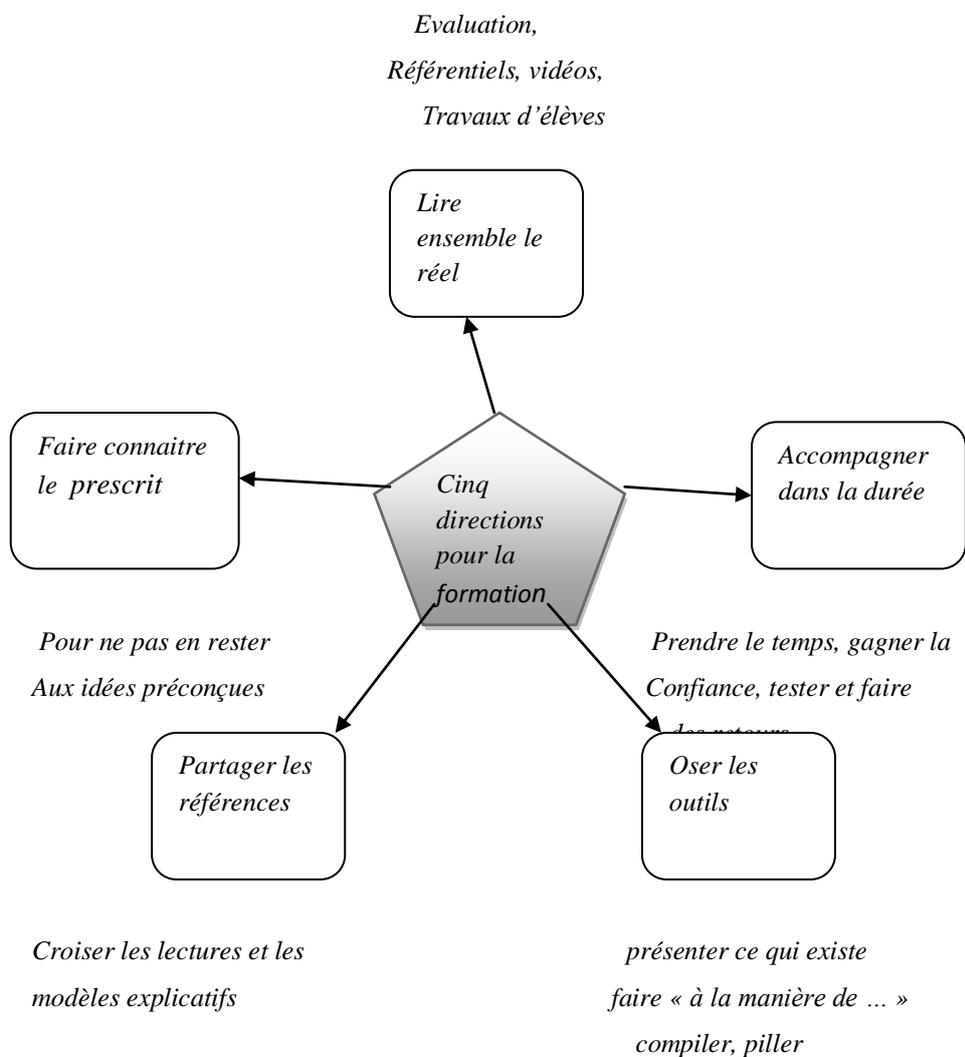
Ceci pour dire que la formation a pour objectif l'autonomisation de l'enseignant par des actions de formation adoptant elle-même la théorie du socio-constructivisme . Les formés doivent construire eux-mêmes leur nouveaux savoirs, savoir-faire ainsi que leurs compétences. Donc il faudrait partir du principe que les types de formation doivent fonctionner selon cet objectif et s'éloigner des actions largement dépassées qui s'inscrivent souvent dans une perspective de transmission de modèle à suivre et à respecter.

La formation subie par les nouvelles recrues ne peut être considérée comme formation initiale au sens où elle ne fait pas partie d'un processus continu visant un profil de sortie

¹⁶⁹ Gyl Ferry, le trajet de la formation ,p.87

préalablement défini sur la base d'un référentiel de compétences professionnelles requises pour l'exercice du métier d'enseignant.

Schéma des buts de la formation continue ¹⁷⁰



De ce schéma, on constate bien que toute action de formation qui se veut efficace doit s'appuyer d'abord sur les situations vécues et partir du réel pour comprendre les interactions entre les élèves et l'enseignant ; cela peut se faire par des analyse de séquences vidéos, de pratiques ou des observations en classe, d'entretiens avec les concernés. Une deuxième direction consiste à connaître le prescrit, c'est-à-dire ce qu'exigent les

¹⁷⁰ <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/une-formation-continue> consulté le 09/12/2016

programmes et l'institution d'une manière générale, ce que la théorie préconise pour telle ou telle situation de sorte à ce que la composante épistémologique soit un appui à toute éventuelle résolution, c'est ce que définit Louis PORCHER dans « chemins pour une formation des enseignants » comme composante épistémologique qui rend l'enseignant capable de construire le cadre conceptuel des savoirs pédagogiques.

La troisième direction est réservée au partage des références, d'une part, il doit être capable de comprendre le fonctionnement d'une situation d'enseignement /apprentissage comme étant un ensemble de paramètres articulés de manière dynamique comme tout système afin de découvrir son organisation. C'est ce que nomme L.PORCHER¹⁷¹ « la composante systémique » de la formation des enseignants, d'autre part, il doit coopérer avec ses pairs et échanger leurs expériences.

Afin d'assurer la « composante analytique » toujours selon PORCHER, il faudrait doter les enseignants d'un matériel qui lui permettra d'analyser les besoins de ses apprenants. L'usage des outils est une quatrième direction qui va dans ce même sens, dans la mesure où le matériel serait indispensable pour la réussite de l'activité pédagogique. La cinquième direction a pour avantage de faire gagner au formateur la confiance des formés par son suivi et l'intérêt porté aux problèmes vécus par les enseignants par des modalités hybrides de formation en allant de la démonstration, à la rétroaction en passant par la discussion en groupe pour réfléchir et analyser leur action.

2. L'évolution du statut des enseignants du primaire en Algérie :

2.1 Les moniteurs :

Pendant la colonisation, l'enseignement dans les écoles publiques était généralement assuré par les français. Le départ massif de cet encadrement, dès juillet 1962, oblige l'état dans l'urgence, à un recrutement sur le tas d'enseignants algériens.

La première rentrée scolaire fut prise en charge par un nouveau corps d'enseignants, les moniteurs étaient recrutés à la base d'un niveau scolaire correspondant à un certificat d'études primaires élémentaires. Cette condition pour les francisants signifiait qu'ils étaient scolarisés dans des écoles publiques pendant la colonisation, seulement pour les arabisants qui venaient généralement des écoles coraniques, n'ayant aucun diplôme,

¹⁷¹ Louis Porcher, cité par Guerdjoun, Ali. « la formation des enseignants entre la nouveauté du discours et l'inadéquation des pratiques actuelles ». 2011.p.

rendait difficile l'évaluation de leur niveau. Ces moniteurs n'étaient astreints à passer un examen de recrutement qu'à partir de mai 1963, cet examen comprenait le niveau du CEPE (certificat d'études primaires élémentaires) ; en 1970, le niveau s'est élevé pour correspondre à la troisième année moyenne.

« Ces enseignants étaient au nombre de 10988 (soit 50.2% des enseignants de l'école primaire) en 1962-1963. Leur nombre s'élève à 16748 (soit 37.4% du corps enseignant primaire) en 1969-1970. Ils ne sont plus en 1976-1977 que 9369 (13.7% des enseignants du cycle primaire). »¹⁷²

Le nombre des moniteurs francisants était continuellement réduit, alors que le nombre des moniteurs arabisants augmentait continuellement au fur et à mesure que l'arabisation progressait dans le primaire.

« Passant de 15% en 1962 à 66% en 1967-1968 année de l'arabisation de la totalité de l'enseignement de la deuxième année du cycle primaire et à 70.4% en 1969-1970 »¹⁷³

Avant mai 1963, le recrutement des moniteurs se faisait au niveau des inspections académiques, les en chargeait d'enseigner l'arabe ou le français. Ceux qui étaient scolarisés dans des établissements traditionnels tels que les zaouias ou écoles coraniques étaient destinés à enseigner l'arabe et ceux sortants des établissements publics de la période coloniale étaient destinés à enseigner le français du moment que cette langue était la seule langue d'enseignement.

Après cette date, les moniteurs enseignaient l'arabe ou le français suivant la langue dans laquelle ils passaient leur examen de recrutement.

Après 1967, vu l'arabisation de la deuxième année du primaire, un nombre considérable de francisants s'est vu se convertir en arabisants après une simple demande.

- **La formation des moniteurs :**

Sans aucune formation initiale, mis à part le certificat d'études primaires élémentaires, aussi souvent puisant de la déperdition scolaire et les individus n'ayant pas trouvé un emploi ailleurs, Les moniteurs étaient recrutés et chargés d'enseigner dans le primaire.

La formation des moniteurs fut assurée par des enseignants dont le souci était plus d'élever leur niveau de connaissances et leur faire apprendre quelques techniques pédagogiques

¹⁷²Mustapha Haddab, « les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie », p.19.

¹⁷³ ibid

élémentaires. Ils étaient chargés d'élever le « niveau de culture générale et professionnelle des moniteurs ».

« Leur formation va consister à la mise en place à partir d'octobre 1963 d'un système d'enseignement par correspondance qui consistait essentiellement en une diffusion de plans de leçons, d'exercices par le canal de la presse d'un organe spécial, « Ecole et Travail » »¹⁷⁴.

Les cours par correspondance dispensés à l'intention des moniteurs était une alternative à la formation résidentielle que devaient subir les stagiaires, cette procédure était mise en place à cause d'une part du manque d'enseignants et d'autre part, des capacités d'accueil limitées des centres de formation.

En ce qui est du contenu de la formation, l'accent était mis sur l'aspect culturel, éthique ou politique ; les aider à préparer leur examen professionnel. Comme le montre ce passage extrait de ces cours :

« Le socialisme ne peut se construire sans efforts, sans sacrifices. Mais ces efforts sont lumineux, ces sacrifices exaltants lorsqu'il s'agit de construire le bonheur de notre peuple »¹⁷⁵

L'objectif de la formation était de présenter aux moniteurs, chargés de maintenir sur pieds le système éducatif de l'Algérie indépendante, un modèle culturel, leur inculquer des valeurs morales inspirées de l'Islam.

2.2 Les instructeurs et les instituteurs :

L'objectif principal des différents ministères en 1964, était de promouvoir ce corps de moniteurs pour accéder au corps des instructeurs puis à celui des instituteurs.

Le dispositif de formation à distance continue à être en vigueur, des cours dispensés par correspondance, des journées de formation à raison d'une fois par semaine ainsi que des chantiers d'été pendant trois semaines. Au terme de ce programme de formation qui va durer trois ans et clôturé par un examen de fin de formation, le moniteur pouvait accéder au corps d'instructeur

Pour la promotion des instructeurs, ces derniers devaient accéder au corps des instituteurs en 02 années après l'obtention de deux diplômes (BSC1 et BSC2) – Brevet Supérieur de Capacité 1 et 2.

¹⁷⁴ Thierry, Karsenti. La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action. Montréal : AUF. 2007.

¹⁷⁵ Mustapha Haddab, Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie, p.21

L'augmentation du nombre des bacheliers, contribue à la disparition de ces deux corps. Les instituteurs appelés MEF (Maître de l'Enseignement Fondamental) suivront une formation initiale au sein des ITE. Par la suite, en 1999, le recrutement des enseignants se faisait à la base d'une licence, cette nouvelle catégorie bénéficie du grade de Professeur Certifié d'Enseignement Fondamental(PCEF)

La loi d'orientation 04/08 mis fin à ce corps des MEF et pour ce faire une formation alternée a été mise en place depuis 2010 à l'intention des enseignants n'ayant pas de licence. Cette catégorie a bénéficié d'une formation équivalente à la formation universitaire, les enseignants à la fin de cette de trois ans accéderont au grade de professeur d'enseignement primaire après évidemment un examen. Il leur sera délivré un diplôme équivalent à la licence qui attestera leur niveau universitaire afin de répondre aux exigences de l'institution.

3. La formation initiale et continue des enseignants du primaire :

La réussite de la réforme du système éducatif soulève un nombre important de facteurs et un des plus déterminants serait la formation des enseignants. Seulement, de quelle formation et pour quels objectifs ?

Précisant qu'au long de sa carrière, l'enseignant bénéficie de plusieurs types de formation tel que la formation initiale et continue.

- **La formation dans les textes officiels :**

La loi d'orientation n°08-04 du 23 janvier 2008, article 77, précise l'objectif de ce type de formation .Il s'agit de « *de leur faire acquérir les connaissances et les savoirs faire nécessaires à l'exercice de leur métier* ».

Dans la même loi, on trouve que « *la formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation universitaire* ».

Pour ce qui est de la formation continue, elle est réservée pour les personnes déjà en fonction et dictée par la loi d'orientation du 23 janvier 2008 ,article 78 qui stipule que « *toutes les catégories de personnes sont concernées par les actions de formation continue pendant toutes leur carrière* »,le même article précise aussi que l'objectif de la formation continue : « *vise l'actualisation des connaissances ,le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires* ».

De ces deux articles, on peut déduire ce qui suit :

- l'objectif de la formation dispensée aux enseignants est de leur faire acquérir des connaissances scientifiques et pédagogiques qui leur garantissent des pratiques d'enseignement/apprentissage réussies.
- il existe deux types de formation : une formation initiale avant le recrutement et une formation continue pour perfectionner l'acte pédagogique l'enseignant.
- la formation est une tâche partagée entre le ministère de l'éducation et le ministère de l'enseignement supérieur et le recherche dans des établissements prévus à cet effet.

3.1 La formation initiale :

a) La formation dans les E.N.S (Ecole Normale Supérieure) :

La formation initiale prépare, au préalable, à l'exercice du métier dans des écoles normales supérieures(ENS) .Pour le primaire, ce dispositif prévoit une formation pour des bacheliers et qui s'étale sur trois ans . Les critères de recrutement des enseignants du primaire ont évolué par rapport à ceux d'après l'indépendance, leur statut en tant que professeurs d'enseignement primaire est conditionné par l'obtention d'un diplôme universitaire.

jusqu'en 1970, la formation des enseignants du primaire était confiée aux écoles normales (premier et deuxième cycle), alors que celle des enseignants du secondaire était assurée par l'université.

La formation initiale signifie la formation académique universitaire que reçoivent les étudiants inscrits dans les écoles normales supérieures (ENS) consacrées à la formation du personnel enseignant .Les inscrits sont titulaires d'un BAC et bénéficieront d'une formation qui peut durer de trois à cinq ans selon le cycle primaire, moyen ou secondaire. Elle vise à faire acquérir un savoir théorique (connaissances académiques), un savoir pratique (savoir faire pédagogique) et un savoir éthique (valeurs morales) .

En Algérie, il existe six écoles normales supérieures à Bouzeria, à koba, à El Aghout, à Constantine, à Skikda, à Oran. Afin de s'inscrire dans ces ENS, il faudrait que la moyenne obtenue au baccalauréat soit supérieure ou égale à 13 sur 20. Ces écoles sont caractérisées par la rigueur et gérées par un règlement strict relatif au redoublement; le futur enseignant risque d'être exclu après deux ans de retard

L'arrêté n°742 du 1^{er} octobre 2013 fixe les programmes pédagogiques du cursus à l'ENS. Ces écoles supérieures ont ce double objectif qui est celui d'assurer une formation professionnelle préparant à l'exercice du métier d'enseignant et celui de la formation à la recherche scientifique. Toutefois la durée de la formation des professeurs d'enseignement primaire est de trois ans ainsi que la durée du stage pratique est de quinze jours prévus pendant la dernière année demeure insuffisante.

Programme pédagogique 1^{ère} année « langue française » pour les professeurs d'enseignement primaire à l'ENS

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume horaire annuel	coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement	1h30		1h30	45h	1
Atelier d'activités graphiques et de diction	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère	1h30		1h30	45h	1
total	13h30	7h30	21h	630h	14

Programme pédagogique 2^{ème} année « langue française » pour les professeurs d'enseignement primaire à l'ENS

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume horaire annuel	coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratiques et techniques de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Approche textuelle	1h30	1h30	3h	90h	2
Pratique systématique de la langue	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature française	1h30		1h30	45h	1
Initiation à la linguistique	1h30	1h30	3h	90h	2
Technologie de l'information et de la communication pour l'enseignement	1h30		1h30	45h	1
Théories de l'apprentissage	1h30		1h30	45h	1
Psychologie de l'enfant et de l'adolescent	1h30		1h30	45h	1
Didactique du français	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère	1h30		1h30	45h	1
total	16h30	7h30	24h	720h	16

Programme pédagogique 3^{ème} année « langue française » pour les professeurs d'enseignement primaire à l'ENS

Modules	Volume horaire hebdomadaire			Volume horaire annuel	coefficients
	Cours	TD/TP	Total		
Pratiques et techniques de l'oral et de l'écrit	1h30	1h30	3h	90h	2
Littérature de jeunesse	1h30	1h30	3h	90h	2

Pratique systématique de la langue	1h30	1h30	3h	90h	2
Psycholinguistique et troubles des langages	1h30		1h30	45h	1
Outils et techniques de gestion de la classe de langue	1h30		1h30	45h	1
Etude des programmes, manuels scolaires et évaluation	1h30		1h30	45h	1
Législation scolaire	1h30		1h30	45h	1
Analyse des pratiques professionnelles	1h30		1h30	45h	1
Langue étrangère	1h30		1h30	45h	1
Stage pratique et rapport de stage			3h	90h	2
total	13h30	4h30	21h	630h	14

b) La formation universitaire :

Le niveau universitaire est une des conditions fondamentales dans le recrutement des enseignants du primaire comme le stipule la loi du 23 janvier 2008 dans l'article N° 77 « *la formation initiale des différents corps d'enseignement est une formation universitaire* ».

Les enseignants récemment recrutés sont tous titulaires de licences relevant soit du système classique soit du système LMD. Le nombre des contractuels des écoles supérieures est négligeable par rapport aux sortants de l'université. Dans le cas de la wilaya de Ain Témouchent aucun recrutement ne s'est fait pour cette catégorie depuis 2011.

Les 06 enseignants sortants de l'IFPM sont la dernière promotion ayant subi une formation professionnelle dans des instituts spécialisés les préparant à l'exercice du métier d'enseignement. Dans la circonscription choisie pour mener cette recherche leur nombre est de 04 enseignantes. Le système d'étude à l'université est un système modulaire ; les

cours sont dispensés sous forme de cours magistraux, travaux pratiques et de travaux dirigés.

En ce qui concerne l'échantillon choisi pour l'expérimentation, on y trouve les diplômés titulaires de licence classique de français pour qui la formation a duré quatre ans. Le cursus de leur formation universitaire ne prend guère en considération les pratiques de classe étant donné qu'ils constituent la majorité écrasante des nouvelles recrues dans l'enseignement de la langue française dans le primaire et même au cycle moyen. La pédagogie et la didactique ne constituent que 6.25% du parcours universitaire. Les stages ne figurent pas dans ce cursus. En conclusion, la formation initiale de ces futurs enseignants les prépare davantage à la recherche scientifique qu'à l'exercice du métier d'enseignement. Le programme de formation joint en annexe le démontre clairement.

On trouve aussi parmi les enseignants un pourcentage important des diplômés titulaires de licence classique en traduction, leur formation dure quatre ans. De même que les précédents, le cursus, en annexe, ne prévoit à aucun moment des pratiques de classe pour ces futurs enseignants de français ou même des fois d'enseignants d'arabe. La pédagogie et la didactique ne font pas partie des modules de formation. Même conclusion, la formation universitaire des titulaires de licences en traduction n'est pas une formation qui les outille pour l'exercice de l'enseignement.

La troisième catégorie d'enseignants est titulaire de licence en français issus du système LMD. Leur canevas est organisé en semestres comprenant des unités d'enseignement capitalisables et transférables, selon la spécialité, ce dernier met l'accent sur des modules annuels et trimestriels. L'exemple du centre universitaire de Ain Témouchent, le canevas de la formation joint en annexe ne prévoit pas aussi, même pour la spécialité « Didactique », un stage pratique, la formation pour les modules relatifs à l'enseignement tels que didactique de l'oral, didactique de l'écrit, projet pédagogique,...demeurent théoriques sans aucun lien avec la réalité du terrain.

3.2 La formation continue :

Pour ce qui est de la formation continue, elle est réservée pour les personnes déjà en fonction et dictée par la loi d'orientation du 23 janvier 2008 ,article 78 qui stipule que « *toutes les catégories de personnes sont concernées par les actions de formation continue* »

pendant toutes leur carrière », le même article précise aussi que l'objectif de la formation continue : « *vise l'actualisation des connaissances ,le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires* ». Ce type de formation est celui dont bénéficie le fonctionnaire pendant sa carrière professionnelle selon un objectif bien précis et qui est , selon l'article, relié soit au recyclage, soit à la promotion ou alors au renforcement des connaissances .

Actuellement, les enseignants bénéficient chaque année de six jours de formation réservée à la pédagogie de l'approche par les compétences, ajoutées à ceux là d'autres journées selon le besoin constaté ou formulé par les enseignants eux-mêmes. Elle permet de remédier aux insuffisances de la formation initiale et d'améliorer les compétences professionnelles telles que maîtriser l'utilisation de la documentation pédagogique et des supports didactiques et de promouvoir l'autonomie des enseignants.

Elle peut être sous forme de demi-journées pédagogiques, de séminaires ou à distance. L'inspecteur de la circonscription assure cette tâche, chacun dans son cycle. Cette formation est organisée sous forme de journées de formation traitant des thèmes relatifs à la pédagogie, à la psychologie et à la didactique, comme elle peut être théorique ou pratique telle que la présentation de leçons modèle.

- **Les raisons d'être de la formation continue :**

Parmi les raisons de la formation :

- le changement qui touche continuellement les courants éducatifs ou l'émergence de la technologie nouvelle qui pourrait améliorer les approches pédagogiques
- la mise en place des nouveaux curricula et des stratégies d'apprentissage et d'évaluation.
- l'émergence de besoins chez les enseignants.
- formation indispensable pour une éventuelle promotion.

Cette formation vise à installer chez les enseignants des compétences professionnelles.

- **La formation préparatoire des stagiaires :**

l'arrêté interministériel du 24 Aout 2015 stipule les modalités organisatrices , la durée ainsi que le contenu des programmes de la formation préparatoire des stagiaires, les professeurs de l'enseignement primaire, moyen et secondaire sont tenus à suivre une formation pédagogique

Cette formation prévue juste après leur réussite au concours de recrutement, est organisée en moments alternés durant les journées, demi-journées, samedi ou mardi après-midi, les vacances scolaires d'hiver ou de printemps.

La correspondance ministérielle n°295/0.0.5/2015 du 25 octobre arrête et précise l'organisation de la dite formation, sa durée est de sept semaines avec un volume horaire de 190 heures. Elle est assurée dans des établissements publics de l'éducation nationale¹⁷⁶. L'encadrement est constitué d'inspecteurs et de professeurs formateurs.

Les modules prévus sont comme suit :

Module	Volume horaire imparti
sciences de l'éducation et psychologie	20 heures
Techniques de gestion de la classe	10 heures
Médiation scolaire	10 heures
Didactique de la matière de spécialité et des méthodes d'enseignement	40 heures
Evaluation pédagogique et remédiation	25 heures
Système éducatif algérien et curriculum d'enseignement	20 heures
Ethiques et déontologie	10 heures
Ingénierie de la formation et de la pédagogie	10 heures
Législation scolaire	20 heures
Informatique et technologie de l'information et de la communication	25 heures

En fin de formation, les stagiaires doivent présenter un rapport portant sur un thème en rapport avec le contenu de la formation suivie pendant les sept semaines. L'évaluation des acquis est sous forme d'un examen final qui est couronné par une note chiffrée. Cette formation est obligatoire pour valider la réussite des stagiaires vis-à-vis de la fonction publique sans celle-ci, ils ne pourront passer leur examen de confirmation dans le corps.

- **L'accompagnement des stagiaires :**

Etant donné que la formation préparatoire demeure à son tour théorique, un dispositif d'accompagnement a été mise en place depuis l'année scolaire 2014/2015 afin de permettre aux nouvelles recrues de surmonter les écueils rencontrés en classe réelle.

¹⁷⁶ Journal officiel de la République Algérienne n°55 du : 21 octobre,p.23

Le programme de cette formation est constitué de quinze séances où le stagiaire est orienté chez un professeur formateur, supervisé par l'inspecteur de la circonscription.

Elle se déroule selon un canevas établi par le ministère de l'éducation joint en annexe. Permettant ainsi aux stagiaires de confronter ce qui a été déjà vu avec les situations problèmes rencontrées en contexte scolaire. Il s'agit également de l'opportunité d'assurer le développement de ses compétences professionnelles¹⁷⁷. l'accent est mis ici sur le moment pré-pédagogique c'est-à-dire la préparation quotidienne d'un enseignant et tout ce qui a trait aux document de travail (programme, document officiels, manuels scolaires, les guides, les fiches pédagogiques, les progressions annuelles, les bulletins de notation, le projet pédagogique, l'exploitations des supports pédagogiques) afin que le nouveau professeur puisse concevoir une situation d'enseignement/apprentissage. Le programme de ce dispositif d'accompagnement est joint en annexe.

4. L'évolution de la formation en Algérie :

L'Etat algérien a fournit d'énormes efforts dans le domaine du recrutement et de la formation des enseignants afin de répondre à la demande importante à l'instruction suite à la démocratisation de l'enseignement après l'indépendance.

La période post-coloniale ne comptait que 19908 enseignants et parmi eux 26% d'algériens et 70% d'étrangers et 04% de nouvelles dans tous les cycles confondus.

L'Algérie compte aujourd'hui 162022 enseignants au primaire, 142362 enseignants au moyen et 77278 enseignants au secondaire.

4.1 La période de 1962 à 1971 :

Le départ massif des enseignants français a engendré un déficit considérable au niveau du système éducatif après l'indépendance sachant que la demande des parents à la scolarisation de leurs enfants était importante après les années de l'alphabétisme du à la politique coloniale. Le recrutement sur le tas des moniteurs titulaires d'un niveau d'enseignement élémentaire, d'instructeurs ayant le niveau allant jusqu'à la deuxième année secondaire.

Dans un objectif de combler le manque qui a caractérisé cette période, il était indispensable de mettre en place un dispositif de formation pour préparer les nouvelles recrues à

¹⁷⁷ Inspection générale de lapédagogie, correspondance n° 240/11/IGP/2014.

l'exercice du métier. A la suite de cela, le taux des établissements de formation s'est élevé de 6 à 21 établissements au cours de l'année scolaire 1969/1970. Un progrès qui a permis d'améliorer la qualité de la formation. Seulement le recours à la coopération des étrangers était nécessaire et a atteint 36%.

L'évolution de l'effectif des instituteurs et des instructeurs sortants des écoles normales de 1963 à 1970¹⁷⁸

<i>Les années</i>	<i>Les instituteurs</i>			<i>Les instructeurs</i>			
	<i>Langue arabe</i>	<i>Le français</i>	<i>Le total</i>	<i>Langue arabe</i>	<i>Le français</i>	<i>Le total</i>	<i>Le total</i>
<i>1963</i>		<i>98</i>	<i>98</i>			<i>0</i>	<i>98</i>
<i>1964</i>		<i>95</i>	<i>95</i>			<i>0</i>	<i>95</i>
<i>1965</i>		<i>105</i>	<i>105</i>			<i>0</i>	<i>105</i>
<i>1966</i>		<i>123</i>	<i>123</i>	<i>203</i>	<i>191</i>	<i>397</i>	<i>520</i>
<i>1967</i>		<i>132</i>	<i>132</i>	<i>224</i>	<i>295</i>	<i>519</i>	<i>651</i>
<i>1968</i>	<i>60</i>	<i>113</i>	<i>173</i>	<i>360</i>	<i>440</i>	<i>800</i>	<i>973</i>
<i>1969</i>	<i>55</i>	<i>119</i>	<i>174</i>	<i>495</i>	<i>705</i>	<i>1200</i>	<i>1374</i>
<i>1970</i>	<i>54</i>	<i>47</i>	<i>101</i>	<i>510</i>	<i>779</i>	<i>1289</i>	<i>1390</i>
<i>Le total</i>	<i>169</i>	<i>832</i>	<i>1001</i>	<i>1792</i>	<i>24130</i>	<i>4205</i>	<i>5206</i>

4.2 La période de 1971-1980 :

- **Les incidences du plan quadriennal 1970-1973 :**

Afin de répondre à la demande croissante de la population algérienne à scolariser ses enfants, et suite à la politique de la démocratisation de l'enseignement, l'effectif des élèves s'est vu s'accroître continuellement, d'où la nécessité de mettre en place l'encadrement nécessaire pour assurer la scolarisation de ce taux important d'élèves. En cette période, les écoles normales ont été remplacées par les instituts de technologie de l'éducation (ITE) en application du décret n°115/70 en date du 01/08/1970. Ces nouveaux

¹⁷⁸EducRecherch.N°5

Instituts ne répondent pas aux besoins du secteur de l'éducation du moment qu'ils ne peuvent former la totalité du personnel enseignants recruté chaque année, d'où la nécessité de se rabattre sur les contractuels.

Cette période a connu aussi la mise en place du projet de réforme de l'enseignement en 1974 et l'ordonnance 71-76 en date du 16/04/1976, qui consolide et précise les objectifs suivant :

*« donner un caractère national à l'enseignement;
promouvoir l'accès aux sciences et à la technologie;*

*-
confirmer l'enseignement comme service public gratuit,
obligatoire pour tout Algérien âgé de 6 à 16 ans révolus.*

Elle sera suivie d'un décret promulgué en 1978 qui organise et établit le mode de fonctionnement d'un système de formation professionnelle dont l'Objectif principal est d'assurer une formation qualifiante aux sortants du système scolaire .C'est ainsi que durant cette décennie (1970-1980), les infrastructures passent de 22 à 40 Instituts de Technologie de l'Education »¹⁷⁹

Le déficit en personnel enseignant a nécessité le recours à la coopération étrangère, et précisément des pays arabes tel que l'Egypte et la série.

*Evolution des effectifs des enseignants
de l'enseignement primaire entre 1970-1980¹⁸⁰*

<i>Les années</i>	<i>Le premier et le deuxième cycle de l'enseignement primaire</i>		<i>total</i>
	<i>Les enseignants étrangers</i>	<i>Les enseignants algériens</i>	
<i>1970-1971</i>	<i>5494</i>	<i>38162</i>	<i>43656</i>
<i>1979-1980</i>	<i>609</i>	<i>84890</i>	<i>85499</i>

Le recours à cette stratégie n'était pas sans conséquences sur les jeunes scolarisés, de nouvelles idéologies envahissent la société algérienne, ajouté à cela, la langue de

¹⁷⁹ EducRecherch.N° 05

¹⁸⁰ ibidem

communication n'était pas celle de l'enseignement, d'où la difficulté de compréhension que rencontraient les élèves algériens.

Effectif des instituteurs et des instructeurs sortants des ITE de 1971 à 1980¹⁸¹

<i>Les années</i>	<i>Les instructeurs</i>		<i>Les instituteurs</i>		<i>Le total</i>
	<i>Langue arabe</i>	<i>Langue arabe</i>	<i>français</i>	<i>français</i>	
<i>1971</i>	<i>1524</i>	<i>86</i>	<i>274</i>	<i>1089</i>	<i>2973</i>
<i>1972</i>	<i>2335</i>	<i>287</i>	<i>524</i>	<i>321</i>	<i>3467</i>
<i>1973</i>	<i>3149</i>	<i>239</i>	<i>188</i>	<i>803</i>	<i>4379</i>
<i>1974</i>	<i>3144</i>	<i>16</i>		<i>64</i>	<i>3224</i>
<i>1975</i>	<i>2531</i>	<i>352</i>	<i>90</i>	<i>276</i>	<i>3249</i>
<i>1976</i>	<i>3883</i>	<i>54</i>	<i>18</i>	<i>78</i>	<i>4033</i>
<i>1977</i>	<i>2351</i>	<i>2513</i>	<i>35</i>	<i>771</i>	<i>5670</i>
<i>1978</i>	<i>2811</i>	<i>1926</i>	<i>558</i>	<i>941</i>	<i>6236</i>
<i>1979</i>	<i>1869</i>	<i>2103</i>	<i>921</i>	<i>1123</i>	<i>6016</i>
<i>1980</i>	<i>2677</i>	<i>3346</i>			<i>6023</i>
<i>Le total</i>	<i>26274</i>	<i>10922</i>	<i>2608</i>	<i>5466</i>	<i>45270</i>

- **L'évolution du nombre des ITE**

<i>Les années</i>	<i>1970</i>	<i>1971</i>	<i>1972</i>	<i>1973</i>	<i>1974</i>	<i>1975</i>	<i>1976</i>	<i>1977</i>	<i>1978</i>	<i>1979</i>	<i>1980</i>
<i>Nombre d'ITE</i>	<i>22</i>	<i>22</i>	<i>26</i>	<i>26</i>	<i>26</i>	<i>26</i>	<i>29</i>	<i>36</i>	<i>36</i>	<i>40</i>	<i>40</i>

4.3 La période de 1980-1990

Cette décennie coïncide avec la phase d'extension des capacités pédagogiques, de diversification des modes de formation et de mise en place d'un cadre institutionnel de l'appareil national de la formation professionnelle. Le premier plan quinquennal 1980-

¹⁸¹ ibidem

1984 et le deuxième plan quinquennal 1985-1989 ont prévu la réalisation d'un nombre important d'Instituts de technologie de l'éducation qui passe de 45 en 1980 à 61 en 1987 puis il a été réduit à 57 instituts en 1989 celui des enseignants de 88481 à 144945 .

Ce besoin pressant en personnel qualifié est dicté par l'objectif principal visé par le système éducatif et qui consiste à remplacer l'enseignement élémentaire par l'enseignement fondamental, en intégrant les deux cycles primaire et moyen dans un seul cycle composé de neuf ans.

Effectif des instituteurs et des instructeurs sortants des ITE de 1980 à 1990¹⁸²

Les années	Les enseignants de l'école fondamentale						Le total
	Les instituteurs		Les instructeurs		Enseignants spécialisés		
	Langue arabe	français	Langue arabe	français	Enseignement adapté	préscolaire	
1981	2865	1092	1659	558			6174
1982	3598	648	1511	264	35		6056
1983	4477	490	2348	87	30		7432
1984	4406	447	1903	124	30		6910
1985	4518	510	2095	205	10		7338
1986	3639	454	1528	125	20		5766
1987	3803	469	886	41	10		5209
1988	2515	427	250	127	10		3329
1989	4090	962					5052
1990	3171	667				8	3846
total	37082	6166	12180	1531	145	8	57112

4.4 La décennie de 1990 à 2000 :

Cette période a été caractérisée par la réduction du nombre des instituts de formation de 56 instituts en 1990 à 22 instituts en 1999, et sont convertis soit à des lycées soit mis à la disposition du ministère de l'enseignement supérieur. Les universitaires titulaires d'une licence étaient recrutés à la base de leur diplôme sans l'exigence de la spécialité d'où le recrutement des enseignants titulaires de licence en sciences exactes et sciences humaines tel que droit pour enseigner le français.

¹⁸²Ecucrecherch.N°5

4.5 Après 2000 :

Suite à l'évaluation du rendement du système de formation, il a été décidé par décret exécutif sur la proposition du ministre de l'éducation nationale de créer les instituts de formation et de perfectionnement des maitres :

« Art. 2. — *L'institut de formation et de perfectionnement des maitres de l'école fondamentale désigné ci-après "l'institut" et par abréviation "IFPM", est un établissement public à caractère administratif, doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière. Il est placé sous la tutelle du ministre chargé de l'éducation nationale.* »

Les missions de cet institut sont arrêtées suivant la politique du pays comme suit :

« Art. 5. — *Dans le cadre de la mise en œuvre de la politique nationale en matière de formation de formateurs, l'institut a pour mission d'assurer :*

- A) *Une formation initiale pour l'obtention du diplôme de maître de l'enseignement fondamental, comportant :
 - une formation théorique académique et pédagogique;
 - une formation pratique en milieu professionnel se déroulant dans un établissement d'enseignement relevant du ministère de l'éducation nationale.*
- B) *Une formation spécialisée des personnels enseignants en vue de leur permettre d'accéder à un corps ou à un grade supérieur dans les postes d'encadrement.*
- C) *Une formation continue en cours d'emploi pour le perfectionnement et le recyclage des personnels du ministère de l'éducation nationale en vue : — de perfectionner et d'améliorer leur niveau de qualification professionnelle ; — d'assurer leur recyclage afin d'actualiser et d'approfondir leurs connaissances académiques et leur savoir-faire professionnel ; — les initier aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et à leurs applications pédagogiques dans la perspective d'une modernisation permanente du système éducatif ; ... »¹⁸³*

Pour le recrutement des maitres de l'enseignement primaire était conditionné par l'obtention d'un BAC plus la formation académique qui s'étale sur 3 ans au sein des IFPM. La première promotion des maitres était en janvier 2004 qui a donné naissance à la première vague de MEP (Maitre d'Enseignement Primaire) en septembre 2006 et ceci jusqu'à 2009, l'année où désormais c'était les ENS (école supérieure nationale) qui ont pris la charge de la formation des enseignants et cela suite à la loi d'orientation du 23 janvier 2008 qui stipule la formation universitaire comme critère indispensable au recrutement des enseignants.

¹⁸³ Décret exécutif n° 04-343 en date du 4 novembre 2004

5. La formation initiale entre réalité et perspective

On ne peut lier la problématique de la formation initiale seulement à son aspect organisationnel ou technique mais aussi aux stratégies mises en place ainsi que les contraintes sociales et politiques comme le droit à la scolarité. Par conséquent le flux croissant des enfants scolarisés accompagné du droit au recrutement dans un secteur aussi sensible.

Le faible rendement du système de l'éducation nous incite à nous interroger sur la qualité de la formation initiale dispensée dans les ITE et les ENS. Y a-t-il coordination entre les deux ministères celui de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur ?

N'est-il pas possible de former des enseignants en nombre suffisant afin de répondre au besoin du secteur de l'éducation ?

Il est vrai que le déficit d'encadrement aux ENS limite la capacité d'accueil de ces établissements mais l'université, vu qu'elle est chargée de fournir les encadreurs aux ENS, ne peut entamer un recrutement sur le tas comme l'a fait le ministère de l'éducation pour le recrutement des enseignants au primaire. Ce secteur demeure trop exigeant vis-à-vis des conditions de recrutement, d'où l'obligation de recourir aux diplômés de l'université pour combler le manque de personnel enseignants dans le secteur éducatif.

Actuellement, l'université, en plus de ses missions d'enseignement et de recherche, elle assure une formation en matière de didactique, seulement cette dernière reste au niveau académique et théorique. Les étudiants n'ont pas l'occasion d'observer la mise en pratique de ces théories. Cela peut s'expliquer par le fait que la formation universitaire n'est pas une formation professionnalisante mais académique. C'est du ressort des ENS qui ont cette double casquette d'assurer une formation académique en fournissant aux futurs enseignants des diplômes de licence et une formation professionnalisante en les préparant à l'exercice du métier d'enseignant. Nous pouvons voir cet aspect professionnalisant à travers le cursus d'enseignement à l'ENS déjà présenté.

Ces modules préparent les futurs enseignants à l'exercice du métier et à l'acquisition de compétences de base nécessaires. Ils doivent maîtriser le contenu des programmes ainsi que l'utilisation réfléchie des manuels mis à leur disposition et celle des élèves. La préparation de son enseignement lui permet d'organiser le contenu dans une perspective didactique qui garantira à l'apprenant une meilleure compréhension. Considérer le manuel comme outil d'aide et non pas comme moyen indispensable à l'enseignement

œuvrera à renforcer et à développer l'autonomie des enseignants. Quant à l'évaluation, elle est importante pour les éventuels réajustements. Le module qui prépare « l'enseignant réflexif » est bel et bien l'analyse des pratiques professionnelles. Ce stage permet aux enseignants d'avoir une certaine conception des pratiques enseignantes qui sera intériorisée et lui servira de point d'appui pour ses propres pratiques en classe. Cet esprit réflexif est un paramètre fondamental pour l'autonomisation.

La professionnalisation ne dépend pas seulement de la formation initiale, l'attitude des enseignants en classe et leur capacité à contextualiser et faire des adaptations particulières est la clé de voute.

6. La formation continue des enseignants :

Cette formation dite aussi formation au cours d'emploi, vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement. Elle doit répondre aux objectifs¹⁸⁴ suivants :

- *pallier aux lacunes et aux déficits découlant des disfonctionnements de la formation initiale et des modalités de recrutement par des sessions de perfectionnement ;*
- *Approfondir et actualiser les connaissances académiques et professionnelles des enseignants (par des sessions de recyclages) ; compte tenu de l'évolution et du développement de la connaissance ;*
- *Préparer les enseignants aux changements et réformes introduites dans le système éducatif ;*
- *Valoriser le métier d'enseignant par l'acquisition de compétences et de connaissances.*

Cette formation a été mise en place à travers plusieurs textes officiels, l'ordonnance n°66-133 du juin 1966 portant sur le statut général de la fonction publique, notamment son article n°22 relatif à la formation et le recrutement¹⁸⁵ met en relief la responsabilité de l'Etat en matière de mesures prise pour assurer ces procédures formatives.

L'ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976 portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation régit les missions ,les objectifs et les structures particulières dans son article n°49 portant sur le but de la formation des personnels de l'éducation à savoir, acquérir les notions , les techniques de la profession, le niveau de qualification et les connaissances relatives au service¹⁸⁶.

¹⁸⁴ Ministère de l'éducation nationale, direction de la formation , formation en cours d'emploi PEF LANGUE FRANÇAISE , JUILLET 2000 , P.03.

¹⁸⁵ Journal officiel de la République Algérienne n°46-1966 daté du : 08 juin 1966,p.430

¹⁸⁶ Ibidem.n°33-1976 daté du : 23 avril 1976,p.428.

Les enseignants sont obligés de participer à cette formation. En effet, l'Article n°56 stipule que « les personnels d'enseignement, d'administration et d'inspection sont tenus de participer aux stages et études de perfectionnement de recyclage qui sont organisés à leur intention ».¹⁸⁷

La loi n°78-12 du 05 aout 1978 relative au statut général du travailleur, notamment dans les articles n°171 et 177 met l'accent sur les perspectives de la formation en tant que facteur de promotion sociale et professionnelle des travailleurs et garant du développement économique du pays. Elle met en relief l'objet de la fonction de formation en l'occurrence, l'exécution de toutes études ou actions visant à mettre en place les moyens nécessaires au développement continu des ressources humaines. Elle consiste aussi en la formation du personnel dont l'organisme a besoin qu'il se développe, l'assurance de la formation permanente qui permet à l'ensemble des travailleurs d'actualiser et de développer leurs connaissances théoriques et pratiques indispensables à l'exercice du métier¹⁸⁸. Il est dit dans l'Article 178 que

« tout travailleur est tenu de suivre les cours, cycles ou action de formation ou de perfectionnement organisé dans le cadre des besoins de l'organisme afin d'actualiser, d'approfondir ou d'accroître les connaissances générales, professionnelles et technologiques qui lui sont nécessaires pour l'accomplissement normal des tâches qui lui sont confiées ou que l'organisme envisage de lui confier en vue d'une promotion »

Le décret n°83-353 du 21 mai 1983 portant sur l'organisation de la formation, sanction des études et statut des élèves des instituts de technologie de l'éducation , clarifie dans son article n°03 les composantes de la formation continuée, à savoir un enseignement complémentaire pour consolider la formation initiale et une formation pédagogique pratique en vue de l'adaptation à l'emploi. le même décret précise l'organisation de la formation continue dans l'article n°52, qui doit être sous forme de journées pédagogiques ou journées d'études, séminaires d'information ou d'études, stages de courtes durée, moyenne ou longue¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Ordonnance n°76-35 du 16 avril 1976

¹⁸⁸ Journal officiel de la République Algérienne n°32-1978 daté du : 08 aout 1978 ;p.543.

¹⁸⁹ Ibidem.n°21-1983 daté du : 24 mai 1983, p.1008

Le décret exécutif n°90-49 du 06 février 1990 portant sur le statut particulier des travailleurs de l'éducation met l'accent sur l'obligation de participer aux actions de formation organisées même pendant les vacances¹⁹⁰.

La loi n°08-04 portant sur la loi d'orientation sur l'éducation nationale n'exclut personne des actions de formation continue, elles sont obligatoires pendant toute la carrière. Cette loi consacre tout un chapitre pour valoriser aussi la recherche pédagogique et les moyens didactiques. L'article n°90 précise l'intégration de la formation des enseignants dans l'environnement de l'enseignant¹⁹¹. En effet, dans l'Article 78, il est stipulé que « *toutes les catégories de personnes sont concernées par les actions de formation continue pendant toutes leur carrière* », le même article précise son objectif : « *la formation continue vise l'actualisation des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires* ».

7. L'ingénierie de la formation :

Il ne serait ni superflu ni inutile de se demander quelle pourrait être l'ingénierie de la formation et dans quelle mesure, elle s'appliquerait à la formation des enseignants au niveau de leurs circonscriptions respectives. Il est indiqué d'identifier concrètement la valeur ajoutée qu'elle apporte au service de l'efficacité de la formation. Sans cela et sans transfert réel dans le domaine de la pratique, le discours sur ce sujet demeure un non-lieu d'interrogation. Ce qui revient à dire que ce souci d'un retour très succinct sur cette notion est destiné avant tout à soutenir une partie des inspecteurs/formateurs dans l'effort impératif d'intériorisation, d'abstraction et de construction de l'idée d'« ingénierie de la formation ». Par cette dernière expression plus ou moins controversée, car faisant l'objet d'une inflation sémantique, il faut entendre un : « *processus dynamique de réflexion/action entre différents partenaires en vue de réaliser une ou plusieurs actions de formation pour un public donné* ».

Cette définition sommaire conforte nos précédentes observations sur la nécessité de lier la réflexion à l'action, le dire au faire et l'intention ou la connaissance théorique à la formation proprement dite. En termes plus clairs, l'ingénierie de la formation s'articule de manière générale autour des grandes étapes suivantes :

¹⁹⁰ Ibidem.n°06-1990 daté du : 07 février 1990, p.214.

¹⁹¹ Ibidem.n°04-2008 daté du : 23 janvier 2008p.16.

7.1 Phase d'analyse des besoins :

C'est la première partie de l'ingénierie de la formation. Elle consiste à définir les besoins du personnel preneur et/ou demandeur de cette formation par rapport aux causes objectives qui les ont suscités.

- S'agit-il d'un dysfonctionnement courant ou d'un problème épisodique ?
- Découlent-ils de la mise en place d'un nouveau projet ?
- Sont-ils apparus suite à des changements culturels importants ?
- Ou représentent-ils une situation ponctuelle inattendue ?

Cette phase d'analyse est complétée par les opérations suivantes :

- a) Lancement d'un appel d'offre par *le maître d'ouvrage*, le M.E.N par exemple, portant généralement sur une demande de formation suscitée par des besoins identifiés, ou des inadéquations entre profil souhaité et profil réel. Ce qui nécessite une analyse approfondie et un travail préparatoire.
- b) Réponse à l'appel d'offre par *le maître d'œuvre* ; c'est-à-dire le partenaire chargé de réaliser la mesure et la mise en œuvre de la ou des actions, l'université ou l'expertise étrangère par exemple...
- c) Cette analyse des besoins permet d'émettre un diagnostic et d'élaborer des hypothèses de formation qui seront traduites ensuite en objectifs à l'intérieur du plan de formation et envisager les meilleurs scénarios possibles.

L'ensemble de ces opérations s'appelle « *l'audit* » ; c'est-à-dire l'ensemble constitué de la réflexion, de l'enquête, de la mesure d'écart, d'une proposition d'action...

7.2 Etablissement du cahier des charges :

Il s'établit sur la base d'une ou plusieurs actions de formation. Il constitue la synthèse et le point de départ de l'action proprement dite. Sa rédaction doit faire l'objet d'un soin particulier. Il constitue une sorte de document de bord et une référence permanente pour le pilotage de toute la formation qui sera mise en œuvre. Il clôt la première partie d'ingénierie.

1. Il est constitué :
 - a. des résultats attendus de la formation,
 - b. des critères qui permettent de veiller à la cohérence de son déroulement,

c. des moyens qui seront mis en œuvre pour s'assurer des résultats à obtenir.

2. Il comporte ce qui suit :

- a) le rappel des besoins : le pourquoi de la formation/et des paramètres d'exploitation si l'action est finalisée par rapport à un objectif précis ;
- b) la description précise du public auquel est destinée la formation ;
- c) la formulation opératoire des objectifs de formation à atteindre ;
- d) les critères d'organisation : durée, rythme, mode d'apprentissage ;
- e) le profil du formateur pour l'encadrement et l'animation ;
- f) le type de matériel et les moyens à utiliser ;
- g) les modes de contrôle et d'évaluation ;
- h) les coûts : devis, facture, financement...

En d'autres termes, l'établissement du cahier des charges est un préalable à la réalisation de la formation et à son évaluation.

7.3 Phase d'évaluation :

C'est la troisième et dernière étape de l'ingénierie de la formation bien que cette évaluation soit omniprésente au cours du travail.

Comme l'affirme Régis CRISTIN professeur au C.L.A (centre de linguistique appliquée) de BESANCON, « *évaluer une action de formation, c'est à la fois juger :*

- *Si les contenus de formation ont été bien acquis ;*
- *Si les comportements ont été modifiés en conséquence ;*
- *Si l'action de formation a également eu un effet modificateur sur le système de formation lui-même ».*

Ni sanction, ni récompense, il s'agit simplement d'observer dans quelle mesure les nouveaux acquis sont intégrés à la pratique de classe. Il s'agira donc d'une évaluation différée destinée à la mise en place du suivi approprié.

Cependant, il est à se demander si l'ingénierie de la formation telle qu'elle est définie ci-dessus est celle qui s'applique vraiment à la réalité de la circonscription pédagogique ; ou s'il suffit de s'inspirer de ses principes méthodologiques directeurs pour la mise en place d'un dispositif de formation performant.

8. De la conception à l'évaluation du plan de formation :

La conception et la réalisation d'un plan de formation obéissent de manière générale à des principes fondamentaux qui conditionnent la réussite de cette même formation. Quels que soient l'action envisagée, sa nature et ses objectifs, elle nécessite toujours une planification rigoureuse qui répond clairement aux questions suivantes :

- Comment organiser une action de formation ?
- Comment la conduire ?
- Comment la négocier ?
- Quelles sont les étapes à respecter ?
- Comment l'évaluer ?

Ce qui revient à dire qu'il faudra prendre en considération :

- l'aspect méthodologique sans lequel aucun dispositif de formation ne peut prétendre à l'efficacité ;
- le facteur humain qui conditionne, que nous l'admettions ou non, l'ensemble de la politique de formation ;
- les contenus de la formation qui doivent impérativement être en conformité avec les objectifs visés ;
- Les objectifs à atteindre qui ne peuvent raisonnablement s'écarter du profil recherché et du référentiel des compétences professionnelles.

8.1 Planification des actions de formation :

La planification en question, talon d'Achille des organisateurs et des formateurs, est intimement liée à la maîtrise de l'ingénierie, à la qualité du management et par corrélation à la bonne gouvernance au niveau de la circonscription pédagogique. Même si, pour certains intervenants dans le domaine de la formation, certains vocables et certains concepts trouvent leurs origines dans les domaines militaire, industriel et économique, ils ont naturellement une large place dans le cadre de l'éducation.

Cette planification liée à l'organisation suppose l'existence d'un processus de production d'actions de formation sagement réfléchies selon une suite logique, cohérente et/ou chronologique des trois principales phases :

a) Première phase : avant la formation :

Cette période se structure en deux temps principaux :

1. L'élaboration de l'action de formation qui correspond à trois étapes :
 - a. identification et analyse de la demande réelle ou supposée,
 - b. émission d'une proposition d'action,
 - c. conception de l'action de formation.
2. La préparation de l'action de formation qui correspond à cinq étapes :
 - a. lancement,
 - b. tri des candidatures,
 - c. mise au point définitive du programme :
 - définition précise des objectifs : Pourquoi ?
 - choix des thèmes : Quoi ?
 - choix des démarches : Comment ?
 - choix d'une date ou de plusieurs : Quand ?
 - choix d'un lieu précis, ou d'autres convenables : Où ?
 - d. mise au point concertée et négociée des interventions,
 - e. convocation des destinataires de la formation.

b) Deuxième phase : pendant la formation :

Cette phase se résume à :

1. *La re-vérification de l'organisation matérielle : locaux, mobilier, mise en place des moyens pédagogiques...*,
2. *La prise de contact où le formateur :*
 - a. se présente et présente ses collaborateurs, s'il est bien sûr en présence d'un public inconnu ou s'il y a des formateurs inconnus de ce dernier,
 - b. procède à une petite introduction pour informer les participants de certains détails de l'action en cours.
3. *La mise au point du contrat de formation où le formateur :*
 - a. rappelle le programme (objectifs, contenus...),
 - b. consulte les stagiaires ou les formés et ajuste le programme dans la mesure du possible.

4. *La mise au point des procédures où le formateur :*
 - a. rappelle et négocie les horaires si ceux fixés initialement n'arrangent pas les formés et les participants,
 - b. rappelle les méthodes prévues,
 - c. revoit ces dernières en fonction des souhaits des stagiaires ou des formés,
 - d. indique les consignes et s'assure qu'elles ont été bien comprises.
 5. *La mise en route du stage où le formateur :*
 - a. désigne éventuellement un rapporteur,
 - b. enclenche la première séquence du stage.
 6. *La mise en œuvre du suivi, du contrôle, de l'interface où le formateur :*
 - a. assure les liaisons entre les séquences,
 - b. veille au respect des procédures,
 - c. veille au respect des normes de contenus,
 - d. favorise les interrogations en matière de didactique,
 - e. distribue les documents nécessaires.
 7. *L'évaluation en cours de stage sous forme feedback où le formateur :*
 - a. anticipe ou s'enquiert des ajustements que peuvent souhaiter les stagiaires ou les formés à propos des contenus, des méthodes, des rythmes...,
 - b. prévoit et prépare les ajustements jugés nécessaires à posteriori.
- c) Troisième phase : après la formation :**

Cette phase est celle du bilan de la part du formateur qui analysera le déroulement de l'action de formation et évaluera les effets immédiats du stage. C'est à partir de cette même phase que commence la période post-stage permettant de mesurer l'impact sur le terrain et de prévoir éventuellement d'autres actions de formation complémentaires et /ou correctrices.

Cette conception de la formation se rapproche, comme le soulignent certains spécialistes de la question, de celle d'un bureau d'études où rien n'est laissé au hasard et où tout doit être coordonné. Elle porte essentiellement sur :

1. l'évaluation des actions de formation passées,
2. l'analyse des besoins ou de la formulation de ces besoins en termes d'objectifs de formation, cette formulation n'étant pas toujours claire de la part des formés,

3. la hiérarchisation de ces objectifs,
4. la définition des contenus.
5. En d'autres termes, il y a une perspective chronologique dans la conception d'une action de formation qui s'étale sur :
 - 1ère étape : analyse des besoins,
 - 2ème étape : formulation des besoins en termes d'objectifs de formation,
 - 3ème étape : définition des contenus de formation,
 - 4ème étape : mise en œuvre ou réalisation de cette formation : animation, évaluation...

8.2 Contraintes à surmonter :

Elles tiennent à deux données fondamentales et incontournables :

1. Contraintes de délais :

Elles se situent à trois niveaux :

- a. la date « butoir » : le stage ou l'action de formation doit s'ouvrir au jour « J »,
- b. le temps minimum nécessaire à la réalisation des tâches,
- c. la manière de gérer ces délais.

Pour ce dernier point, cinq verbes résument l'art dans la gestion du temps :

a. Programmer :

- impartir un temps à chaque tâche,
- prévoir avec exactitude les dates de déclenchement des opérations,
- respecter, pour se faire respecter, le planning défini initialement.

b. Intégrer :

Consiste à ruser avec le temps et à exécuter plusieurs choses ou tâches à la fois.

c. Déléguer :

Permet de réaliser plusieurs tâches à la fois mais exige une vérification et un contrôle fréquents de ce que font les collaborateurs. « *Le rôle du formateur est de ne rien faire ; de tout faire mais de ne rien laisser faire* ».

Ce point implique que l'inspecteur/formateur ne soit pas constamment le seul intervenant devant son public. Il lui revient de trouver les astuces ou les procédures ou les techniques lui permettant de faire intervenir d'autres personnes-ressources (professeurs formateurs,

enseignants ayant participé à des sessions de formation...) susceptibles de lui offrir l'occasion d'un recul objectif par rapport à l'action entreprise.

d. Raccourcir et éliminer :

Adoptées généralement en dernière extrémité, ces solutions devraient être envisagées en début de travail pour éviter des situations lourdes et difficiles qui ont tendance à devenir parfois ingérables.

2. Contraintes humaines liées à la gestion des formés :

Gérer les hommes c'est-à-dire les formés et les stagiaires c'est se poser constamment les quatre questions qui suivent :

- * Quelles sont les connaissances des femmes et des hommes en jeu ?
- * Quelles sont leurs méthodes actuelles ?
- * Quelles sont leurs motivations profondes ?
- * Quelles adaptations mettre en œuvre pour améliorer la situation ?

Ces questions prennent en compte les motivations qui peuvent animer les formés et que nous pouvons résumer de manière générale en :

- la recherche de la sécurité,
- la curiosité qu'impliquent les apprentissages,
- le désir de connaître,
- le besoin d'agir,

Ainsi, le formateur est appelé à se poser d'autres questions subsidiaires mais en relation assez étroite avec les quatre premières :

- Les informations, sont-elles bien sorties ?
- Les informations, sont-elles bien entrées ?
- Est-ce que « ça tourne » comme nous le souhaiterions ?
- Y a-t-il des ruptures positives par rapport aux représentations antérieures ?
- Dois-je pousser encore plus loin ?
- Dois-je tirer des conclusions même provisoires... ?

Ces quelques interrogations formulées à titre indicatif et incitatif résument parfaitement les trois grandes fonctions suivantes que doit assumer tout formateur lors d'une action de formation ; à savoir :

a. Celle de communicateur :

Il est habile à communiquer. A ce sujet, un spécialiste affirme : « *J'ai consacré 20% de mon temps à la communication au cours de ma carrière et 80% au reste. Mais si c'était à refaire, j'inverserais les proportions* ».

b. Celle de technicien :

Il doit observer le déroulement, assurer le suivi des tâches et le suivi du planning. Ses observations préparent ses décisions. Il développe des techniques pour réagir en situation.

c. Celle de décideur :

Il doit décider de tout ; c'est-à-dire du quoi, du comment, du où, du quand, du pourquoi, du combien...

8.3 Réalisation des actions de formation :

C'est le moment ou la phase où le projet-idée qui relève de la conception et le projet-action relatif à la planification se matérialisent et se concrétisent en projet-objet ou en moment de réalisation à partir des critères suivants :

- recensement et analyse des besoins suite à un dysfonctionnement ou à un changement culturel,
- objectifs de formation prioritaires retenus en relation avec la politique générale de formation prônée par l'institution,
- catégories et profils de personnel preneur de formation dans le cadre de l'action envisagée,
- résultats obtenus initialement pouvant servir de points d'appui ou de repères pour la suite du processus,
- moyens nécessaires à mettre en œuvre aux divers plans : logistique, financier, organisationnel, humain ...

A propos de cette réalisation proprement dite, il convient de souligner qu'elle se prête à des formes et à des procédures diverses pouvant aller de l'habituelle série de demi-journées pédagogiques au stage modulaire en passant par la journée d'étude et le séminaire sous toutes ses formes.

Seulement, les plans de formation conçus par les inspecteurs, de Ain Témouchent, pour leurs circonscriptions respectives et après analyse donnent à voir une prédominance des

seules demi-journées pédagogiques par le biais desquelles nous avons tendance à « *gaver* » les enseignants sans considération effective pour la réalité de leurs besoins et la diversité de leurs profils.

Pour illustrer le propos et fournir quelques pistes de réflexion au sujet de l'organisation des différentes actions de formation et des formes qu'elles prennent ou qu'elles pourraient prendre, il ne serait pas superflu de rappeler ce qui suit :

- la demi-journée pédagogique comme recours très fréquent chez les inspecteurs/formateurs,
- la journée d'étude qui a tendance à être réduite à la première en dépit de la différence qui les caractérise,
- le séminaire ou le stage qui n'apparaissent pas souvent dans les différents plans de formation,
- le système, ou la formation, modulaire qui demeure inexistant dans les formes et les approches adoptées pour la formation des enseignants.

1. La journée pédagogique :

Dans la pratique, elle se réduit généralement à une demi-journée et se suffit à elle-même. C'est une opération de formation ponctuelle, indépendante ou s'inscrivant dans un processus d'autres journées de formation. Elle comporte généralement les moments suivants :

- un exposé plus ou moins théorique relatif à des contenus et/ou à la méthodologie d'une ou plusieurs disciplines d'enseignement problématiques nécessitant un traitement pratique,
- une ou plusieurs leçons ou activités illustrant l'exposé dans le cadre nécessaire de l'exemplification loin de la modélisation qui guette tout praticien peu vigilant envers les procédures pédagogiques,
- une séance de travaux de groupes, ou de travaux pratiques pour certains, portant sur l'analyse de la leçon ou de l'activité et mettant en évidence leur rapport au contenu de l'exposé présenté par l'inspecteur ou par un participant,
- un débat général ouvert à toutes les observations, les réserves et à toutes les suggestions formulées par tous les travaux présentés par les différents groupes ou les différents ateliers,

- une synthèse ou une conclusion générale qui dégage les analogies entre les situations décrites et les conduites à tenir par référence à ces situations et qui débouche sur des orientations et des recommandations.

En termes plus explicites, la demi-journée pédagogique se structure sur le plan méthodologique autour des moments suivants :

a) L'exposé « théorique » :

Vu le temps imparti à la réalisation d'une telle action de formation, cet exposé doit obéir à la règle des « *cinq c* » (*court, clair, concis, compréhensible, complet*) et viser ce qui suit comme objectifs prioritaires :

1. l'identification et la délimitation du problème objet de la journée ou plus exactement de la demi-journée pédagogique,
2. la prise de conscience, par les praticiens, de l'importance de ce problème pour la formation en vue de la transposition didactique,
3. la communication, par le formateur, des informations et des points de repère théoriques et/ou pratiques nécessaires à l'analyse et à la compréhension du problème traité,
4. l'indication de pistes de recherche et de réflexion susceptibles d'enrichir la formation des participants,
5. la communication d'un véritable plan d'observation de la leçon ou de l'activité adapté aux objectifs assignés à la demi-journée pédagogique.

b) La leçon ou l'activité d'illustration :

Elle a une fonction multiple que nous pouvons résumer comme suit :

1. Fonction de démonstration du bien fondé ou réfutation des hypothèses pédagogiques énoncées dans l'exposé ou rencontrées ça et là en cours d'apprentissage ou de pratique ; cet exposé pouvant bien entendu intervenir après la prestation ou la performance de l'enseignant prestataire.
2. Fonction d'illustration des principes, méthodes et autres faits pédagogiques mis en évidence par l'exposé. Elle offre des modèles qui « *pourraient et devraient être reproduits* ». Plus simple que la première fonction, elle vise surtout les

débutants et les nouveaux titulaires ayant besoin, dans un premier temps seulement, de « *modèles pédagogiques* » et d'informations sécurisantes.

3. Fonction d'évaluation de la performance réalisée par le présentateur de la leçon ou de l'activité à partir de laquelle les participants évaluent leur propre façon de faire et déduisent par eux-mêmes des corrections et des améliorations valables pour leur propre pratique.

Les interventions durant la leçon sont formellement déconseillées dans la mesure où cette dernière est justement destinée à faire prendre conscience aux participants d'éventuelles incohérences méthodologiques. Ces interventions peuvent perturber les élèves, l'enseignant et les observateurs. Elles ne sont nécessaires que lorsque l'enseignant prestataire commet une erreur grave nécessitant des régulations immédiates. A cela s'ajoute l'argument selon lequel les prestations les moins réussies sont les plus édifiantes et les plus formatrices dans la mesure où elles ne fournissent aucun « *modèle achevé prêt à l'emploi* » et du moment qu'elles soulèvent les critiques les plus diverses et les plus controversées. Ces critiques permettent justement la construction progressive, différenciée et de façon singulière d'un grand nombre de scénarios et d'approches. Cependant, ce type de formation est à orienter vers un public spécifique et à limiter dans le temps pour éviter la systématisation.

c) **Les travaux de groupes :**

Qu'entendons-nous d'abord par « travail de groupe » ?

Le « Petit Robert » définit le groupe comme un « *ensemble de personnes ayant quelque chose en commun* ». Dans notre cas, « quelque chose » signifie un travail à effectuer, une tâche à accomplir par un groupe qui peut, selon Francis VANOYE dans « travailler en groupe », avoir des caractères différents suivant :

- « *sa fonction (dans quel contexte se situe le groupe ? Quel est son rôle ?) ;*
- *sa formation (constitution du groupe spontanée ? imposée ? volontaire ?) ;*
- *ses conditions d'existence (le groupe est-il éphémère ou durable ?) ».*

Le même auteur souligne avec beaucoup de pertinence les malentendus qui surgissent quand il s'agit de mettre le travail de groupe en pratique au cours des formations ou même dans le cadre des recherches. En effet :

- « *Est-il suffisant de réunir des gens pour qu'ils travaillent ?*

- *Faut-il créer l'harmonie et instituer la bonne entente au sein d'un groupe pour qu'il travaille ?*
- *La maîtrise de certaines techniques de conduite des groupes, suffit-elle à susciter un travail de groupe satisfaisant » ?*

En paraphrasant Francis VANOYE¹⁹², il est possible d'affirmer que croire ce qui est affirmé plus haut, revient à négliger des facteurs essentiels de la vie des groupes dont les suivants ne sont pas des moindres :

- le facteur psychologique représenté par les motivations, le comportement des individus, les relations entre les participants, l'évolution des réactions, la dynamique du groupe,
- le facteur ou l'élément humain qui fait naturellement du groupe un lieu de conflits loin de l'idée trompeuse de la fausse communion, de l'image sécurisante et de l'euphorie de façade,
- le facteur institutionnel, c'est-à-dire l'institution dans laquelle s'insèrent le groupe et son travail dans le cadre d'une relation d'autorité et de pouvoir de l'institution par rapport aux participants.

Soulignons que :

- Les travaux de groupes représentent le moment de la confrontation d'idées et des différentes perceptions ; un moment propice pour les remises en question, le déséquilibre cognitif, la reconstruction des schémas mentaux et le travail d'équipe.
- Ces travaux, en formation, ne doivent pas être perçus comme des « travaux pratiques » prolongeant l'information théorique apportée par l'exposé et concrétisée, en principe, par la « leçon modèle » d'illustration ou d'essai.
- La caractéristique de ces travaux de groupes ou d'ateliers se définissent plus comme une division de l'effectif des participants que comme une division de la réflexion du moment qu'ils n'introduisent ni contestation, ni problématique nouvelle.
- Ils visent la mise en commun des différentes compréhensions et la recherche « nécessaire » du consensus autour des questions traitées.

¹⁹²Francis Vanoye, Travailler en groupe, éd, Hatier, Paris, 1976.

Donc, il est très important, pour l'efficacité et l'utilité de ces travaux de groupes et l'implication effective de tous les membres que :

- ces groupes soient équilibrés et si nécessaire permanents en vue de la meilleure synergie possible et de la production la plus convaincante ;
- leur constitution soit imposée par les circonstances, l'institution ou l'autorité au lieu d'être laissée au choix aléatoire des participants ;
- l'apprentissage du travail en commun se fasse dans la réalisation des tâches communes, l'attention réciproque, la constitution d'un langage commun accepté, reçu et compris par tous.

D'autre part, il est à noter que la constitution de ces groupes se fait parfois sur la base de certaines données incompatibles avec la dynamique recherchée ou qui échappent au formateur. Elle peut s'opérer consciemment ou inconsciemment de façons différentes dont les plus fréquentes en cours de formation sont :

- **Groupe purement occasionnel :**

- Il se forme de façon spontanée et au hasard d'une rencontre ou d'une formation.
- Il peut s'avérer homogène et efficace.
- Il peut être hétérogène et inefficace.
- Il n'a pas l'occasion de se reformer et de travailler ensemble.

- **Groupe formé autour d'une tâche précise :**

- Ses éléments peuvent se compléter du moment qu'ils appartiennent au même profil et ont souvent la même culture professionnelle.
- Ils partagent certaines affinités intellectuelles et certaines compétences qu'ils mobilisent à bon escient.
- Cela constitue, aux yeux de certains formateurs, le garant indéniable de la réussite de cette tâche.
- Ses productions sont généralement satisfaisantes puisqu'elles sont le fruit d'un réel consensus.
- Ce même groupe peut être hétérogène dans la mesure où la complexité de la tâche exige des compétences diverses.

- **Groupe formé sur la base de certaines affinités :**

- d'ordre psychologique : sécurité ou gêne éprouvées en présence de certaines personnes, admiration, timidité, sentiment d'infériorité...

- d'ordre relationnel : amitié, collégialité, connivence, complicité entente sur certaines questions...
- d'ordre culturel : croyances communes, représentations semblables, niveau cognitif similaire, aspect linguistique...
- d'un autre ordre basé sur certaines données dont il faut tenir compte : sexe, génération, tranche d'âge...
- **Groupe formé selon la proximité :**
 - proximité géographique : lieu de résidence, voisinage, référents communs,
 - proximité sociale : lien familiaux, vécu social,
 - ou les deux à la fois...

La constitution de ces groupes, qu'elle soit permanente ou provisoire, peut s'avérer positive et dynamique ou négative et inefficace selon la composante humaine (présence d'un membre exerçant son leadership, intégration d'un élément-moteur indésirable, d'un motivateur nonchalant, d'un modérateur autoritaire...).

Il importe aussi de ne pas accepter le monopole de la parole par les mêmes personnes à chaque action de formation de telle sorte que chaque formé puisse se sentir concerné. En d'autres termes, il s'agit de faire jouer alternativement tous les rôles possibles (gestionnaire du temps, animateur de débat ou modérateur, secrétaire, observateur, rapporteur...) à chaque membre du groupe par un système de rotation permettant l'implication de chaque membre du groupe. Cette façon d'opérer et de raisonner permettra d'éviter l'exercice stérile et paralysant du leadership dans un groupe. Qu'elle soit compétente ou qu'elle ait un ascendant sur les autres, la personne dans le rôle du leader peut imposer son propre point de vue et imprimer sa réflexion à tout le travail du groupe, ce qui n'est ni rentable ni souhaitable Car l'animateur doit s'efforcer avant tout de favoriser les échanges au sein du groupe. Ses idées personnelles doivent s'effacer au profit de la participation de tous.

L'animateur, dans le grand groupe (en plénière) ou dans le petit groupe (en travail d'atelier) peut influencer sur le déroulement des activités en adoptant les trois modes :

- le mode autoritaire ou directif,
- le mode démocratique ou coopératif,
- le mode laisser faire ou non-directif.

Mais le véritable travail de groupe implique les deux conditions suivantes :

- a. l'exclusion de l'autoritarisme même s'il existe des degrés dans la directivité comme dans la non-directivité.
- b. La réalisation de l'adéquation entre trois facteurs importants ; à savoir : la production, l'organisation et la régulation.

Sans cela, ce moment de la journée pédagogique, ou de toute autre action de formation, qui reste une réelle occasion de production risque de se réaliser de manière strictement formelle sans les retombées pédagogiques explicitement attendues et visées au départ. Il ne s'agit absolument pas de procéder de manière brutale mais de trouver les astuces nécessaires et les dosages savants permettant une composition équilibrée et harmonieuse de l'ensemble des groupes.

Ces travaux sont destinés essentiellement à faire réfléchir les formés sur leur compréhension du rapport « théorie/pratique » et de l'articulation qui s'impose nécessairement au niveau de la transposition didactique. Donc, il est question de dépasser l'aspect restrictif du « pratico-pratique » et de produire autant que possible et au sens large du terme.

d) Le débat général :

Il s'esquisse, par anticipation, au niveau des groupes qui seront chargés chacun d'un aspect particulier (gain de temps) ou du traitement de l'ensemble du problème en vue d'une synthèse partielle que chaque rapporteur se chargera de faire pour laisser place ensuite à un débat général impliquant tous les participants à propos de tous les points abordés. Mais si le profil du public ciblé le permet, ce débat général peut chronologiquement se réaliser en même temps que la présentation des productions des différents groupes. Sans aucun tabou et sans réserve, ce moment précis de la journée est celui de l'interaction, de la confrontation, de l'enrichissement mutuel et de l'échange entre pairs.

e) La conclusion ou la synthèse générale :

Elle clôt la journée pédagogique par l'intervention du formateur qui rappellera les points débattus et procédera à une synthèse finale qui regroupera les conclusions partielles de tous les travaux de groupes afin que chaque participant puisse bénéficier du travail de ses pairs. Elle vise en outre le consensus général et la mise en exergue des informations essentielles à retenir et/ou à réinvestir. Cette synthèse, pourrait être réalisée par un enseignant ou un groupe d'enseignants ou par l'inspecteur dans les cas où le consensus nécessaire n'est pas

réalisé. Cette synthèse générale donne lieu à des conseils précis, des recommandations pratiques et à des orientations pédagogiques transférables en classe.

Enfin, quelle que soit la forme que prend la demi-journée pédagogique, elle appelle inévitablement et au minimum les quatre remarques suivantes :

1. Au terme de cette opération, les participants doivent avoir acquis des connaissances et des savoir-faire précis.
2. L'exposé et la leçon présentés constituent les deux aspects, théorique et pratique, d'un même problème. A ce niveau, il est important de souligner que l'activité ne doit aucunement constituer un modèle et/ou une référence unique.
3. La séance d'analyse de la leçon ou de l'activité implique la participation active de l'ensemble des enseignants présents afin de permettre une meilleure prise en charge des problèmes étudiés ; l'apprentissage par l'analyse et la maîtrise des situations et l'évaluation de l'impact de l'exposé sur l'auditoire.
4. La synthèse résume en termes clairs, précis et concis la conduite à tenir sur le plan pédagogique et pratique.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la demi-journée pédagogique vise de manière générale les objectifs suivants :

- la réalisation d'objectifs cognitifs,
- la réalisation d'objectifs méthodologiques,
- la réalisation d'objectifs comportementaux.

2. La journée d'étude :

C'est généralement une journée de réflexion, de consultation et de mise au point. C'est donc une rencontre programmée durant l'année scolaire pour étudier un certain nombre de thèmes préalablement choisis pour faire le point d'une situation, pour entreprendre un travail ou rappeler et consolider des connaissances. Elle vise la maîtrise de plus en plus grande de la profession, de la fonction d'enseignement ; d'où son caractère incitatif à la réflexion et à la recherche. C'est la réalisation d'une tâche, la meilleure possible, qui tend à la maîtrise d'un certain nombre d'informations et à leur organisation en vue d'un transfert en classe. Plus importante et plus longue que la demi-journée pédagogique, elle exige un temps de préparation plus grand afin que le travail réalisé devienne un sujet de satisfaction collective. Les formateurs recourent à ce type d'action de formation dans la mesure où la

de mi-journée pédagogique s'avère insuffisante et que le traitement des contenus ne nécessite pas l'organisation d'un séminaire.

3. Le séminaire ou le stage :

C'est une réunion d'enseignants ou d'inspecteurs qui peut se présenter sous forme de stage court de deux jours par exemple ou sous la forme du séminaire proprement dit de quatre ou cinq jours dans la semaine. La première formule couvre une période suivie de travail intense et vise l'étude d'un thème pour lequel les journées d'étude ou les demi-journées pédagogiques s'avèrent insuffisantes. Le séminaire implique la répartition des tâches entre toutes les sortes d'individus : intervenants, partenaires... et entre les petits groupes de travail. Les résultats de ses travaux sont communiqués à la tutelle après leur commentaire en séance plénière.

Dans la mesure où l'objectif peut être réalisé par des journées pédagogiques ou des journées d'étude, la priorité devrait être accordée à ces deux types d'opérations. La deuxième formule, celle du stage court, portera sur un thème ou un problème capital afin de permettre un échange de vues et de dégager des propositions opérationnelles. C'est une opération de concertation approfondie permettant un débat, le plus large possible.

Le séminaire peut en outre prendre en charge des thèmes nécessitant plus de temps que d'habitude (grandes nouveautés aux plans didactique et pédagogique, changements culturels importants...) comme il peut se présenter sous forme de stage bloqué sans pour autant s'apparenter à une université d'été, d'hiver ou de printemps dont la durée moyenne est généralement de deux semaines.

L'idéal, pour un inspecteur au niveau de sa circonscription pédagogique, serait d'arriver à une moyenne d'une journée pédagogique par mois, d'une journée d'étude par trimestre et d'un séminaire par an. Ce qui nous donne une moyenne d'une dizaine ou douzaine d'actions de formation par année scolaire et par enseignant. Notons enfin que les journées d'étude, les stages courts et les séminaires donnent lieu à des implications financières. Leur organisation est soumise à l'approbation préalable de la direction de l'éducation dans le cadre du plan annuel de formation élaboré par chaque wilaya et transmis à la direction de la formation au niveau central. Ce qui implique une organisation rigoureuse du calendrier

de formation qui doit être porté au préalable à la connaissance des autorités compétentes en la matière.

4. Le système modulaire :

Qu'est-ce qu'un stage modulaire ?

4.1 Sa nature :

Contrairement au cas de l'offre et de la demande déjà explicité, le stage modulaire permet à chaque participant de se constituer individuellement un parcours original de formation reposant sur la liberté de choix. Ce qui implique un éventail de possibilités et de propositions offertes aux stagiaires. Si l'analyse des besoins s'est essentiellement orientée vers des besoins en relation avec le poste de travail, l'offre modulaire n'exclut ni l'initiative ni la souplesse. Elle répond à la diversité, à la complexité et à l'éclectisme recherché par certains formés. Cependant, un programme modulaire qui ne tiendrait pas compte des besoins est voué à un échec certain. Ce système modulaire d'unités de formation capitalisables (U.F.C) ne peut pas être ni défini ni décrit dans ses moindres détails avec une prétention d'universalité. Ce qui exclurait les notions d'adaptation et de flexibilité.

4.2 Ses avantages :

- rassemblement d'un grand nombre de participants, cent (100) à quatre cents (400) selon les capacités d'accueil,
- décloisonnement entre des cultures de métiers : mélange d'inspecteurs, d'enseignants, d'universitaires, de formateurs étrangers...,
- mise en place d'un décloisonnement face à l'hétérogénéité du niveau des stagiaires en présence,
- création d'une sorte d'événement : il laisse des marques, des souvenirs dans l'esprit des participants,
- échanges tant professionnels qu'humains : création de liens amicaux très forts et d'une certaine empathie entre ces derniers...

4.3 Ses inconvénients :

- frustration de la liberté de choisir : on aurait voulu et aimé tout faire mais nous ne pouvons raisonnablement pas tout faire,

- effectif par module qui peut aller du sous-effectif au sureffectif pouvant dépasser la capacité d'accueil des locaux,
- possibilité de créer un parcours de formation sans qu'il y ait de la cohérence à travers le choix aléatoire des modules,
- complexité et niveau d'exigence, pour les formateurs, par rapport à une formation ordinaire,
- choix faits sur la base d'affinités : amitié, sympathie, collégialité... n'ayant aucun rapport avec la formation proprement dite,
- absence de renouvellement du même dispositif, même si l'expérience est réussie, au profit des mêmes stagiaires...

4.4 Ses principes :

- Nécessité d'une formation en présentiel et en résidentiel,
- Respect d'une durée moyenne pour ce type de formation : deux semaines environ pour une université d'été par exemple,
- Travail sur la durée et l'unité temporelle (Ex : 08h/10h, 10h/12h, 14h/16h...). A chaque tranche horaire correspond un certain nombre de modules (voir exemple de formation modulaire plus loin),
- Adéquation entre le nombre de participants, les offres modulaires et le nombre de formateurs (Ex : pour 300 participants, 70 offres et 35 formateurs),
- Classement, à titre d'exemple seulement, des modules et des activités de la manière suivante :
 - Activités à caractère théorique,
 - Méthodes et méthodologies en cours,
 - Pratiques quotidiennes de la classe,
 - Activités d'animation faisant appel au corps (théâtre)...
- Anticipation au maximum sur ce qui ne pourrait pas marcher,
- Précision et prévision de régulations anticipées,
- Proposition de contenus en les envoyant à l'avance avec un descriptif détaillé de chaque module : établissement anticipé d'un contrat,
- Présentation orale et à la veille de la session de formation, par chaque formateur, du/des module(s) dont il est responsable,

- Inscription des stagiaires dans les modules de leur choix suivi d'un dépouillement de la part de l'équipe d'encadrement pour l'établissement des listes par modules.

Pour de plus amples détails sur la nature des modules, leur répartition selon les thèmes sur l'ensemble de la semaine et de la journée lors d'un stage long (deux semaines) voici un exemple de formation modulaire : .

Modules 1/Outils d'analyse et théories : (8h 30/10h)

A.11/Analyses de discours.

A.12/Communications écrites.

B.13/Spécificités de l'oral : langue et langages.

B.14/Communications orales et phonétique.

C.15/Théories de l'apprentissage.

C.16/Pédagogie de projet.

C.17/Fondements théoriques des programmes officiels.

Modules 2/Méthodes et méthodologies : (10h30/12h)

A.21/Entrée dans l'écrit.

A.22/Pédagogie de l'écrit : lecture et écriture de textes.

A.23/Pratiques grammaticales.

B.24/Evaluation de l'écrit : outils et méthodes.

B.25/Premières leçons de français.

B.26/Pédagogie de l'oral : techniques d'animation.

B.27/Evaluation de l'oral : outils et méthodes.

C.28/Simulations globales.

Modules 3/Projets pédagogiques : (15h/17h)

A.311/Construire une séquence d'apprentissage : le texte narratif.

A.312/Construire une séquence d'apprentissage : le texte descriptif.

A.313/Construire une séquence d'apprentissage : le texte argumentatif.

A.314/Lire et écrire avec un album de jeunesse.

A.315/Pratique de la correspondance : projets d'échanges scolaires.

B316/Techniques d'animation de classe : introduction d'activités ludiques dans le manuel scolaire.

B.318/Lire pour dire et écrire : le conte.

C.319/Technique d'animation de classe : concevoir une séquence.

C.320/Grammaire et communication : conception d'unités didactiques.

C.321/Collecte et utilisation de documents authentiques adaptés aux manuels.

Modules 4/Ateliers optionnels : (20h 30/22h)

A.041/Théâtre.

A.042/Conte.

A.043/Poésie.

PARCOURS DE FORMATION PROPOSES :

A-Premier parcours : Didactique de l'écrit :

Modules 1/Outils d'analyse et théories :

A.11/Analyse de discours.

A.12/Communications écrites.

Modules 2/Méthodes et méthodologies :

A.21/Entrée dans l'écrit.

A.22/Pédagogie de l'écrit : lecture et écriture de textes.

A.23/Pratiques grammaticales.

A.24/Evaluation de l'écrit : outils et méthodes.

Modules 3/Projets pédagogiques :

A.311/Construire une séquence d'apprentissage : le texte narratif.

A.312/Construire une séquence d'apprentissage : le texte descriptif.

A.313/Construire une séquence d'apprentissage : le texte argumentatif.

A.314/Lire et écrire avec un album de jeunesse.

A.315/Pratique de la correspondance : projets d'échanges scolaires.

B-Deuxième parcours : Didactique de l'oral :

Modules 1/Outils d'analyse et théories :

B.13/Spécificités de l'oral : langue et langages.

B.14/Communications orales.

Modules 2/Méthodes et méthodologies :

B.25/Premières leçons de français.

B.26/Pédagogie de l'oral : techniques d'animation de classe.

B.27/Evaluation de l'oral : outils et méthodes.

Modules 3/Projets pédagogiques :

B.316/Techniques d'animation de classe : introduction d'activités ludiques dans le manuel scolaire.

B.317/Pédagogie de l'erreur : constitution d'un corpus et remédiation.

B.318/Lire pour dire et écrire : le conte.

C-Troisième parcours : Didactique de projet :

Modules 1/Outils d'analyse et théories :

C.15/Théories de l'apprentissage.

C.16/Pédagogie de projet.

C.17/Fondements théoriques des programmes officiels.

Modules 2/Méthodes et méthodologies :

C.28/Simulations globales.

Modules 3/Projets pédagogiques :

C.319/Techniques d'animation de classe : concevoir une séquence.

C.320/Grammaire et communication : conception d'unités didactiques.

C.321/Collecte et utilisation de documents authentiques adaptés au manuel.

Il est bien entendu que cette description du système modulaire demeure sommaire vu qu'elle aurait dû être plus explicite et plus exhaustive particulièrement sur les données suivantes qui restent largement déterminantes pour sa réussite :

- l'équipe d'encadrement : inspecteurs, professeurs universitaires, intervenants étrangers, spécialistes...
- les personnes-ressources : personnel administratif pour les tâches de secrétariat, personnel assigné à la logistique...
- l'organisation : accueil des participants, conditions d'hébergement, qualité de la restauration...
- le public visé : sur quels critères de sélection ? Quels sont ses besoins et ses motivations... ?
- la communication interne et la circulation de l'information : affichages, distribution de documents...

Si le stage modulaire tel qu'il est décrit ne peut en aucun cas relever du ressort du seul inspecteur de la circonscription pédagogique, il est à se demander comment le mettre en place au niveau de cette dernière.

4.5 Comment le mettre en place au niveau de la circonscription ?

En parlant de cette mise en place, nous n'évoquerons ni la formation modulaire en résidentiel ni la fameuse formation à distance qui nécessite une autre organisation. Mais bel et bien l'adaptation de l'esprit de modularité à un contexte différent se limitant à une formation en présentiel non résidentielle. Cette formule s'est souvent confondue avec celle qui était déjà en vigueur. Au lieu de cette reprise mécaniste, cette modularité aurait dû amener l'inspecteur/formateur à suivre les étapes suivantes :

- identification des besoins comme matrice à partir de laquelle seront conçus les différents modules,

- conception des modules à partir de contenus répondant à ces besoins en vue de les traduire en objectifs de formation,
- établissement de listes de modules selon des thèmes précis : outils d'analyse et théories, méthodes et méthodologies, pratiques de classe...
- proposition de parcours de formation pour garantir de la cohérence à la formation,
- envoi de la liste des modules avec leurs descriptifs détaillés à chaque preneur de formation ou présentation en plénière en présence de tous les intéressés,
- inscription des stagiaires dans les modules de leur choix mais avec la modération nécessaire pour éviter le sureffectif et les choix aléatoires,
- dépouillement des résultats des inscriptions suivi de l'établissement des listes par module (constitution des groupes de formation selon les vœux exprimés),
- conception d'un plan de formation suivant les données exactes énumérées ci-dessus : nombre de jours, dates, horaires, lieux, modalités...
- communication de ce plan de formation aux enseignants accompagné d'une convocation individuelle détaillée,
- évaluation de la formation au terme de chaque module mais aussi en tant que dispositif mis en œuvre...

Dans les circonstances actuelles et vu l'immensité de la tâche dévolue à l'inspecteur/formateur, une formation modulaire peut s'étaler sur trois ans du moment qu'elle permet de s'adapter aux besoins des nouveaux enseignants au niveau de la circonscription. Si le nombre de modules est conséquent et si ces derniers couvrent l'ensemble des besoins identifiés et des attentes exprimées, les formés peuvent se construire chaque année un nouveau parcours en allant bien sûr de la satisfaction des besoins immédiats indispensables à la pratique de classe à ce qui pourrait constituer une simple curiosité intellectuelle.

Mais vu la difficulté indéniable et parfois insurmontable pour la mise en œuvre d'un tel dispositif au niveau d'une seule circonscription, il est préférable de le concevoir en coordination avec les inspecteurs de la même wilaya de telle sorte que chacun assure un certain nombre de modules sans tenir compte de l'identité des formés qui ne seront pas nécessairement ses propres enseignants.

Il est bien clair et bien entendu qu'aucun plan de formation ne peut se résumer à un seul mode de regroupement ou d'intervention particulièrement en raison des contenus à traiter

et de l'hétérogénéité du public preneur ou demandeur de formation. La combinaison intelligente et harmonieuse entre la journée pédagogique, la journée d'étude et le séminaire d'une part, et le système modulaire qui nécessite une organisation complètement différente d'autre part, permet d'accéder au plan méthodologique, ne serait-ce que partiellement, aux attentes des enseignants touchés par ces diverses actions de formation.

8.4 Evaluation des actions de formation :

Il s'agit de trouver le moyen intermédiaire permettant d'évaluer l'impact réel de l'intervention dans le but d'en faire un moment formateur et un indicateur fiable du processus d'apprentissage. L'évaluation demeure incontestablement un des problèmes majeurs de la formation ; mais comme l'affirme de façon pertinente Charles HADJI dans son ouvrage intitulé « L'évaluation règles du jeu, des intentions aux outils »¹⁹³ : « *Si la frénésie évaluative s'empare des esprits, phagocyte les pratiques, paralyse l'imagination, décourage le tâtonnement, alors la pathologie nous guette et le dressage aussi* ». Cependant, elle ne doit pas non plus être complètement négligée par le formateur. Il ne s'agit donc que d'une opération ponctuelle constituant une phase de l'action de formation et intéressant les parties suivantes :

- « *le stagiaire qui éprouve le besoin de faire le point sur sa propre intégration des objectifs et sur les capacités nouvelles réellement acquises ;*
- *l'animateur et le responsable de formation qui cherchent à réguler leur action et à prospecter les besoins nouveaux en formation ;*
- *l'institution qui veut s'assurer que les changements produits par la formation rendent le système plus performant* ».

Le processus ou le dispositif adopté doit permettre d'apprécier objectivement les écarts entre les résultats attendus et ceux effectivement constatés soit par le biais d'une évaluation « à chaud » à l'aide d'une grille soit par le truchement d'une évaluation différée à l'aide d'un questionnaire ou d'une observation directe et active. L'adoption des deux modes d'évaluation pour une même action de formation reste envisageable dans la mesure où il n'y a pas de contradiction méthodologique majeure. Mais quelle que soit la situation.

¹⁹³ Revue française de pédagogie. Volume 94, 1991, pp.104-107.

a) Evaluation à chaud :

Même si elle est susceptible d'être marquée par un certain impressionnisme vu l'absence du recul nécessaire à la modération et à l'objectivation du jugement, et parfois par une certaine complaisance ou un certain défoulement de la part de certains stagiaires, l'évaluation « à chaud » répond au principe qui dit que « *la première impression est toujours la bonne* ». Mais reconnaissons quand même qu'il serait illusoire de réunir des données objectives dès la fin de l'action ou de la session de formation. Si l'organisation matérielle, les méthodes et les moyens et la transmission des contenus peuvent être valablement évalués dès la fin de l'opération, l'évaluation de l'impact réel sur les pratiques de classe ne le sera qu'ultérieurement et demandera nécessairement plus de temps. Mais comment organiser cette évaluation « à chaud » ? Quelle importance lui accorder dans le cadre de l'ensemble du processus ?

Elle pourrait se dérouler comme suit :

- concevoir une grille anonyme contenant des informations peu nombreuses mais précises et pouvant être traitées rapidement en situation de stage,
- présenter explicitement puis distribuer cette grille aux stagiaires juste à la fin de la formation,
- réunir les grilles remplies par les stagiaires ou les formés en s'assurant que les consignes ont été bien suivies,
- dresser un bilan quantitatif et qualitatif sur un support (tableau, transparent, data show...) pour bien faire apparaître les tendances majeures,
- conduire une discussion de façon à faire ressortir les causes précises des difficultés rencontrées,
- recueillir éventuellement des propositions constructives et des recommandations pouvant améliorer la qualité de la formation,
- transmettre au responsable de formation et/ou à la hiérarchie une copie du rapport portant sur cette évaluation.

b) Evaluation différée :

Avec le recul qui la caractérise, elle permet de réduire la part d'impressionnisme propre à l'évaluation « à chaud » du moment qu'elle permet :

- d'observer le recul nécessaire au jugement ;
- d'apporter les correctifs sur les moyen et long termes ;
- de réorienter la réflexion sur la base des réactions provenant du terrain.

Elle peut s'opérer de deux façons différentes mais complémentaires :

- a. la technique du questionnaire, oral ou écrit, qui permet une focalisation sur l'évaluation des objectifs de production et/ou d'évolution visés par l'action de formation,
- b. la grille d'observation armée comprenant des items se rapportant à l'action de formation réalisée et ne se limitant pas strictement à l'acte d'inspection et de contrôle.

D'autre part, partant du postulat que la formation n'est pas une fin en soi mais seulement un moyen et un recours permettant d'aspirer à plus de performance et de rigueur dans les activités de classe, soulignons qu'elle comporte les trois principaux niveaux suivants :

- *« évaluation des connaissances et des capacités acquises en cours de formation,*
- *évaluation des effets de la formation sur les comportements professionnels en situation de travail,*
- *évaluation des effets de la formation sur le fonctionnement de l'organisation ».*

Cette évaluation différée peut, à son tour, se scinder en deux moments chronologiquement distincts :

- ✓ une évaluation intermédiaire ou d'étape non définitive menée sur le terrain et dans les salles de classe pour mesurer la validité de l'évaluation à chaud et apprécier l'impact de la formation sur les pratiques,
- ✓ une évaluation terminale ou finale appuyée sur les évaluations précédentes pour synthétiser les données recueillies et les observations faites à posteriori et clore définitivement la thématique de l'action de formation.

9. La pédagogie de projet dans la formation continue des enseignants du FLE au primaire :

La pédagogie de projet, adoptée dans le cadre de l'approche par les compétences, induit un changement de paradigme. Ce passage obligé de la logique d'enseignement à la logique d'enseignement/apprentissage ne vise pas comme autrefois l'acquisition de savoirs mais l'acquisition de savoirs et savoir faire afin de développer des compétences disciplinaires et transversales et ceci dans des situations complexes où l'apprenant part de savoirs acquis vers la de nouveaux savoirs construits par lui même. Rappelons la ligne directrice indiquée par le *Référentiel des Programmes* :

« Le changement s'opère par la centration sur les compétences et les apprentissages construits comme principes organisateurs des programmes et de l'enseignement / apprentissage, et par le projet pédagogique comme instrument de mise en œuvre »¹⁹⁴.

Comme nous l'a détaillé au chapitre 3 de la première partie, qu'un projet est une organisation spéciale de la classe, qui consiste à définir *un but commun* à atteindre. Ce but est concret et doit déboucher sur une réalisation qui dépasse le cadre scolaire. Dans ce sens, un projet part de la classe mais va hors de la classe : soit pendant sa réalisation (nous faisons une enquête, nous photographions les enseignes dans la rue, nous nous renseignons sur sa wilaya), soit dans son produit final (spectacle, livre à vendre ou distribuer, repas à confectionner, poubelles et affiches pour l'environnement, etc.). C'est ce que nous appelons sa *fonction sociale*. Nous voulons montrer par là que l'école n'est pas fermée sur elle-même mais qu'elle ouvre sur la société et n'est pas coupée des familles qui lui confient leurs enfants. Elle place aussi l'élève au centre, en tenant compte du fait qu'avant d'être un élève, il est un enfant, avec un environnement, des parents, des voisins, des amis, un quartier, des temps libres, des loisirs, etc.

Une autre caractéristique d'un projet est le fait qu'il s'étale dans le temps et doit donc être *planifié* avec rigueur. Il appartient aux enseignants avec leur classe de décider quand doit prendre fin un projet, et de se tenir à cette décision.

¹⁹⁴ Référentiel des programmes. Commission nationale des programmes. 2009. p.21.

Aussi importante est la *dimension interactive* du travail en projet. Autrement dit, les nouvelles relations qu'un projet instaure dans la classe, dans une triple direction, relations entre élèves, relations entre élèves et enseignant, relation entre les acteurs de la classe et les acteurs sociaux de leur entourage. Un projet est d'abord *un travail de communication* : nous pensons, nous négocions, nous décidons, nous débattons, nous faisons ensemble. Ce type de projet ne peut pas se faire tout seul, il est l'objet d'un groupe, plus ou moins grand, dans lequel l'élève apprend à prendre sa place.

Dans ce type de travail, que devient l'enseignant?

Lui ou elle aussi apprend : un nouveau rôle, une nouvelle façon de s'adresser aux élèves, de nouvelles modalités de travail, d'autres circulations dans l'espace de la classe, une autre organisation du temps. Il apprend aussi à voir ses élèves autrement, à découvrir en eux des qualités insoupçonnées, des goûts ou aptitudes qu'il ne connaissait pas.

« La mise en place (...) du projet pédagogique implique l'actualisation de la réglementation actuelle et la mise en oeuvre de nouvelles dispositions réglementaires en conformité avec les finalités nouvelles. (...) (Dans le projet pédagogique) il s'agit de cibler des compétences précises (en fonction de la réalité de chaque groupe d'élèves) pour développer l'autonomie, le jugement, la pensée critique, l'aptitude à négocier, à communiquer, à mener à terme une tâche en tenant compte des difficultés et contraintes de différentes natures (matérielles, sociales, éthiques ...). » pp. 28-29

Ces compétences multiples et complexes à la fois, sont attendues des pratiques des enseignants. La question que nous nous posons : l'enseignant possède-t-il ces compétences ? est-il autonome pour rendre ces apprenants autonomes ? A-t-il une pensée critique sur ce qu'il présente et fait en classe ? Négocie-t-il ses projets avec d'autres acteurs ?

Synthèse :

La réforme du système éducatif a engendré des changements de comportement de tous les acteurs enseignants soient-ils ou apprenants. Ces mutations au niveau des paradigmes provoquées par l'avènement de la pédagogie du projet place l'enseignant du français langue étrangère au primaire comme guide et animateur. Cette mise en œuvre de cette nouvelle pédagogie exige de nouvelle modalité de formation qui vise la professionnalisation afin de suivre l'évolution du métier. S'il est une question qui conditionne l'avenir de la formation et la possibilité de toute rénovation effective c'est bien la formation des enseignants qui lie souvent connaissances du terrain, expérience de pratiques innovantes et pratiques de formation qui devraient , elle aussi, être conforme aux principes de la pédagogie du projet ,

La professionnalisation des enseignants soulève donc une nouvelle conception de l'exercice du métier, sa construction exige l'acquisition de compétences professionnelles développant un *habitus réflexif* dans ses pratiques par le biais de l'analyse et la critique dans un objectif d'innover et d'acquérir un esprit créatif.

Dans cette partie, nous nous sommes hasardée à présenter les différents éléments de la professionnalisation des enseignants afin d'envisager un dispositif adéquat conduisant au perfectionnement des pratiques en classe autrement dit à l'application de la pédagogie du projet.

Chapitre III

Méthodologie de la recherche

Les différentes étapes de notre recherche seront présentées dans ce chapitre à travers la description des outils qui nous ont permis d'atteindre les objectifs assignés à notre travail. Comme toute recherche, notre intention est d'aboutir à un résultat par rapport au domaine de la didactique. Selon Legendre (1993), la recherche scientifique est un

« un ensemble d'activités méthodiques, objectives, rigoureuses et vérifiables dont le but est de découvrir la logique, la dynamique ou la cohérence dans un ensemble apparemment aléatoire ou chaotique de données , en vue d'apporter une réponse inédite et explicite à un problème bien circonscrit ou de contribuer au développement d'un domaine de connaissances »

Et par rapport à notre domaine, la recherche scientifique pourrait contribuer à la construction de modèles théoriques qui permettrait de comprendre différents aspects de l'éducation ou dans un objectif d'améliorer les pratiques éducatives en s'appuyant sur un corpus de connaissances solidement étayé. Ce dernier objectif concerne notre travail.

1. Le Questionnaire

Un grand nombre de chercheurs adoptent la technique du questionnaire. Certes, cet outil est le plus utilisé mais sa complexité réside dans l'attention qu'il faut porter à la formulation des questions d'où le risque de fausser les résultats

le questionnaire Selon Jean-Christophe Vilatte¹⁹⁵ « *C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits* »

L'objectif de cet outil prend sens dans la recherche d'une solution à un problème ou le besoin d'information à un phénomène à étudier. Ghiglione¹⁹⁶ distingue les objectifs suivants :

- **L'estimation** : *il s'agit d'une collecte de données, d'une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat. L'estimation peut porter sur des grandeurs absolues (données primaires), comme les données socioéconomiques : niveau d'études, niveau professionnel. Il s'agit de faire un bilan, de donner un état de fait.*

¹⁹⁵ Jean-Christophe Vilatte. « Méthodologie de l'enquête par questionnaire . Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles. P.3.

¹⁹⁶ Ghiglione, R. (1987). Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Paris : Dunod.in.
<http://arlap.hypotheses.org/3793>. consulté le 23/10/2016

- **La description** : il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations, les opinions et attentes qui orientent nos choix rationnels (nos comportements objectifs). On aborde ici le système de représentations de l'enquête.

- **La vérification d'une hypothèse** : il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse. Cette approche n'est possible que si l'on a une connaissance suffisante des problèmes à étudier. Le questionnaire est construit en fonction des hypothèses qui donnent un axe, une direction pour élaborer le questionnaire. On est à l'opposé du questionnaire pour poser des questions.

De ces trois objectifs, nous pouvons retenir que le questionnaire est un outil qui permet la collecte de données afin de répondre à des hypothèses préalablement établies par le chercheur. D'où les difficultés à valider les résultats si les questions sont mal formulées ou aléatoires. Ajouté à cela le mode d'administration qui peut influencer les questionnés.

A travers cette étude, notre souci est de trouver un moyen plus efficace pour assurer une formation efficace dans le cadre de la pédagogie de projet. Les nombreuses observations que nous avons faites chez les enseignants du primaire nous ont permis de constater l'écart qui existe entre la pratique pédagogique et les exigences de cette approche qui date depuis 13 ans. Les enseignants peinent encore à s'approprier des objectifs assignés à l'enseignement/apprentissage par cette approche.

L'approche explicative adoptée pour notre travail a pour objectif de démontrer l'impact de la formation de la pédagogie de projet dans le changement des pratiques des enseignants.

Notre première hypothèse suppose que les pratiques ne répondent pas aux exigences de la pédagogie de projet en raison de la formation continue qui, elle aussi, demeure traditionnelle. La deuxième hypothèse montrerait que la formation avec une nouvelle approche contribuerait à développer l'autonomie des enseignants

Notre objectif est de démontrer que l'innovation dans le dispositif de la formation induit le changement dans les pratiques des enseignants.

Comme cela a été détaillé dans la première partie, l'Algérie a mis en place l'approche par les compétences pour l'enseignement/apprentissage du FLE depuis 2003. Adoptant le cadre de la pédagogie de projet qui prend sa source de la théorie du socioconstructivisme. Les nouvelles implications exigées par ce changement impose à l'enseignant d'adopter un nouveau rôle qui est celui de guide et d'accompagnateur de l'élève dans son processus d'apprentissage.

La formation qui demeure insuffisante ne peut outiller les enseignants pour l'exercice de leur métier suivant les normes de l'innovation et l'ignorance des concepts clé de la pédagogie du projet donne naissance à une résistance qui persiste à nos jours.

Dans notre échantillon qui est constitué d'une variété de catégories d'enseignants, nous trouvons les professeurs d'enseignement primaire(PEP), les professeurs formateurs (PPEP) et les stagiaires. C'est l'ensemble des enseignants d'une circonscription parmi les quatre circonscriptions de la wilaya de Ain Témouchent et qui sont au nombre de 73.

Nous avons jugé utile de joindre au questionnaire une enquête dans les salles de cours parce que cela nous permettrait de vérifier l'écart qui existe entre les principes de la pédagogie de projet et les pratiques sur le terrain (leurs savoirs, leur savoir faire, leur autonomie, l'interaction en classe).

Pour recueillir le maximum de données, nous avons procédé à quatre phases d'enquêtes que nous présenterons en détails dans le chapitre qui suit.

La première étape consistait en des entretiens menés auprès de onze inspecteurs et deux inspecteurs au niveau du ministère de l'éducation. Cette enquête nous a fourni un état des lieux sur la formation initiale des enseignants ainsi que la manière d'élaborer le plan de formation de chacun des participants.

La deuxième phase consiste en un questionnaire que nous avons remis aux enseignants de la circonscription F3 de la wilaya, ce questionnaire nous a fournis des informations personnelles telle que l'âge, l'expérience, le diplôme, leurs savoirs ainsi que leurs représentations et attitudes envers la pédagogie du projet. Sachant qu'une pré-enquête a été menée auprès de cinq enseignants afin de vérifier la pertinence de notre questionnaire(voir annexes)

La troisième phase a été consacrée aux observations de classe chez les trois catégories ciblées par notre recherche. Cette étape nous a permis de voir les comportements des acteurs sur le terrain, et d'identifier l'approche adoptée par chacun d'eux.

La quatrième phase, était consacrée à l'observation d'une demi-journée de formation chez un inspecteur. Cette observation nous a fourni les éléments de réponses à quelques interrogations tel que l'objectif visé à travers une journée de formation, le public concerné, le moment d'action et les conditions où elle se déroule.

2. Etat des lieux des enseignants de la wilaya de Ain Témouchent :
Qualification des enseignants du primaire à ain témouchent

ancienneté	Moins de 5 ans	De 6 à 12ans	Plus de 13ans
total	34	15	14

grade	Stagiaires	Professeur d'enseignement primaire(PEP)	Professeur formateur d'enseignement primaire(PFEP)
total	17	33	13

Formation initiale des enseignants du primaire

diplôme	Sans BAC(niveau secondaire)	ITE	Licence en langue étrangère	Licence en traduction
total	10	9	31	13

3. Le recueil de données :

L'élaboration du questionnaire n'était pas une tâche facile pour nous vu son importance. Cet instrument nous a permis de recueillir le maximum d'informations. Nous étions consciente que toute mauvaise formulation entrainerai une réponse fautive ce qui risquait de biaiser notre travail. Selon Jean-Christophe Vilatte¹⁹⁷

« Toute construction de questionnaire (rédaction) doit être précédée d'une formulation claire et précise du problème, des objectifs de l'étude, que ces objectifs soient circonscrits ou au contraire très vastes. Sans objectif, on a un questionnaire pour s'informer, un questionnaire à poser des questions, pour poser ensuite des questions. »

¹⁹⁷ Jean-Christophe Vilatte. « Méthodologie de l'enquête par questionnaire . Formation « Evaluation », 1er - 2 février 2007 à Grisolles. P.6.

Le questionnaire est fortement lié aux objectifs de la recherche et doit offrir l'occasion de vérifier les hypothèses.

a) Le test :

Cette phase est obligatoire avant de remettre le questionnaire aux enseignants. Cette étape est considérée comme une mise à l'épreuve de cet outil. C'est une évaluation de la pertinence des items, leurs précisions et leur clarté. Ce test nous a permis d'éliminer les questions ambiguës et reformuler celles qui étaient incompréhensibles, répétées ou celles dont les réponses n'étaient pas nécessaires et n'apportaient pas d'éléments de réponses à notre problématique.

Le test est un questionnaire qui a été remis à un groupe réduit d'enseignants, formé de questions ouvertes, il nous a permis de reformuler et rédiger la version finale du questionnaire.

En ce qui concerne le moyen pour voir le déroulement des pratiques pédagogiques adoptées, des observations de classe ont été le moyen le plus efficace pour découvrir la pédagogie entreprise par les enseignants réellement.

L'observation de la journée de formation, quant à elle, nous a fourni des données sur les objectifs d'une action de formation, la démarche suivie, le public visé et toutes les conditions dans lesquelles s'est déroulée la journée.

Ces différents outils de recherche nous ont fourni de manière complémentaire, des informations pour notre travail.

Une grille pour mesurer la fréquence des éléments de réponses, nous a permis de déduire la place accordée à la formation vu la fréquence des redondances de ces éléments dans les réponses.

L'analyse des énoncés montre que les enseignants connaissent quelques concepts de la pédagogie de projet mais maîtrisent moins leur mise en pratique. La forte fréquence de l'utilisation des TICE traduit la forte importance accordée à cet outil qui représente un principe fondamental de la nouvelle approche

Les réponses des enseignants renvoient à plusieurs éléments comme leur attitude envers la pédagogie du projet, vis-à-vis des conditions de travail. Le manuel scolaire, l'autonomie de l'apprenant, réalisation du projet étaient les thèmes fréquemment retrouvés dans les énoncés.

À partir de ces éléments de réponses, nous avons classé les énoncés en sections tout en les adaptant à la spécificité de notre travail :

Section 1 : renseignements personnelles

Section 2 : attitudes et représentation

Section 3 : la pédagogie du projet

Section 4 : la formation des enseignants

Section 5 : propositions

b) Le questionnaire :

La réalisation du questionnaire a été faite en deux étapes :

1. Un essai ou simulation :

Un premier jet du questionnaire a été remis à un groupe restreint d'enseignants. Cette étape nous a permis de relever les erreurs dans la formulation de quelques items. Ainsi des reformulations, des suppressions et des modifications se sont avérées nécessaires.

2. La rédaction finale Le questionnaire :

Comme nous l'avons précisé au dessus, le questionnaire a été divisé en cinq sections. la première réservée à la collecte de renseignements personnels telle que l'âge, l'expérience, le profil de formation initiale. La seconde section, nous fournit des informations sur les attitudes et les représentations que peuvent se faire les enseignants sur la pédagogie de projet. Une troisième section, nous permet de recueillir les données nécessaires pour découvrir le degré de maîtrise du cadre conceptuel qui sous tend cette nouvelle pédagogie. Il s'agit d'items relatifs aux savoirs des enseignants et les difficultés qu'ils rencontrent dans l'application de cette approche. Les items de la quatrième section, sont réservés à la formation. Enfin pour conclure, la cinquième section vise à recueillir des propositions des enseignants afin que leurs pratiques puissent se conformer aux exigences de la pédagogie du projet.

Nous avons choisi des questions de différents types fermées, ouvertes et à choix multiples.

3 L'Administration du questionnaire :

Nous avons eu la possibilité de remettre le questionnaire en mains propres aux enseignants concernés, et cela à l'occasion de leur regroupement pour une journée d'étude prévue dans un établissement d'enseignement moyen » Ahmed el Ouariachi » situé au chef lieu de la wilaya. Nous leur avons expliqué l'objectif de notre travail et les informations que nous cherchons à recueillir. Nous avons récupéré les questionnaires remplis sur place après avoir accordé aux répondants le temps de réfléchir aisément.

c) L'entretien :

Selon Jean-Christophe Vilatte¹⁹⁸ « Choisir l'entretien comme outil d'évaluation, c'est choisir d'établir un contact direct avec les personnes pour récolter les informations. C'est le phénomène d'interaction qui est privilégié. », L'entretien est un moment d'échange entre le chercheur et l'interviewé. Ce contact a pour objectif le recueil des données susceptibles d'apporter des approfondissements et des éclaircissements sur le sujet de recherche. Toujours selon le même auteur, L'entretien exige des compétences de l'intervieweur telle que « l'écoute, l'empathie, la congruence, ... »

Cet outil de recherche est un moment de communication où le chercheur donne la libre parole à son informateur pour s'exprimer sur son vécu sans l'intervention du chercheur

« Dans un entretien, il s'agit de donner la parole à l'autre afin de mieux connaître sa pensée, de l'appréhender dans sa totalité, de toucher au vécu de l'autre, à sa singularité, il s'agit de toucher à l'autre dans son historicité.

Dans un entretien, on ne se contente pas de réponses ponctuelles, mais de « Réponses – discours », il s'agit de laisser l'interviewé parler, développer son point de vue sans chercher en tant qu'intervieweur à lui imposer son propre point de vue.

C'est une technique qui est dite qualitative, on cherche à comprendre l'autre. Il s'agit d'une méthode souple, non rigide, qui cherche à s'adapter aux circonstances, au contexte, à l'individu. »¹⁹⁹

L'enquêteur ne doit pas influencer l'informateur afin d'extraire le maximum d'informations, les questions qu'il a prévu peuvent ne pas être dans le même ordre préétabli, cela dépend de la situation de communication.

Pour notre recherche, nous avons mené trois entretiens. Le premier a été mené avec onze inspecteurs de différentes wilayas que nous avons eu l'occasion de rencontrer lors d'un séminaire à Oran. Le deuxième, avec deux autres responsables du ministère de l'éducation. Notre but était de recueillir des informations sur la qualité de la formation initiale des enseignants de français, ainsi que les points d'appui de tout inspecteur pour élaborer son plan de formation continu, et le troisième avec les enseignants que nous avons choisi pour le pré-questionnaire afin de s'exprimer sur leur propre expérience en classe et les difficultés qu'ils rencontraient au quotidien.

¹⁹⁸ Vilatte, Jean-Christophe. Formation « Evaluation » 1-4 décembre 2007 à Lyon.p.3.

¹⁹⁹ Vilatte, Jean-Christophe. Formation « Evaluation » 1-4 décembre 2007 à Lyon.p.4.

Il est à souligner que nous n'avons pas respecté le même ordre des questions pour tous les interviewés, et pour certains, nous avons reformulé et même expliqué l'objectif de chaque question.

Aussi, certains répondants n'ont pas su répondre à quelques questions et d'autres se sont abstenus de nous fournir une réponse bien que le climat de confiance était bien installé entre nous.

La situation de l'entretien permet d'avoir des informations des enseignants, en effet comme le précise Alain Blanchet « *un entretien est une situation complexe[...] définie comme échange conversationnel dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information incluse dans le biographie de B.* »²⁰⁰. De fait, l'entretien est un instrument de recherche qui permet d'avoir une information d'un interlocuteur relevant de son vécu et qui intéresse le chercheur qui a une idée préalable du sujet.

D'après R. Quivy et L. Van Campenhoudt²⁰¹ « *une méthode qui permet l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences* »

L'entretien a l'avantage de combler les zones encore sombres et d'apporter des précisions, il est considéré comme un moyen irremplaçable dans une recherche scientifique. Parmi les trois types d'entretiens qui existent (directif, entretien semi-directif et l'entretien non-directif), nous avons choisi l'entretien semi-directif pour notre travail vu l'approche exploratrice adoptée dans notre recherche. Ce type d'entretien n'est ni fermé par des questions précises, ni ouvert où nous proposons à l'interviewé un sujet et nous le laissons s'exprimer comme il veut, de manière à ce qu'il soulève les aspects du problème spontanément. Le chercheur interroge l'interviewé à l'aide de questions d'ordre générales, préparées préalablement, tout en veillant à ce qu'il ne s'écarte pas de l'objectif.

L'entretien avec les inspecteurs s'est déroulé dans une grande salle de conférences, où nous avons eu l'occasion de discuter avec chacun d'eux en aparté afin d'avoir le maximum de réponses variées et différentes d'un inspecteur à un autre.

²⁰⁰ Alain, Blanchet. *Dire et faire dire : l'entretien*. 1999. A. Colin, Paris. P.19.

²⁰¹ Quivy, Van Campenhoudt L. *manuel de recherche en sciences sociales*. 1988. Bordas. Paris. P.186.

L'entretien avec les enseignants du pré-questionnaire, s'est déroulé dans un bureau du directeur d'un établissement « Soufi Mezouar » sis à Ain Témouchent, qui nous a offert les meilleures conditions pour mettre à l'aise les questionnés.

d) L'observation de classe :

L'observation en situation est un moyen pour recueillir des informations sur la méthodologie adoptée par les enseignants dans le contexte scolaire qui nous permet de voir le rôle des différents acteurs dans l'action d'enseignement/apprentissage. Elle permet de même de vérifier les données du questionnaire. Notre étude a pour but d'identifier, en contexte, les pistes qui peuvent nous guider vers la résolution du problème de formation tout en s'appuyant sur la théorie afin de cibler les points à observer.

Trois enseignants ont montré un grand intérêt au sujet de notre étude et ils ont accepté d'y participer. Cette recherche est censée démontrer le rôle de la formation dans le changement chez les enseignants d'une part au niveau conceptuel, d'autre part au niveau pratique. Cette observation va nous permettre de décrire les différents moments organisateurs du cours et du projet pédagogique, comme le précise « *l'observation du contexte est une méthode de recherche qui permet de mieux comprendre les retombées des résultats obtenus et de cibler plus précisément des pistes futures de recherche guidées par ces informations* »²⁰² cet outil nous a fourni des données qui appuient notre problématique de départ. L'observation rend compte explicitement des tendances méthodologiques des enseignants et de leurs compétences professionnelles. Pour éviter la frustration des enseignants ainsi des apprenants, nous avons rendu visite, seule, chez les trois enseignants concernés par l'observation. Nous leur avons expliqué l'objectif de notre recherche. Nous avons profité de l'occasion pour discuter avec les élèves dans un but de les mettre en confiance et se familiariser avec eux et du coup éviter le changement des comportements habituels.

Pour l'échantillon sélectionné pour ces observations, nous avons précisé au début que se sont des enseignants qui ont montré leur intérêt pour le sujet de la recherche. Le groupe des participants est constitué de deux hommes et une femme. Dans le tableau ci-dessous leurs renseignements personnels :

²⁰² Denyse,Blondin. *L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche.*2004.

Enseignant	sex	Nombre d'années d'expérience	diplôme	durée d'enregistrement	Activité enregistrée	Lieu d'exercice
E1	F	6 ans	ITE	45 mn	Compréhension de l'oral	Zone urbaine
E2	M	11 ans	BAC	45mn	Compréhension de l'oral	Zone rurale
E3	M	2 ans	Licence en français	45mn	Compréhension de l'oral	Zone urbaine

Afin de nous conformer à la déontologie de la recherche scientifique, nous avons remis aux enseignants participants des demandes d'autorisation pour les enregistrer, qu'ils ont montré à leur chefs d'établissement respectifs et légalisés auprès des services de la commune où ils exercent. Pour les élèves, nous avons procédé de la même manière, nous leur avons livré des demandes d'autorisation paternelles pour être enregistrés et à faire signer par leur parents et légaliser auprès des services de leur commune. Et pour le caméraman, nous avons eu l'autorisation de la direction de l'éducation pour nous accompagner dans les établissements concernés par l'observation.

- **Grille d'observation :**

Bien que notre objectif soit beaucoup plus centré sur la pratique enseignante, c'est-à-dire, sur le travail de l'enseignant, mais dans la réalité de la classe, l'élève est un élément important à observer (interaction, travail de groupe, l'implication dans l'apprentissage,...) . De fait, notre grille doit comporter des points d'observation réservés pour l'enseignant et d'autres pour l'élève, l'enseignement est toujours mêlé à l'apprentissage. Cet instrument doit manifester les indices de la pédagogie du projet par exemple le travail coopératif selon que l'enseignant encourage le travail de groupe ou il assure le travail seul, l'initiative de l'enseignant, l'autonomie de l'enseignant et l'élève. Nous avons pensé à une grille qui pourrait faire le lien avec la théorie de la pédagogie du projet et ceci en observant ce qui suit :

La situation problème :	l'enseignant propose t-il une situation problème ?
Les tâches :	les élèves sont –ils en mesure de résoudre des tâches ?
Les savoirs :	les élèves travaillent dans un but de développer des savoirs ou des savoir-faire ?
Situations signifiante :	l'enseignant propose t-il des situations signifiante qui ont un sens pour les élèves, c'est-à-dire qui relève du vécu de l'élève ?
La construction :	l'enseignant aide t-il les élèves à faire le lien entre la situation problème et les acquis antérieurs afin de la résoudre ? Rappelle t-il les étapes du projet ou la place de cette activité dans la construction du projet ? Dans la classe y a-t-il une trace des projets réalisés ?
Apprentissage coopératif :	l'enseignant favorise t-il les travaux de groupe ou le travail individuel ?
L'évaluation :	l'enseignant expose t-il une grille d'auto évaluation aux élèves afin qu'ils évaluent le développement de leur compétences ?
L'autonomie :	l'enseignant utilise t-il d'autres ressources que celles proposées dans les documents officiels (manuel, guide pédagogique,..) ? Incite t-il les élèves à faire de la recherche

Pour l'élaboration de la grille nous nous sommes inspirée du rapport d'inspection du professeur de l'enseignement primaire tout en prenant en considération les points relatifs à la pédagogie du projet cités au dessus.

Projet	
séquence	
séance	
Affichage	
Décoration	
Projet précédent	
Effectif des élèves	
Matériel didactique	
Nature :	
Préparation	

Observation de l'activité :

Type de variable	Nom de la variable	Critères différenciateurs ou micro variables	indicateurs	
Structuration et mise en œuvre de l'enseignement/aprentissage	Organisation des contenus	- Mode de transformation des contenus	-L'enseignant adapte-il les contenus au niveau de ses apprenants.	
		-Mode d'organisation des contenus	-l'enseignant propose t-il une situation problème -Propose t-il une situation signifiante -Schématise t-il les étapes de la procédure -procède t-il à modélisation en expliquant et démontrant la façon de procéder	
	Activités sur les contenus	- activité de restitution - activité cognitive	-Propose t-il des activités basées sur la : -des tâches complexes -application systématique - un apprentissage intégré	
	Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur	- sanctions négatives	-motive t-il ses apprenants -réprimande t-il ses apprenants -Encourage t-il la participation des apprenants	

Variables processuelles		- questionnement	-Interaction professeur/apprenants -Interaction apprenant/apprenant -Encourage t-il l'autonomie de l'apprenant	
		- relance de la dynamique	-Favorise t-il l'apprentissage coopératif -Aide t-il les apprenants à mobiliser les acquis -Enonce t-il les critères de réussite	
		- feedbacks	-positifs -négatifs	
	Types de consignes	procédures - guidage - critères	- oriente t-il les apprenants dans leur apprentissage -Rappel t-il le projet	
	Registres de la communication	registre technique - registre scolaire - registre familial - registre abstrait		
Cadre matériel et dispositif	Situation géographique du professeur	devant les élèves - au niveau des élèves - derrière les élèves		
	Organisation temporelle	durée de chaque activité - temps de parole du professeur - durée des discussions individuelles (inaudibles)		
	Matériel et supports didactiques	utilise le tableau - utilise le manuel - utilise un autre support		

Tableau 1. Grille d'analyse utilisée (d'après Bru, 1992) modifiée suivant notre objectif

Le premier type de variables, intitulé « structuration et mise en œuvre des contenus » concerne les contenus de la formation et est constitué de variables :

- « organisation des contenus » : cette variable est divisée en trois éléments, le premier est celui relatif au mode de transformation des contenus prenant en compte le fait que l'enseignant adapte ou pas le contenu au public , l'autre mode est celui relatif à l'organisation des contenus c'est-à-dire tout procédé d'explication(rappel de connaissances, explication, citer des références,...) et le mode de réduction des contenus qui vise à réduire le contenu
- « activités sur les contenus » : se décline en deux éléments celui de l'activité de restitution qui suscite la systématisation des savoir et celle des activités cognitive qui fait appelle aux capacités intellectuelles de construction.

Le deuxième type de variable intitulé « variables processuelles », concerne la réalisation de l'activité. Il est composé des variables « dynamiques de l'activité scolaire chez le professeur », elles se divisent en sanctions négatives(le ton utilisé, les réprimandes,...), références sociales (informations liées au monde ou au vécu), questionnement (les apprenants se posent-ils des questions ou répondent-ils aux questions posées), relance de la dynamique (action ayant pour objectif la motivation des apprenants).

Le troisième type concerne les conditions matérielles de la pratique. Il se décline en trois éléments variables « situation géographique du professeur », « organisation temporelle » et « matériel et supports didactiques.

e) L'observation d'une action de formation :

L'observation de la journée de formation n'était pas une tâche facile pour nous. Les enseignants et dans leur totalité étaient des femmes ont refusé d'être enregistrés, ce qui nous a contraint à focaliser la caméra sur l'inspecteur qui a animé la journée.

Avant de commencer l'enregistrement, nous avons explicité l'objectif de notre travail au groupe enseignants afin d'éviter tout changement de comportement ou du moins le minimiser au maximum.

Le but de cette observation était de voir le degré de conformité de cette action de formation avec les directives de la pédagogie du projet et la méthode entreprise par l'inspecteur pour dérouler son travail.

Pour la grille d'évaluation, nous avons voulu nous inspirer du rapport d'inspection des inspecteurs, mais la première lecture nous a révélé que ce document est purement administratif, il sert plus à recenser des statistiques telle que (tableau de qualification du

personnel enseignant à charge, bilan des activités arrêté au jour de l'inspection,..). Cependant au regard des grille déployées par de différents observateurs des pratiques de classe dans le cadre de la réforme du système éducatif, et vu notre littérature des travaux déjà faits dans des contextes différents. Nous nous sommes inspirée des grilles d'observation proposées dans le site : [www.mirieu.com/outilsde formation/grillesequence](http://www.mirieu.com/outilsde%20formation/grillesequence) que nous avons adapté à la spécificité de nos objectifs.

En vertu des indices observables que nous définirons lors de l'élaboration de notre grille et dont nous avons passé en revue les aspects théorique dans le chapitre précédent, cet instrument précise la direction de notre étude et s'oriente vers la collecte de résultats pertinents et significatifs, et ce en tentant de répondre à plusieurs questions issues du cadre théorique telle que :

- L'approche par les compétences est-elle utilisée dans La formation des enseignants ?
- Les pratiques de formation intègrent-elles les principes de la pédagogie du projet ?

Nous avons retenu pour cela des sections dans un souci de se conformer à la formation par la pédagogie du projet à certains principes fondamentaux de cette approche et qui sont cités dans le chapitre 3 (globalité, construction, intégration, autonomie, interaction) ces indices observables révèlent le caractère nouveau et orienté vers une pédagogie nouvelle

Date : / heure :	
Lieu de la formation :	
type de l'action de formation :	
Projet de circonscription :	
Organisation du lieu :	
Effectif des enseignants :	
grade concerné :	
Matériel didactique :	
Nature : /	
Préparation :	
Objet de la formation :	
Objectif de la formation :	

Observation de l'activité :

Type de variable	Nom de la variable	Critères différenciateurs ou micro variables	indicateurs	
Structuration et mise en œuvre de la formation	Organisation des contenus	- Mode de transformation des Contenus	-l'inspecteur adapte-il les contenus au niveau de ses enseignants.	
		-Mode d'organisation des contenus	-l'inspecteur propose t-il une situation problème	
			-Propose t-il une situation signifiante	
			-Schématise t-il les étapes de la procédure	
			-procède t-il à modélisation en expliquant et démontrant la façon de procéder	
	Activités sur les contenus	- activité de restitution - activité cognitive	-Propose t-il :	
-un modèle à suivre et à respecter -encourage t-il l'initiative des enseignants -incite t-il à l'intégration des nouveaux acquis				
Variables processuelles	Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur	- sanctions négatives	- motive t-il ses enseignants	
			-réprimande t-il ses enseignants	
			-Encourage t-il la participation des enseignants	
		- questionnement	-Interaction inspecteur/enseignants	
			-Interaction enseignant//enseignant	
			-Encourage t-il l'autonomie de l'enseignant	
			-Favorise t-il le travail coopératif	
	- relance de la dynamique	-Aide t-il les enseignants à mobiliser les acquis		

			-Enonce t-il les critères de réussite	
		- feedbacks	-positifs	
			-négatifs	
		-évaluation	-immédiate	
	-différée			
	Types de consignes	procédures - guidage - critères	- oriente t-il les enseignants dans leur formation	
-Rappel t-il le projet de circonscription				
Registres de la Communication	registre technique - registre scolaire - registre familial - registre abstrait			
Cadre matériel et dispositif	Situation géographique de L'inspecteur	devant les enseignants - au niveau des enseignants - derrière les enseignants		
	Organisation temporelle	durée de chaque activité - temps de parole de L'inspecteur - durée des discussions individuelles (inaudibles)		
	Matériel et supports Didactiques	-utilise le tableau - utilise un autre support		

Tableau 1. Grille d'analyse utilisée (d'après Bru, 1992) modifiée suivant notre objectif

Synthèse

Dans cette partie II, nous avons tenté d'aborder la nouvelle perspective qui serait une évidence pour affronter les mutations successives du système éducatif.

Nous avons fait un état des lieux de la professionnalisation en nous référant aux fondements théoriques. Ceci nous amène à soulever la relation d'interdépendance entre la formation des enseignants et la professionnalisation pour l'exercice du métier.

Nous avons retenu dans notre travail plusieurs approches qui pourraient apparaître dans la pratique enseignante et qui se complètent. La pédagogie du projet est une démarche qui est censée mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, il est acteur en classe, un enseignant du français langue étrangère ne pourrait mettre ceci en œuvre et accorder à l'élève ce nouveau statut que si sa formation le prépare à exercer cette professionnalité.

Pour la réussite de toute réforme d'un système éducatif, la pierre angulaire est bel et bien l'enseignant, l'acteur qui met réellement en place tout changement. Pour le préparer à innover, la formation à la professionnalisation ferait de lui un acteur réflexif ayant un esprit d'analyse critique et créatif.

Troisième partie

Protocole d'enquête

« La métacognition, c'est le fait d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus mais face à un processus. »

MEIRIEU, Philippe.

Frankenstein pédagogue, p.104

Chapitre I

Analyse du premier outil du corpus :

Le questionnaire

Pour mieux mener notre investigation, il est des questions que nous nous sommes posée avant d'entamer notre présent travail. Les réponses à ces questions ont déterminé le corpus sur lequel nous nous sommes appuyée et la méthodologie choisie pour notre étude.

Notre objectif étant d'étudier l'impact de la pédagogie du projet dans la pratique des enseignants de l'enseignement du français au cycle primaire. L'approche analytique nous permet de recueillir les données nécessaires analysées à la lumière de la théorie sur laquelle s'appuie cette pédagogie. Nous expliquerons les comportements des enseignants par une approche comparative avec la formation dispensée au niveau de la circonscription choisie pour notre étude.

Cette recherche a été menée dans la wilaya de Ain témouchent, la circonscription de Ain témouchent/3. Notre corpus est constitué de quatre outils : un questionnaire, des observations de classe, une observation de demi-journée de formation et des entretiens.

Les observations de classe ont été faites chez trois enseignants désireux de participer à notre recherche. Ces participants sont de profils différents exerçant dans trois établissements primaires différents. L'observation de la demi-journée de formation s'est faite chez un inspecteur qui a accepté d'être enregistré. Les entretiens ont été réalisés lors d'un séminaire national à Oran, au profit des inspecteurs de la langue française du primaire.

1. Analyse du questionnaire

Nous avons choisi cet outil pour notre étude afin de collecter des données qui pourrait nous aider à trouver une réponse à notre problématique relative à l'application de la pédagogie du projet dans l'enseignement du français langue étrangère, au primaire.

Notre questionnaire sera adressé aux enseignants du primaire qui sont les premiers concernés par notre étude et dans un objectif de les impliquer et les faire participer dans ce travail de recherche qui pourrait les inciter à une réflexion plus approfondie sur leur pratiques.

Nous avons distribué les questionnaires lors d'une journée d'étude, et nous avons pu les recueillir le jour même. Le nombre prévu de participants était de 73 enseignants, mais qui se sont présentés au regroupement sont au nombre de 68 présents et 5 absents. Parmi les répondants, il y avait 5 enseignants qui ont participé à notre pré-enquête d'où la nécessité

de ne pas prendre en considération leurs réponses. Le taux final des interrogés était de 63 enseignants donc les 86.3% du personnel de toute une circonscription pédagogique.

1.1 L'enquête

Le questionnaire proposé aux enseignants du cycle primaire de la wilaya de Ain Témouchent , en vue d'une enquête quantitative, avait pour objectifs de :

- Relever des informations quant à leur profil, leur formation initiale ;
- Connaitre leurs représentations par rapport à la pédagogie du projet et son application dans les classes ;
- Connaitre Leurs savoirs et savoir-faire relatifs à la pédagogie du projet ;
- Repérer les difficultés rencontrées dans l'application de la pédagogie du projet ;
- Déterminer Le rôle de la formation continue dans la mise en place de la pédagogie du projet ;
- Recueillir Leurs suggestions afin de se conformer à la pédagogie du projet.

Ce questionnaire est constitué de questions ouvertes, de questions fermées et de questions à choix multiples, des questions à échelle, questions pour classement.

A travers cet outil, les enseignants vont déclarer leurs conceptions relatives aux notions fondamentales de la pédagogie du projet telle que compétence, situation problème, situation d'intégration, pédagogie du projet, négociation, socialisation et l'objectif de cette pédagogie.

Comme nous visons par ce questionnaire à relever les différents points de vue des enseignants de français sur la pédagogie du projet et son efficacité dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Aussi, les questions permettront de déceler l'impact de la formation continue sur l'application de la pédagogie du projet et enfin recueillir des propositions pour aller vers une meilleure application de cette pédagogie.

Les données récoltées par ce questionnaire seront présentées sous forme de tableaux et de graphes que nous analyserons et interpréterons.

1.2 L'échantillonnage

Notre échantillonnage est représentatif puisqu'il touche les 100% des enseignants de la circonscription étalée sur trois daïras qui sont Ain témouchent, el malah, et Ain el kihel, soit un total de 63 enseignants de langue française ont participé à notre enquête sur 68 de la circonscription ; parmi les 68, nous avons choisi 5 enseignants pour notre pré-enquête réalisée le 27 juin 2016. Les réponses de notre échantillon de la pré-enquête n'ont pas été prises en considération lors du dépouillement des 68 interrogés. Le taux des répondants représente 92.64% du nombre total des enseignants de la circonscription.

Nous avons saisi l'occasion d'un regroupement des enseignants lors d'une journée de formation, en date du 06 décembre 2016 dont le thème portait sur « l'écriture créative », afin de leur remettre le questionnaire, évidemment après leur avoir expliqué notre objectif à travers cette recherche.

Nous avons récupéré les réponses le jour même et sur place, ce qui nous a évité le retard dans la réception.

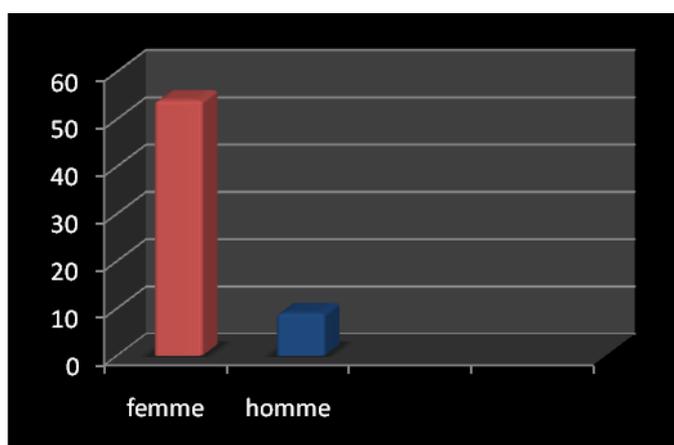
1.3 Démarche descriptive :

1.3.1 Renseignements des enseignants :

- **Le sexe**

	Femme	homme	Total
Nombre	54	9	63
Pourcentage	85.71%	14.28%	100%

Tableau 1



L'échantillon des enquêtés comprend 63 enseignants, dont 54 de sexe féminin et 9 de sexe masculin

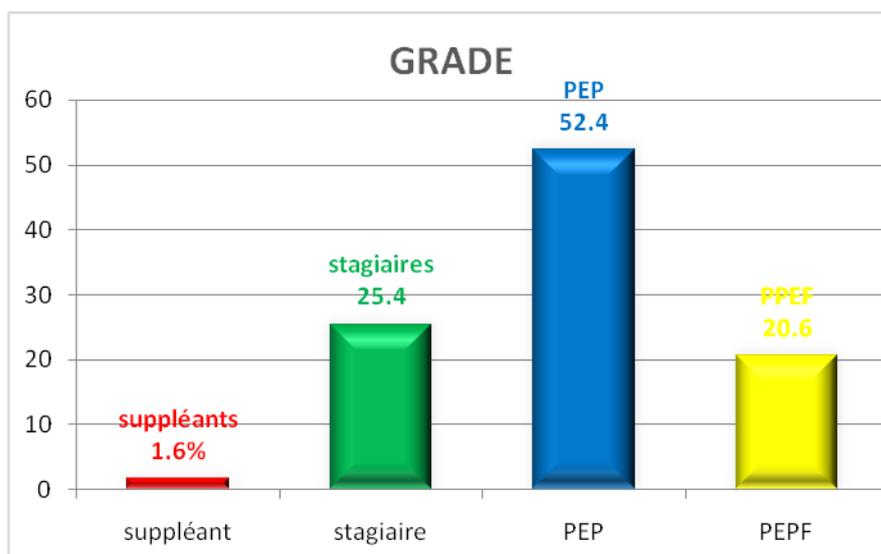
- **Le grade**

Statistiques

Grade

N	Valide	63
	Manquant	0

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	Suppléante	1	1,6	1,6
	Stagiaire	16	25.4	25.4
	PEP	33	52.4	52.4
	PEPF	13	20.6	20.6
	Total	63	100,0	100,0



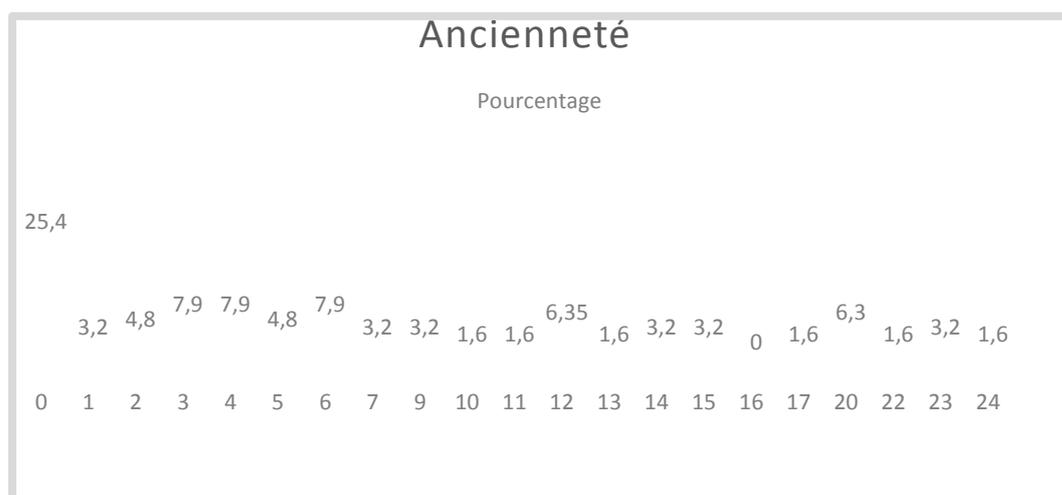
25.4%, soit 16 enseignants des interrogés, sont des stagiaires recrutés suite à un concours comprenant deux étapes, les candidats qui réussissent l'épreuve écrite auront le droit de passer ensuite l'épreuve orale, et le recrutement se fait suivant le besoin du secteur.

52.4% de notre échantillon sont des professeurs de l'enseignement primaire (PEP), soit 33 enseignants parmi les participants à notre étude. 20.6% des interrogés, soit 13 enseignants, sont des PPEF (professeurs formateurs de l'enseignement primaire). Les PPEF sont des PEP ayant exercé dix(10) dans ce grade, ils seront par la suite promus automatiquement.

On constate que les PEP représentent plus que les 50% du personnel francophone de la circonscription concernée par cette recherche.

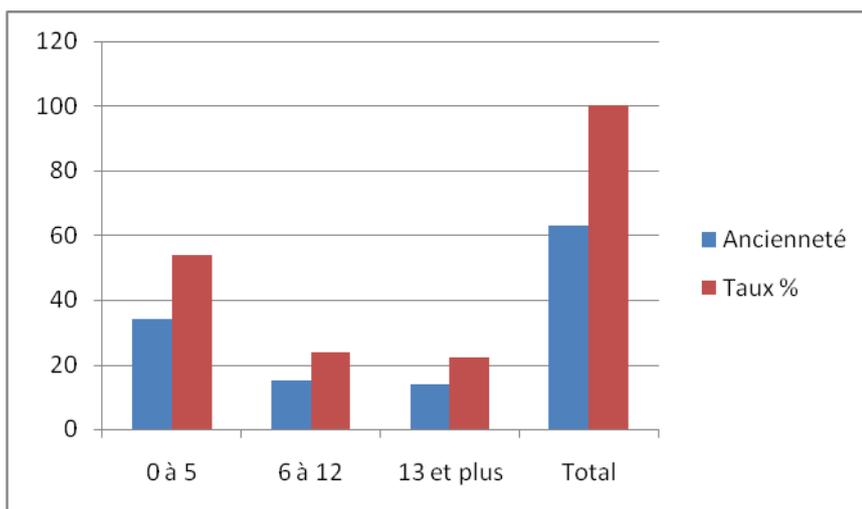
- Ancienneté

Sachant que dans le secteur de l'éducation, les promotions d'un grade à un autre (professeur, professeur principal et professeur formateur) se font à la base d'ancienneté, nous avons considéré ces deux variantes (grade et ancienneté) comme critères pour catégoriser notre échantillon. Ce tableau nous donne un aperçu global sur tout l'échantillon considéré pour notre travail de recherche. Les enseignants interrogés ont moins d'une année scolaire, ce que nous avons mentionné comme 0 an, jusqu'à 24 ans d'ancienneté.



Notre étude traite principalement les pratiques des enseignants dans le cadre de la pédagogie du projet, et l'impact de la formation sur ces derniers. Ainsi, notre échantillon sera réparti en trois catégories (C1, C2, C3), cette répartition est faite par rapport à l'année d'installation de la réforme du système éducatif et la mise en place de la pédagogie du projet. La catégorie C1 est celle des enseignants nouvellement recrutés, de 2011 à 2016 et ayant accumulé cinq ans d'ancienneté (de 0 à 5 ans), la catégorie C2 est celle des enseignants recrutés juste après l'installation de la pédagogie du projet en 2003 et ayant une ancienneté de (6 à 12 ans), et enfin la catégorie C3 celle des enseignants recrutés avant la réforme du système éducatif en 2003 et ayant une ancienneté supérieure à 13 ans

catégories d'ancienneté	Ancienneté	Taux %
C1 :0 à 5	34	53,97
C2 :6 à 12	15	23,81
C3 :13 et plus	14	22,22
Total	63	100,00



Nous remarquons que les enseignants interrogés ont une expérience allant d'une année à vingt-quatre ans. 27% d'entre eux sont des enseignants stagiaires.

Nous rappelons que notre recherche a ciblé les enseignants de la circonscription de Ain témouchent /3 comptant 73 enseignants. Les présents au séminaire étaient 68. Le taux de répondants considéré est de 63 enseignants, les 5 autres enseignants étaient ceux sollicités pour la pré-enquête par voie de conséquence leurs réponses n'ont pas été sujets d'analyse.

Il est à noter que notre échantillon possède une ancienneté allant de 0²⁰³ à 24 ans. Nous avons relevé que 53.97% des enseignants sont des nouveaux, recrutés depuis cinq ans, soit 34 enseignants, y compris les 27% des stagiaires mentionnés au-dessus, cette tranche constitue la catégorie C1, de notre échantillon.

La tranche constituant la catégorie C2 de notre corpus, compte 23.81% des participants, soit 15 enseignants, accumulant une ancienneté allant de 6 à 12 ans. Enfin la troisième tranche de notre corpus constituant la catégorie C3 compte 22.22% du taux des répondants, soit 14 enseignants ayant une ancienneté supérieure à 13 ans.

²⁰³ Ce sont les enseignants n'ayant pas une année scolaire complète.

Nous constatons que le nombre des enseignants de la catégorie C1 compte plus de la moitié du personnel de notre échantillon, et que les catégories C2 et C3 sont d'un pourcentage qui équivaut à la somme de C2 et C3, ce qui nous laisse conclure que le taux des nouvelles recrues est important. La question qu'on se pose est relative à la qualité de la formation professionnelle subie : les prépare t- elle à l'exercice du métier selon les principes de la pédagogie du projet ?

Le tableau suivant représente les différents grades de chacune des catégories (C1 ,C2 et C3) .

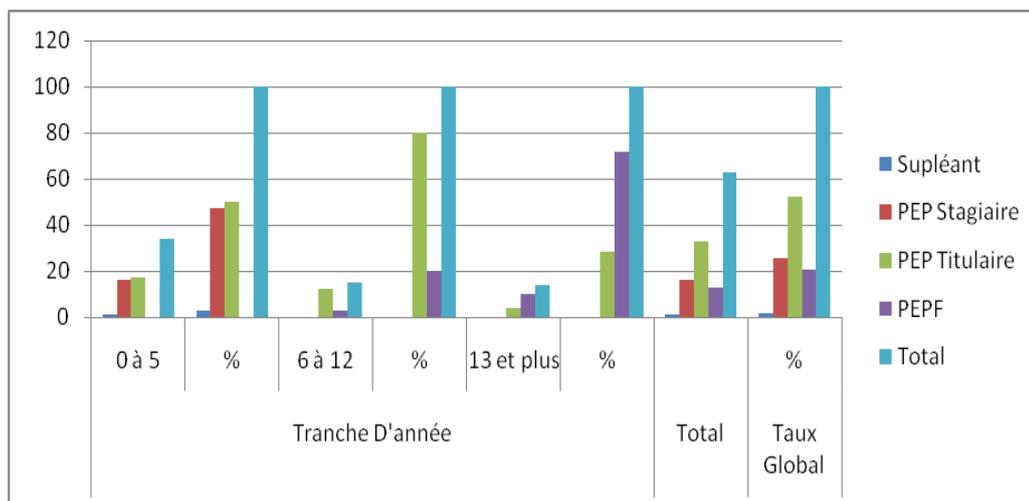
Les catégories qui constituent notre échantillonnage seront les nouveaux dont l'expérience varie de 0 à 5 ans, les enseignants ayant de six à douze ans d'ancienneté, c'est-à-dire recrutés après l'installation de la nouvelle réforme du système éducatif, et la troisième catégorie se sont ceux recrutés avant 2003, c'est-à-dire ayant une ancienneté allant de treize ans à vingt-quatre ans.

Nous constatons que les enseignants recrutés après la réforme de 2003, compte un pourcentage assez élevé par rapport à ceux recrutés avant la réforme et que les enseignants ayant une ancienneté de plus que quatorze ans sont, dans leur majorité écrasante, des professeurs formateurs. Parmi les prérogatives de cette catégorie, c'est d'assurer la formation aux enseignants et les accompagner.

Ceux recrutés après la réforme sont dans leur majorité des professeurs d'enseignement primaire.

Ancienneté - Grade et tranche d'année

Grade	Tranche D'année						Total	Taux Global %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Suppléant	1	2,94	0	0,00	0	0,00	1	1,59
PEP Stagiaire	16	47,06	0	0,00	0	0,00	16	25,40
PEP Titulaire	17	50,00	12	80,00	4	28,57	33	52,38
PEPF	0	0,00	3	20,00	10	71,43	13	20,63
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Nous constatons que le taux des stagiaires est de 25.4%, soit 16 enseignants, et un suppléant représentant 1.6 %, dans un total de 27%.

Les professeurs d'enseignement primaire, récemment confirmé dans le poste, comptent un pourcentage de 27%, soit 17 enseignants. Nous remarquons que la catégorie C1 qui représente la moitié du personnel de la circonscription choisie pour notre recherche est constituée de 50% de stagiaires et 50% de professeurs débutants.

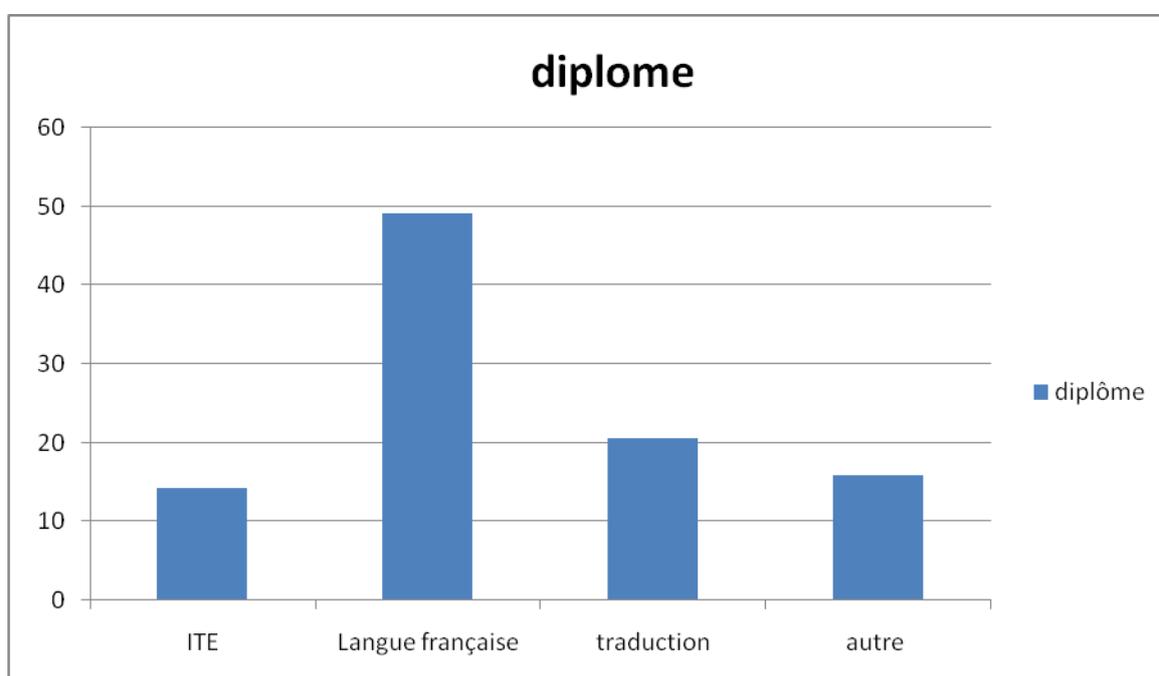
Pour la catégorie C2, elle comprend 19% de l'échantillon, soit 12 professeurs de l'enseignement primaire et 4.8% de professeurs formateurs, soit 3 enseignants qui cumulent plus que 10 ans d'ancienneté qui leur permet d'accéder au grade de PFEP (professeur formateur d'enseignement primaire). Cette tranche dénombre 80% de PEP et 20% de PFEP.

La catégorie C3 compte 4 professeurs d'enseignement primaire, soit un pourcentage de 6.3% de l'échantillon et 10 professeurs formateurs, soit un pourcentage de 15.9%. Cette tranche dénombre 71.4% de PFEP et 29.6% de PEP.

Il en ressort que dans notre échantillon, le pourcentage des enseignants nouveaux est trop élevé par rapport aux enseignants ayant une ancienneté de plus de 10 ans pouvant leur permettre de prendre en main une classe. En plus, dans les 53.97% de la catégorie C1, on peut ajouter les 71.4 % des professeurs d'enseignement primaire n'ayant pas cumulé 10 ans, soit 19% de l'échantillon, et dont le besoin de formation est accru. Nous pouvons dire que 73% du personnel de cette circonscription choisi ont besoin d'une formation professionnelle les préparant à l'application de la pédagogie du projet.

Diplôme

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ITE	9	14.28	14.28	14.28
	L F	31	49.2	49.2	63.48
	Traduction	13	20,6	20,6	84.08
	Autre	10	15.87	15.87	100.0
	Total	63	100,0	100,0	

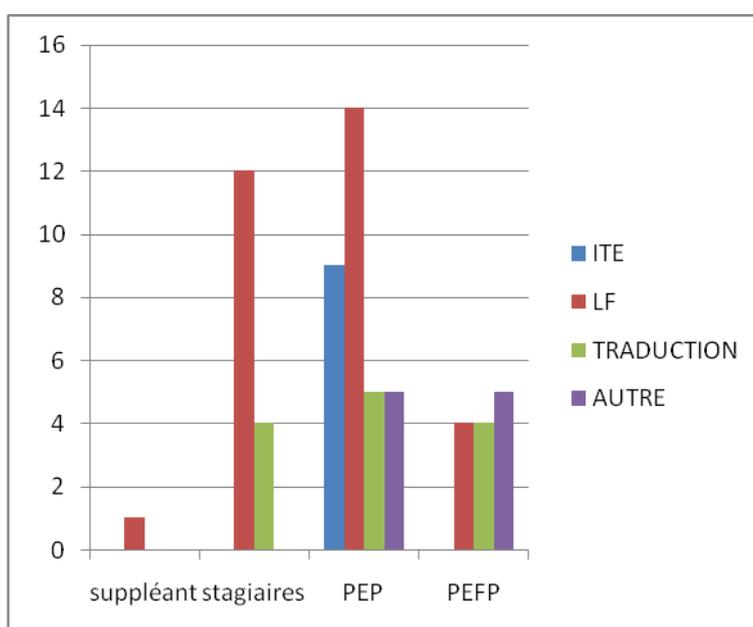


Nous décelons dans ce graphique que parmi les 63 répondants à notre questionnaire, nous comptons 14.29% sortants de l'ITE, soit 9 enseignants, et 49.2 % de l'échantillon ont une licence en français, soit 31 enseignants, et 20.6% des répondants ont une licence en traduction, soit 13 enseignants, et enfin 15.87% sont titulaires de différents diplômes tels que licence en anglais, en droit, en électronique, en génie civil, en arabe, en mécanique et en physique. Nous remarquons que 63.5%, soit les 2/3 du personnel de la circonscription ont une formation dans la spécialité, soit 40 enseignants, et 36.5%, soit 1/3 du personnel de la circonscription n'ont pas une formation universitaire dans la spécialité, soit 23 enseignants.

Tableau croisé Grade*Diplôme

Grade	Suppléante	Effectif	Diplôme								Total	
			ITE	%	L F	%	tra d.	%	autr e	%	al	%
		f	0	0	1	1.6	0	0	0	0	1	1.6
	Stagiaire	Effectif	0	0	12	75	4	25	0	0	16	25.4
		f										
	PEP	Effectif	9	27.27	14	42.42	5	15.15	5	15.15	33	52.4
		f										
	PEPF	Effectif	0	0	4	30.76	4	30.76	5	38.46	13	20.6
		f										
Total		Effectif	9	14.28	31	49.2	13	20.6	10	15.87	63	100
		f										

Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondants.



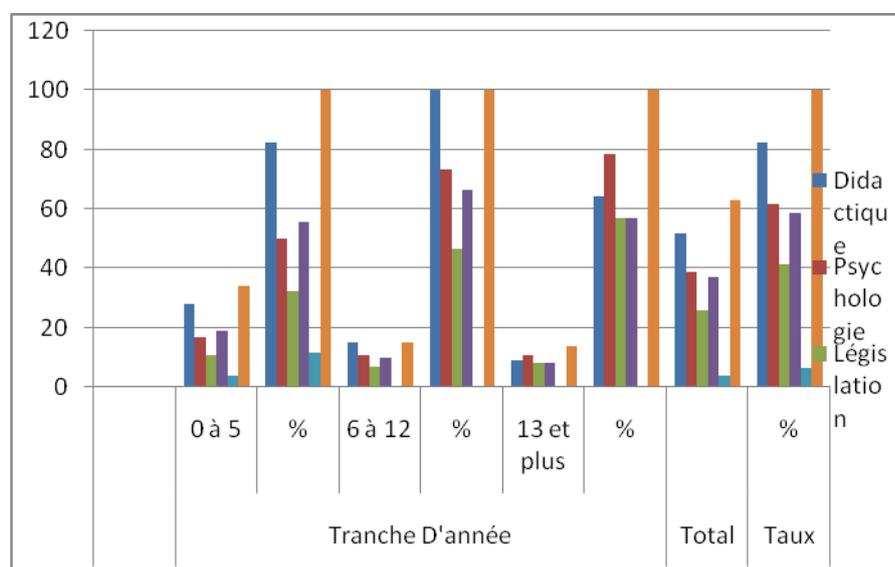
L'analyse de ce tableau dévoile, en effet que le suppléant(1) qui représente 1.6% de l'échantillon est titulaire d'une licence en français. Parmi les 25.4% des stagiaires, soit 16 enseignants, nous retrouvons 75% titulaires de licence en français, soit 12 enseignants et 25% des stagiaires titulaires de licence en traduction, soit 4 enseignants. Aussi, nous comptons parmi les 52.4% de l'échantillon, soit 33 enseignants, qui sont des professeurs

d'enseignement primaire, 27.27 % sont sortants de l'ITE, soit 9 enseignants, 42.42 % des titulaires de licence en français, soit 14 enseignants, et 15.15 % titulaire de licence en traduction, soit 5 enseignants, et 15.15% titulaires de licence d'autre spécialités. En ce qui concerne les professeurs formateurs, qui dénombrent 20.6% de l'échantillon, soit 13 enseignants, nous retrouvons 30.76% des répondants, sont titulaires de licence en français, soit 4 enseignants, et le même pourcentage titulaire de licence en traduction, et enfin 38.43% des professeurs formateurs ont une licence qui n'a aucun lien avec le français.

1.3.2 Lecture et analyse du questionnaire

Lecture et analyse des questions Q1 et Q2 :

- Question 1 : votre formation vous a-t-elle permis d'acquérir des connaissances en :
 - Didactique
 - psychologie
 - Législation
 - linguistique
 - Autre....



Dans notre échantillon, 82.54% des interrogés ont des connaissances en didactique, soit 52 enseignants, et 61.9% dont la formation initiale leur a permis d'avoir des connaissances en psychologie, soit 39 enseignants. 41.27% des interrogés ont des connaissances en législation, soit 26 enseignants. 58.73 % des participants ont des connaissances en linguistique, soit 37 enseignants. 6.35% des interrogés ont des

connaissances diverses selon leur formation universitaire autre que français, soit 4 enseignants.

Le dépouillement des réponses nous a permis de relever que les 82.35% des enseignants de la catégorie C1 ont déclaré avoir des connaissances en didactique, soit 28 enseignants des 34 de cette tranche, 100% de la tranche C2, soit 15 interrogés et 64.29% de la catégorie C3, soit 9 enseignants. Nous constatons des données que les 50% de la tranche C1 ont dit avoir eu une formation en psychologie, soit 17 enseignants, 73.33% de la catégorie C2, soit 11 interrogés. 32.35% ont des connaissances en législation, soit 11 enseignants, alors que nous trouvons 55.88% des enseignants de C1 ont subi une formation en linguistique, soit 19 enseignants, 66.67% de la tranche C2, soit 10 sujets et 57.14% de la catégorie C3, soit 8 enseignants interrogés. Enfin, nous relevons que les 6.35% de l'échantillon représentent 11.76% de la catégorie C1 ont eu une formation dans d'autres domaines tels que la phonétique, la littérature, soit 4 cas.

Nous constatons que les pourcentages relevés les plus élevés sont en didactique, en psychologie et en linguistique. Cela pourrait supposer que les enseignants recouvrent les fondements théoriques qui permettent d'asseoir les bases nécessaires à l'élaboration méthodologique d'une pratique pédagogique, entre autres, insisteront sur l'intégration des concepts d'une pédagogie nouvelle telle que la pédagogie du projet.

Q2- Votre formation initiale vous a-t-elle suffi pour enseigner ?

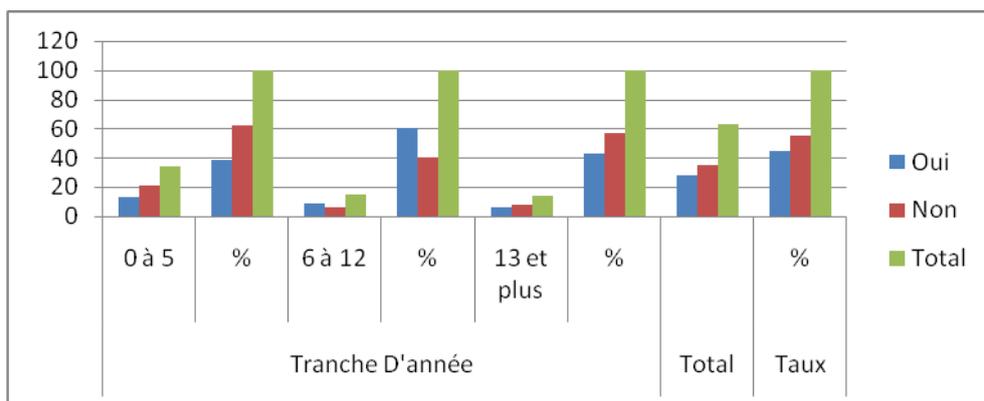
- **Oui** - **Non**

		Fréquence ²⁰⁴	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	non	35	55,6	55,6
	oui	28	44,4	44,4
	Total	63	100,0	100,0

²⁰⁴ La fréquence dans le tableau ci-dessus représente le nombre de répondants, le pourcentage valide le pourcentage des répondants par rapport aux participants, dans notre cas, c'est le même taux puisque tous les enseignants interrogés se sont exprimé et ont réagi à toutes les questions.

Question 2 - tranche d'année (Ancienneté)

Q2	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	13	38,24	9	60,00	6	42,86	28	44,44
Non	21	61,76	6	40,00	8	57,14	35	55,56
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



55.6 % des participants pensent que leur formation initiale était insuffisante pour leur permettre d'enseigner, soit 35 enseignants ; 44.4% avouent que leur formation initiale leur a permis d'enseigner, soit 28 enseignants.

L'analyse des données de chaque catégorie nous a permis entre autre de déceler d'autres remarques. Parmi la catégorie C1, qui ont moins de 5 ans d'expérience, 38.24%, soit 13 enseignants, disent que leur formation initiale était suffisante pour enseigner et 61.76%, soit 21 enseignants, avouent qu'elle était insuffisante. 60% des enseignants de la catégorie C2 trouvent leur formation initiale suffisante pour enseigner, soit 9 enseignants, et 40% la trouvent insuffisante, soit 6 enseignants. 42.86% des enseignants de la tranche C3, soit 6 enseignants, déclarent que leur formation était suffisante et 57.14% des interrogés de cette catégorie disent qu'elle est insuffisante, soit 8 enseignants.

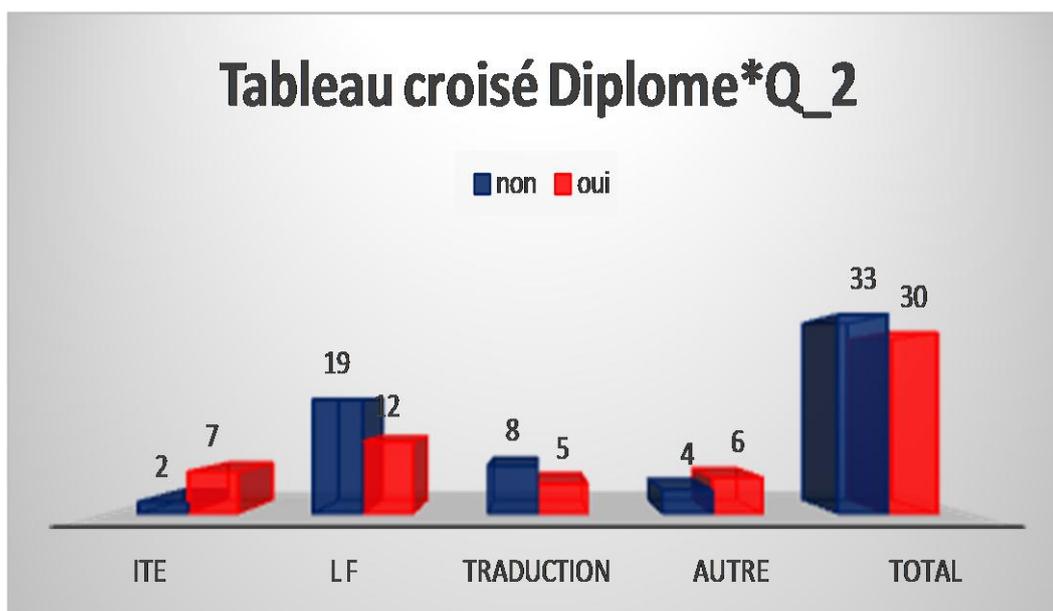
Nous constatons que 55% des enseignants interrogés estiment que leur formation initiale ne leur a pas suffi pour prendre en main la classe. Les enseignants de la catégorie C2 représente un pourcentage supérieur à 50% des enseignants qui attestent que leur formation initiale était suffisante alors que pour les catégories C1 et C3 le pourcentage supérieur à 50% est celui des enseignants qui trouvent que leur formation initiale était insuffisante.

D'après les données de notre enquête, il semblerait que la formation initiale, pour la plus part des enseignants, est insuffisante. Les enseignants sont confrontés d'une part à une situation complexe en classe, ils doivent intégrer, dans des classes hétérogènes, des élèves en difficultés, d'autre part, à l'adaptation de ses enseignements au contexte social des apprenants. Ce rôle nécessite par conséquent des compétences professionnelles qui permettraient de prendre en main sa classe. Les enjeux de la formation initiale qui est censée préparer ces enseignants à affronter ces difficultés sont d'abord liés au fait qu'elle soit partagée entre l'université qui ne les inscrit pas dans la logique professionnelle, et les ENS qui ne réserve aux stages pratiques qu'un volume réduit par rapport à la théorie. Les futurs enseignants doivent être entraînés à mobiliser leurs ressources pour agir adéquatement en classe.

Tableau croisé Diplôme*Q_2

Diplôme	ITE	Effectif	Q_2		Total	%		
			non	%			oui	%
			2	22.22	7	77.78	9	14.28
	L F	Effectif	19	61.29	12	38.71	31	49.21
	Traduction	Effectif	8	61.54	5	38.46	13	20.63
	Autre	Effectif	4	40	6	60	10	15.87
Total		Effectif	33	52.38	30	47.62	63	100

Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondants.

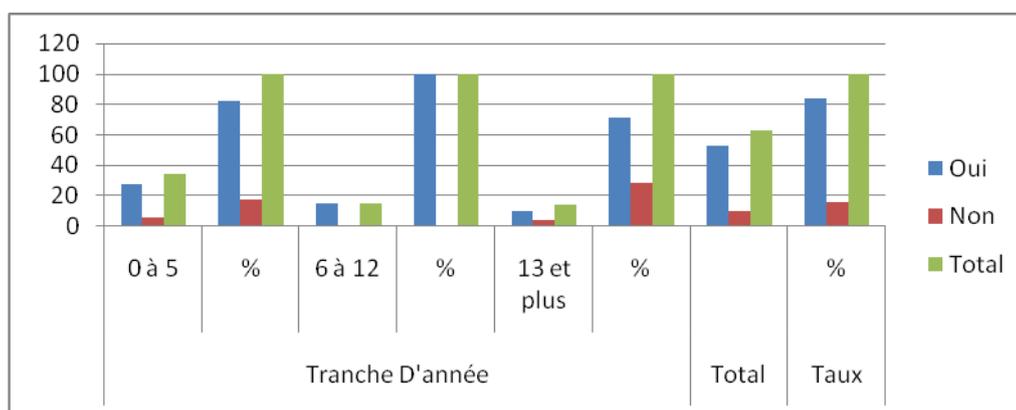


De ce tableau, nous remarquons que les sortants de l'ITE, soit 14.28% des enseignants affirment que leur formation initiale leur a suffi pour enseigner alors que les titulaires de licence en traduction ou français, soit 69.84% des enseignants, avouent que cette dernière leur a été insuffisante. Cela dit, les instituts technologiques de l'éducation préparent les jeunes diplômés à l'exercice du métier d'enseignant.

3- Connaissez-vous la pédagogie du projet ?

Question 3 - tranche d'année (Ancienneté)

Q3	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	28	82,35	15	100,00	10	71,43	53	84,13
Non	6	17,65	0	0,00	4	28,57	10	15,87
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Les 84.1% des sujets interrogés connaissent la pédagogie du projet, soit 53 enseignants et 15.9% ne la connaissent pas, soit 10 enseignants. Cette tranche d'enseignants, qui ignorent cette pédagogie, sont les stagiaires récemment recrutés.

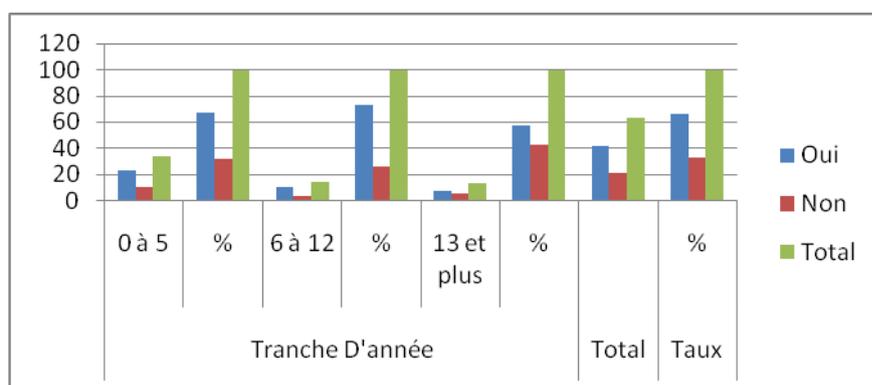
Nous remarquons que les enseignants dans leur majorité connaissent la pédagogie du projet.

Les participants ayant une ancienneté de 0 à 5 ans déclarent ne pas connaître la pédagogie du projet, avec un pourcentage de 18.1% des 33 enseignants de cette tranche, soit 6 enseignants répondants. Les interrogés de la tranche ayant une ancienneté de 6 à 14 ans, affirment connaître la pédagogie du projet à 100%, soit les 17 enseignants de cette tranche, et 30.7% des enseignants interrogés ayant une ancienneté de 15 à 24 ans disent ne pas connaître la pédagogie du projet, soit 4 enseignants des 13 enseignants de cette tranche. De ce tableau, nous remarquons que ceux qui avouent ne pas connaître la pédagogie du projet sont des stagiaires et des enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté, et les enseignants recrutés après la réforme attestent connaître cette pédagogie.

4- En êtes-vous convaincus ?

Question 4 - tranche d'année (Ancienneté)

Q4	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	23	67,65	11	73,33	8	57,14	42	66,67
Non	11	32,35	4	26,67	6	42,86	21	33,33
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



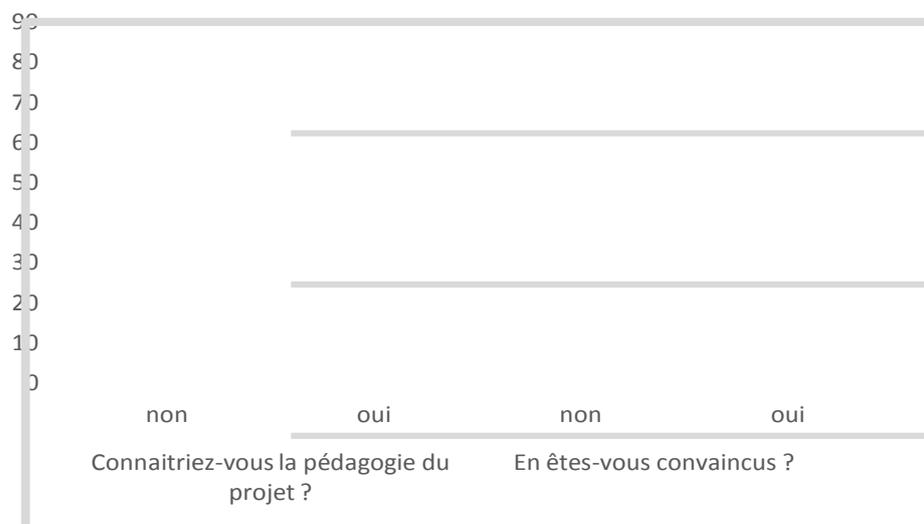
Les 66.7% des interrogés manifestent leur conviction de la pédagogie du projet, soit 42 enseignants, et 33.3% des enseignants ne sont pas convaincus de cette pédagogie, soit 21 enseignants. Donc les 2/3 des enseignants ont un avis favorable face à un 1/3 qui a un avis défavorable.. Parmi les répondants, on trouve 67.65% des enseignants de la catégorie c1 sont convaincus de la pédagogie du projet, soit 23 enseignants et 32.35% des enseignants de cette tranche désapprouvent cette pédagogie, soit 11 enseignants des 34 enseignants. 73.33% des enseignants interrogés de la catégorie C2 ont un avis favorable quant à la pédagogie du projet, soit 11 enseignants des 15 de l'ensemble de cette tranche, alors que 26.27% ont un avis défavorable, soit 4 enseignants de cette tranche. En ce qui concerne la catégorie C3, 57.14% des interrogés affirment qu'ils ne sont pas convaincus de cette pédagogie, soit 8 enseignants et 42.86% de la tranche C3 attestent qu'ils ne sont pas convaincus, soit 6 participants de cette dernière catégorie.

Nous remarquons que le pourcentage le plus élevé dans les trois catégories C1, C2 et C3 est celui de la réponse «oui », ce qui démontre que la majorité des enseignants interrogés sont convaincus de la pédagogie du projet, et c'est ce qu'ils retrouvent comme impératif méthodologique dans le document programme de référence des enseignants :

« [...] les choix stratégiques en application sont centrés sur les compétences et les apprentissages construits comme principe organisateur des programmes et des curricula. Toute la mise en œuvre consiste dans la construction d'approches systématiques des contenus et des activités (déroulement des séquences pédagogiques), en approfondissant l'analyse des situations de classe, postulant une gamme de possibles didactiques et pédagogiques (projet pédagogique) »²⁰⁵

²⁰⁵ Programme de l langue française, cycle primaire. Édition 2016.p. 6

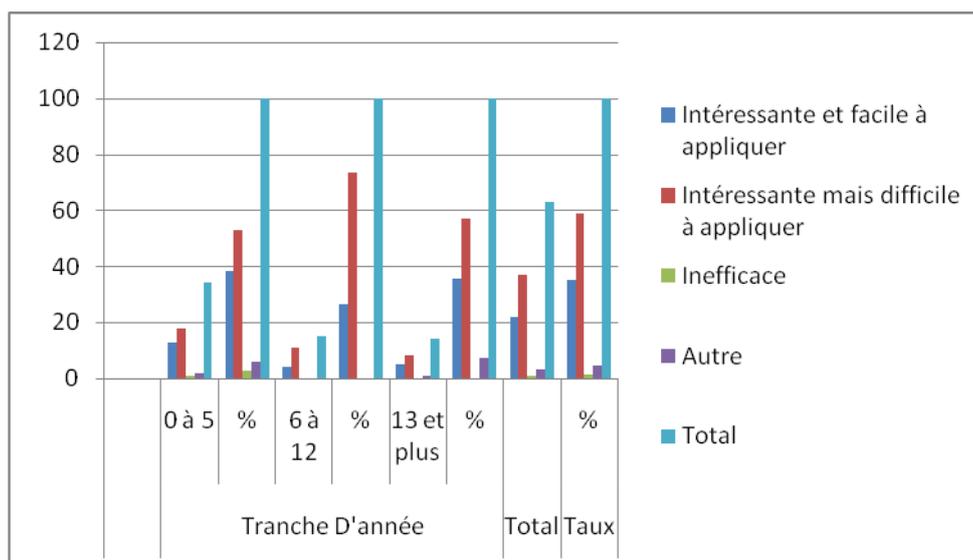
Tableau croisé Q_3*Q_4



5- La pédagogie du projet vous semblerait- elle :

Question 5 - tranche d'année (Ancienneté)

Q5	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Intéressante et facile à appliquer	13	38,24	4	26,67	5	35,71	22	34,92
Intéressante mais difficile à appliquer	18	52,94	11	73,33	8	57,14	37	58,73
Inefficace	1	2,94	0	0,00	0	0,00	1	1,59
Autre	2	5,88	0	0,00	1	7,14	3	4,76
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



58.7% des sujets pensent que la pédagogie du projet est intéressante mais difficile à appliquer, soit 37 enseignants. 34.9% des interrogés affirment que la pédagogie du projet est intéressante et facile à appliquer, soit 22 enseignants. 4.8% attestent que cette pédagogie est « *irréelle* », soit 3 enseignants. Seulement 1.6% affirme qu'elle n'est pas efficace, soit un enseignant..

Parmi les répondants, 38.24% de la catégorie C1 trouvent que la pédagogie du projet est intéressante et facile à appliquer, soit 13 enseignants, 52.94% de cette même tranche avouent que cette pédagogie est intéressante mais difficile à appliquer, soit 18 interrogés de cette tranche et 2.94% trouvent qu'elle est inefficace, soit un enseignant. Parmi les enseignants de la catégorie C2, 26.67% déclarent qu'elle est intéressante et facile à appliquer, soit 4 enseignants, 73.33% de cette tranche disent qu'elle est intéressante mais difficile à appliquer, soit 11 participants de cette catégorie.. tandis que les enseignants de la catégorie C3 , 35.71% des répondants affirment qu'elle est intéressante et facile à appliquer, soit 5 enseignants , 57.14% des enseignants trouvent qu'elle est intéressante mais difficile à appliquer, soit 8 interrogés, et 7.14 la trouvent « *irréelle* », soit 1 enseignant..

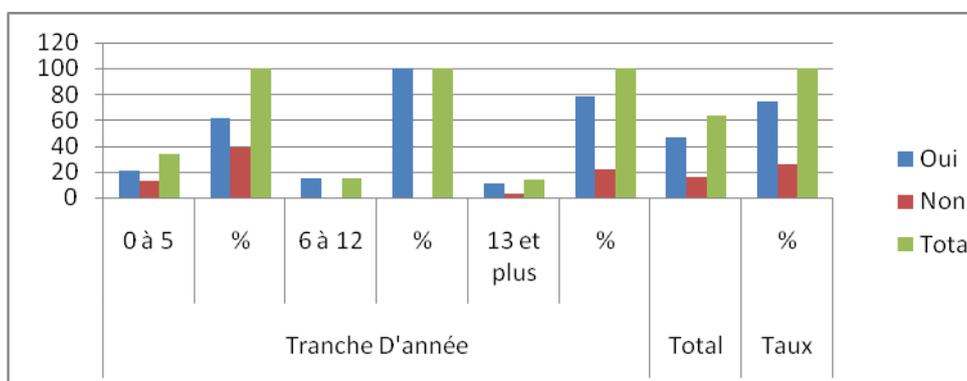
Ce qui est à remarquer, est le taux qui oscille entre 60% et 100% des enseignants, qui affirment avoir changé leurs pratiques , mais ce qui est à souligner aussi est le fait que les enseignants de la tranche C1 ,étant de nouvelles recrues , disent avoir changé de pratiques alors qu'ils ont été recruté après la réforme ,ce qui affirme qu'ils n'ont enseigné qu'avec cette pédagogie, la question que nous nous posons ; en quoi réside le changement dont parlent ces nouveaux enseignants , un autre point important relevé, est celui des

enseignants de la tranche C3 , les 21.43% qui sont des enseignants formateurs dans leur majorité disent qu'ils n'ont pas changé leur pratiques, cela nous donne à réfléchir sur ce qu'ils peuvent proposer aux nouvelles recrues , et quelle approche présentent-ils en leur présence Sachant bien qu'ils sont responsables de la formation préparatoire et continue des enseignants tout comme l'inspecteur de la circonscription.

6- La mise en place de cette pédagogie vous a-t-elle permis de changer vos pratiques de classe ?

Question 6 - tranche d'année (Ancienneté)

Q6	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	21	61,76	15	100,00	11	78,57	47	74,60
Non	13	38,24	0	0,00	3	21,43	16	25,40
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Les 74.6% des participants affirment que la pédagogie du projet leur a permis de changer leurs pratiques ,soit 47 enseignants ; les 25.4% des sujets attestent quant à eux que cette pédagogie ne leur a pas permis de changer leurs pratiques, soit 16 enseignants. Nous remarquons que la plupart des enseignants soit un pourcentage supérieur à 50% ont changé leur pratiques suite à l'installation de la pédagogie du projet.

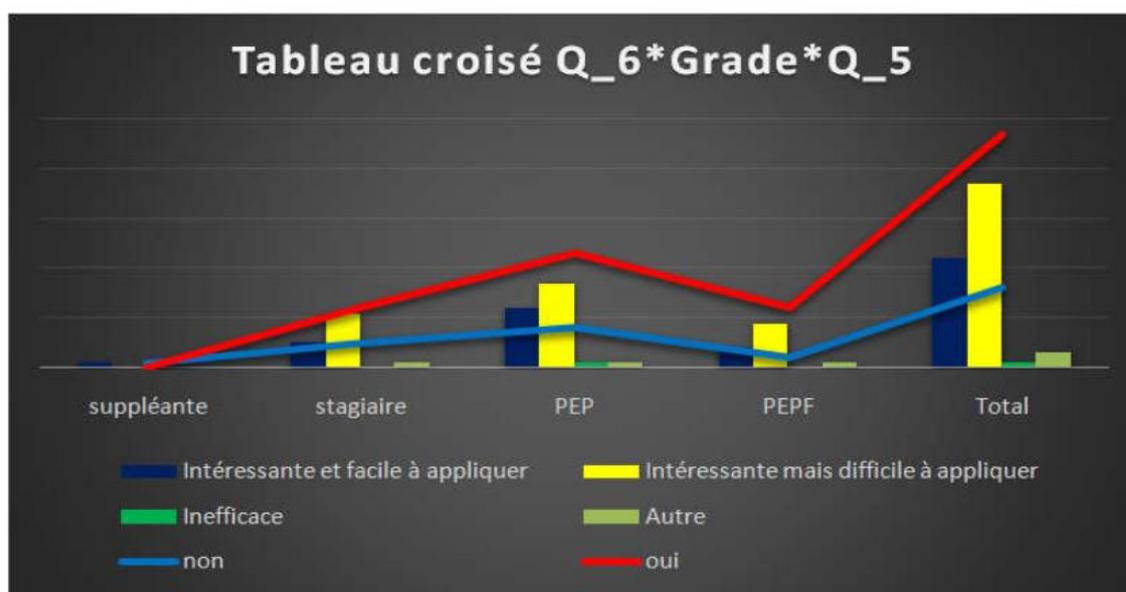
Parmi les enseignants participants de la catégorie C1, 61.76% disent que la pédagogie du projet leur a permis de changer leurs pratiques, soit 21 enseignants parmi les 34 de cette tranche ; La catégorie C2 a, à l'unanimité, déclaré avoir changé leurs pratiques avec la pédagogie du projet, soit les 15 enseignants , et 78.57% des enseignants de la catégorie C3 ont attesté avoir changé leurs pratiques, soit 11 enseignants. Quant à la réponse négative, 38.24% de catégorie C1 avouent qu'ils n'ont pas changé de pratiques avec cette nouvelle pédagogie, soit 13 enseignants, et 21.43% de la tranche C 3, soit 3 enseignants interrogés.

Nous remarquons que les trois quarts de l'échantillon ont changé leurs pratiques de classe après l'installation de la pédagogie du projet. Alors que le quart des interrogés qui ont déclaré ne pas changer leurs pratiques sont plus les nouveaux enseignants qui sont recrutés après la réforme. Cela suppose que ces derniers soit ignorent l'évolution des méthodes d'enseignement et le motif du choix méthodologique du système éducatif algérien soit alors ils exercent leur métier selon les souvenirs de leur propre scolarité.

Tableau croisé Q_6*Grade*Q_5

Q_5				Grade				Total
				Suppl éante	stagia ire	PEP	PEPF	
Intéressante et facile à appliquer	Q_6	non	Effectif	1		3	0	6
		oui	Effectif	0	3	9	4	16
	Total			Effectif	1	5	12	4
Intéressante mais difficile à appliquer	Q_6	non	Effectif		3	4	1	8
		oui	Effectif		8	13	8	29
	Total			Effectif		11	17	9
Inefficace	Q_6	oui	Effectif					
		non	Effectif			1		1
	Total						1	
Autre	Q_6	non	Effectif		0	1	1	2
		oui	Effectif		1	0	0	1
	Total			Effectif		1	1	1

Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondants.



- **la pédagogie du projet est intéressante et facile à appliquer-(Q5,6)**

La lecture de ces résultats nous démontre que 34.92%, soit 22 enseignants affirment que la pédagogie du projet est intéressante et facile à appliquer, dont 4.54% soit le suppléant interrogé qui n'a pas changé ses pratiques, viennent ensuite les stagiaires avec un pourcentage de 22.72%, soit 5 enseignants, et parmi, on trouve 40%, soit 2 enseignants, n'ont pas changé leurs pratiques et 60%, soit 3 enseignants dont la pédagogie du projet leur a permis de changer leurs pratiques.

54.54% des participants soit 12 professeurs d'enseignement primaire dont 25% des répondants, soit 3 enseignants, n'ont pas changé leurs pratiques avec la pédagogie du projet et 75% des répondants, soit 9 enseignants, ont changé leurs pratiques.

Enfin 18.18% des professeurs formateurs, soit 4 enseignants parmi les répondants, dont 100% ont changé leurs pratiques avec la mise en place de la pédagogie du projet.

- **La pédagogie du projet est intéressante mais difficile à appliquer- Q(5,6) :**

58.73%, soit 37 participants attestent que la pédagogie du projet est intéressante mais difficile à appliquer dont 21.62%, soit 8 répondants, ont changé leurs pratiques et 78.37%, soit 29 enseignants interrogés, n'ont pas changé leurs pratiques avec la mise en place de la pédagogie du projet. Parmi ces interrogés, 29.72% , soit 11 enseignants , sont des stagiaires dont 27.27% n'ont pas changé leurs pratiques et suivent encore les pas de leurs enseignants en appliquant la pédagogie qui était en vigueur à savoir la pédagogie par objectifs, et 72.72% , soit 8 enseignants , la mise en place de la pédagogie par objectifs leur a permis de changer leurs pratiques de classe, suivent 45.94% , soit 17

professeurs de l'enseignement primaire. Parmi 23.52%, soit 4 enseignants de ces PEP n'ont pas changé leurs pratiques et 76.47%, soit 13 enseignants dont la mise en place de la pédagogie du projet leur a permis de changer leurs pratiques en classe. Enfin, 24.32% des répondants, soit 9 enseignants, qui affirment que la pédagogie du projet est intéressante mais difficile à appliquer, sont des professeurs formateurs dont 11.11%, soit un enseignant, n'a pas changé sa pratique avec la pédagogie du projet et 88.88%, soit 8 enseignants, affirment avoir changé leurs pratiques avec l'installation de la pédagogie du projet.

- inefficace-Q5,6) :

1.6% des répondants juge que la pédagogie du projet est inefficace, soit un (1) professeur de l'enseignement primaire et lequel affirme qu'il n'a pas changé ses pratiques avec la mise en place de la pédagogie du projet.

- autre-Q5,6) :

4.76%, soit 3 enseignants, ont d'autre avis sur la pédagogie du projet dont 66.66%, soit un professeur d'enseignement et un professeur formateur, n'ont pas changé leurs pratiques et 33.33%, soit un stagiaire, ont changé de pratiques de classe.

Nous constatons que le pourcentage le plus élevé est de 58.73% des enseignants interrogés qui témoignent que la pédagogie du projet est intéressante mais difficile à appliquer. Aussi la majorité des enseignants déclarent qu'ils ont changé leurs pratiques en classe après la mise en place de cette dernière.

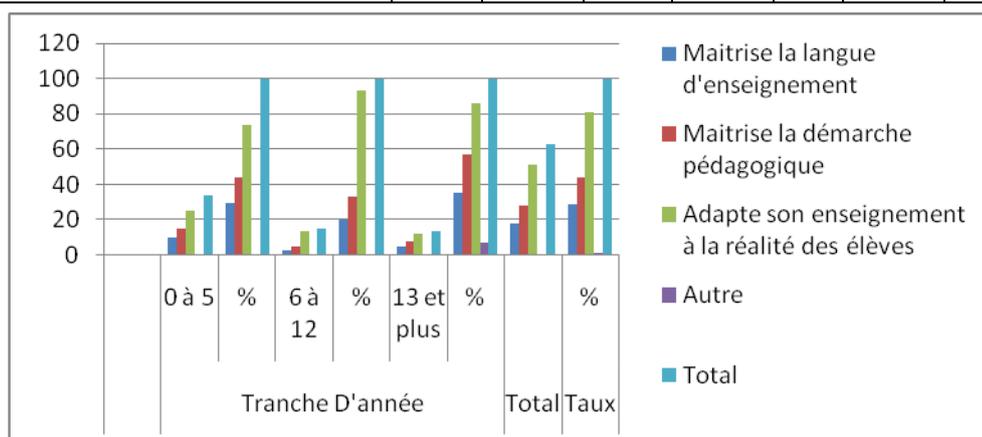
Ce résultat est encourageant, cela traduit le souci des enseignants. Modifier le comportement des élèves de récepteurs passifs à des acteurs devant construire leurs savoirs est un travail difficile, avoir un projet, c'est se concentrer autour d'étapes qui marquent une progression capable de mobiliser ces compétences professionnelles L'enseignant doit faire preuve d'intelligence car cette pédagogie s'oppose à la précipitation, au stéréotype, à l'hésitation. Il s'agit de savoir intégrer temps, contraintes et les appuis.

7- Pour vous, « un enseignant compétent », est celui qui ?

Question 7 - tranche d'année

(Ancienneté)

Q7	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Maitrise la langue d'enseignement	10	29,41	3	20,00	5	35,71	18	28,57
Maitrise la démarche pédagogique	15	44,12	5	33,33	8	57,14	28	44,44
Adapte son enseignement à la réalité des élèves	25	73,53	14	93,33	12	85,71	51	80,95
Autre	0	0,00	0	0,00	1	7,14	1	1,59
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



Les 80.95% des interrogés pensent que l'enseignant compétent est celui qui adapte son enseignement suivant la réalité des élèves , soit 51 enseignants ; 44.44% des sujets affirment que l'enseignant compétent est celui qui maitrise la démarche pédagogique, soit 28 enseignants et 28.57% disent que l'enseignant compétent est celui qui maitrise la langue de sa discipline, soit 18 enseignants, et 1% atteste que l'enseignant compétent est celui « *craind dieu* ».

A cette question, nos sondages montrent que les réponses convergent vers la réponse « Maitrise la langue d'enseignement » avec un pourcentage de 29.41% de la catégorie C1, 20% de la catégorie C2 et 35.71% de la catégorie C3.

Pour la réponse « maîtrise la démarche pédagogique », 44.12% des enseignants de la catégorie C1 le pense, ainsi que 33.33% de la catégorie C2 et 57.14% de la catégorie C3.

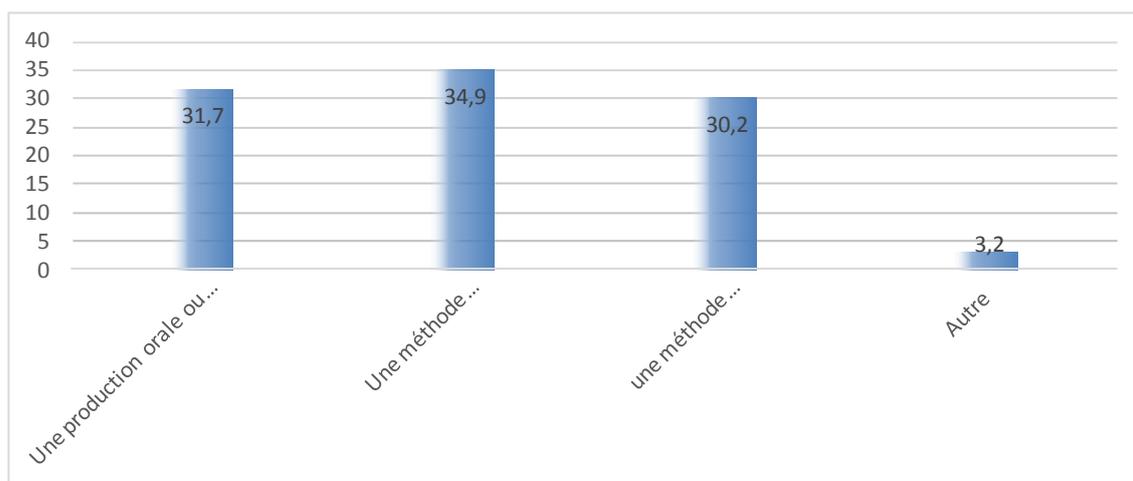
Pour la réponse « adapte son enseignement à la réalité des élèves », 73.53% des enseignants de la catégorie C1 l'attestent, 93.33% des enseignants de la catégorie C2 et 85.71% des enseignants de la tranche C3. Un enseignant de la tranche C3 trouve que l'enseignant compétent est celui qui craint dieu.

Nous remarquons un pourcentage qui dépasse 8% des enseignants répondants considèrent que l'enseignant compétent est celui qui adapte son enseignement à la réalité des élèves.

Ce résultat confirme que le cœur du métier d'enseignant, c'est l'intérêt porté au travail des élèves, à leurs difficultés, à leurs progrès. L'hétérogénéité des apprenants nécessite une adaptation permanentes des situations d'enseignement/apprentissage pour permettre à chaque'un de progresser. Ce que confirme Louise allaire-dagenais dans son article « Jean Piaget et l'éducation »:

« Il appartient au professeur, dans le contexte pédagogique actuel, d'identifier les situations susceptibles de stimuler l'intérêt et de déclencher l'activité de l'enfant. Mais pour cela il faut savoir faire place à l'erreur, c-à-d. reconnaître le caractère inévitable, nécessaire des erreurs que les enfants commettent, compte tenu du niveau de développement qui est le leur à un moment donné. De ce point de vue, il appartient aussi au maître de soutenir l'enfant dans son apprentissage en lui inspirant confiance dans ses propres capacités de développement. »²⁰⁶

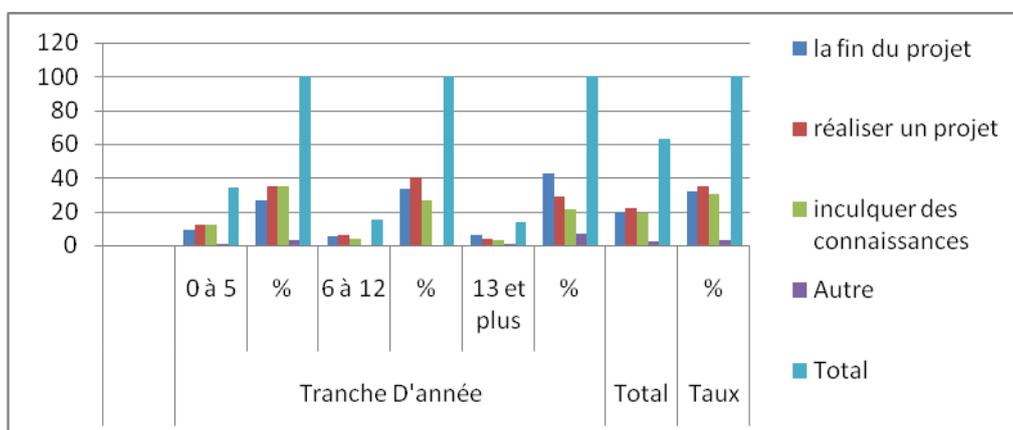
8- Pour vous la « pédagogie du projet » est-ce ?



²⁰⁶ Louise allaire-dagenais, « Jean Piaget et l'éducation ». édition irudit. N° 49, mars 1983. Québec.p.73.

Question 8 - tranche d'année (Ancienneté)

Q8	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
une production orale ou écrite réalisée à la fin du projet	9	26,47	5	33,33	6	42,86	20	31,75
une méthode d'enseignement/apprentissage pour réaliser un projet	12	35,29	6	40,00	4	28,57	22	34,92
une méthode d'enseignement pour inculquer des connaissances,	12	35,29	4	26,67	3	21,43	19	30,16
Autre	1	2,94	0	0,00	1	7,14	2	3,17
Total	34	100,00	15	100	14	100	63	100



Nous pouvons dire qu'un pourcentage identique a été relevé pour les trois réponses. En effet 31.7% des interrogés pensent que la pédagogie du projet est une production orale ou écrite réalisée à la fin du projet, soit 20 enseignants. Les 34.9% des sujets pensent que la pédagogie du projet est une méthode d'enseignement/apprentissage pour réaliser un projet, soit 22 enseignants ; et 30.2% des interrogés attestent qu'elle est une méthode d'enseignement pour inculquer des connaissances, soit 19 enseignants ; et seulement 3.2%

des participants, soit 2 enseignants, qui pensent que la pédagogie du projet est « *une sociabilisation* » et un autre enseignant voit que « *c'est une source méthodologique à choix* »

Le sondage nous a permis d'identifier ce qui suit :

Pour la réponse « une production orale ou écrite réalisée à la fin du projet » :

Nos données retiennent pour la catégorie C1 un pourcentage de 26.47% des enseignants soit 9 cas ; pour la tranche C2 ,33.33% opinant pour cette réponse , soit 5 interrogés et pour la catégorie C3, 42.86% tendent vers la même proposition.

Pour la réponse « une méthode d'enseignement/apprentissage pour réaliser un projet » :

Nous retenons un pourcentage de 35.29% de la catégorie C1 qui le pensent, soit 12 cas, 40% des participants de la tranche C2, soit 6 enseignants et 28.57% de la catégorie C3, soit 4 cas.

Pour la réponse « une méthode d'enseignement/apprentissage pour inculquer des connaissances » :

Nous dénombrons un pourcentage de 35.29% de la catégorie C1, soit 12 cas, 26.67% de la tranche C2, soit 4 interrogés et 21.43% de la tranche C3, soit 3 enseignants.

Enfin un enseignant de la catégorie C1 trouve que la pédagogie du projet est « une sociabilisation » et un autre de la Tranche C3 pense que « c'est une source méthodologique de choix ».

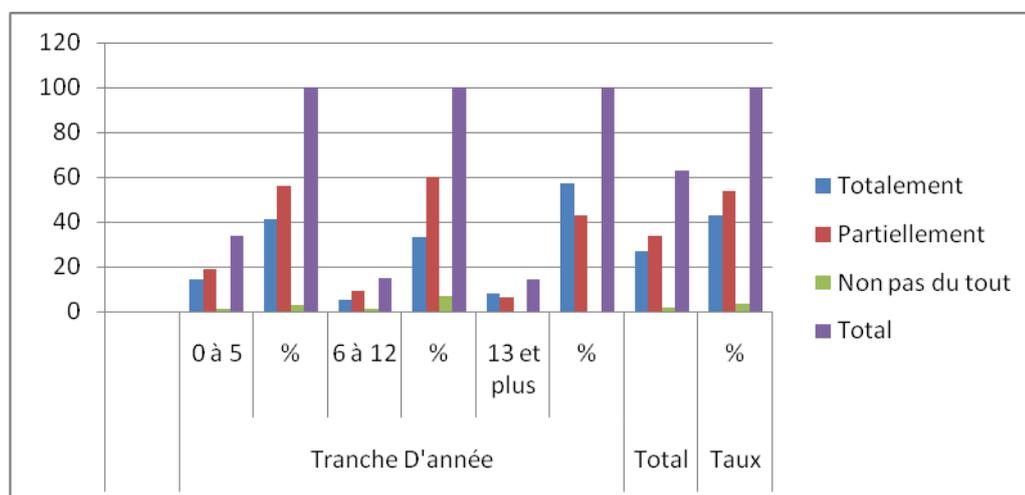
Ce que nous pouvons déduire de cette analyse que les avis des répondants sont partagés entre la pédagogie du projet « méthode » et le projet pédagogie « objet » et la méthode traditionnelle de transmission des savoirs, ce qui dénote d'une manière notoire la contradiction avec la question 3 où 84.1% des interrogés affirment connaître la pédagogie du projet. Encore une fois, nous léguons ce problème à la qualité de la formation subie chez les enseignants.

9- Appliquez- vous la pédagogie du projet pour enseigner ?

Question 9 - tranche d'année

(Ancienneté)

Q9	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Totalement	14	41,18	5	33,33	8	57,14	27	42,86
Partiellement	19	55,88	9	60,00	6	42,86	34	53,97
Non pas du tout	1	2,94	1	6,67	0	0,00	2	3,17
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



42.9% des interrogés affirment pratiquer totalement la pédagogie du projet, soit 27 enseignants ; et 54% avouent pratiquer la pédagogie du projet que partiellement, soit 34 enseignants, et 3.2% des interrogés affirment ne pas pratiquer du tout cette pédagogie, soit 2 enseignants.

Nous pouvons remarquer que parmi les 42.9% des enseignants qui appliquent « totalement » la pédagogie du projet, nous trouvons 41.33% de la catégorie C1, soit 14 cas ; 33.33% de la catégorie C2, soit 5 enseignants, et 57.14% de la tranche C3, soit 8 interrogés..

Pour ce qui est de la réponse « partiellement », un pourcentage de 55.88% a été relevé pour la tranche C1, soit 19 cas ; pour la catégorie C2 60% ont choisi cette réponse, soit 9 enseignants, et 42.86% de la tranche C3, soit 6 participants.

Nous relevons un pourcentage réduit d'enseignants ayant refusé l'application de la pédagogie du projet, pour la réponse « non, pas du tout », nous identifions un enseignant de la tranche C1 avec un pourcentage de 2.54% et un deuxième de la tranche C2.avec un pourcentage de 6.67%.

Nous pouvons remarquer que seulement 42.9% qui pratiquent effectivement la pédagogie du projet et le reste de l'échantillon, oscille entre la pratique partielle c'est-à-dire adopte l'éclectisme selon l'activité, et le rejet total par quelques-uns.

Nous déduisons que la majorité , plus que 50% des participant affiche une attitude favorable envers l'éclectisme pédagogique qui offre à l'enseignant l'opportunité de résoudre les difficultés qu'il rencontre en classe quand la pédagogie du projet s'avère difficile à appliquer.

Selon Christian Puren dans son article « *Éclectisme et complexité1 en didactique scolaire des langues étrangères* »²⁰⁷ , il confirme que l'éclectisme est une solution pour les enseignants qui refusent les systèmes *clos et limités*, il encourage la diversité en classe suivant les situations d'enseignement/apprentissage. Ainsi, il propose la citation d'Adrien Pinloche qui affirme que,

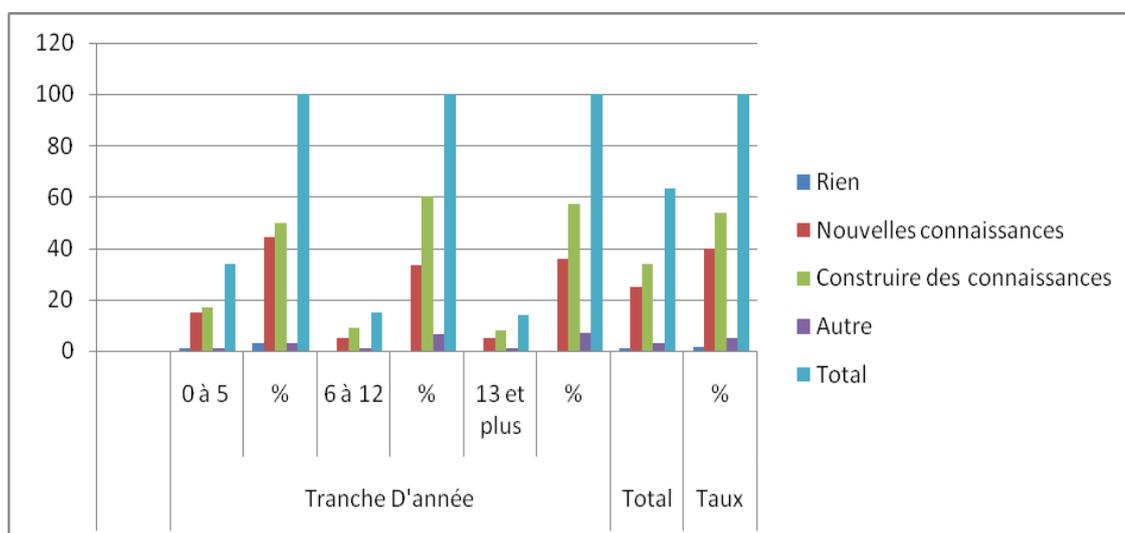
« Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, elle [la "nouvelle pédagogie"] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain (1913, p. 5, souligné dans le texte).

²⁰⁷ Christian Puren . « *Éclectisme et complexité1 en didactique scolaire des langues étrangères* ». Université Saint-Etienne.p.16.

10- Pour vous, le rôle d'un enseignant de français langue étrangère au primaire est de :

Question 10 - tranche d'année (Ancienneté)

Q10	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Rien	1	2,94	0	0,00	0	0,00	1	1,59
transmettre des Nouvelles connaissances	15	44,12	5	33,33	5	35,71	25	39,68
Construire des connaissances	17	50,00	9	60,00	8	57,14	34	53,97
Autre	1	2,94	1	6,67	1	7,14	3	4,76
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



39.7% des interrogés pensent que le rôle de l'enseignant est de transmettre des nouvelles connaissances, soit 25 enseignants ; et 54% des sujets affirment que le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à construire des connaissances, soit 34 enseignants ; et 4.8% des participant considèrent que le rôle de l'enseignant est autre : « transmettre des connaissances et aider les apprenants », « forger les apprenants », « faire les apprentissages, pour le savoir-faire » . , soit 3 enseignants..

Nous relevons qu'un enseignant de la catégorie C1 s'est abstenu de répondre, cela pourrait être dû à son inexpérience et son incapacité à faire la différence entre la transmission et la construction des connaissances.

Pour la réponse « transmettre aux apprenants de nouvelles connaissances », notre sondage révèle que 44.12% des participants de tranche C1 le pensent, soit 15 cas, 33.33% de la tranche C2, soit 5 enseignants interrogés, et 35.71% de la catégorie C3, soit 5 répondants.

A propos de la réponse « aider les apprenants à construire des connaissances », nous relevons 50% de la tranche C1, soit 17 cas, 60% de la catégorie C2, soit 9 enseignants interrogés, et 57.14% des répondants de la tranche C3, soit 8cas..

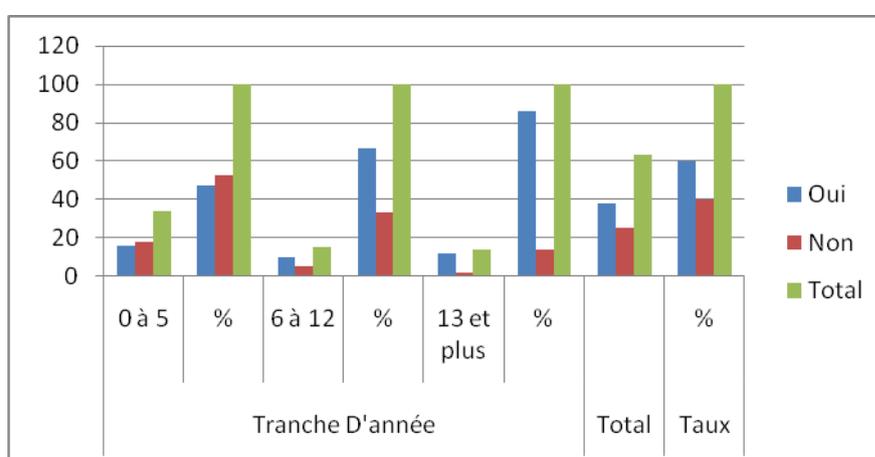
Pour la troisième réponse, trois enseignants ont proposé d'autres rôles à savoir *transmettre des connaissances et aider les apprenants* », « *forger les apprenants* », « *faire les apprentissages, pour le savoir-faire* »représentant respectivement les pourcentages suivants : 2.54% de la tranche C1, 6.67% de la catégorie C2 et 7.14% de la tranche C3, soit un enseignant de chaque tranche.

Nous constatons que plus de 50% des interrogés savent que le rôle de l'enseignant est d'aider les élèves à construire leurs nouveaux savoirs et ne pas les transmettre. L'enseignement/apprentissage par la pédagogie du projet s'avère pour les enseignants une tâche complexe, ce qui est traduit par la diversité de leurs réponses. Le fait d'adopter l'éclectisme comme réponse à cette problématique, surtout quand le dogme officiel impose sa pratique, et dans la mesure où la réforme du système éducatif en Algérie, a conduit à des changements d'attitudes et de comportements soit des enseignants ou des apprenants sans préparation préalable de ce public à cette mutation des rôles.

11- Auriez-vous proposé, un jour, un projet autre que ceux qui sont dans le manuel ?

Question 11 - tranche d'année (Ancienneté)

Q11	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	16	47,06	10	66,67	12	85,71	38	60,32
Non	18	52,94	5	33,33	2	14,29	25	39,68
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Les 60.3% des interrogés affirment avoir proposé un projet différent que ceux du manuel aux apprenants, soit 38 enseignants ; et 39.68% des sujets avouent ne pas avoir proposé un jour un projet différent que celui du manuel, soit 25 enseignants.

Le pourcentage notamment élevé de réponses positives que compte cette question, nous constatons qu'il est réparti comme suit ; 47.06% des enseignants de la catégorie C1, soit 16 cas, 66.67%, soit 10 enseignants de la tranche C2, et 85.71%, soit 12 cas de la tranche C3. ; Par ailleurs, nous mentionnons la réponse négative de 39.68% de l'ensemble de l'échantillon ; dont 52.94%, soit 18 enseignants interrogés de la catégorie C1, «33.33%, soit 5 participant, et 14.29% de la tranche C3, soit 2 enseignants.

Nous remarquons qu'un pourcentage supérieur à 50% des participants attestent avoir proposé un projet un autre projet différent de celui du manuel.

Notre analyse nous a permis de recueillir des données qui montrent que le pourcentage le plus important des enseignants qui suivent à la lettre le contenu du manuel sont les enseignants de la catégorie C 1(de 0 à 5 ans), cette tranche n'a pas encore acquis le degré

d'autonomie requis afin de pouvoir prendre des initiatives personnelles et adapter son enseignement selon la réalité de leur classe.

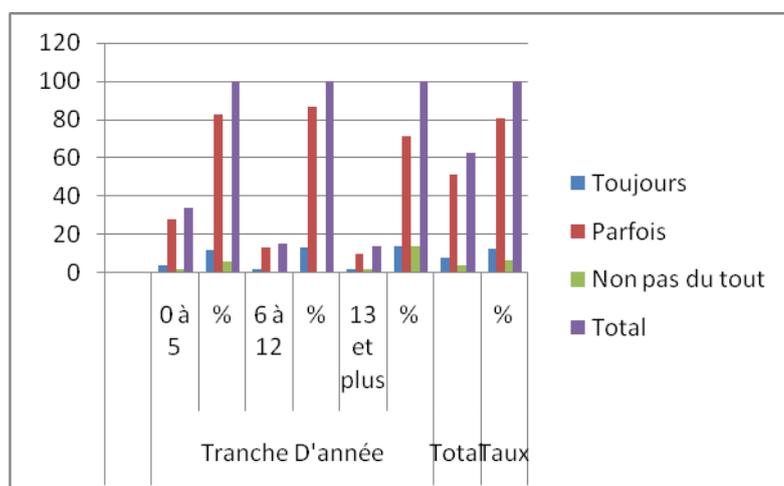
Nous remarquons que le pourcentage le plus élevé est celui des enseignants qui ont déjà proposé un projet différent de celui du manuel, précisément celui de la tranche C3.

Cette réponse nous rassure, du moment que les enseignants de cette catégorie ont une certaine ancienneté qui leur permet d'être autonomes et proposer des projets différents. Seulement, il y a une charnière subtile entre l'autonomie et les exigences institutionnelles, ce qui limite cette liberté pédagogique puisqu'elle n'est accordée qu'au niveau du thème du projet et non pas du contenu.

12- Pour réaliser le projet pédagogique, faites- vous recours aux supports didactiques proposés dans le manuel ?

Question 12 - tranche d'année (Ancienneté)

Q12	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Toujours	4	11,76	2	13,33	2	14,29	8	12,70
Parfois	28	82,35	13	86,67	10	71,43	51	80,95
Non pas du tout	2	5,88	0	0,00	2	14,29	4	6,35
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



Un pourcentage de 12.7% des participants, soit 8 enseignants, qui affirment recourir toujours à ces supports, donc leur seule source demeure ce document, les 81% des répondants, soit 51 interrogés, attestent qu'ils recourent, parfois, aux supports proposés dans le manuel, ajouté à eux 6.3%, soit 4 cas, des interrogés ne font pas du tout appel aux supports du manuel.

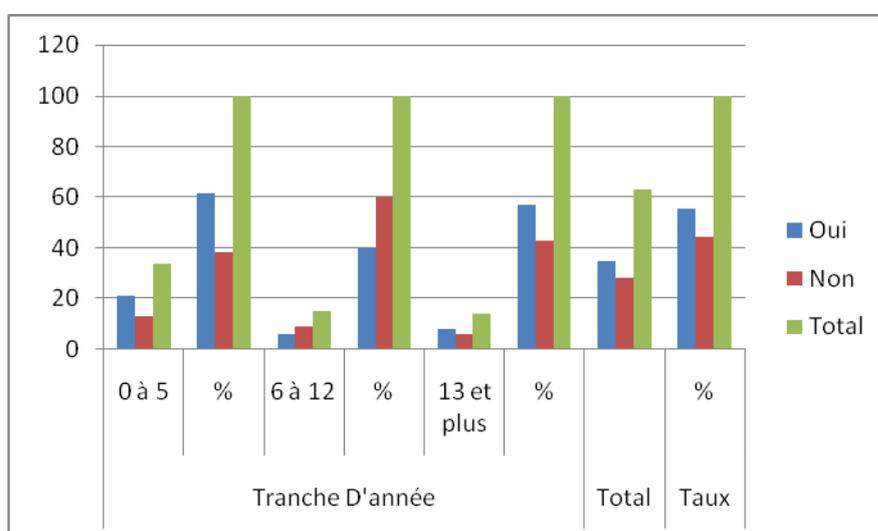
Nous comptons parmi ce soufrage fait, un pourcentage de 11.76% des enseignants de la catégorie C1, soit 4 cas, se penchent plutôt vers l'utilisation continue des supports du manuel, 13.33% des enseignants de la tranche C2, soit 2 interrogés, et 14.29%, soit 2 enseignants de la catégorie C3. Tandis que nous relevons un pourcentage plus important d'enseignants affichent une attitude peu favorable au sujet de l'utilisation des supports du manuel, ils affirment n'utiliser ces supports que rarement dont 82.35%, soit 28 cas de la tranche C1, 86.67% des interrogés de la tranche C2, soit 13 sujets, et 71.43% des répondants de la tranche C3, soit 10 enseignants. Un pourcentage minime d'enseignants de notre échantillon désapprouve l'utilisation des supports du manuel avec un pourcentage de 5.88% de la tranche C1, soit 2cas, et 14.29% des enseignants de la catégorie C3, soit 2 sujets aussi.

Nous constatons que le manuel n'est la seule source que pour une minorité des enseignants, et que la majorité des interrogés se sont libérés totalement ou progressivement de ce document. Tel constat affirme que les enseignants dans leur majorité ont acquis une autonomie qui leur procure un esprit critique et une créativité afin de proposer aux apprenants des situations d'enseignement / apprentissage adaptée à leur public. Cette adaptation est une conséquence *sine qua non* des conditions d'enseignement/apprentissage contraignantes à savoir le volume horaire, la surcharge des classe, les instructions des programmes, autant de variables qui poussent l'enseignant à s'écarter des supports proposés dans le manuels et prévoit d'autres d'un maniement commode.

13- Suivez – vous à la lettre la progression proposée dans le document programme ?

Question 13 - tranche d'année (Ancienneté)

Q13	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	21	61,76	6	40,00	8	57,14	35	55,56
Non	13	38,24	9	60,00	6	42,86	28	44,44
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Nous constatons que 55.4% des répondants déclarent qu'ils respectent à la lettre la progression proposée dans le document programme, soit 35 enseignants ; et 44.6% avouent qu'ils ne respectent pas cette progression, soit 28 enseignants. De ce constat, on voit bien que la majorité des enseignants interrogés suivent la progression du programme et ceci afin de répondre aux exigences de l'institution.

Parmi les 55.4% des répondants affirmant le respect de la progression proposée, nous retenons 61.75% ,soit 21 sujets de la catégorie C1 , 40% de la catégorie C2,soit 4 enseignants et 57.14% des sujets de la tranche C3, soit 8 participants ; en revanche, 38.29% des répondants , soit 13 cas de la tranche C1, 60% des sujets de la tranche C2,soit 9 enseignants , et 42.86% des interrogés de la catégorie C3,soit 6 sujets tendent vers la réponse négative « non ».

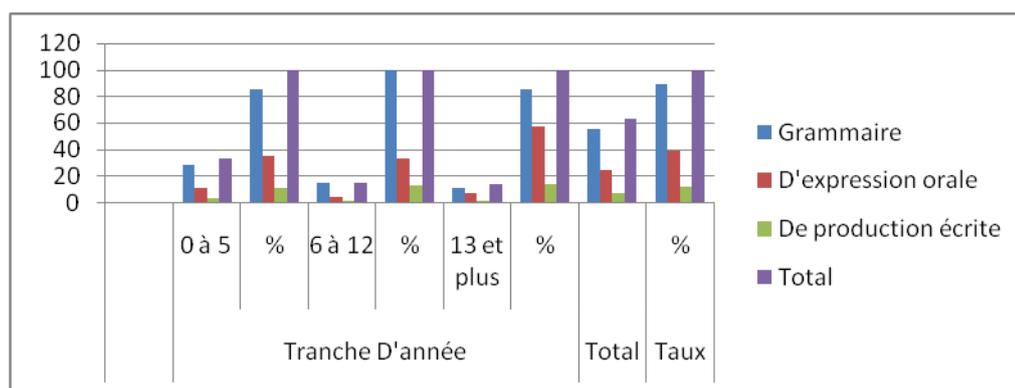
Nous constatons que les enseignants de la catégorie C1 et C3 ont la même attitude envers le respect de la progression des apprentissages avec un pourcentage supérieur à 50% alors que nous remarquons que les enseignants de la tranche C2 sont peu favorables au respect de cette progression avec un pourcentage de 60%. Sachons bien que cette progression n'est qu'une proposition et que les enseignants peuvent accepter ou rejeter selon la réalité de leur classe. Cette confusion entre la progression et le programme est notoire. Les enseignants considèrent la progression comme un impératif tout comme le programme. Cela confirme notre analyse de la question 11, l'autonomie des enseignants ne demeure qu'au niveau du thème.

14- Dans votre classe, vous réussissez plus le cours de :

Question 14 - tranche d'année

(Ancienneté)

Q14	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Grammaire	29	85,29	15	100,00	12	85,71	56	88,89
D'expression orale	12	35,29	5	33,33	8	57,14	25	39,68
De production écrite	4	11,76	2	13,33	2	14,29	8	12,70
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



Parmi les 63 enseignants interrogés, 88.89% réussissent plus l'activité de grammaire, soit 56 enseignants, et 39.68% des interrogés réussissent l'activité d'expression orale, soit 25 enseignants parmi les participants, et 12.70% des interrogés réussissent l'activité de production écrite, soit 8 participants. ce sondage nous montre que parmi les enseignants qui réussissent la grammaire, il y a 85.29% des enseignants de la tranche C1,

soit 29 cas, tous les enseignants de la tranche C2, soit 15 sujets, et 85.71% des interrogés de la tranche C3, soit 12 cas.. en revanche, nous relevons un pourcentage de 35.29% des enseignants de la catégorie C1, soit 12 sujets, 33.33% des répondants de la tranche C2, soit 5 cas, et 57.14% des participants de la catégorie C3 ,soit 8 sujets, qui réussissent mieux l'expression orale . le pourcentage des enseignants qui réussissent l'expression écrite est beaucoup plus réduit par rapport aux deux autres activités, ainsi nous trouvons 11.76% des enseignants de la tranche C1, soit 4 cas, 13.33% des répondants de la catégorie C2, soit 2 enseignants, et 14.29% des sujets de la tranche C3 , soit 2 enseignants .

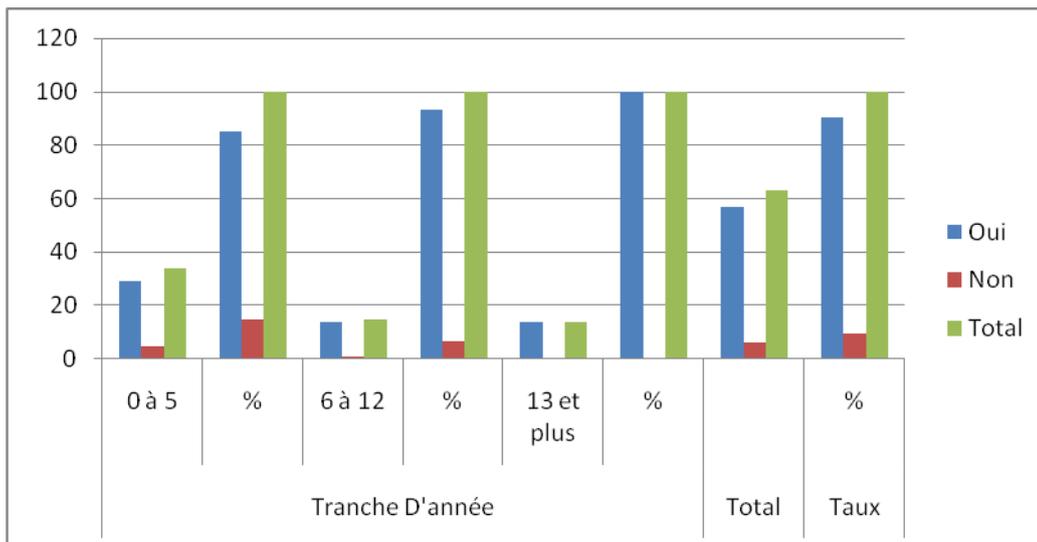
Nous remarquons la majorité des répondants obtiennent les meilleurs résultats en grammaire alors qu'ils réussissent moins la production écrite qui représente la situation d'intégration des apprentissages.

Etant donné que la production est le produit du projet pédagogique, les résultats obtenus dénotent l'échec des enseignants dans la réalisation du projet et par conséquent l'échec de la pédagogie du projet considérée comme stratégie d'apprentissage. La réussite des enseignants en grammaire traduit le maintien de la pédagogie transmissive ce qui confirme les résultats de la question 9, le recours à l'éclectisme comme technique de résolution des problèmes. D'après les enseignants, l'installation des ressources est plus facile que leur intégration dans des situations d'apprentissage, les enseignants ont du mal à enseigner la mobilisation des acquis. Seulement eux même sont-ils formés à cet enseignement ?

15- Proposez- vous à vos apprenants d'autres situations d'intégration que celles proposées dans le manuel ?

Question 15 - tranche d'année (Ancienneté)

Q15	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	29	85,29	14	93,33	14	100,00	57	90,48
Non	5	14,71	1	6,67	0	0,00	6	9,52
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



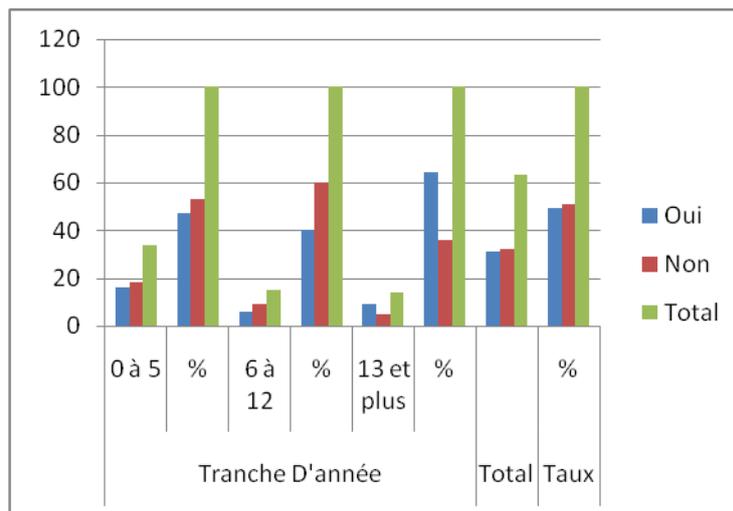
90.48% des répondants affirment avoir proposé des situations d'intégration différentes de celles proposées dans le manuel, soit 57 enseignants, dont 85.29% des sujets de la catégorie C1, soit 29 interrogés, 93.33% des sujets de la tranche C2, soit 14 enseignants, et les 100% des participants de la tranche C3, soit 14 cas.. Cependant, 9.52% des participants avouent n'avoir pas proposé d'autres situations que celles du manuel scolaire, soit 6 enseignants des participants, dont 14.71% des interrogés de la tranche C1, soit 5 enseignants, 6.67% des interrogés de la catégorie C2, soit un cas, et personne de la tranche C3.

D'après ce dépouillement, la majorité des répondants affirment avoir effectué des situations d'intégration différentes de celles du manuel. Ce résultat confirme celui de la question 12

16- Négociez- vous le projet avec vos apprenants avant de l'entamer ?

Question 16 - tranche d'année (Ancienneté)

Q16	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	16	47,06	6	40,00	9	64,29	31	49,21
Non	18	52,94	9	60,00	5	35,71	32	50,79
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Un pourcentage de 49.2% des participants attestent qu'ils négocient le projet avec les élèves avant de l'entamer, soit 31 enseignants, dont 47.06% des enseignants de la tranche C1, soit 16 cas, 40% des interrogés de la catégorie C2, soit 6 enseignants, et 64.29% des sujets de la tranche C3, soit 9 cas. La lecture de ce tableau nous a permis de constater que la moitié des répondants affirment ne pas négocier le projet avec leurs apprenants avant de l'entamer, 50.8% des répondants, Soit 32 enseignants, dont 52.94% des participants de la tranche C1, soit 18 enseignants, 60% des interrogés de la catégorie de la tranche C2, soit 9 enseignants, et 35.71% des répondants de la tranche C3, soit 5 enseignants.

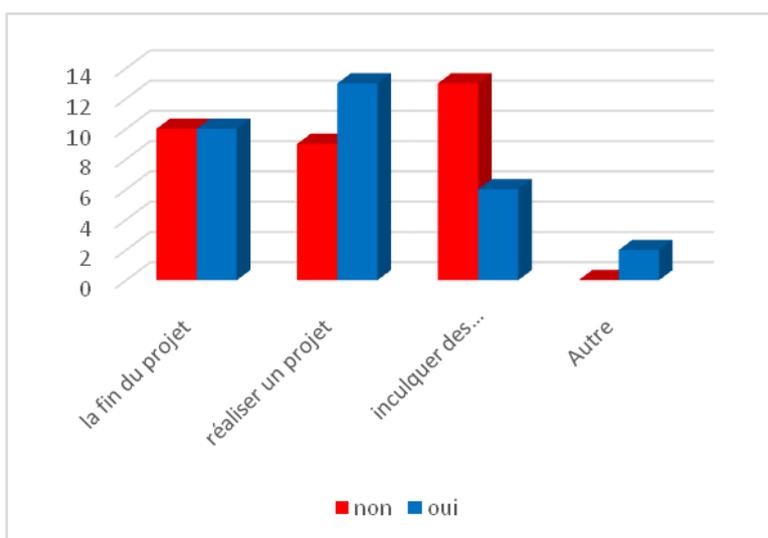
Nous constatons que le pourcentage le plus important représente les enseignants qui ne négocient pas le projet avec les élèves, et d'après l'entretien mené avec les enseignants de l'échantillon de la pré-enquête, la négociation même si elle est faite, elle se limite à la présentation du projet afin que les apprenants prennent conscience du travail à effectuer. Dans le cadre de la pédagogie du projet, la négociation signifie une prise de conscience des contenus, des objectifs d'apprentissage, des besoins pour réaliser un produit. C'est un élément clé reliant entre deux dimensions, celle du projet de l'élève et le projet pédagogique. Enseignants et élèves doivent être en mesure de prendre des décisions relatives aux objectifs, aux connaissances à installer, aux moyens d'appuis et contraignants. La négociation leur permet aussi de faire un diagnostic de la situation dans laquelle va se réaliser le projet pédagogique. L'enseignant doit les mener à s'interroger sur

les moyens disponibles et les attentes, ainsi, il s'assure de leur entière implication dans le projet.

Tableau croisé Q_8*Q_16

			Q_16		Total
			non	Oui	
Q_8	la fin du projet	Effectif	10	10	20
	réaliser un projet	Effectif	9	13	22
	inculquer des connaissances	Effectif	13	6	19
	Autre	Effectif	0	2	2
Total		Effectif	32	31	63

Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondants.



- une production à réaliser à la fin d'un projet- Q16 :

De notre analyse, nous constatons que 31.74% des enseignants, soit 20 interrogés, considèrent la pédagogie du projet autant qu'objet, c'est-à-dire, leur réponses se partagent d'une manière égale ; ceci dit, 50%, soit 10 enseignants négocient le projet et 50%, soit 10 enseignants, ne le négocient pas avec les apprenants.

- **Une méthode pour réaliser un projet-Q16 :**

34.92% des enseignants interrogés considèrent que la pédagogie du projet est un processus d'apprentissage. Parmi 40.90%, soit 9 enseignants, ne négocient pas le projet avec leurs apprenants et 59.09% des enseignants, soit 13 participants, déclarent qu'ils le négocient avec les élèves.

- **inculquer des connaissances-Q16 :**

30.15% des interrogés voient que la pédagogie du projet est d'inculquer des connaissances aux apprenants. Parmi 68.42%, soit 13 enseignants, ne négocient pas le projet et c'est une conséquence logique à la pédagogie transmissive adoptée, et 31.57%, soit 6 enseignants négocient le projet. Ce résultat est contradictoire avec leur pédagogie adoptée.

- **autre-Q16 :**

3.17% des interrogés pensent que la pédagogie du projet est autre, soit 2 enseignants, et les 100% négocient le projet avec leurs apprenants.

Nous constatons que seulement 20.63% des enseignants interrogés, soit 13 enseignants, qui ont affirmé que la pédagogie du projet est un processus d'apprentissage et par conséquent, ils négocient le projet avec leurs élèves et ainsi répondent à un principe indispensable dans le déroulement du projet.

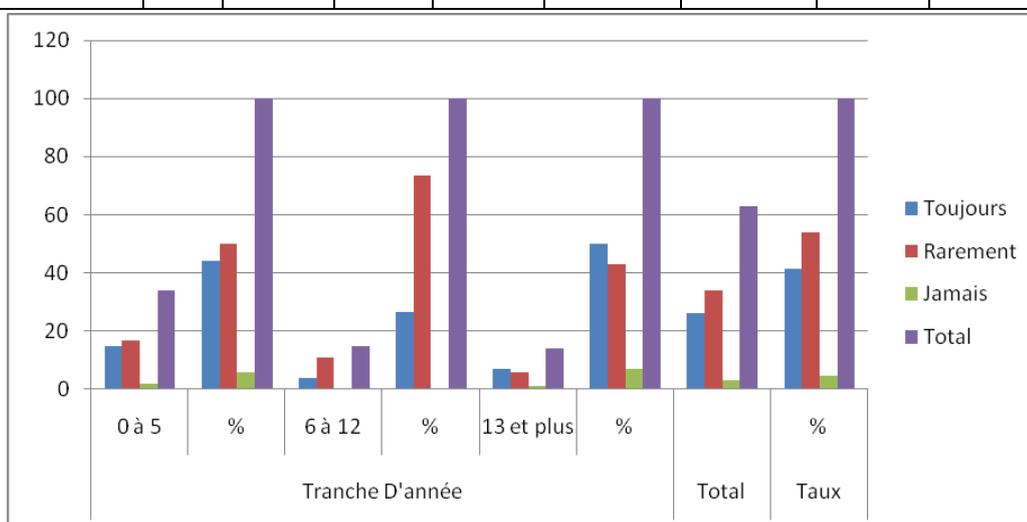
Et les 79.36% des participants, soit 50 enseignants, soit ne connaissent pas la pédagogie du projet, soit la connaissent mais ne respectent pas ses principes.

Le chargé de l'application de la politique éducative en général et de l'application de la pédagogie du projet en particulier, est l'inspecteur de la circonscription. Le problème de la méconnaissance de la pédagogie en elle-même, relève de la formation, et celui du non application relève du contrôle dont il est responsable. Ainsi dire, la mission du formateur des enseignants est celle du contrôle de la conformité des pratiques et celle de la régulation. Ceci renvoie à la nécessité d'évaluer les enseignants à partir de leurs compétences professionnelles et la pertinence des projets pédagogiques.

17- Proposez – vous des situations problème avant d’aborder les nouveaux apprentissages ?

Question 17 - tranche d'année (Ancienneté)

Q17	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Toujours	15	44,12	4	26,67	7	50,00	26	41,27
Rarement	17	50,00	11	73,33	6	42,86	34	53,97
Jamais	2	5,88	0	0,00	1	7,14	3	4,76
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Q-17-a : les répondants tendent vers le niveau de réponse « toujours » pour la question traitant l’utilisation des situations problème avec un pourcentage de 41.3%, soit 26 répondants, dont 44,12% de la tranche C1, soit 15 sujets, 26.67% de la tranche C2, soit 4 cas, et 50% de la tranche C3, soit 7 enseignants interrogés.

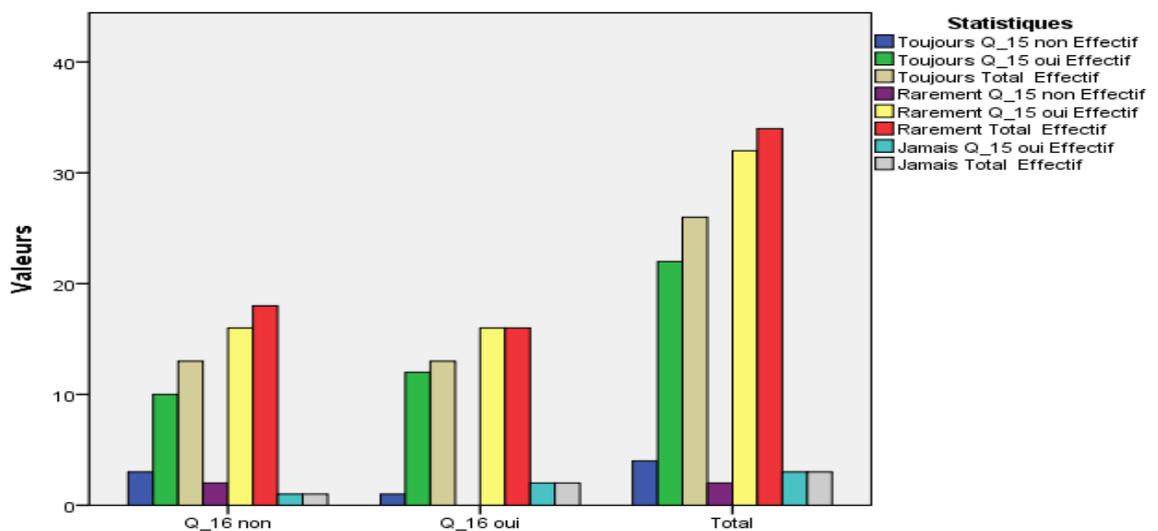
Q-17-b : les enseignants répondants déclarent ne proposer des situations problème que rarement. Nous recélon un pourcentage de 54%, soit 34 cas, dont 50% de la tranche C1, soit 17 enseignants, 73.33% de la tranche C2, soit 11 enseignants, et 42.86% , de la tranche C3, soit 6 sujets.

Q-17-c : parmi les participants, 4.8% avouent n’avoir jamais proposé des situations problème aux apprenants avant les apprentissages, soit 3 répondants, dont 5.88% des répondants de la tranche C1, soit 2 enseignants, et 7.14% des sujets de la catégorie C3, soit un seul enseignant.

Tableau croisé Q_15*Q_16*Q_17

				Q_16		Total
				non	oui	
Toujours	Q_15	non	Effectif	3	1	4
		oui	Effectif	10	12	22
	Total	Effectif	13	13	26	
Rarement	Q_15	non	Effectif	2	0	2
		oui	Effectif	16	16	32
	Total	Effectif	18	16	34	
Jamais	Q_15	oui	Effectif	1	2	3
	Total	Effectif	1	2	3	

Tableau croisé Q_15*Q_16*Q_17



Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondants.

- Ce tableau révèle quelques contradictions dans les réponses des interrogés. Ainsi, on constate que 4.76%, soit 3 enseignants, disent qu'ils proposent des situations problème, toujours, seulement n'appliquent pas deux de ses principes fondamentaux qui sont la négociation du projet avant de l'entamer, et la situation d'intégration adaptée à la réalité de la classe. Et 1.6% des participants, soit un enseignant, propose une situation problème, mais ne négocie pas le projet, par contre il choisit une situation d'intégration différente de celle proposée dans le manuel ce qui traduit son autonomie.

15.87%, soit 10 enseignants interrogés, proposent toujours des situations problème, adaptent les situations d'intégration selon le niveau des apprenants mais ne négocient pas le projet au début des apprentissages. Et 19.04% des participants, soit 12 enseignants, proposent toujours des situations problème, négocient le projet et adaptent la situation d'intégration à la réalité de la classe.

- 3.17%, soit 2 enseignants, de notre échantillon, avouent proposer rarement des situations problème, ne négocient pas le projet et ne proposent que les situations d'intégration du manuel à ses apprenants. 25.39%, soit 16 enseignants des participants, proposent rarement des situations problème aux apprenants, seulement, ils adaptent les situations d'intégration au niveau des élèves mais ne négocient pas le projet. 25.39% des interrogés affirment qu'ils proposent rarement des situations problème, mais, ils négocient le projet avec les apprenants et ils choisissent la situation d'intégration selon la réalité de la classe.

- 1.6%, soit un enseignant interrogé, affirme ne jamais proposer une situation problème à ses apprenants, ne négocie pas le projet mais il adapte la situation d'intégration selon le niveau de ses apprenants. Et 3.17% des participants, soit

- deux(2) enseignants avouent ne jamais proposer une situation problème, mais ils négocient le projet et ils choisissent d'autres situations d'intégration différentes de celle du manuel.

Nous constatons qu'il y a que 12 enseignants des interrogés, soit 19.04% seulement qui appliquent les trois éléments fondamentaux de la pédagogie du projet à savoir la situation problème, la situation d'intégration et la négociation du projet bien que cela représente une des recommandations de la mise en œuvre des programmes, comme mentionné dans le document programme et le guide méthodologique de l'élaboration des programmes :

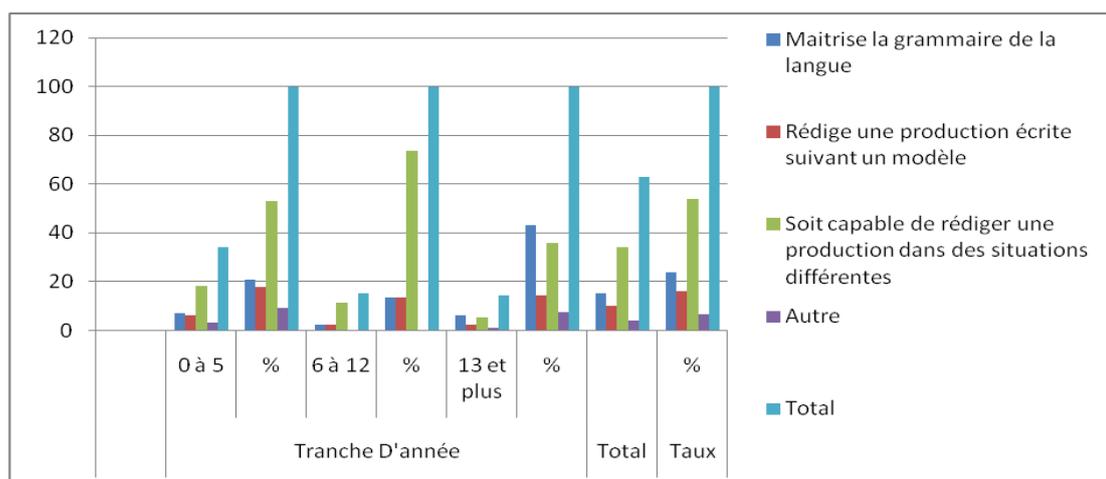
« La situation-problème est une situation d'apprentissage signifiante et concrète. Elle a un lien avec la réalité de l'élève, l'interpellant en faisant

naître chez lui un questionnement. Sa pratique, fondée sur l'activité, donne l'occasion à l'élève d'expliquer sa démarche, d'expliciter sa pensée et de justifier ses choix pour répondre aux questions posées ou au problème à résoudre.»²⁰⁸

18- Votre objectif à la fin du projet est que votre apprenant :

**Question 18 - tranche d'année
(Ancienneté)**

Q18	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Maitrise la grammaire de la langue	7	20,59	2	13,33	6	42,86	15	23,81
Rédige une production écrite suivant un modèle	6	17,65	2	13,33	2	14,29	10	15,87
Soit capable de rédiger une production dans des situations différentes	18	52,94	11	73,33	5	35,71	34	53,97
Autre	3	8,82	0	0,00	1	7,14	4	6,35
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



L'objectif de fin de séquence varie chez les sujets, ils divergent et tendent vers 23.8% de répondants qui considèrent que l'objectif est la « maitrise de la grammaire de la langue »,

²⁰⁸ Programme du français au cycle primaire. P.27.

soit 15 enseignants, dont 20.59% de la catégorie C1, soit 7 enseignants, 13.33% des répondants de la tranche C2, soit 2 enseignants, et 42.86% des participants de la tranche C3, soit 6 sujets.

Nous trouvons 15.9% de l'échantillon qui affirment que l'objectif à la fin du projet est que l'apprenant soit capable de « rédiger une production écrite suivant un modèle », soit 10 cas, dont 17.65% des interrogés de la catégorie C1, soit 6 enseignants, 13.33% des sujets de la tranche C2, soit 2 enseignants, et 14.29% des répondants de la catégorie C3, soit 2 cas.

Ajouté à ceux là, 54% des participants voient que l'objectif est que l'apprenant « soit capable de rédiger une production dans des situations différentes », soit 34 enseignants, dont 52.94% des répondants de la catégorie C1, soit 18 cas, 73.33% des sujets de la tranche C2, soit 11 enseignants, et 35.71% de la tranche C3, soit 5 cas.

Comme, nous avons relevé un pourcentage de 6.3% qui visent d'autres objectifs, soit 4 répondants, dont 8.82% des enseignants de la tranche C1, soit 3 cas, et 7.14% des interrogés de la tranche C3, soit un seul enseignant.

Nous remarquons qu'un pourcentage supérieur à 53% voit que l'objectif à la fin du projet est que leurs élèves soient capables de produire dans des situations différentes. Seulement, notre sondage révèle que cet objectif qui rend l'apprenant capable de réagir dans de diverses situations de communication, est plus celui de la tranche C1 et de la tranche C2, alors que la tranche C3 qui regroupe les plus anciens ainsi que les professeurs formateurs voient que l'objectif premier est celui de la maîtrise de la langue.

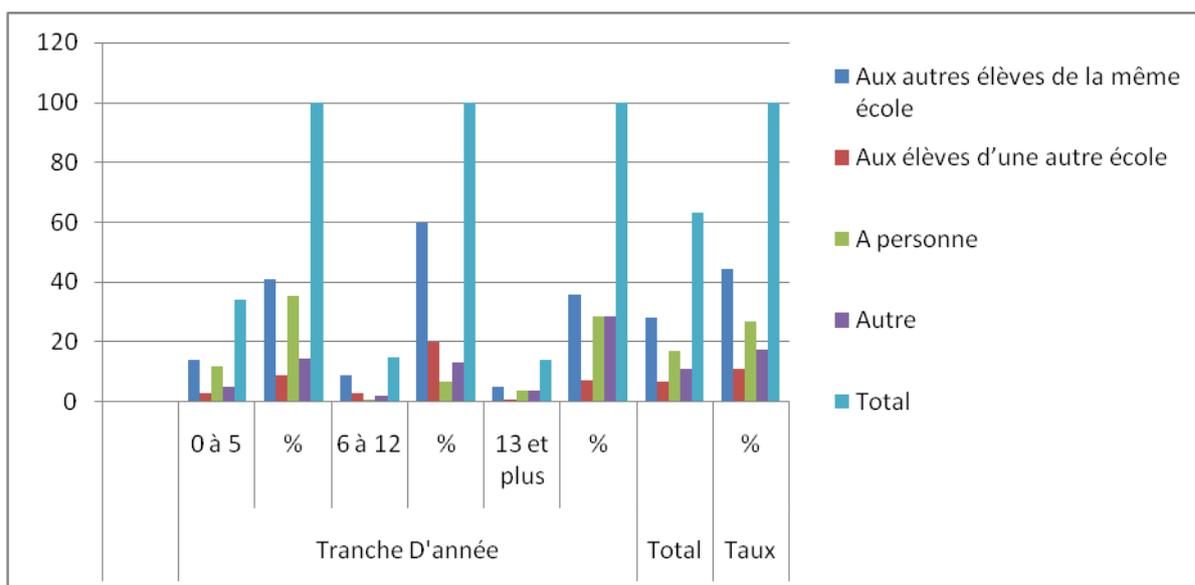
En revanche, nous remarquons qu'ils partagent le même avis sur la production selon un modèle. Ce résultat traduit l'inscription des enseignants de la tranche C3 dans la pédagogie du contenu largement dépassée, en favorisant la production selon un modèle qui tend à limiter la créativité des apprenants. La compétence linguistique est certes importante dans l'enseignement d'une langue mais toujours est-il quelle doit être au service de la communication orale ou écrite.

19 - Le projet réalisé par vos apprenants est-il présenté :

- **Aux autres élèves de la même école**
 - **Aux élèves d'une autre école**
 - **A personne**
 - **Autre :.....**

Question 19 - tranche
d'année (Ancienneté)

Q19	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Aux autres élèves de la même école	14	41,18	9	60,00	5	35,71	28	44,44
Aux élèves d'une autre école	3	8,82	3	20,00	1	7,14	7	11,11
A personne	12	35,29	1	6,67	4	28,57	17	26,98
Autre	5	14,71	2	13,33	4	28,57	11	17,46
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



Nos sondages montrent que 44.4% des répondants présentent leur projet réalisé aux autres élèves de la même école, soit 28 enseignants, dont 41.18% de la catégorie C1, soit 14 cas ; 60% de la tranche C2, soit 9 enseignants ; et 35.71% de la catégorie C3, soit 5 interrogés. Nous trouvons aussi 11.1% des interrogés qui déclarent l'avoir présenté aux élèves d'une autre école, soit 7 cas, dont 8.82% de la catégorie C1, soit 3 enseignants ; 20% de la tranche C2, soit 3 cas ; et 7.14% des participants de la tranche C3, soit un seul enseignant.

Quant à la troisième réponse, les 27% avouent ne l'avoir présenté à personne, soit 17 participants, dont 35.29% de la tranche C1, soit 12 cas ; 6.67% de la catégorie C2, soit un enseignant ; et 28.57% de la catégorie C3, soit 4 enseignants interrogés.

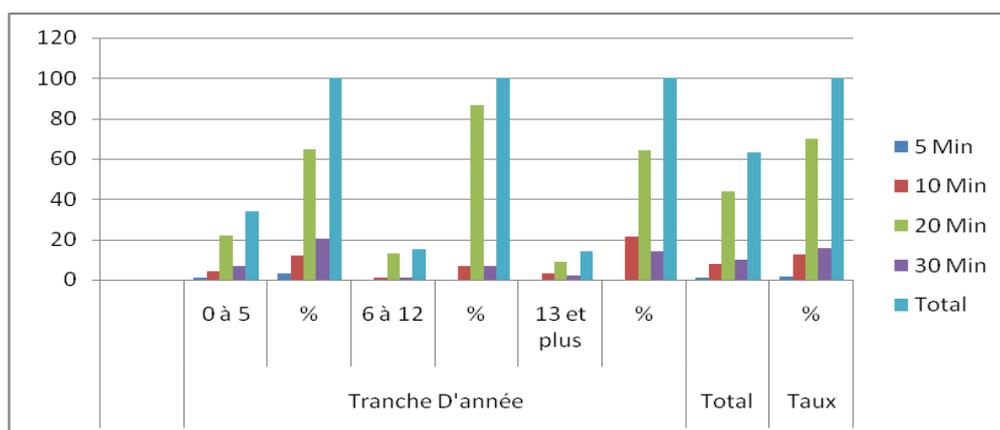
17.5% disent l'avoir présenté à d'autres personnes, soit 11 répondants, dont 14.71% de la tranche C1, soit 5 interrogés ; 13.33% de la tranche C2, soit 2 enseignants ; et 28.57% de la catégorie C3, soit 4 cas.

Nous remarquons que la socialisation ne se fait qu'à 11.1% du pourcentage. Ce principe qui motive les apprenants et donne un sens à la réalisation du projet. Le taux le plus élevé est celui de 44.44% des enseignants qui exposent le produit des apprenants seulement au niveau de l'école mais ne lui donnent guère cet aspect social, ce qui demeure au deçà de 50%. ce que nous constatons aussi que le pourcentage relevé chez la tranche C3, les plus expérimentés, pour la première et la deuxième réponse , est le plus réduit par rapport aux autres catégories de l'échantillon. Ce constat nous conduit à déduire que ceux qui sont le plus chargés de la formation des enseignants éventuellement les sujets de la tranche C3 ne socialisent pas le produit final ainsi que ce résultat pourrait expliquer le pourcentage similaire chez les enseignants de la tranche C1 qui sont des enseignants novices et stagiaires ayant le plus souvent comme formateurs ou comme référence les enseignants les plus anciens et les plus chevronnés qu'eux.

20- Dans un cours de 45 minutes, prenez- vous la parole :

Question 20 - tranche d'année (Ancienneté)

Q20	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
5 Min	1	2,94	0	0,00	0	0,00	1	1,59
10 Min	4	11,76	1	6,67	3	21,43	8	12,70
20 Min	22	64,71	13	86,67	9	64,29	44	69,84
30 Min	7	20,59	1	6,67	2	14,29	10	15,87
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100

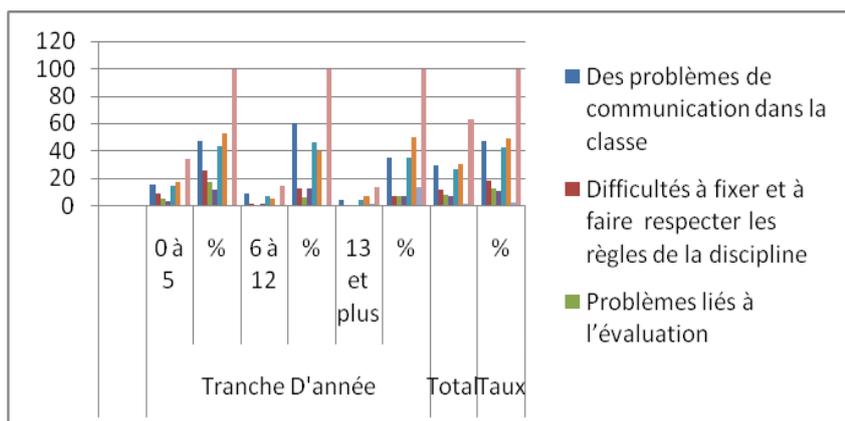


12.7% des questionnés assurent prendre la parole pendant 10 min, soit 8 cas, dont 11.76% de la tranche C1, soit 4 interrogés, 6.67% de la catégorie C2, soit un seul enseignant, et 21.43% de la tranche C3, soit 3 interrogés. Nous trouvons aussi que 69.8% des répondants prennent la parole pendant 20 min, soit 44 enseignants, dont 64.71% de la tranche C1, soit 22 interrogés, 86.67% de la catégorie C2, soit 13 sujets, et 64.29% de la tranche C3, soit 9 cas. Nous relevons de nos sondages aussi que 15.9% affirment prendre la parole pendant 30 min, soit 10 sujets, dont 20.59% de la tranche C1, soit 7 enseignants, 6.67% de la catégorie C2, soit un seul enseignant, et 14.29% de la tranche C3, soit 2 cas.

Les 69.8% de notre échantillon prennent la parole pendant environ 45% du temps réservé à l'activité, et la moitié qui reste est répartie entre les tâches prévues pour l'élève, et 15.87% de l'échantillon prennent environ 70% du temps de l'activité. Ce n'est que 12.7% de l'échantillon qui prennent la parole que 22% du temps de l'activité. Ce résultat nous montre que les pratiques enseignantes demeurent dans leur majorité à visée transmissives. Pourtant, il est admis aujourd'hui, avec l'avènement de l'approche par les compétences, que le temps imparti à la parole de l'enseignant ne peut dépasser les 10 mn afin de laisser l'élève réaliser les tâches qui lui sont demandées.

**Question 21 - tranche
d'année (Ancienneté)**

Q21	Tranche D'année	Total	Taux					
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		%
Des problèmes de communication dans la classe	16	47,06	9	60,00	5	35,71	30	47,62
Difficultés à fixer et à faire respecter les règles de la discipline	9	26,47	2	13,33	1	7,14	12	19,05
Problèmes liés à l'évaluation	6	17,65	1	6,67	1	7,14	8	12,70
Difficultés pour préparer une séquence et la conduire	4	11,76	2	13,33	1	7,14	7	11,11
Difficultés liées à l'hétérogénéité des élèves	15	44,12	7	46,67	5	35,71	27	42,86
Problèmes de gestion du temps et de l'espace	18	52,94	6	40,00	7	50,00	31	9,21
Autre	0	0,00	0	0,00	2	14,28	2	3,17
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



21- Les problèmes rencontrés en classe sont :

47.6% des répondants éprouvent des difficultés dans la communication en classe, soit 30 enseignants, dont 47.06% de la catégorie C1, soit 16 enseignants ; 60% de la tranche C2, soit 9 sujets et 35.71% de la catégorie C3, soit 5 sujets. Les 19.05% des interrogés avouent rencontrer des difficultés à fixer et à faire respecter les règles de la discipline, soit 12 enseignants, parmi 26.47% des enseignants de la tranche C1 , soit 9 cas, 13.33% de la tranche C2, soit 2 sujets, et 7.14% des interrogés de la catégorie C3, soit un seul interrogé. Les 12.7% de notre échantillon ont des problèmes liés à l'évaluation, soit 8 enseignants, dont 17.65% de la tranche C1, soit 6 cas, 6.67% de la tranche C2, soit un seul enseignant, et 7.14% de la catégorie C3, soit un seul sujet. Comme nous trouvons 11.11% de l'échantillon qui rencontrent des problèmes dans la préparation d'une séquence d'apprentissage et sa conduite, soit 7 cas, dont 11.76% de la tranche C1, soit 4 enseignants interrogés, 13.33% des enseignants de la catégorie C2, soit 2 cas, et 7.14% de la tranche C3, soit un seul enseignant. Nous relevons aussi 42.85% de l'échantillon qui n'arrivent pas à gérer l'hétérogénéité dans la classe, soit 27 enseignants, dont 44.12% de la tranche C1 , soit 15 interrogés ,46.66% de la catégorie C2, soit 7 sujets, et 35.71% de la tranche C3, soit 5 participants. Nos sondages révèlent que 49.20% ont des difficultés dans la gestion du temps et de l'espace, soit 31 enseignants, dont 52.94% de la catégorie C1, soit 18 enseignants, 40% de la tranche C2, soit 6 cas, et 5.% de la tranche C3 , soit 7 interrogés. Et enfin, nous retrouvons 3.17% de l'échantillon ont d'autre problèmes, soit 2 cas de la tranche C3 qui représente 14.28% de cette catégorie.

Nous remarquons d'après ces résultats que les compétences dont ont besoin les enseignants de notre échantillon sont comme suit :

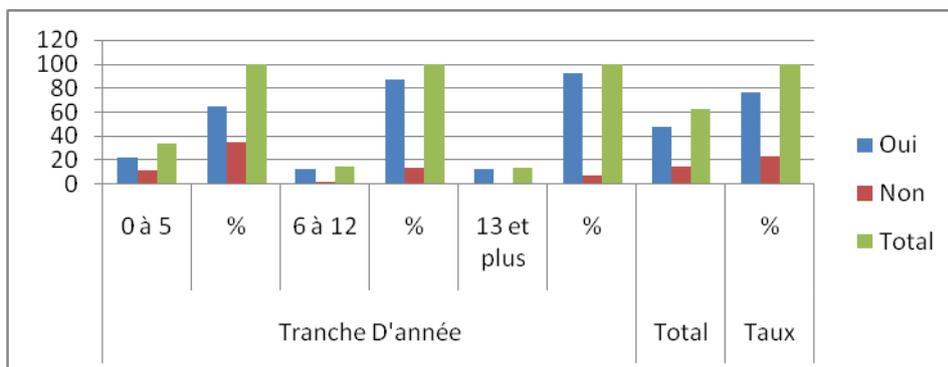
- Compétence de communication ;

- La gestion d'un groupe hétérogène (différenciation) ;
- La gestion du temps et de la classe.

22- Avez-vous le document d'accompagnement relatif à l'enseignement de français ?

**Question 22 - tranche d'année
(Ancienneté)**

Q22	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	22	64,71	13	86,67	13	92,86	48	76,19
Non	12	35,29	2	13,33	1	7,14	15	23,81
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Les participants attestent posséder le document d'accompagnement avec un pourcentage de 76.2%, soit 48 répondants, et 23.8% des enseignants interrogés affirment ne pas avoir le document d'accompagnement, soit 15 interrogés.

Pour la catégorie C1, 64.71% des enseignants de cette tranche ont le document d'accompagnement, soit 22 enseignants, et 35.29 % des interrogés de cette catégorie affirment ne pas l'avoir, soit 12 enseignants.

Pour la catégorie C2, 86.67% des enseignants de cette tranche attestent avoir en leur possession le document d'accompagnement, soit 13 interrogés, et 13.33% des enseignants ne l'ont pas, soit 2 interrogés.

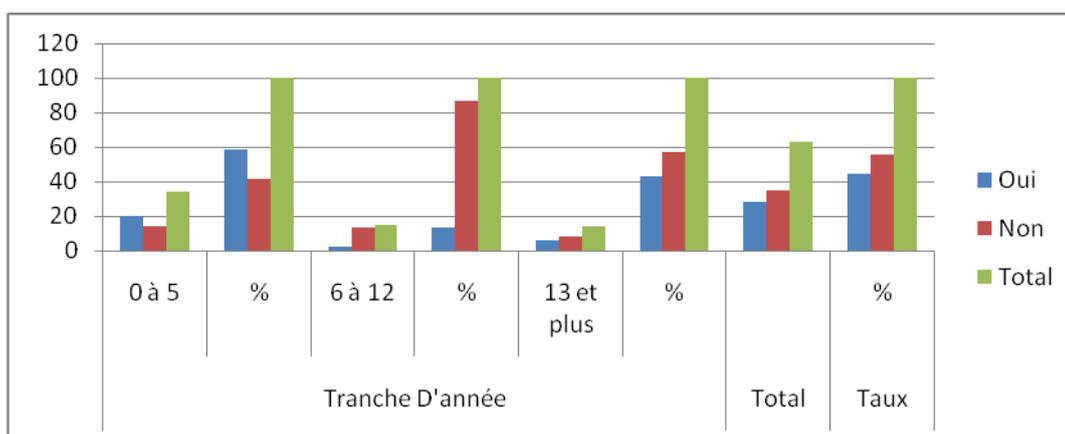
Pour la catégorie C3, 92.86% des participants déclarent posséder le document, soit 13 enseignants, et 7.14% disent ne pas l'avoir, soit un seul enseignant.

De ces données, nous remarquons que la majorité des enseignants de la catégorie C1 n'ont pas le document d'accompagnement alors qu'il leur est indispensable étant donné qu'il représente une référence méthodologique à laquelle peut revenir tout enseignants et précisément les nouveaux. En parallèle, la majorité des enseignants de la catégorie C3 ont le document d'accompagnement alors que c'est la tranche qui a le moins besoin de ce document.

23- Si vous aviez le document d'accompagnement, vous aiderait-il à résoudre vos problèmes d'enseignement ?

**Question 23 - tranche d'année
(Ancienneté)**

Q23	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	20	58,82	2	13,33	6	42,86	28	44,44
Non	14	41,18	13	86,67	8	57,14	35	55,56
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Les enseignants interrogés affirment que le document d'accompagnement ne les aide pas à résoudre leur problèmes avec un pourcentage de 55.6% des participants, soit 35 enseignants, dont. 41.18% de la tranche C1, soit 14 enseignants, 86.67% de la catégorie C2, soit 13 interrogés, et 57.14% de la tranche C3, soit 8 sujets. Comme nous retrouvons un pourcentage de 44.4% qui attestent que ce document leur apportent des réponses aux

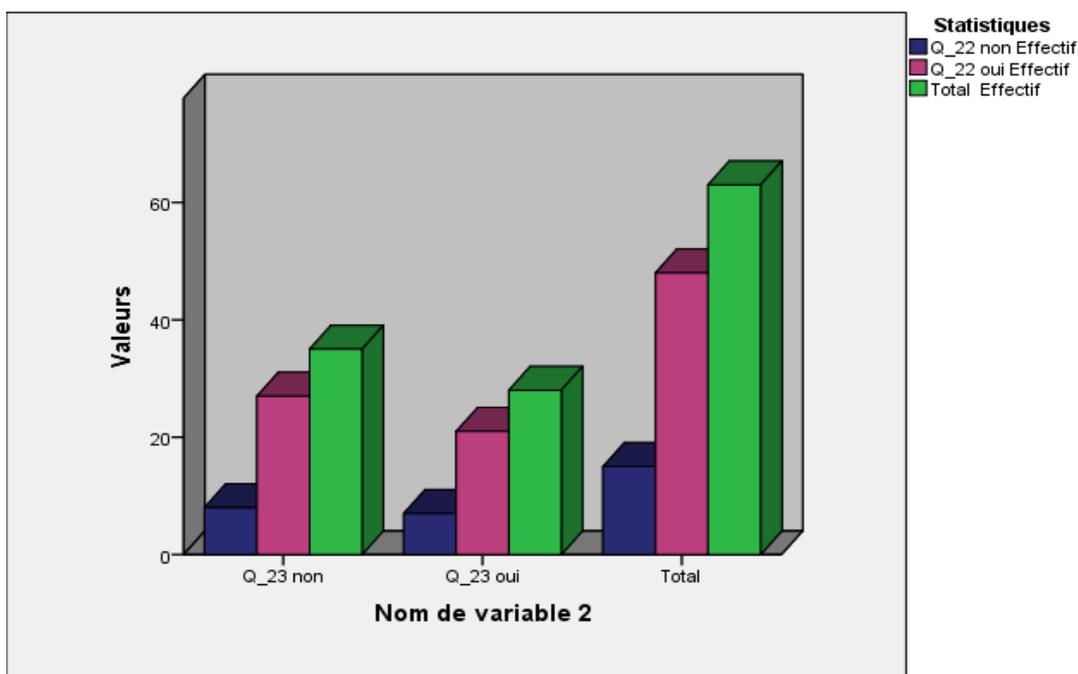
difficultés qu'ils rencontrent, soit 28 interrogés , dont 58.82% de la catégorie C1, soit 20 cas, 13.33% de la tranche C2, soit 2 enseignants interrogés, et 42.86% de la tranche C3, soit 6 sujets

Tableau croisé Q_22*Q_23

		Q_23		Total	
		Non	oui		
Q_22	non	Effectif f	8	7	15
	oui	Effectif f	27	21	48
Total		Effectif f	35	28	63

Les pourcentages et les totaux sont établis à partir des répondants

Tableau croisé Q_22*Q_23



Q(22,23)-non :

Parmi les 23.80% des participants à notre enquête, soit les 63 enseignants, 12.69% des répondants, soit 8, attestent qu'ils n'ont pas le document d'accompagnement, et il ne les aide pas à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent en classe, une contradiction relevée dans ces réponses et qui consiste au fait que 11.11% des enseignants interrogés, soit 7 enseignants, avouent qu'ils n'ont pas le document d'accompagnement et il les aide à résoudre leur problèmes.

Q(22,23)-oui :

Parmi les 76.19% des interrogés, soit 48 enseignants, 42.85%, soit 27 enseignants répondants, déclarent avoir le document d'accompagnement, mais il ne les aide pas à résoudre leur problèmes en classe. Par contre, 33.33% des enseignants de l'échantillon, notent qu'ils ont le document d'accompagnement et les aide à résoudre leurs problèmes.

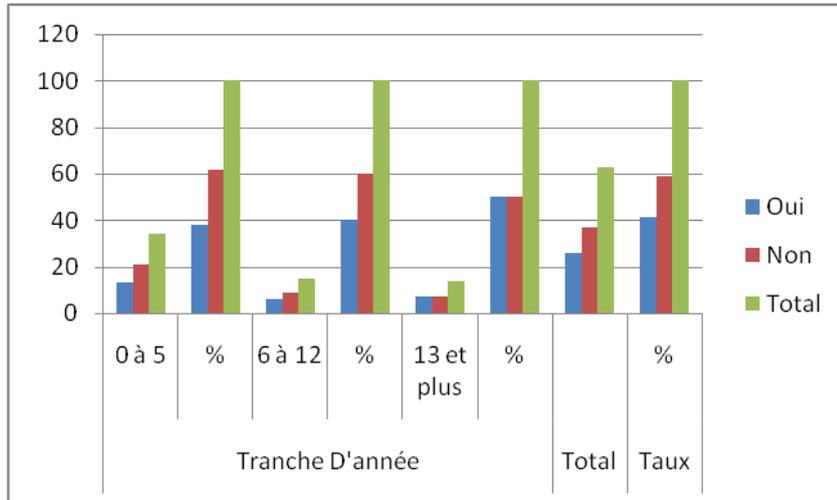
Nous remarquons que le pourcentage le plus élevé pour cette question est celui des enseignants ayant le document d'accompagnement mais sans aucune utilité dans la résolution des difficultés vécues en classe. Ce résultat rejoint le résultat de la question 28 où les enseignants ont exprimé le besoin de pratique et non de théorie. Les enseignants dans leur majorité ne consultent pas ce document et préfèrent apprendre à travers des prestations ; en d'autres termes la démonstration en classe réelle.

24- À l'école, disposez- vous ?

**Question 24 - tranche d'année
(Ancienneté)**

D'un
ordinateur

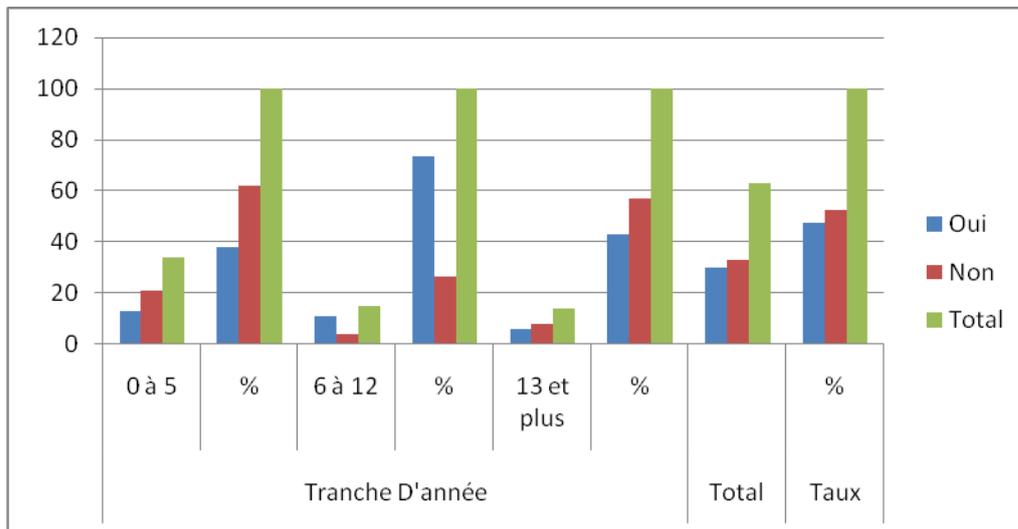
Q24	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	13	38,24	6	40,00	7	50,00	26	41,27
Non	21	61,76	9	60,00	7	50,00	37	58,73
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



**Question 24 - tranche d'année
(Ancienneté)**

Appareil
photocopieur

Q24	Tranche D'année						Total	Taux
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Oui	13	38,24	11	73,33	6	42,86	30	47,62
Non	21	61,76	4	26,67	8	57,14	33	52,38
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



Afin d'assurer un enseignement efficace, les enseignants interrogés déclarent que l'école ne dispose pas d'un ordinateur avec un pourcentage de 58.7%, soit 37 enseignants

questionnés, et 41.3% affirment avoir d'ordinateur dans leurs établissements, soit 26 participants.

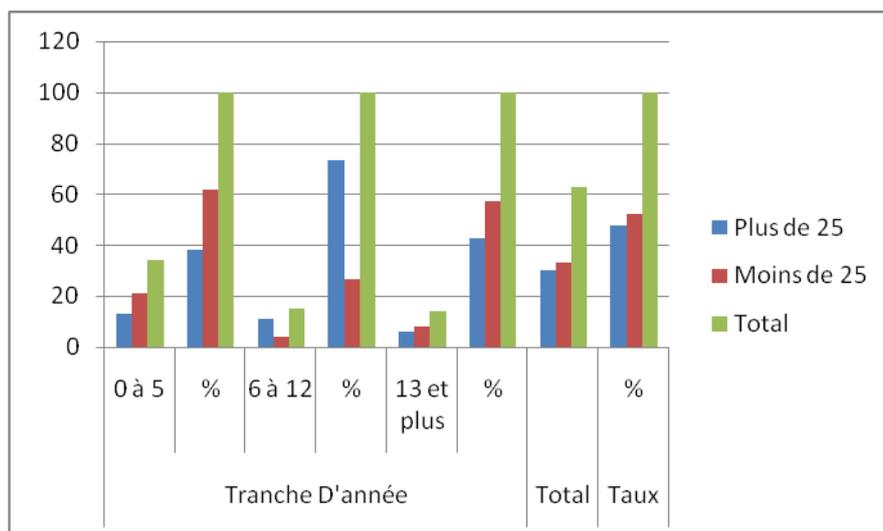
Les répondants assurent que les écoles ne disposent pas d'un appareil photocopieur avec un pourcentage de 52.4% , soit 33 enseignants, dont 61.76% de la tranche C1, soit 21 cas, 26.67% de la catégorie C2, soit 4 interrogés, et 57.14% de la tranche C3 , soit 8 participants. Un pourcentage de 47.6% des enseignants de notre échantillon qui assurent avoir un appareil photo copieur dans leurs écoles, soit 30 répondants dont 38.24% de la tranche C1 ?soit 13 cas , 73.33% de la catégorie C2 , soit 11 enseignants , et 42.86% de la tranche C3, soit 6 sujets.

Nous constatons que plus de 50% des participants ne sont pas dotés du matériel nécessaire pour favoriser l'introduction des moyens de la nouvelle technologie dans l'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère. Tel matériel indispensable au déroulement du projet, là une des difficultés que peut rencontrer l'enseignant pour une mise en place complète de la pédagogie du projet.

25- Combien d'élèves avez-vous en classe ?

Question 25 -
 tranche d'année
 (Ancienneté)

Q25	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Plus de 25	13	38,24	11	73,33	6	42,86	30	47,62
Moins de 25	21	61,76	4	26,67	8	57,14	33	52,38
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100,00



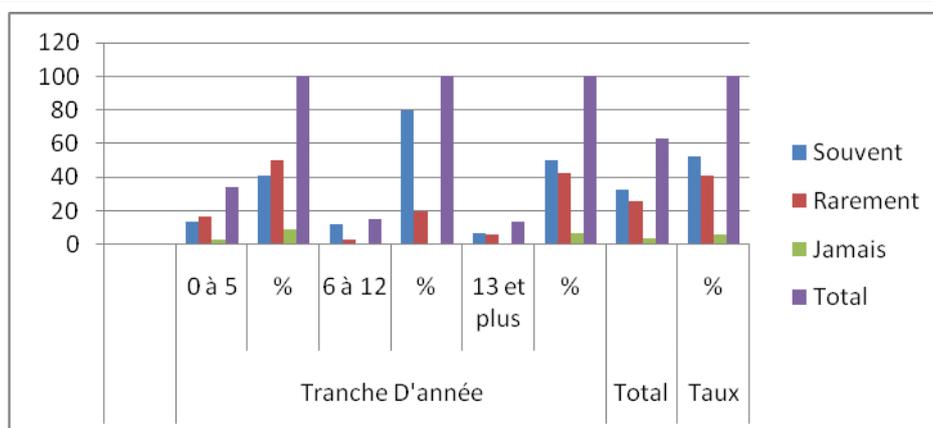
Les participants révèlent que l'effectif des classes dépassent les 25 élèves, avec un pourcentage de 87.3%, soit 55 enseignants répondants, et 12.7% des répondants signalent avoir moins de 25 apprenants par classe, soit 8 interrogés. Cet obstacle est un écueil face au travail de groupe et à la réussite de la différenciation en classe

26- Vous arrive-t-il de faire travailler vos apprenants en groupe :

Question 26 - tranche d'année

(Ancienneté)

Q26	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Souvent	14	41,18	12	80,00	7	50,00	33	52,38
Rarement	17	50,00	3	20,00	6	42,86	26	41,27
Jamais	3	8,82	0	0,00	1	7,14	4	6,35
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



Les interrogés ont affirmé opter, souvent, pour le travail de groupe avec un pourcentage de 52.38% des enseignants, soit 33 participants, dont 41.18% de la tranche C1, soit 14 cas, 80% de la catégorie C2, soit 12 enseignants, et 50% de la tranche C3, soit 7 sujets. nous trouvons aussi que parmi les interrogés 41.27% entreprennent cette stratégie rarement, soit 26 répondants, dont 50% de la catégorie C1, soit 17 cas, 20% de la tranche C2, soit 3 interrogés, et 42.86% de la tranche C3, soit 6 enseignants. Nos sondages nous montrent enfin que 6.3% n'optent jamais pour le travail de groupe en classe, soit 4 répondants dont 8.82% de la tranche C1, soit 3 sujets, et 7.14% de la catégorie C3, soit un seul interrogé.

Nous remarquons que le pourcentage le plus important, plus de 50%, des participants favorisent le travail de groupe, ce qui traduit leur tendance à gérer l'hétérogénéité et l'implication des apprenants dans leur apprentissages. Comme le confirme Philippe Merieu :

« On voit donc l'importance, dans le travail en équipe des élèves, de bien préciser le contrat passé, c'est-à-dire de bien clarifier aux yeux des participants la nature de la tâche commune à réaliser et la nature des objectifs individuels poursuivis. Seule cette clarification, sans cesse à remettre en chantier, à rediscuter et renégocier avec les élèves peut contribuer à faire du travail en équipe, tout à la fois, une occasion d'apprentissages variés et d'accès progressif à l'autonomie. »

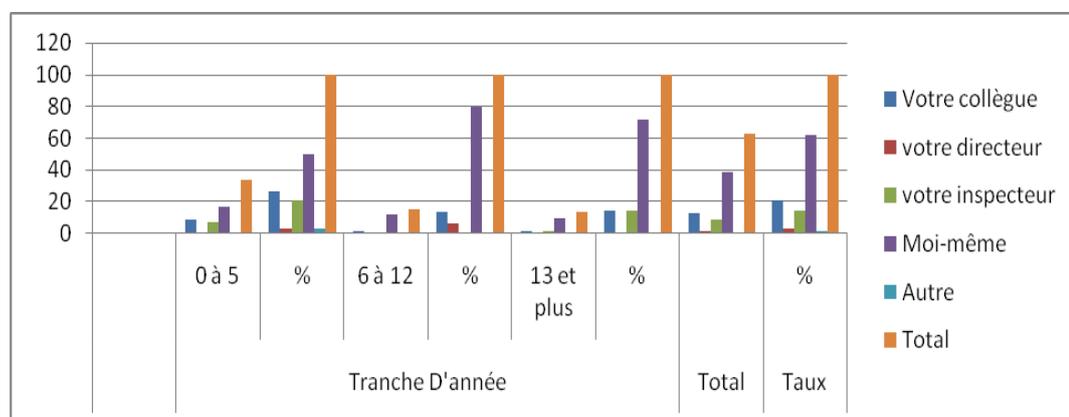
Ainsi le travail de groupe pourrait contribuer largement à atteindre les objectifs suivants : la finalisation « *L'objectif est de faire accéder les élèves à un « besoin de savoir » plus qu'à un savoir et c'est sur cet objectif que ce type de travail d'équipe doit être évalué.* », c'est-à-dire que l'enseignant va s'intéresser à la mobilisation des savoirs et non pas aux savoirs en eux mêmes. L'autre objectif est la socialisation, qui est l'opportunité qu'ont les élèves pour échanger, pour planifier ensemble, pour organiser un travail et de communiquer entre eux. Le monitorat représente aussi un objectif visé à travers le travail de groupe. C'est un moment où l'élève peut prendre la place de son enseignant et devenir moniteur. Et enfin la confrontation, objectif qui permet à l'apprenant d'interagir avec les autres, d'accepter ou refuser l'avis des pairs.

27- Qui vous aide le plus à résoudre les problèmes rencontrés en classe ?

Question 27 - tranche d'année

(Ancienneté)

Q27	Tranche D'année						Total	Taux %
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Votre collègue	9	26,47	2	13,33	2	14,29	13	20,63
vous directeur	1	2,94	1	6,67	0	0,00	2	3,17
vous inspecteur	7	20,59	0	0,00	2	14,29	9	14,29
Moi-même	17	50,00	12	80,00	10	71,43	39	61,90
Autre	1	2,94	0	0,00	0	0,00	1	1,59
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



Les enseignants interrogés disent que ce sont leurs collègues enseignants qui les aident à résoudre les problèmes rencontrés en classes avec un pourcentage de 20.3% des participants, soit 13 interrogés, dont 26.47% de la tranche C1, soit 9 interrogés, 13.33% de la tranche C2, soit 2 enseignantes 14.29% de la catégorie C3, soit 2 sujets. Nous remarquons aussi que 3.1% des enseignants avouent que ce sont les directeurs qui les aident à résoudre leurs difficultés, soit 2 enseignants, dont 2.94% de la tranche C1, soit un cas, et 6.67% de la tranche C1, soit un sujet. Notre enquête révèle 14.1% de l'échantillon

attestent que ce sont leurs inspecteurs qui les aident, soit 9 interrogés, dont 20.59% de la tranche C1, soit 7 cas, et 14.29% de la tranche C3. alors que 61.9% des participants affirment qu'ils résolvent leurs problèmes seuls sans l'aide de personne, soit 39 répondants, dont 50% de la tranche C1, soit 17 cas, 80% de la catégorie C2, soit 12 sujets, 71.43% de la catégorie C3 , soit 10 sujets. Nous relevons aussi 1.6% des interrogés sont aidés par autre, 2.94% de la tranche C1, soit un seul enseignant,

Depuis l'indépendance, l'Etat algérien accorde une place importante au perfectionnement, à l'amélioration, à l'enrichissement, à l'approfondissement, à l'actualisation des connaissances et à la promotion des fonctionnaires en activité. Des dispositifs de formation continue pour les enseignants sont mis en œuvre à travers les textes officiels cités dans l'ordonnance n°66-133 du 02 juin 1966 portant sur le statut général de la fonction publique, notamment son article n° 22 relatif à la formation et le recrutement, met en relief la responsabilité de l'Etat en matière de mesures prises pour assurer ces procédures de formation. Aussi citons l'ordonnance n° 76 – 35 du 16 avril 1976 portant sur l'organisation de l'éducation et de la formation régit les missions, les objectifs et les structures particulières dans son article n° 49 portant sur le but de la formation des personnels de l'éducation à savoir acquérir les notions, les techniques de la profession. Encore la loi d'orientation 08-04 du 23 janvier 2008 n'exclut aucun fonctionnaire de l'éducation de la formation continue, suivie de l'instruction ministérielle n° 352 en date du 30 novembre 2010. Les demi-journées de formation des enseignants du cycle primaire sont à organiser le mardi après midi ou le samedi par l'inspecteur de la circonscription. Le directeur de l'établissement pourrait le faire aussi le mardi lors des réunions de formation interne. Seulement, aucune note ou circulaire ministérielle ne précise les modalités de formation que les professeurs formateurs peuvent assurer aux enseignants.

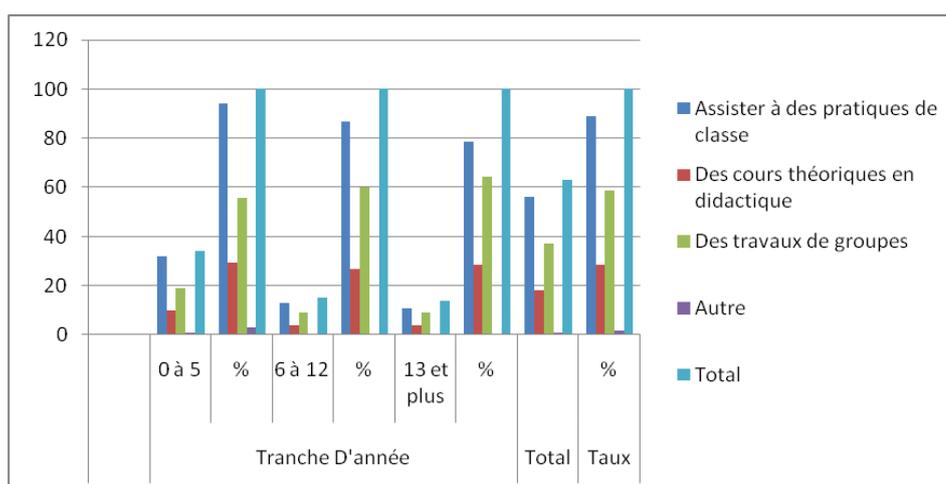
Dans la réalité, le soutien que les directeurs, arabisants dans leur majorité, apportent aux collègues arabophones prend le pas sur celui des francophones vu leur nombre (un (1) enseignant de français sur six (6) de la langue arabe). Ce qui explique le recours des enseignants à l'auto-formation

28- Quel type de formation préféreriez-vous ?

Question 28 - tranche d'année

(Ancienneté)

Q28	Tranche D'année						Total	Taux
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		
Assister à des pratiques de classe	32	94,12	13	86,67	11	78,57	56	88,89
Des cours théoriques en didactique	10	29,41	4	26,67	4	28,57	18	28,57
Des travaux de groupes	19	55,88	9	60,00	9	64,29	37	58,73
Autre	1	2,94	0	0,00	0	0,00	1	1,59
Total	34	100,00	15	100,00	14	100,00	63	100



Les répondants préfèrent assister à des pratiques de classe avec un pourcentage de 88.89% des enseignants, soit 56 participants, dont 94.12% de la tranche C1, soit 32 cas, 86.67% de la catégorie C2, soit 13 interrogés, et 78.57% de la tranche C3, soit 11 sujets. Nos sondages révèlent aussi que 28.57% des interrogés disent préférer des cours théoriques, soit 18 répondants, dont 29.41% de la tranche C1, soit 10 cas, 26.67% de la catégorie C2, soit 4 interrogés, et 28.57% de la tranche C3, soit 4 interrogés de l'échantillon. Comme nous trouvons 58.73% des enseignants questionnés expriment leur

préférence aux travaux de groupe, soit 37 enseignants, dont 55.88% de la tranche C1, soit 19 interrogés, 60% de la catégorie C2, soit 9 enseignants, et 64.29% de la catégorie C3, soit 9 cas. Nous remarquons aussi 1.59% préfère autre types de formation, soit 1 enseignant de l'ensemble des participant, soit 2.94% de la catégorie C1.

Nous remarquons que les enseignants de notre échantillon préfèrent en premier lieu les pratiques de classe pour la formation suivie des travaux de groupes, mais préfèrent moins les cours théoriques

29- Pour se conformer à la pédagogie du projet?

- **Que faudrait-il changer en classe ?**
- **Que faudrait-il changer dans la formation ?**

Nous avons terminé notre enquête par poser aux interrogés deux questions ouvertes. Nos objectifs étant comme suit :

- a) laisser les enseignants s'exprimer librement afin de recueillir le maximum de propositions pour améliorer la qualité des pratiques d'enseignement/apprentissage et des actions de formation pour se conformer à la pédagogie du projet, à savoir :
 - Les changements à apporter en classe
 - Les changements à apporter à la formation.
- b) Vérifier la compétence disciplinaire des enseignants.

Notre analyse démontre que 89% de l'échantillon ont répondu à cette question, soit 56 enseignants et 11% se sont abstenu d'y répondre soit 7 enseignants et parmi 3 enseignants de la catégorie C3 et quatre (4) enseignants de la catégorie C1.

Parmi les répondants, 48% de la catégorie C1, soit 27 enseignants ; 18% de la catégorie C2, soit 10 enseignants et 34% de la catégorie C3, soit 19 enseignants.

Pour la première question ouverte, les enseignants de la langue française au cycle primaire ont fait des suggestions qui tournent autour de points suivants :

- l'effectif des élèves ;
- Les moyens didactiques ;
- Les programmes ;
- Le manuel scolaire ;
- Le volume horaire.

Les enseignants interrogés se plaignent de l'effectif important des élèves par classe, déclarant cela comme suit : « *Il faut voir aussi le nombre d'élève qui empêche l'enseignant à faire sa tâche comme il faut* ». Ils disent que cet obstacle les empêche de mener leurs activités convenablement, ainsi dit : « *La disposition des tables quand le nombre le permet* ».

Le travail de groupe devient impossible dans la mesure où la disposition des tables en classe ne favorise guère cette démarche pédagogique comme en témoignent plusieurs réponses d'enseignants du type: « *Diminuer le nombre d'élèves* ».

Dans un deuxième temps, les interrogés suggèrent d'avoir des classes spéciales pour enseigner le français, cela leur permettrait de prévoir un affichage adéquat pour l'enseignement de cette langue ainsi que le déroulement du projet, comme en témoignent leurs propositions comme : « *Il faut qu'il y ait des classes spéciales* » ; cela leur permettrait de faire un « *Affichage spécial pour chaque projet* ».

D'un autre côté, les enseignants interrogés réclament le changement de la méthode d'enseignement ainsi ils disent qu' : « *Il faut changer la méthode de travail* », ou qu' « *Il faut changer la méthode d'enseignement* » ; d'autres pensent qu'« *il faut changer les méthodes d'enseignement pour arriver [à un enseignement efficace]* » ;

D'autre part ils réclament plus d'autonomie en affirmant qu' « *Il faudrait qu'il y ait plus d'autonomie, de liberté à l'enseignant pour concevoir le programme et les projets* ». Des interrogés disent aussi à propos des emplois du temps qu'il est nécessaire de « *changer l'emploi du temps pour se conformer à la pédagogie du projet* », D'autres proposent d'« *adapter son enseignement à la réalité des élèves, faire un changement des sujets/ le bon choix* »

Les répondants déplorent le manque de matériel didactique qui aiderait largement les enseignants dans l'accomplissement de leurs activités. Ils réclament des outils pouvant favoriser l'enseignement /apprentissage par les technologies de l'informatique et de la communication (TIC), comme le montrent leurs réponses à cette question : « *Utiliser l'audiovisuel organisé par l'établissement* » ou « *Avoir le matériel* » d'autres exigent un matériel mis à la disposition des enseignants ainsi formulé « *Mettre à la disposition de l'enseignant le matériel audiovisuel qui sont devenu indispensable si on peut le dire* » ou « *il faut que le matériel soit disponible en classe* ». Ils réclament des ordinateurs « *Mettre dans chaque classe un ordinateur* » ;

Les enseignants interrogés estiment aussi que le volume horaire accordé à l'enseignement/apprentissage de la langue française est insuffisant, et que l'enseignant n'a pas le temps d'achever ses activités.

D'autres réclament le changement du volume horaire accordée à l'enseignement du français.

Enfin, les enseignants interrogés suggèrent le changement des programmes de français au primaire en pensant qu'il fallait « Réduire le programme car l'enseignant donne beaucoup aux «élèves» ; et essentiellement celui de la 4^{ème} année primaire, ils ne le trouvent pas captivant et motivant pour les jeunes apprenants, de même qu'ils pensent que les thèmes des projets ne sont pas au centre d'intérêt des élèves, par conséquent ils demandent à « Changer quelques projets surtout en 4^{ème} année » ou bien « changer carrément le manuel scolaire surtout celui de la 4^{ème} année primaire »

Après ce sondage, nous remarquons que les interrogés attestent que pour se conformer à la pédagogie du projet, il est indispensable de revoir les points suivants :

- Réduire l'effectif des élèves en classe ;
- Doter les enseignants de matériel et surtout les ordinateurs et les supports audiovisuel afin d'accomplir leurs tâches selon la démarche préconisée par la pédagogie du projet ;
- Augmenter le volume horaire accorder à l'enseignement de la langue française ;
- Revoir les programmes et surtout ceux des 3^{ème} et 4^{ème} années primaires ainsi que les manuels scolaires.

Les réponses à la deuxième question ouverte relative aux changements qu'il faut apporter à la formation afin de se conformer à la pédagogie du projet représentent les suggestions des répondants qui mettent en exergue l'aspect pratique de la formation et le travail coopératif entre les enseignants

Les enseignants interrogés jugent que le contenu de la formation est plus théorique que pratique.. Pour eux, « Il faut s'intéresser plus à la pratique » car c'est, d'après eux, ce dont ils ont besoin le plus. Ils affirment que les pratiques de classe leur permettent d'identifier les difficultés et suggèrent la tenue de séminaires internationaux, pour une meilleure formation et une meilleure prise de conscience des enjeux liés à l'enseignement/apprentissage de la langue française à travers l'approche par les compétences.

Les enseignants trouvent que le plus bénéfique serait l'échange d'expériences, ainsi formulé « *S'échanger les expériences et les points de vues* » afin de « *Coordonner avec les autres enseignants* », ils affirment que le travail coopératif aide à l'échange d'expérience car ils affirment qu' « *Avoir des travaux de groupes permet aux anciens d'aider les nouveaux* » ; et ce en créant des cellules pédagogiques où les enseignants traiteront leurs difficultés ensemble et tenteront de trouver des solutions ainsi qu'elles pourraient s'occuper de la collecte de supports didactiques, selon les propositions de la majorité d'entre . La cellule pédagogique selon eux est un impératif « *pour collecter des supports susceptibles d'aider à la formation* » ;

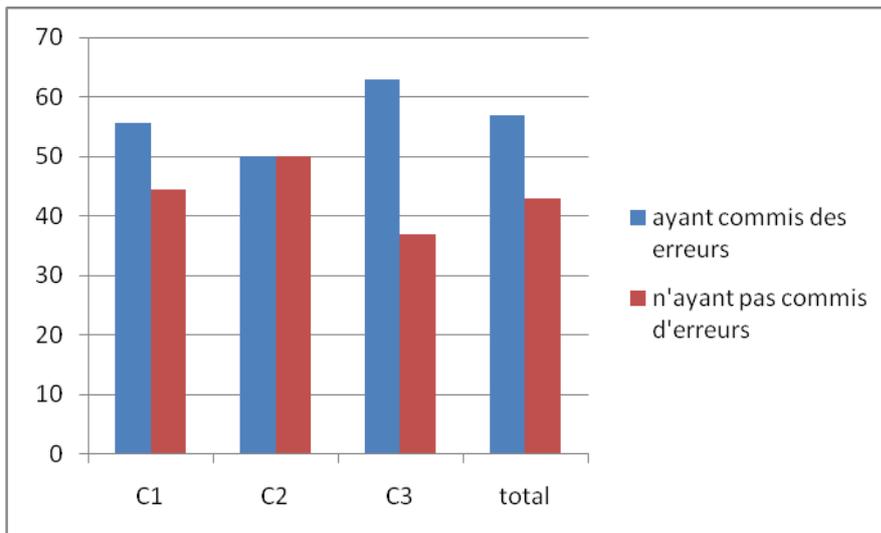
Nous remarquons que la plupart des enseignants interrogés suggèrent une formation axée sur l'aspect pratique, ayant comme point de départ la réalité vécue et observée par les participants afin d'aider les enseignants à traiter et résoudre les réelles difficultés rencontrées en classe loin de toute théorie fameuse.

Comme témoignent aussi les réponses des interrogés du besoin affiché du travail coopératif afin d'échanger les expériences, cela contribue efficacement à améliorer leurs pratiques en classe.

Quant au deuxième objectif de cette question ouverte consiste à vérifier la compétence disciplinaire des enseignants interrogés, nous avons analysé les réponses formulées et les résultats dévoilent les difficultés que rencontrent les participants dans la discipline dont ils ont la charge d'enseigner.

Parmi les 56 enseignants interrogés 32 ont commis des erreurs de langue en rédigeant une seule phrase.

	Tranche D'année						Total	Taux
	0 à 5	%	6 à 12	%	13 et plus	%		%
enseignants ayant commis des erreurs	15	55.6	5	50,00	12	63,00	32	57
enseignants n'ayant pas commis d'erreurs	12	44.4	5	50,00	7	37.00	24	43
Total	27	100,00	10	100,00	19	100,00	56	100



Pour cette question, nous avons choisi une analyse linguistique afin d'analyser les données avec objectivité et relever les difficultés que rencontrent les enseignants de l'enseignement de la langue française au primaire. Nous avons distingué deux types d'erreurs selon C. Fouillard à savoir les erreurs de forme et les erreurs de choix :

« fondée sur le principe de pertinence qui veut que toute unité linguistique, pour répondre à la situation de communication, doive faire l'objet d'un choix, c'est-à-dire impliquer une opposition où forme et sens sont simultanément concernés, elle pose une distinction entre les erreurs de forme, pour lesquelles seul le signifiant est altéré, le signifié n'étant pas touché, et les erreurs de choix qui affectent le signifié, et par la même l'unité dans sa totalité. »²⁰⁹.

a) Les erreurs de forme

On relève les erreurs qui touchent le signifiant comme les marques du genre dans les adjectifs et les marques du temps, du mode, de la personne, du nombre dans les verbes ; l'emploi des auxiliaires.

- **L'utilisation fautive de l'adverbe :**

²⁰⁹ Fouillard, C. 2004 : 32. in les erreurs linguistiques et les effets de contexte .analyse de différents types d'erreurs commises par les étudiants turcs. Nurcan Delen Karaaga. journal international social research. 2012.

« changer quelques projet surtout 4AP »

« l'heure c'est t'a dire les après midis »

« les méthodes d'enseignement pour arriver d'une très enseignements »

La conjugaison fautive des verbes :

« Les apprenants connu des nouveau mots, phrases... »

« Maitre à la disposition de l'enseignant le matériel audio visuel, qui sont devenu indispensable si on peut le dire »

« ça va , les formations donne une nouvel vision des choses, une nouvel optique »

« il faut qu'il aura des classes spéciales »

« il faudrait basé plus sur les pratiques de classe »

« avoir des travaux de groupes afin que les anciens aide les nouveaux »

« d'abord adapte son enseignement à la réalité des élèves »

« des formations qui amènent les enseignants à s'adapte au classe »

« le contenu des journée de formation »

- **Confusion de l'emploi du participe passé :**

« On a toujours besoin d'être former »

- **Genre :**

« les séances proposés par le formateur, je trouve qu'il faut les enseignants présentent des activités »

« Lier le coté théorique avec le pratique »

Il faut s'intéresser plus au pratique »

« Il faut insister sur le nombre des apprenant »

b) Erreurs de choix

Les pronoms :

« Formation continue en découvre toujours de nouvelle choses »

Monèmes fonctionnels : le mauvais choix des monèmes fonctionnels tels que la confusion entre en/dans, à/ en, avant/il y a, après/dans

« *Je pense en école, il faudra mieux faire des classes spéciales* »

Nous constatons que la plupart des erreurs relevées dans les réponses des interrogés sont d'ordre orthographique et syntaxique par exemple les erreurs de conjugaison des verbes, la concordance du participe passé avec le sujet, l'accord de l'adjectif avec son nom, le mauvais choix des monèmes fonctionnels tel que entre en/à.

Ce constat nous amène à confirmer le point de vue des inspecteurs interviewés à propos de la formation initiale des enseignants qui demeure insuffisante pour installer la compétence disciplinaire d'où la nécessité de la prendre en charge pendant la formation continue.

2. Discussion des résultats du questionnaire

L'analyse du questionnaire adressé à 63 enseignants du primaire démontre qu'ils ont des connaissances sur la pédagogie du projet mais qui demeure au niveau théorique, l'aspect pratique reste au deçà des attentes préconisées et aux principes de base de cette pédagogie.

Synthèse

Notre présente enquête nous a permis de déceler les représentations des enseignants sur la méthodologie de la pédagogie du projet. Ils attestent, dans leur majorité, connaître cette pédagogie. Ils ajoutent en être convaincus seulement, ils avouent qu'elle est intéressante mais difficiles à appliquer.

Les résultats recueillis dévoilent que les enseignants ne mettent pas en place la pédagogie du projet selon la démarche et principes préconisés à savoir la négociation du projet, la situation problème, ils affirment appliquer cette pédagogie que partiellement. Il est à noter que la majorité des interrogés donnent l'importance au produit du projet qu'au processus d'apprentissage. D'après les données recueillies, ils réussissent la séance de grammaire mieux que les séances qui préparent les apprenants à la communication telles que l'expression orale et la production écrite.

Les données de notre enquête révèlent que les enseignants favorisent la formation en assistant à des pratiques de classe et ce chez tous les grades confondus soit professeur

de l'enseignement primaire ou professeur formateur. En effet, l'analyse et l'interprétation des résultats du questionnaire affirment que les enseignants ont des connaissances théoriques sur la pédagogie du projet mais n'arrivent pas à la mettre en place dans une pratique enseignante ; l'enseignement / apprentissage répond encore à la pédagogie par objectifs.

Ils signalent aussi le manque de matériel didactique ce qui pourrait justifier leur recours aux supports proposés dans le manuel et qui rend difficile la mise en place de la pédagogie du projet qui nécessite par fois des documents individuels ou par groupes afin de réaliser des tâches.

Les enseignants interrogés déplorent l'effectif important des classes, tel obstacles rend difficile la mise en place d'un travail de groupe ainsi que la gestion de la classe. Cette donnée conforte celle du temps de parole de l'enseignant, nous constatons 20 minutes est un temps assez important et les 25 minutes restantes sont insuffisantes pour permettre à chacun de prendre la parole. Notre interprétation démontre que tel comportement conduit l'enseignant plus vers la transmission que vers la construction des savoirs.

Finalement les données recueillies permettent de conclure que les enseignants ont des difficultés à mettre en place la pédagogie du projet et cela est du à l'attitude négative envers la formation puisque dans leur majorité les enseignants ne font recours qu'à leur propre formation pour la résolution de problèmes, ils n'ont pas une bonne connaissance sur le travail coopératif. Ils demeurent encore au niveau de l'enseignant praticien qui revendique le modèle à suivre mais les signes d'une volonté d'autonomie sont présents chez un pourcentage important des interrogés.

Chapitre II

Analyse du deuxième outil du corpus :

Les observations de classe

Nous avons choisi de dresser une plateforme commune pour notre étude afin de mieux relever l'analogie entre les pratiques de classe. Nous avons pour cela demandé aux enseignants participants d'assister chez eux à la première séance du projet pédagogique sans donner des précisions. Cette condition nous permet de voir les points de différences et les points de ressemblance entre les trois observés et identifier par la suite les tendances méthodologiques de chacun d'eux. Christine Tagliante, dans son ouvrage « *la classe de langue* », met l'accent sur l'importance de la pratique de classe dans le développement professionnel des enseignants

« La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est essentielle. Mais les qualités personnelles de l'enseignant le sont tout autant. Ce sont elles qui établiront la nature de ses contacts avec les apprenants, ses capacités d'écoute et de réponse, ses qualités de formateur, sa disponibilité. La qualité de l'enseignement et dans une grande mesure, la qualité des résultats obtenus dépendent pour beaucoup de la personnalité, il reste que les comportements professionnels, même s'ils sont déterminés par ce qui précède, ne s'acquièrent pas en formation initiale, mais bien dans la pratique quotidienne de la classe »²¹⁰

Cette auteure valorise les qualités personnelles des enseignants qui ne sont pas enseignées pendant la formation initiale. C'est à travers la pratique de classe qu'on pourrait voir le résultat escompté des apprenants et le degré d'application de toute réforme.

1. L'objectif de l'enquête :

Après avoir recueillie les données des questionnaires remis aux enseignants de l'enseignement du français au primaire, nous avons jugé utile de vérifier les résultats par cet outil comme complément à notre étude. L'observation de classe nous a permis de déterminer l'adéquation des pratiques enseignantes avec les implications méthodologiques de la pédagogie du projet préconisée par la réforme du système éducatif de 2003 à savoir une pédagogie axée sur le développement des compétences. Le deuxième objectif est de chercher à définir les tenants d'une pédagogie du projet, tels que nous pourrions les observer en classe. Suivant notre cadre théorique, l'enseignement qui est en adéquation avec les recommandations de la pédagogie du projet serait axé sur l'intégration des acquis

²¹⁰ Tagliante, Christine. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 2001, p.07.

dans le but de développer une compétence, en ce sens s'inscrire dans une approche socioconstructiviste à travers la mise en place de situation d'apprentissage, des situations problèmes et d'évaluation.

Le corpus de cette enquête est constitué de trois enregistrements vidéo de séances d'enseignement du français, chez trois enseignants différents dont deux hommes et une femme, dans trois écoles différentes de la wilaya de Ain Témouchent. Les enregistrements durent en une moyenne de deux heures (voir annexe).

Notre étude portant sur la pédagogie du projet dans les pratiques des enseignants. Nous avons choisi de travailler avec trois enseignants des trois catégories retenues dans l'échantillonnage du questionnaire à savoir les récemment recrutés [de 0 à 5 ans], ceux ayant été recruté après la réforme [de 6 à 13 ans], et les anciens [plus de 14 ans]. Ces enregistrements ont été effectués pendant l'année scolaire 2015/2016. Nous avons choisi d'observer les pratiques en classe de 4^{ème} année primaire, chez les trois participants étant donné que c'est le niveau intermédiaire, sachant que la 3^{ème} année est une initiation à la langue et notre présence pourrait influencer les interactions dans le groupe, alors qu'en 4^{ème} année primaire, les élèves sont déjà habitués à la langue et possèdent un stock lexical qui leur permet de réagir en classe. Dans le tableau ci-dessous, nous avons mis les renseignements personnels des enseignants participants à notre étude :

enseignant	sexe	Nombre d'années d'expérience	diplôme	durée d'enregistrement	Activité enregistrée	Lieu d'exercice
A	M	2 ans	Licence en français	45mn	Compréhension de l'oral	Zone urbaine
B	F	6 ans	ITE	45 mn	Compréhension de l'oral	Zone urbaine
C	M	16 ans	BAC	45mn	Compréhension de l'oral	Zone rurale

Les variantes de la grille d'observation

Projet	
séquence	
séance	
Affichage	
Décoration	
Projet précédent	
Effectif des élèves	
Matériel didactique	
Nature :	
Préparation	

Observation de l'activité :

Type de variable	Nom de la variable	Critères différenciateurs ou micro variables	Indicateurs	
Structuration et mise en œuvre de l'enseignement/aprentissage	Organisation des contenus	- Mode de transformation des contenus	-L'enseignant adapte-il les contenus au niveau de ses apprenants.	
		-Mode d'organisation des contenus	-l'enseignant propose t-il une situation problème -Propose t-il une situation signifiante -Schématise t-il les étapes de la procédure -procède-t-il à la modélisation en expliquant et démontrant la façon de procéder	
	Activités sur les contenus	- activité de restitution - activité cognitive	-Propose-t-il des activités basées sur : -des tâches complexes	

			-application systématique - un apprentissage intégré	
Variables processuelles	Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur	- sanctions négatives	-motive-t-il ses apprenants -réprimande-t-il ses apprenants -Encourage-t-il la participation des apprenants	
		- questionnement	-Interaction professeur/apprenants -Interaction apprenant/apprenant -Encourage-t-il l'autonomie de l'apprenant	
		- relance de la dynamique	-Favorise-t-il l'apprentissage coopératif -Aide-t-il les apprenants à mobiliser les acquis -Enonce-t-il les critères de réussite	
		- feedbacks	-positifs -négatifs	
	Types de consignes	Procédures - guidage - critères	- oriente-t-il les apprenants dans leur apprentissage -Rappel-t-il le projet	
Registres de la communication	registre technique - registre scolaire - registre familial - registre abstrait			
Situation géographique	devant les élèves			

Cadre matériel et dispositif	du Professeur	- au niveau des élèves - derrière les élèves		
	Organisation temporelle	durée de chaque activité - temps de parole du professeur - durée des discussions individuelles (inaudibles)		
	Matériel et supports Didactiques	utilise le tableau - utilise le manuel - utilise un autre support		

Tableau 1. Grille d'analyse utilisée (d'après Bru, 1992) modifiée suivant notre objectif

Nous explicitons par ordre d'agencement dans la grille, les différentes variantes retenues et en quoi elles participent à trouver une réponse à notre étude, notre grille contient trois types de variables à savoir :

- la structuration et la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage qui comprend deux variables telles que l'organisation des contenus et les activités sur les contenus,
- les variables procédurales qui comprennent trois variantes à savoir la dynamique de l'activité scolaire chez le professeur, le type de consignes et les registres de la communication,
- le cadre matériel et dispositif qui comprend la situation géographique du professeur, l'organisation temporelle et le matériel et supports didactiques.

Pour ces variantes, nous avons retenu les indicateurs suivants :

Proposition d'une situation problème : nous rappelons que le concept de situation problème est un des principes de l'approche par les compétences et par ricochet de la pédagogie du projet, cette situation favorise le développement des savoirs et des savoir-faire de sorte que l'apprenant puisse mobiliser des connaissances.

Tâche complexe : les apprenants résolvent des tâches complexes afin de répondre à la situation problème, cette tâche intervient au sein du projet qui permet de mobiliser ses compétences, elles peuvent être sous forme de jeux de rôle, recherche sur le terrain, expérience scientifique, etc.

Apprentissage intégré : les apprenants exercent des activités pour développer des savoir-faire ou seulement recevoir des contenus nouveaux.

Situation signifiante : les situations proposées ont du sens pour les apprenants afin de les motiver, c'est-à-dire elle doit tenir compte du contexte de l'apprentissage et de leur réalité socioculturelle pour qu'ils puissent faire le lien avec la vie quotidienne. De là vérifier si l'enseignant prend en considération le centre d'intérêt de ses apprenants.

Rappel du projet : les connaissances acquises sont-elles réactivées afin de restructurer les informations et les organiser pour la réalisation du projet pédagogique. Ainsi l'enseignant met en place le principe de construction des savoirs et il incite ses élèves à faire le lien entre les tâches à effectuer afin de résoudre une situation problème et le produit du projet escompté au départ. Ainsi l'apprenant évite un apprentissage morcelé puisqu'il constate les nœuds entre les différentes connaissances acquises et sa relation avec le projet. Cette démarche s'inscrit dans la conception du socioconstructivisme.

Schématisation des étapes de la procédure : l'enseignant avec ses apprenants explicite les étapes à suivre dans le but de résoudre la situation problème, au départ, il annonce le processus afin de réaliser le projet entrepris ce qui permettra aux élèves d'avoir une idée globale de la démarche afin qu'ils puissent participer activement à leur apprentissage.

La modélisation : l'enseignant présente un modèle de résolution de la tâche aux apprenants. Cette pratique repose sur la métacognition, c'est-à-dire l'enseignant explicite ses stratégies qui lui permettent de résoudre le problème afin d'aider les élèves à développer leurs propres stratégies.

Apprentissage coopératif : un des concepts qui sous-tendent la pédagogie du projet, la réalisation de la tâche à effectuer se fait en groupe, l'implication des apprenants dans leur apprentissage est maximale.

Mobilisation des acquis : l'apprenant fait appel aux acquis antérieurs afin de solutionner une situation problème, de cette manière, il se les approprie et les organise selon ses stratégies, à lui, pour une éventuelle utilisation.

Apprentissage intégré : l'apprenant va mobiliser des acquis antérieurs pour la résolution de la tâche, c'est un apprentissage basé sur l'intégration des connaissances déjà acquises dans des situations nouvelles.

Enoncer les critères de réussite : l'enseignant précise les modalités et les procédés d'évaluation afin de vérifier le degré de maîtrise. Il doit mettre le lien entre les activités

d'enseignement et d'apprentissage avec ceux de l'évaluation pour assurer la motivation des élèves.

Encourager l'autonomie : l'enseignant incite à entreprendre toute activité qui aide l'apprenant à faire preuve d'autonomie, c'est-à-dire les pousser à associer les objectifs et les moyens disponibles pour analyser la manière de faire appel à ces outils. Il n'est pas à confondre entre l'apprentissage individuel où l'apprenant est appelé à résoudre seul une activité simple tel que résoudre un exercice du manuel par exemple, et l'apprentissage où l'apprenant est appelé à réfléchir d'où la métacognition.

2. Analyse comparative des résultats

Par Notre présente analyse, nous envisageons de comparer entre les pratiques observées chez les trois enseignants afin de relever les différences et les similitudes dans les démarches entreprises ainsi que les éventuels écarts entre la théorie et la pratique dans la mise en place de la pédagogie du projet.

L'environnement général :

	A (2 ans d'expérience)	B (6 ans d'expérience)	C (16 ans d'expérience)
Projet	3	3	3
séquence	1	1	1
séance	1	1	1
Affichage	présent et riche	présent et riche	présent et riche
Décoration	Bonne	Bonne	Bonne
Projet précédent	réalisation d'une carte d'invitation	réalisation d'une carte d'invitation	réalisation d'une carte d'invitation
Effectif des élèves	24	27	20
Matériel didactique	- vidéo - images - tortue	- vidéo - produits alimentaires - images	- vidéo - images
Nature :	Concret	concret et semi concret	Concret
Préparation	Edifiée	Edifiée	Edifiée

Ce tableau regroupe les éléments observés relevant de l'environnement général des classes concernées. Nous rappelons que l'enseignant « A » exerce dans l'école « nouvelle Terga » située dans la commune côtière de Terga , daïra d'El Malah , wilaya de Ain Témouchent. Elle fonctionne avec 11 divisions pédagogiques. L'enseignante »B » travaille dans l'école » El Guitna » ,même commune, l'école fonctionne avec 8 divisions pédagogiques et l'enseignant »C » exerce dans l'école « Gharas Baroudi » située le village « Gharas Baroudi » pas loin de la commune de Terga, c'est une école de construction coloniale, qui fonctionne avec six divisions pédagogiques à effectif réduit.

L'environnement d'apprentissage est un élément très important dans l'enseignement/apprentissage vu qu'il incite les jeunes apprenants à travailler. C'est un facteur qui contribue à la motivation des élèves.

Chez les trois enseignants, nous avons eu à constater que les classes étaient aérées , bien éclairées, l'affichage didactique était présent et riche portant sur toutes les leçons de grammaire déjà vues. Tel principe de la méthode transmissive afin d'aider les apprenants à mémoriser les règles de fonctionnement de la langue. Les produits des projets réalisés sont affichés sur le mur au fond des classes, c'est la forme de médiatisation la plus simple des travaux des élèves. Quant au déroulement des projets, les trois enseignants sont au même projet n°3. Après que les enseignants aient accepté d'être filmés, nous avons demandé à assister à la première séance du projet, sans évidemment préciser l'activité. Chez les trois enseignants, la première séance était selon eux, la compréhension de l'oral comme mentionnée dans leurs emplois du temps²¹¹.

L'effectif des élèves varie entre 20 et 27, ce nombre répondant à la norme et la moyenne nationale qui est de 25 élèves par classe, ne constitue pas un écueil pour le bon déroulement du projet. Pendant les 45 minutes de cours auquel nous avons assisté, chaque élève avait eu l'occasion d'être sollicité par son enseignant.

Concernant le matériel prévu pour l'activité de compréhension de l'oral, il était en adéquation avec l'objectif du jour cité dans les fiches pédagogiques « réaliser une fiche d'identité d'un animal ». Les trois enseignants concernés par notre étude ont présenté des films documentaires sur des animaux différents, seulement, à souligner que l'enseignant

²¹¹ L'emploi du temps est une répartition des activités de la séquence pédagogique répartie sur les jours de la semaine, il explicite plus les ressources à installer. Le moment de négociation du projet n'y est pas mentionné.

« C » a présenté le même animal proposé dans le manuel scolaire alors que les enseignants « A » et « B » ont choisi d'autres exemples différents. Les images présentées renforçaient la compréhension puisque les enseignants à aucun moment n'ont eu recours à la langue maternelle, ce matériel a largement aidé à la compréhension du support audiovisuel. Les images prévues étaient utilisées en tant que « substitut du réel » et ceci est une conséquence de l'attention portée, par les enseignants, aux éventuels problèmes rencontrés par les élèves à saisir le sens et entrer dans les apprentissages.

La préparation journalière des enseignants était faite, nous avons constaté qu'elle répondait plus à la pédagogie par objectifs qu'à la pédagogie du projet. La démarche qui y est proposée prévoit plus des questions/réponses que de tâches à accomplir par les apprenants (voir annexe).

3. Observation de l'activité

Type de variable	Nom de la variable	Critères différenciateurs ou micro variables	Indicateurs	« A »	« B »	« C »
Structuration et mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage	Organisation des contenus	- Mode de transformation des Contenus	-L'enseignant adapte-il les contenus au niveau de ses apprenants.	Oui	Oui	oui

Nous remarquons une certaine proximité des thèmes abordés en séance de compréhension de l'oral, par les enseignants puisque l'enregistrement s'est fait au même mois. Au-delà de l'autonomie sans cesse réaffirmée par les textes officiels, cette similitude des thèmes traduit des constructions de parcours d'apprentissage similaires dans les trois classes observées.

Enseignant	Contenu	Classe
A	fiche identitaire de la tortue	4 ^{ème} A.P
B	fiche identitaire de la vache	4 ^{ème} A.P
C	fiche identitaire de l'éléphant	4 ^{ème} A.P

Les contenus sont relativement proches, une telle proximité traduit le souci de respecter le programme et ne caractérise nullement le choix des élèves quant au thème du projet puisque le programme de 4^{ème} année primaire prévoit l'étude du texte documentaire, ce qui justifie le même type de texte chez les trois enseignants observés. En plus le prétexte est le même, la carte d'identité d'un animal, alors qu'ils pouvaient varier selon les propositions des apprenants selon la pédagogie du projet. Les enseignants prennent beaucoup plus en considération les prescriptions officielles et lèguent au second plan les besoins de leurs apprenants. La réalisation du même projet dans trois établissements différents et des lieux différents traduit le souci d'unification des objectifs et de généralisation, ce qui nous renvoie plus à la pédagogie par objectifs et non pas à la pédagogie du projet. C'est à partir du manuel scolaire « substitué au programme » que les enseignants de notre échantillon construisent leur cours et non pas à partir de ce que vivent les apprenants et des situations proches de leur quotidien.

Type de variable	Nom de la variable	Critères différenciateurs ou micro variables	Indicateurs	« A »	« B »	« C »
Structuration et mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage	Organisation des contenus	-Mode d'organisation des contenus	-l'enseignant propose-t-il une situation problème	non	Non	non
			-Propose-t-il une situation signifiante	Oui	Non	non
			-Schématise-t-il les étapes de la procédure	Non	Non	non
			-procède-t-il à modélisation en expliquant et démontrant la façon de procéder	Non	Non	non

- **Une situation problème :**

Rappelons que notre demande formulée aux enseignants concernés par cette étude était d'assister à la première séance du projet, et ce pour plusieurs raisons, la plus importante, à notre sens, est que cela nous a permis de vérifier l'application de la situation problème qui reste un critère exigé par la réforme du système éducatif. Dans les activités observées, les

trois enseignants ont commencé leurs cours par un moment de rappel ou un moment de mise en situation du nouvel apprentissage directement.

Enseignant : très bien. Alors les enfants ! Qu'est ce qu'on a vu pendant le premier projet ? Comme genre de texte ? Qu'est ce qu'on a vu ? Nous avons vu...

Elève : tortue, Elève 2 : mademoiselle craie en tête, Élève 3 : départ sur la lune

Enseignant : nous avons vu les his....., eh.....

Elève : les histoires

Enseignant : très bien ! nous avons vu le conte. Et le deuxième projet, qu'est ce que nous avons vu ?

Elève 1 : les animaux

- *Enseignant : non*
- *Elève2 : la carte d'invitation*
- *Enseignant : la carte d'invitation, bien ! c'est-à-dire le petit texte*

Extrait de l'observation de « A »

Enseignante : les enfants citez moi des noms des animaux ?

Extrait de l'observation de « B »

L'enseignant : aujourd'hui, c'est quelle date ? Oui, wahiba

L'élève wahiba : aujourd'hui, c'est le 23 février 2016

L'enseignant : très bien, alors aujourd'hui, c'est le 23 février 2016. Alors, on a terminé avec le deuxième projet, alors, qui peut me rappeler le premier projet, qu'est ce qu'on a fait ?

Une élève : le premier projet, on a fait le dialogue

L'enseignant : très bien ! Et le deuxième projet, qu'est ce qu'on a fait ? oui Asmaa

L'élève Asmaa : le deuxième projet, on a fait l'invitation

L'enseignant : très bien, alors le deuxième projet, on a fait l'invitation. Maintenant, on va entamer le troisième projet, on va parler d'un autre type de texte, on a vu le dialogue et l'invitation, le troisième projet, on va voir un autre type de texte.

Extrait de l'observation de « C »

À son début, ce projet est censé préparer les élèves à produire un texte documentaire. Les trois enseignants, n'avaient pas prévu la situation problème qui est considérée comme une situation motivante que l'enseignant doit créer afin d'atteindre ses objectifs pédagogiques visés à la fin d'un projet ou d'un processus d'apprentissage. Elle est supposée aussi être, d'après eux, un espace de réflexion et d'analyse. C'est un obstacle ou une tâche proposée à l'apprenant, mais il ne pourra la résoudre qu'à la fin de l'ensemble des connaissances acquises ultérieurement ou la mobilisation des compétences antérieures et avec l'intervention de l'enseignant. Selon PH. Meirieu (1988)²¹² c'est *l'organisation d'un dispositif d'apprentissage*, obéissant à certaines caractéristiques telles que motiver l'élève pour l'inciter à apprendre ; amener l'élève à résoudre une tâche qui, au départ, représente

²¹² Philippe Meirieu, Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation problème, CAHIERS PEDAGOGIQUES N. 262. Avril 1988.

pour lui un problème , qu'il doit surmonter pour progresser ; la tâche l'oblige à effectuer des recherches et revient à construire l'opération mentale qui sert à effectuer cette recherche ; des contraintes de la tâche qui déterminent la construction des connaissances et exigent des stratégies d'apprentissage ;

La pédagogie du projet s'oppose à cette pédagogie de questions/réponses où souvent l'enseignant face à une difficulté chez un apprenant fait appel à un autre comme le montre l'exemple suivant.

Enseignant : c'est quoi herbivore, carnivore, 150 kilos, ...

Un élève : marine

Enseignant : non, c'est quoi ça ? se sont des informations, très bien

Extrait de l'observation de « A »

Le problème est résolu sans un apprentissage fait, et toujours selon Meirieu, le projet peut être réalisé sans apprentissage notable. Cette pédagogie de projet prend en compte l'interaction entre problème et solution et permet à l'apprenant de construire son savoir dans une situation qui mobilise son intérêt.

- **Une situation signifiante :**

Selon Philippe Meirieu²¹³, la situation d'apprentissage est signifiante quand elle a un sens pour l'élève autrement dit, elle fait appel à ses connaissances et elle a un ancrage réel dans sa vie et est en lien avec sa réalité quotidienne. Elle doit être concrète puisqu'elle a un but (le produit à réaliser), qu'elle sollicite une action réelle et qu'elle nécessite l'utilisation des connaissances, des techniques et des stratégies.

Les enseignants observés, dont l'objectif est de respecter beaucoup plus le programme que la mise en place de la pédagogie recommandée par la réforme, ont entamé leurs enseignements sans aucune explication des démarches à suivre pour la réalisation du produit. Ce dernier se définissait chez les trois participants comme « la production d'un texte documentaire » tel qu'il est proposé dans le manuel scolaire.

²¹³ idem

L'enseignant « A » a annoncé d'une manière brève le but de l'activité :

- *Enseignant : alors aujourd'hui, nous allons entrer au troisième projet. On parle de texte documentaire. On parle des animaux, d'accord !*
- *on va remplir cette fiche d'identité. Alors regardez les enfants, c'est ma carte d'identité, (en montrant sa propre carte d'identité, l'enseignant continu)*
- *Donc, on va essayer de faire une fiche d'identité de la tortue.*

Extrait de l'observation de « A »

• **Schématisation des étapes de la procédure**

Chez les trois cas « A », « B », « C » nous n'avons pas observé une schématisation des étapes²¹⁴. L'apprentissage s'effectuait à travers un ensemble de questions/réponses afin d'atteindre un objectif que les enseignants gardent implicite sans l'annoncer aux apprenants, sans une prise de conscience de la place de cette activité dans la réalisation du projet.

• **Modélisation dans les apprentissages**

L'enseignant « B » fait de la modélisation, dans le cas où il exige des élèves la formulation de phrase correcte répondant aux normes de la grammaire (sujet, verbe et complément)

- *L'enseignante : où elle vit ? où elle habite ? à l'école ? ou à la maison ?*
- *Un élève : à l'étable*
- *L'enseignante : très bien ! à l'étable mais où se trouve l'étable ?*
- *Une élève : habite à la ferme*
- *L'enseignante : répète toute une phrase !*
- *La même élève : la vache habite à la ferme.*
- *L'enseignante ; très bien ! maintenant, on a vu où elle passe la nuit ?*
- *Une élève : à l'étable*
- *L'enseignante : fait une phrase*
- *L'élève : la vache passe la nuit à l'étable*
- *L'enseignante : qui veut répéter ?*

Extrait de l'observation de « B »

²¹⁴ C'est l'élaboration d'une progression en fonction du projet à réaliser, la schématisation permet à l'élève d'avoir une représentation des apprentissages, et l'ordre dans lequel ils seront établis.

Structuration et mise en œuvre de l'enseignement /apprentissage	Activités sur les contenus	- activité de restitution	-Propose t-il des activités basées sur la :			
		- activité cognitive	-des tâches complexes			
			-application systématique			
			- un apprentissage intégré			

Dans les trois pratiques observées, ce n'est pas la réponse des élèves qui semble intéresser les enseignants. Nous avons constaté que les enseignants ne prenaient en considération que les réponses qui permettaient la progression dans l'activité. L'utilisation du pronom « on » semble plus impliquer l'ensemble de la classe, une progression collective vers l'objectif visé. L'élève livré à lui-même, les difficultés qu'il pourrait rencontrer ne sont pas pris en charge. La participation des apprenants et leurs comportements sont le critère de réussite chez l'enseignant, en privilégiant cette dynamique dans la classe, les enseignants négligent les activités intellectuelles des apprenants et leur capacité à intégrer leurs savoirs afin de réaliser la tâche proposée. Cela peut être vu à la suite du peu de temps accordé entre la question posée et la réponse attendue, ces questions disons à caractère factuel visant le recueil d'informations qui offre peu d'opportunités aux élèves de raisonner et de réfléchir. Autre point très important à souligner dans les pratiques observées, c'est l'intérêt porté à la bonne réponse et le temps accordé à l'élève qui l'a trouvée, de ce point de vue l'erreur n'est pas prise en charge et ne possède pas ce statut de formatrice ainsi que son rôle dans le processus d'apprentissage mais comme obstacle face à la progression de l'activité.

- *Enseignants : très bien ! nous avons vu le conte. Et le deuxième projet, qu'est ce que nous avons vu ?*
- *Elève 1 : les animaux*
- *Enseignant : non*
- *Elève2 : la carte d'invitation*
- *Enseignant : la carte d'invitation, bien ! c'est-à-dire le petit texte*

Extrait de l'observation de »A «

- *L'enseignant : (en montrant l'image de la trompe) comment on appelle ça ?*
Aucune réponse des élèves
- *L'enseignant : alors, on appelle ça une trompe. (L'enseignant montre les défenses de l'éléphant et demande aux enfants de les nommer)*
Aucune réponse des élèves
- *L'enseignant : on appelle ça les défenses. Alors combien, il a de défenses ?*

Extrait de l'observation de »B «

Les tâches proposées sont simples sans aucune complexité et se limitent à répondre à des questions fermées dont les réponses figurent dans le support à écouter et aussi remarquons nous la forte orientation de l'enseignant vers la bonne réponse. La parole de l'élève est certes fortement sollicitée mais interrompue par l'intervention de l'enseignant qui limite l'activité cognitive des apprenants ce qui induit à ce que l'enseignant impose son raisonnement au détriment de celui des élèves.

Ces éléments tels que la rapidité des questions/réponses, les réponses données parfois par l'enseignant, l'orientation des apprenants vers la réalisation de la tâche sont autant d'éléments qui entravent la construction des savoirs chez les apprenants.

Variables processuelles	Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur	- sanctions négatives	- motive-t-il ses apprenants	Oui	oui	oui
			- réprimande-t-il ses apprenants	Non	non	non
			- Encourage-t-il la participation des apprenants	Ou	oui	oui

Quand l'enseignant met en œuvre une pratique en classe, il produit deux types de discours, celui relevant de l'objet d'étude qui se réfère à l'enseignement du français et celui de la gestion de la classe c'est-à-dire à la gestion de l'ordre dans la classe. Ce qui explique souvent le fait que les enseignants appellent les élèves par leurs prénoms, stratégie qui motivent les apprenants et les encouragent à participer ainsi que les interventions pour créer une forme d'empathie en classe telle que « *très bien* », « *applaudissez* ».

Voici quelques exemples d'échanges entre les élèves et leurs enseignants :

<ul style="list-style-type: none"> - Enseignant : <i>très bien, oui au tableau Nacera (désignant une autre élève)</i> <i>L'élève : la tortue mange et salade et l'herbe. La tortue est un animal domestique et sauvage.</i> - Enseignant : <i>oui, très bien. Oui Ouafaa au tableau</i> <p style="text-align: right;"><i>Extrait de l'observation de « A »</i></p>

<ul style="list-style-type: none"> - <i>L'élève ghizlan : la vache est un animal domestique</i> - <i>L'enseignante : très bien ! répète el hadj</i> - <i>L'élève elhadj : la vache est un animal domestique</i> <p style="text-align: right;"><i>Extrait de l'observation de « B »</i></p>

L'enseignant : oui Djilali !

L'élève Djilali : L'éléphant est un animal sauvage. Il pèse cinq tonnes. Il est de la famille des éléphantidés. L'éléphant est un animal gros. Il a quatre mètres de haut et sept mètres de long. Grâce à sa trompe, il peut se doucher, communiquer et respirer. Il se nourrit d'herbe, de fruits et de feuillage des arbres.

Extrait de l'observation de « C »

Seulement, une partie importante des interventions des enseignants relève du souci d'installer la discipline et l'ordre.

Enseignante : très bien les enfants, ça suffit maintenant, suivez les enfants ça se sont ces noms d'animaux, il y a des animaux...levez les doigts

Extrait de l'observation de « B »

Variables processue lles	Dynamique de l'activité scolaire chez le professeur	- questionnement	-Interaction professeur/apprenants	Oui	oui	oui
			-Interaction apprenant/apprenant	Non	non	non
			-Encourage t-il l'autonomie de l'apprenant	Non	non	non

Le questionnement revêtait plus l'aspect de questions/réponses directes, le niveau des élèves ne leur permettait pas de prendre la parole d'une manière autonome. Les productions des élèves se limitaient à la reprise de la question pour formuler leur réponse, et souvent se sont les enseignants qui donnaient la grande partie de la réponse ou la reformulaient et demandaient aux apprenants de répéter après eux.

- *Qu'est ce qu'on a vu ?*
- *Nous avons vu...*
- *Elève : tortue*
- *Elève 2 : mademoiselle craie en tête*
- *Élève 3 : départ sur la lune*
- *Enseignant : nous avons vu les his....., eh.....*
- *Elève : les histoires*

Extrait de l'observation de « A »

- *Enseignant : très bien. Et comment appelle t- on ça ?(en montrant la carapace de la tortue).*
- *Enseignant : une cara.....*
- *Apprenants ensemble : carapace*

Extrait de l'observation de « A »

Chez les trois enseignants on a constaté que la plupart des élèves ont pris la parole mais beaucoup plus pour répéter ce qui a été dit mais pas pour exprimer leur réflexion. Le souci des enseignants d'avoir des réponses correctes et bien formulées selon la grammaire normative de l'écrit bloquait les élèves. Les trois enseignants ne faisaient pas la différence entre les deux domaines d'apprentissage qui sont l'oral et l'écrit ; les séances observées étant relatives à la compréhension de l'oral, les enseignants ne se contentaient pas des réponses formulées en un seul mot ou celles formulées par le non verbal.

- *L'enseignante ; très bien ! maintenant, on a vu où elle passe la nuit ?*
- *Une élève : à l'étable*
- *L'enseignante : fait une phrase*
- *L'élève : la vache passe la nuit à l'étable*
- *L'enseignante : qui veut répéter ?*

Extrait de l'observation de « B »

- *Une élève : la vache mangé l'herbe*
- *L'enseignante corrige l'élève et demande aux autres de répéter*
- *L'enseignante : la vache se nourrit d'herbe. Suivez maintenant, l'animal qui se nourrit d'herbe, on dit c'est un animal herbivore donc la vache est un animal herbivore. Qui veut répéter*
- *Les élèves répètent la phrase : la vache est un animal herbivore*

Extrait de l'observation de « B »

*L'enseignant : alors ! vous avez vu la vidéo, vous avez entendu le texte. Que fait ce texte ?
Que fait ce texte ?*

Une élève : ce texte donne

*L'enseignant : alors ce texte donne .donne quoi ? ce texte donne quoi ? ce texte donne
quoi ?*

Alors, je vais épeler le mot. In- fo- r- ma- tion

Une élève : information

L'enseignant : alors, comment on appelle ce texte? Alors le texte donne des informations.

Une pause de silence

L'enseignant : alors, je vais épeler le mot : d-o-c-u-m-e-n-t-a-i-r-e

Meriem : documentaire

Extrait de l'observation de « C »

Les interactions se présentent sous forme de questions/réponses. Dans cette activité de compréhension de l'oral, la tâche étant présentée et réalisée à l'oral, la majorité des interactions se font entre l'enseignant et les élèves, les rares interactions entre élèves étaient réservées pour la Co-correction. Les apprenants sont surtout sollicités pour donner une réponse à l'enseignant. Ils ont peu de temps pour la réflexion et la construction de leur réponse, d'ailleurs, souvent leur réponse est sous forme de mots ou de brides de phrases ce

qui représente un obstacle à la construction d'un raisonnement. A travers sa série de questions/réponses, les trois enseignants tracent le cheminement de leurs activités dans un objectif de transmettre des savoirs à approprier et non pas à construire, l'important pour l'enseignant est d'arriver à l'objectif visé au préalable, ce qui s'oppose à la pédagogie du projet qui prévoit toujours des moments de régulation et plus d'implication des apprenants dans leur apprentissages.

		- relance de la dynamique	-Favorise-t-il l'apprentissage coopératif	Non	non	non
			-Aide-t-il les apprenants à mobiliser les acquis	Non	non	non
			-Enonce-t-il les critères de réussite	Non	non	Non

Le travail coopératif entre les apprenants leur permet une construction entre pairs dans le cadre du travail de groupe. La collaboration permet à l'enseignant de gérer l'hétérogénéité au sein du groupe et d'installer chez les élèves des valeurs telles que l'entraide et le respect de l'autre. Les dispositifs pédagogiques constituent un élément important de la situation d'enseignement/apprentissage. En assignant une place et un rôle à chacun des acteurs, ils constituent le cadre dans lequel se situe l'activité didactique. Pour un élève la confrontation aux savoirs en jeu dans la situation d'enseignement/apprentissage, ne sera la même, selon que dispositif pédagogique est de type collectif ou de type individuel ou en groupe.

Chez les enseignants observés, nous avons eu à constater que le dispositif collectif est dominant favorisant les questions/réponses ce qui permet à l'enseignant de donner plus de contenu de sa leçon. Le travail en individuel et en groupe est peu présent dans les trois observations de classe.

La disposition des tables dans les trois classes observées ne favorise pas ce type de travail, chez les enseignants « A » et « B » les tables sont disposées en rangées, disposition traditionnelle, chez l'enseignant « C » la disposition en (U) n'était pas exploitée et imposée par l'effectif réduit de la classe observée. Cela nous permet de déduire que les enseignants observés n'accordaient aucune importance au travail coopératif, un des principes de la pédagogie du projet.

La notion de mobilisation des acquis correspond à la correspondance entre la tâche proposée et les objectifs d'apprentissage visés. Pour activer le processus de mobilisation, la

consigne doit être adaptée au niveau des élèves afin qu'ils puissent faire une abstraction. Les extraits suivants de l'observation de « A » nous permettent d'expliciter

- *Enseignant : alors carnivore, qu'est ce qu'il mange ?*
- *Un élève : « akilet ellouhoum »*
- *Enseignant : non, pas en arabe, parlez en français, alors, elle mange de la viande...*
- *Les élèves : viande*

Enseignant : très bien, alors maintenant qui peut me donner des petites phrases à l'aide de la fiche identitaire ?

Un élève : la tortue est un animal domestique et sauvage, c'est un animal herbivore, il mange d'herbe, il marche doucement.

Enseignant : très bien, applaudissez votre camarade. Oui abdessamed

Un élève : la tortue est animal sauvage, il mange l'herbe et la salade, il se déplace doucement

Enseignant : très bien, oui fodil

Un élève : la tortue est un animal sauvage et domestique, il mange de la salade ; il marche doucement

Enseignant : très bien, oui hamadou

Un élève : la tortue est un animal sauvage et domestique, il mange de l'herbe, il marche doucement.

Finalement cet enseignant encourage plus la restitution que la mobilisation. Même constat pour les deux autres enseignants observés.

L'enseignante distribue un test d'évaluation écrite, individuel, et demande à une élève de lire la consigne qui est d'entourer la bonne réponse. Elle renforce par un dessin au tableau

- *L'enseignante : la vache nous donne quoi ? qu'est ce qu'elle mange ? où vit-elle ? allez travailler seuls, en silence. Allez croisez les bras.*
- *L'enseignante corrige l'exercice au tableau Sans contrôler le travail des élèves, on passe à la correction au tableau. Puis, elle demande aux élèves de présenter la vache à partir de la solution du test.*
- *Une élève : la vache est un animal domestique, il vit à la ferme*
- *L'enseignante : Est ce qu'on dit « il vit »*
- *L'élève : elle se nourrit d'herbe, elle nous donne le cuir, la vache et le lait*
- *Une élève : La vache sort au printemps, elle mange l'herbe.*
- *Une élève : la vache est un animal mammifère, elle vit dans l'étable et se nourrit d'herbe - - -*

Extrait de l'observation de « B »

Chez l'enseignant « C », 14 élèves ont répéter cette même réponse

L'élève Lahcène : L'éléphant est un animal gros. Il pèse cinq tonnes. Il est de la famille des éléphantidés. Il a quatre mètres de haut et sept mètres de long. Il boit 180 litres d'eau par jour. Il consomme 200 kilos de végétaux. Il a deux oreilles larges

L'enseignant : oui

Une autre élève : L'éléphant est un animal gros. Il boit 180 litres d'eau. Grâce à sa trompe, il peut se doucher, respirer et communiquer. Il se nourrit d'herbe, de feuillage des arbres et de fruits. Il pèse cinq tonnes. Il a quatre mètres de haut et sept mètres de long. Il est de la famille des éléphantidés. L'éléphant est un animal sauvage.

Extrait de l'observation de « C »

La dimension des « critères d'évaluation » est liée à l'évaluation de l'enseignant et du degré de réussite de son activité, et s'il a atteint ou non son objectif ? Se réfère-t-il à une grille d'évaluation ? vise-t-il l'évaluation des savoirs acquis ou se sont les comportements et la participation des apprenants qui indiquent la réussite de son activité ? chez l'enseignant « A » l'évaluation, selon lui, était un moment où il fait passer un élève au tableau pour lire un texte tiré d'Internet, mal lu, ce texte dépassait le niveau de ses élèves mais l'élève selon l'enseignant a acquis le savoir

Enseignant : un sourire, (l'humour de l'enseignant), très bien, alors Saïd tu peux me donner des (de)petites phrases sur la tortue, alors vas-y, lève toi ? Sur (au)le tableau

*L'élève Saïd (une feuille à la main) : les tortues sont adorables et les (elles) pondent environ une fois par an. Les jeunes **grandissan** (grandissent) vite puis le développement **so** (se) ralentit. L'alimentation des tortues puis se composé (compose) de vinette ou de végétaux. Les espaces : les espaces des tortues sont divisés en 14 familles qu'on sépare traditionnellement en trois groupes : les tortues terrestres, les tortues aquatiques et les tortues marines.*

L'enseignant intervient : alors aquatique c'est quoi ? se sont des tortues qui vit (vivent) dans la terre et qui vit (vivent) dans la mer en même temps, d'accord, on appelle des tortues aquatiques, très bien, applaudissez

- les élèves applaudissent

Extrait de l'observation de « A »

Pour l'enseignante « B », l'évaluation de la compréhension de l'oral était faite par un test écrit, sans vérification des réponses des élèves, elle se lance dans la correction au tableau. Tout au long de sa séance, les enjeux d'apprentissage n'apparaissent pas comme critères de réussite.

		- feedbacks	-positifs	non	Non	non
			-négatifs	oui	Oui	oui

Tout enseignement/apprentissage doit être suivi systématiquement de feed back individualisé et efficace. Dans les classes observées, la seule modalité de feed back était la série de questions/réponses ou de quelques productions prévues à la fin de l'activité. Dans les trois classes observées, nous avons eu à constater que seulement quelques élèves qui arrivent à répondre, le reste ne faisait que répéter ce qui a été déjà dit. Les enseignants n'avaient pas l'occasion de voir le feed back de chaque apprenant ce qui empêche les enseignants de vérifier le degré de maîtrise des notions du jour.

	Types de consignes	procédures - guidage - critères	- oriente-t-il les apprenants dans leur apprentissage	Non	non	non
			-Rappel-t-il le projet	Non	non	non

Le changement de statut de l'enseignant en un guide au lieu de détenteur de savoir est un des principes de la pédagogie du projet qui exige que l'apprenant doit construire son savoir seul.

La classe étant une mini société et le travail coopératif permet aux apprenants d'être en contact avec d'autres personnes, d'accepter l'avis de l'autre, d'avoir un sens critique, c'est ce que ROGIERS, XAVIER, 2006 : 35 nomme « *conflit socio cognitif* ».

Les tâches données aux élèves consistaient à sélectionner les informations à partir d'un support sonore écouté. L'absence de tâche complexe n'offre pas l'opportunité aux élèves de réfléchir et construire. Ces situations d'apprentissage qui caractérisent la pédagogie du projet. Quant au rappel du projet, il s'est fait semblable à un moment de pré requis, où les deux enseignants « A » et « C » ont rappelé les types de texte du projet précédent tandis que l'enseignant « B » n'a à aucun moment, parlé de projet.

Enseignant : très bien. Alors les enfants ! Qu'est ce qu'on a vu pendant le premier projet ? Comme genre de texte ?

- Qu'est ce qu'on a vu ? Nous avons vu...

Extrait de l'observation de « A »

Même arrivé à la fin de la séance, les enseignants n'aborde pas le projet, n'explique guère la place de l'activité en cours dans la réalisation du projet, cette démarche rappelle celle de la pédagogie par les objectifs.

Enseignant : non, c'est quoi ça ? se sont des informations, très bien

Les élèves : informations

Enseignant : se sont des informations pour connaître certains animaux, on connaît la tortue, les catégories, terrestre, marine ou bien aquatique, vous avez compris ?

Les élèves : oui

Enseignant : l'objectif du texte documentaire, il nous donne des informations, d'accord, sur les animaux, sur une chose, sur un phénomène tel la pollution d'accord ?

Les élèves : oui

Enseignant : c'est la vérité, d'accord, c'est réel, c'est pas comme : il était une fois un petit enfant ou une petite fille qui vit avec sa grand-mère, elle a trouvé le loup, le loup, il parle, d'accord, se sont des événements imaginaires, mais ça c'est réel, des informations réelles. Est ce que vous avez compris ?

Extrait de l'observation de « A »

Notre choix d'observer la première séance du projet n'était pas fortuit, mais notre objectif était de vérifier si les enseignants prévoient des moments de négociation du projet avec leurs apprenants, annonçaient-ils le projet ? Présentaient-ils ses objectifs ?

Nos observations chez les trois enseignants, ont démontré que ce moment crucial fort négligé chez eux, cette étape indispensable dans la pédagogie du projet

Enseignante : les enfants citez moi des noms des animaux ? Oui salsabil

Elève(Samir) : le lapin

Enseignante : très bien les enfants, ça suffit maintenant, suivez les enfants ça se sont ces noms d'animaux, il y a des animaux...levez les doigts

Un élève : domestique

Enseignante : oui, Boualem

L'élève : il y a des animaux sauvages

Enseignante : levez les doigts, ne parlez tous à la fois ! répète(en désignant une élève)

Un élève : il y a des animaux sauvages et des animaux domestiques

Enseignante : très bien ! Les animaux domestiques et les animaux sauvages. Voici des animaux domestiques et des animaux sauvages (l'enseignante montre un support iconique pour montrer les deux catégories d'animaux)

Extrait de l'observation de « B »

L'enseignant « C » annonce le type de texte que les élèves seront appelés à produire, mais cela demeure loin d'être une négociation. L'avis de l'apprenant, à aucun moment, n'est sollicité.

L'enseignant : aujourd'hui, c'est quelle date ? Oui, wahiba
L'élève wahiba : aujourd'hui, c'est le 23 février 2016
L'enseignant : très bien, alors aujourd'hui, c'est le 23 février 2016. Alors, on a terminé avec le deuxième projet, alors, qui peut me rappeler le premier projet, qu'est ce qu'on a fait ?
Une élève : le premier projet, on a fait le dialogue
L'enseignant : très bien ! Et le deuxième projet, qu'est ce qu'on a fait ? oui Asmaa
L'élève Asmaa : le deuxième projet, on a fait l'invitation
L'enseignant : très bien, alors le deuxième projet, on a fait l'invitation. Maintenant, on va entamer le troisième projet, on va parler d'un autre type de texte, on a vu le dialogue et l'invitation, le troisième projet, on va voir un autre type de texte.

Extrait de l'observation de « C »

	Registres de la communication	registre technique		oui	Oui	oui
		- registre scolaire				
		- registre familial		non	Non	non
		- registre abstrait		non	Non	non

Lorsqu'un enseignant de langue française met en œuvre sa pratique, il utilise un langage qui le démarque de l'enseignant de la langue arabe. Ce langage relève de l'objet d'enseignement puisque l'enseignant ne peut enseigner sans se référer aux connaissances relatives à la langue et ciblées dans la séance tenante, et de la gestion de la classe ce qui justifie l'utilisation des prénoms des élèves pour les désigner, ainsi que cette stratégie peut servir à mettre en confiance l'apprenant et le motive.

Enseignant : très bien, applaudissez votre camarade. Oui abdessamed
Un élève : la tortue est animal sauvage, il mange l'herbe et la salade, il se déplace doucement
Enseignant : très bien, oui fodil

Extrait de l'observation de « A »

- *L'enseignante : comment ils vivent ? est ce que la vache vit seule ? nous quand on travaille cinq /cinq, c'est quoi ?*
- *Une élève : ils vivent en groupe*
- *L'enseignante : les enfants, d'après la vidéo, « la vache sort dans la belle saison », quel est la belle saison ? est ce que c'est l'hiver quand il pleut ?*
- *Une élève : la belle saison, le printemps..*

Extrait de l'observation de « B »

L'enseignant : alors Farés

L'élève Farés : L'éléphant est un animal sauvage. Il a quatre mètre de haut et sept mètres de long. Il pèse cinq tonnes.

L'enseignant : il est de quelle famille ?

Farés : famille

L'enseignant : alors ! Oui Malek !

Malek : il est de la famille des éléphantidés

Extrait de l'observation de « C »

Comme il est à souligner que les trois enseignants rencontrent des difficultés relatives aux connaissances de la matière à enseigner. En des moments différents, les enseignants manifestent des problèmes de langue, par conséquent ils passent à côté de plusieurs imperfections linguistiques chez leurs apprenants. Cela nous semble un élément important qui fait que les enseignants procèdent aux questions/réponses où souvent la réponse est donnée dans le document sonore, ainsi d'éviter les situations imprévues causées par les élèves s'ils avaient plus de liberté. Cette limitation de l'autonomie de l'élève met les enseignants en sécurité et à l'abri des situations gênantes qui peuvent surgir.

*Enseignant : très bien dans la mer. Alors on a une carte identitaire de la tortue. Très bien. Alors on a deux genres de tortues, on a deux catégories, on a la tortue terrestre et la tortue marine, d'accord. Alors **la tortue terrestre vit en terre** et la tortue marine vit en mer. Alors tous ça devient de la famille des reptiles. Alors regardez la tortue c'est un animal ovipare c'est pas un animal mammifère. **Elle ponde des œufs.***

Extrait de l'observation de « A »

*L'enseignante : la vidéo nous donne des informations, et la vidéo qui nous donne des informations, on l'appelle un documentaire. Qui veut **répète** ?*

Extrait de l'observation de « B »

Cadre matériel et dispositif	Situation géographique du professeur	devant les élèves		oui	oui	oui
		- au niveau des élèves		Oui	non	non
		- derrière les élèves		Non	non	non
	Organisation temporelle	durée de chaque activité		30mn	32mn	30mn
		- temps de parole du professeur				
	Matériel et supports didactiques	- durée des discussions individuelles (inaudibles)		8mn	10mn	15mn
		utilise le tableau		oui	oui	non
		- utilise le manuel		non	non	non
		- utilise un autre support		oui	oui	oui

Chez les deux enseignants « A » et « B », la disposition des tables en rangées ne permettait pas aux deux enseignants de circuler et de se rapprocher des apprenants. La position frontale traduit l'adoption d'un enseignement traditionnel s'appuyant beaucoup plus sur l'interaction verticale (enseignant/élève). Ainsi le travail de groupe est négligé et l'interaction horizontale n'existe pas dans les trois classes observées. Chez l'enseignant « C » l'effectif réduit lui a permis de disposer autrement les tables, seulement ne pas exploiter cette disposition dans un objectif bien précis affirme que c'est un choix aléatoire du moment que malgré cette organisation particulière de l'espace, l'enseignant n'a pas quitté sa place face aux élèves.

Quant à la prise de parole, les trois enseignants ont pris la parole pendant 80% du temps réservé à l'activité, le temps de parole des apprenants était réservé à la répétition des réponses données soit par l'enseignant lui-même ou par le « bon » élève. Les trois enseignants sont plus inscrits dans la logique de l'enseignement transmissif.

Seulement, l'utilisation des supports audio-visuel encourage la communication en classe, les supports étant variés, différents des supports du manuel reflète l'initiative prise de la part des enseignants dans le cadre de la pédagogie du projet et traduit plus ou moins leur autonomie dans le choix des supports didactiques. Vu que les trois séances concernaient la compréhension de l'oral, première séance du projet, notre analyse nous permet de constater la domination du discours oral sur le discours écrit dans les trois pratiques observées. Chez les trois enseignants de notre échantillon, le temps de travail oral varie. Chez l'enseignant

« A » l'écrit était réservé à des explications au tableau, afin de reporter un lexique spécifique au thème choisi, et à des schémas explicatifs, ainsi que la confection de la carte d'identité d'un animal qui était l'objectif du jour, était faite collectivement au tableau. Tandis que pour l'enseignante « B » le tableau était utilisé pour répertorier les réponses des élèves. Une évaluation écrite individuelle était prévue à la fin du cours ; l'enseignant « C » n'a à aucun moment fait recours à l'écrit, son enseignement était exclusivement oral.

L'observation nous a permis de constater l'usage général des ordinateurs dans l'activité de compréhension de l'oral. L'utilisation de la page de l'oral réservé dans le manuel n'est pas exploitée par les trois enseignants observés ce qui traduit la prise de conscience de ces derniers du rôle du support sonore dans telle activité. Nous avons eu à constater aussi la fréquence de l'utilisation des supports iconographiques. En effet, c'est à travers ces deux supports essentiels que les élèves construisent leur savoirs à l'oral, ils sont directement en contact avec la langue orale.

1. Discussion des résultats :

La pédagogie du projet requiert une priorité accordée par l'enseignant à la construction des savoirs, savoir-faire et l'installation de compétences , aux enjeux cognitifs des différentes situations (apprentissage, problème, intégration,...), et à l'explicitation de ces enjeux aux élèves dans une démarche de résolution de problèmes ayant une fin de réaliser un produit qui devrait être socialisé. C'est à ces conditions que les apprenants pourront entrer dans la pédagogie du projet et que les pratiques d'enseignement pourront contribuer à la construction de leurs savoirs.

Cependant, tout indique que les enseignants de notre échantillon ne se sont appropriés que les « éléments secondaires », la forme plus que le fond, de la pédagogie du projet. Leur pratique d'enseignement relève plus de la pédagogie par objectif, Leur premier souci étant le résultat et non le processus. Cette pédagogie appliquée se traduit par une faible explicitation des enjeux cognitifs aux apprenants, et une forte guidance vers la réalisation de tâches. Pour s'assurer de la réalisation de leurs activités, les enseignants préfèrent la participation des élèves qui leur assure un avancement par rapport au contenu et aboutir à l'objectif. Les trois enseignants de notre échantillon s'investissent dans leur travail en vue de la réussite scolaire de leurs apprenants. Ils s'en tiennent aux aspects les plus formels, à la prescription des tâches qui sollicitent des activités peu complexes chez

les élèves. Autant d'éléments qui traduisent les nombreuses difficultés éprouvées par les enseignants à concevoir et à mettre en place la pédagogie du projet susceptible de favoriser la construction des savoirs et des savoir-faire par les apprenants.

Nous avons constaté que la gestion de la classe avait une double dimension, celle de maintenir l'ordre et le transfert des informations. Les enseignants de notre échantillon se soucient peu de l'activité des élèves, leur passivité, selon ces participants, est mise en péril par les interactions verticales qui se limitent aux réponses des apprenants et aux questions posées par l'enseignant. La motivation n'apparaît qu'après une bonne réponse pour dire « très bien ». Le support didactique choisi, qui est considéré par les enseignants comme un moyen de motivation, puisqu'il donne un aspect réel à des notions abstraites, permet aux élèves de trouver des réponses factuelles sans faire un lien direct avec le vécu de l'élève. Les trois enseignants pensant se libérer des manuels, finalement se sont largement inspirés de leurs contenus. Le thème choisi dans ces derniers est la carte d'identité d'un animal « l'éléphant », la différence qui, à leur yeux, fait leur autonomie est bien le choix du support audio-visuel au lieu du texte proposé dans le manuel. Chez les trois enseignants, on a assisté à une entrée par le thème et non pas par les compétences. Autrement dit, les enseignants prennent plus en considération le thème du projet que les compétences qu'on doit installer au cours de son déroulement. Cette entrée marque le début de la relation enseignant/élève, il s'agit de provoquer l'adhésion des apprenants au projet et les mènent à la coopération et les incitent à agir. Nous avons ainsi constaté que ce thème a fait l'objet d'un même traitement. Dans cette logique de transmission, l'utilisation de supports didactiques est rarement l'occasion de conduire les apprenants vers l'élaboration de savoirs conceptuels, et à une interrogation sur les savoirs. L'utilisation des enseignants de notre échantillon des supports didactiques, participent plus au repérage de savoirs sans prise de conscience des enjeux cognitifs de ces derniers et empêchent la construction des apprentissages.

5. Etude comparative des données recueillies du questionnaire et les observations de classe

Nous avons jugé important de comparer les données collectées par les deux outils de recherches analysés à savoir le questionnaire et les trois observations de classe.

Cette étude comparative mettra en exergue la corrélation des résultats quant à :

- 1- La mise en place de la pédagogie du projet
- 2- Les difficultés rencontrées en classe.

Questionnaire	observations de classe
<p style="text-align: center;">1- la structuration et la mise en œuvre de la pédagogie du projet :</p> <p>Les 74.6% des interrogés affirment que la pédagogie du projet leur a permis de changer leurs pratiques, soit 47 enseignants. Seulement, parmi les participants 42.9% pratiquent totalement la pédagogie du projet, soit 27 enseignants et 54% avouent pratiquer la pédagogie du projet que partiellement, soit 34 enseignants</p> <p>62.9% réussissent plus l'activité de grammaire, soit 59 enseignants, mais réussissent moins les activités d'expression et de production.</p> <p>la moitié des enseignants ne négocient pas le projet avec leurs apprenants, 50.8% des répondants, Soit 32 enseignants à propos de la situation problème, un pourcentage de 54%, soit 34 cas de les</p>	<p style="text-align: center;">1- la structuration et la mise en œuvre de la pédagogie du projet :</p> <p>les enseignants observés, bien que inscrits dans la pédagogie du projet, adoptent encore, dans leur pratique, la pédagogie par objectif.</p> <p>la seule situation prévue par les enseignants est bien celle de l'enseignement. Les situations relatives à la pédagogie du projet demeurent absentes telles que la situation problème.</p> <p>les supports prévus aident les apprenants à faire le lien entre le contenu de l'activité et le monde réel mais ne peuvent les aider à construire leurs savoirs seuls. Les tâches proposées ne contiennent aucune difficulté.</p> <p style="text-align: center;">2- Variables processuelles :</p> <p>Les démarches entreprises par les enseignants de notre échantillon demeurent traditionnelles (questions/réponses). Les interactions en classe sont verticales, la</p>

<p>enseignants répondants déclarent ne proposer des situation problème que rarement.</p> <p>2- Variables processuelles :</p> <p>Les interrogés ont affirmé opter, souvent, pour le travail de groupe avec un pourcentage de 52.4% des enseignants, soit 33 participants, ce qui traduit leur encouragement du travail coopératif entre pairs.</p> <p>Les 60.3% des interrogés affirment avoir proposé un projet différent de ceux du manuel aux apprenants, soit 38 enseignants</p> <p>Les 81% des répondants, soit 51 enseignants, attestent qu'ils recourent, parfois, aux supports proposés dans le manuel. Par ailleurs, On constate que 55.4% des répondants déclarent qu'ils respectent à la lettre la progression proposée dans le document programme, soit 35 enseignants.</p> <p>34.7% des interrogés pensent que le rôle de l'enseignant est de transmettre des nouvelles connaissances, soit 25 enseignants ; et 54% des sujets affirment que le rôle de l'enseignant est d'aider les apprenants à construire des connaissances, soit 34 enseignants.</p> <p>3- les difficultés rencontrées en classe :</p> <p>25.6% des répondants prouvent des</p>	<p>participation des apprenants se limite à la réponse aux questions posées par l'enseignant.</p> <p>Le travail de groupe est totalement absent. Le feed back est sous forme de restitution des informations déjà données. De la pédagogie du projet, les enseignants ne retiennent que produit à réaliser, dans notre cas un texte documentaire, le processus demeure celui de la pédagogie par objectifs.</p> <p>3- les difficultés rencontrées en classe :</p> <p>les observations des trois pratiques nous ont permis de recenser de nombreuses difficultés à savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des difficultés de communications puisque le seul discours tenu se limitait exclusivement aux questions/réponses - difficultés à gérer la classe du moment qu'un pourcentage important des consignes étaient réservées à maintenir la discipline en classe - connaissance de la discipline, nous l'avons constaté à travers les nombreuses erreurs linguistiques commises par l'enseignant - difficultés liées à la gestion de l'hétérogénéité.
---	--

<p>difficultés dans la communication en classe, soit 30 enseignants, 10.3% des interrogés avouent rencontrer des difficultés à fixer et à faire respecter les règles de la discipline, soit 12 enseignants, 6.8% ont des problèmes liés à l'évaluation, soit 8 enseignants, 6% rencontrent des problèmes dans la préparation d'une séquence d'apprentissage et sa conduite, soit 7 cas, 23.1% n'arrivent pas à gérer l'hétérogénéité dans la classe, soit 27 enseignants, 26.5% ont des difficultés dans la gestion du temps et de l'espace, soit 31 enseignants, 1.7% ont d'autres problèmes, soit 2 cas</p>	
---	--

Les résultats de cette comparaison entre le questionnaire destiné aux enseignants et les trois observations de classe montrent qu'il existe tantôt des contradictions au niveau de la mise en place de la pédagogie du projet et les variables processuelles et tantôt des analogies au niveau des difficultés rencontrées en classe.

Synthèse

A travers l'analyse des trois observations de classe, chez trois enseignants appartenant aux trois catégories étudiées dans le premier outil à savoir C1 (de 0 à 5 ans), C2 (de 6 à 12 ans) et C3 (de 13 et plus). Notre demande fut d'assister à la première séance du projet pédagogique. Loin d'être une séance pour négocier le nouveau projet, chez les trois participants, elle était la compréhension de l'oral, première activité figurant sur leur organisation pédagogique qu'on nomme aussi emploi du temps.

Notre objectif était de développer notre hypothèse de départ impliquant l'existence d'indices révélant l'application de la pédagogie du projet par les enseignants de français langue étrangère au primaire.

Ces indices apparaissent dans la démarche adoptée et dans la manière avec laquelle les enseignants gèrent leurs classes, et à travers la série d'activités réalisées afin de rendre compte de son degré d'implication entant que norme pour l'enseignement/apprentissage dans le cadre de la pédagogie du projet.

Ainsi la récurrence des séquences de questions/réponses révèlent le positionnement des enseignants observés dans la pédagogie par objectifs. Au niveau de la structuration et la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage, cela se traduit par l'absence de la situation problème, une condition sine qua non pour la pédagogie du projet inscrite dans l'approche par les compétences. Les activités proposées sont basées sur la restitution d'informations déjà données ou entendues, les activités cognitives n'étant pas prises en charge par des activités complexes.

Les variables processuelles démontrent que les enseignants encouragent la participation (dans le seul but d'avoir des réponses et seulement des réponses.). Les appréciations positives des enseignants avaient elles aussi les mêmes objectifs à savoir la validation des bonnes réponses et seulement sans pour autant encourager la réflexion chez les apprenants. Les interactions entre apprenants est quasi inexistante. C'est le meilleur moyen pour les enseignants de mieux maintenir l'ordre et la discipline. Chez les trois enseignants de notre échantillon, la disposition des tables en classe ne permet pas un travail en groupe ce qui traduit l'importance portée plus au travail collectif qu'au travail coopératif.

Le retour à la grammaire de l'écrit dans une séance de compréhension de l'orale dévoilent le souci premier des enseignants qui n'est autre que préparer les apprenants à la production écrite au détriment de la production orale.

Les trois enseignants observés n'ont à aucun moment rappelé le projet en cours. Les objectifs n'étant pas annoncés, les élèves demeurent cependant dans une situation d'apprenants passifs et loin d'être impliqués dans sa réalisation. La pédagogie du projet se limite au produit final. Le processus reste une pédagogie traditionnelle s'appuyant sur la transmission et la restitution.

Chapitre III

Analyse du troisième outil du corpus :

L'observation de la demi-journée de formation

Pour les besoins de notre recherche, nous avons enregistré une demi-journée de formation. Aucune consigne n'a été donnée à l'inspecteur de la circonscription. La présence de notre caméra n'a semblé gêner personne, sauf que les enseignantes présentes à la demi-journée ont refusé d'être filmées, d'où notre focalisation sur l'inspecteur de la circonscription. Cette condition n'a pas perturbé le déroulement de notre expérience puisque notre objectif était de voir le déroulement de la formation ; les interactions verbales étaient enregistrées et transcrites.

1. Objectif de l'enquête :

La présente étude va nous permettre d'observer le déroulement d'une journée de formation telle qu'elle se pratique après l'installation de la réforme du système éducatif depuis 2003 à savoir l'introduction de la pédagogie du projet.

Notre objectif est d'apporter un élément de réponse à notre problématique et de vérifier notre hypothèse de départ relative à la formation des enseignants. A cet objectif, nous avons jugé utile d'effectuer cette enquête qui consiste à observer le déroulement d'une pratique de formation accompagnée d'une grille d'observation confectionnée selon les mêmes critères que la grille d'observation des pratiques en classe chez les enseignants. Les données recueillies feront l'objet d'une étude comparative afin de relever les éventuels écarts ou analogie entre les deux actions celle de l'enseignement/apprentissage et celle de la formation prédéfinis par la pédagogie du projet.

L'enquête a été réalisée chez un inspecteur de la wilaya de Ain Témouchent, ayant une expérience de dix ans en tant qu'inspecteur de l'enseignement de la langue française. La journée a été enregistrée à l'école « Tahar Ahmed » à Sidi Benadda située à 5 KM du chef lieu de la wilaya de Ain témouchent. L'effectif des enseignants présents était de 25 enseignantes, leur totalité était des femmes.

2. Grille d'observation de la demi-journée de formation :

En vertu des indices observables que nous définirons lors de l'élaboration de notre grille et dont nous avons passée en revue les aspects théorique dans le chapitre précédent, cet instrument précise la direction de notre étude et s'oriente vers la collecte de résultats pertinents et significatifs, et ce en tentant de répondre à plusieurs questions issues du cadre théorique telle que :

- L'approche par les compétences est-elle utilisée dans la formation des enseignants ?
- Les pratiques de formation intègrent-elles les principes de la pédagogie du projet ?

Nous avons retenu pour cela des sections dans un souci de se conformer à la formation par la pédagogie du projet à certains principes fondamentaux de cette approche et qui sont cités dans le chapitre 3 (globalité, construction, intégration, autonomie, interaction etc...). Ces indices observables révèlent le caractère nouveau et orienté vers une pédagogie nouvelle. Notre grille contient les trois types de variables, citons :

- la Structuration et la mise en œuvre de la formation qui englobe : l'organisation des contenus, Activités sur les contenus, chacune de ces variables sera traduite en critères et indicateurs
- Variables processuelles : traduite par les critères tels que la dynamique de l'activité scolaire chez le professeur, types de consignes et les registres de la Communication
- Cadre matériel et dispositif : observé à travers les critères tels que la situation géographique de l'inspecteur, organisation temporelle et le matériel et supports didactiques.

Nous avons retenu un exemple de chaque indicateur à partir de notre observation de cette action de formation organisée par un inspecteur de l'enseignement de la langue française au primaire, à Ain Témouchent. Les critères visent la vérification de la démarche entretenue pour la formation des enseignants du primaire à travers les trois variables qui nous indiqueraient la préparation et la structuration de l'action de formation, l'exécution de la pratique de formation et enfin l'environnement de la formation.

Date : / heure :	12/04/2016 / à 13h
Lieu de la formation :	école « Tahar Ahmed » sidi benadda wilaya de ain témouchent
type de l'action de formation :	demi-journée de formation
Projet de circonscription :	inexistant
Organisation du lieu :	dans une classe de cours
Effectif des enseignants :	25
grade concerné :	tous les grades confondus
Matériel didactique :	aucun
Nature : /	
Préparation :	aucun document n'a été remis aux enseignants
Objet de la formation :	l'évaluation
Objectif de la formation :	les enseignants doivent distinguer entre le moment d'évaluation et celui de l'apprentissage dans la séance de production écrite

3. Observation de l'activité :

Type de variable	Nom de la variable	Critères différenciateurs ou micro variables	indicateurs	observation
Structuration et mise en œuvre de la formation	Organisation des contenus	- Mode de transformation des Contenus	-l'inspecteur adapte-il les contenus au niveau de ses enseignants.	oui
		-Mode d'organisation des contenus	-l'inspecteur propose t-il une situation problème	non
			-Propose t-il une situation signifiante	non
			-Schématise t-il les étapes de la procédure	non
		-procède t-il à modélisation en expliquant et démontrant la façon de procéder	oui	
	Activités sur les contenus	- activité de restitution - activité cognitive	-Propose t-il : -un modèle à suivre et à respecter	oui
			-encourage t-il l'initiative des enseignants	oui
			-incite t-il à l'intégration des nouveaux acquis	oui
Variables processuelles	Dynamique de l'activité de formation chez l'inspecteur	- sanctions négatives	-motive t-il ses enseignants	non
			-réprimande t-il ses enseignants	non
			-Encourage t-il la participation des enseignants	oui
		- questionnement	-Interaction inspecteur/enseignants	oui
			-Interaction enseignant//enseignant	non
			-Encourage t-il l'autonomie de l'enseignant	non
			-Favorise t-il le travail	non

		- relance de la dynamique	coopératif	
			-Aide t-il les enseignants à mobiliser les acquis	oui
			-Enonce t-il les critères de réussite	non
		- feedbacks	-positifs	non
			-négatifs	oui
		-évaluation	-immédiate	non
	-différée		oui	
	Types de consignes	procédures - guidage - critères	- oriente t-il les enseignants dans leur formation	non
			-Rappel t-il le projet de circonscription	non
	Registres de la communication	registre technique		oui
- registre scolaire				
- registre familial			non	
		- registre abstrait	non	
Cadre matériel et dispositif	Situation géographique de L'inspecteur	devant les enseignants		oui
		- au niveau des enseignants		non
		- derrière les enseignants		non
	Organisation temporelle	durée de chaque activité - temps de parole de L'inspecteur		45mn
		- durée des discussions individuelles (inaudibles)		15mn
	Matériel et supports didactiques	-utilise le tableau		oui
		- utilise un autre support		non

Tableau 1. Grille d'analyse utilisée (d'après Bru, 1992) modifiée suivant notre objectif

3.1 Organisation des contenus

- *Mode de transformation des contenus :*

Développer les compétences des enseignants impose une formation adaptée pour assurer l'accessibilité de tous les savoirs à tous les enseignants. Ces derniers doivent prendre conscience de l'impossibilité de travailler comme « autrefois ». L'inspecteur doit provoquer une bascule identitaire et professionnelle chez les enseignants. Non seulement, ils doivent développer des compétences professionnelles au niveau pédagogiques et plus solides au niveau didactique, mais de nouvelles postures sont nécessaires, fondées non seulement sur des objectifs tracés au préalable mais aussi sur des possibles, ce qui peut surgir de l'imprévu.

L'inspecteur observé a regroupé dans cette demi journée pédagogique 25 enseignantes de sa circonscription regroupant les trois catégories à savoir les récemment recrutées, les professeurs d'enseignement primaire et les professeurs formateurs. Nous constatons que ce regroupement ne répond pas aux besoins spécifiques des enseignantes puisque à des expériences différentes, les besoins sont nécessairement différents. Le contenu de cette demi journée qui vise à faire la différence entre l'évaluation et l'apprentissage dans une activité de production écrite serait plus adapté aux professeurs récemment recrutés mais pas pour des professeurs formateurs qui sont censés assurer la formation à ces derniers.

- *Mode d'organisation des contenus :*

Pour tisser un lien entre la pratique et la théorie .il faut promouvoir l'action, mais aussi faire en sorte que, comme disait D.Schon : « *l'action, passée à travers le crible de la pensée, se transforme en une autre action, qui est réfléchie. La réflexion en cours d'action et sur l'action est nécessaire pour décontextualiser l'expérience vécue et par conséquent construire les compétences attendue de l'enseignant* ». En formation, l'analyse des pratiques professionnelles a pour objectif d'activer la réflexion des enseignants sur leur expérience pour les aider à modéliser leurs pratiques. Il s'agit alors de problématiser des situations professionnelles, ce qui implique une prise de conscience, celle de l'efficacité ou non de son action en situation. L'inspecteur guide cette problématisation, et à cet effet, il privilégie l'échange avec les autres, pour permettre une mise à distance de sa propre expérience. Cette modélisation s'appuie sur un problème, suggère des possibilités d'actions qui relient les compétences acquises chez les enseignants.

L'inspecteur : *on va assister à une activité de situation d'intégration ; et nous avons tous remarquer la complexité de cette activité ; ce n'est pas une activité facile. En pratique de classe ; on a beaucoup de difficulté à gérer cette activité parce que c'est l'aboutissement de tous les apprentissages ; et pour amener l'enfant à intégrer tous les apprentissages. C'est pas facile. Donc ; on va assister aujourd'hui ; chez mademoiselle xxx ; en classe de 5^{ème} année en production écrite ; projet 3 ; séquence 1. Elle a inversé les projets pour qu'elle puisse faire le texte prescriptif. Comme vous voyez ; elle a inversé par rapport au texte documentaire. Donc ; elle va nous présenter deux activités : entraînement à l'écrit et production écrite. Bon courage !*

L'inspecteur observé a prévu pour sa demi-journée une pratique de classe animée par une enseignante ayant 6 ans d'ancienneté dans le grade de professeur d'enseignement primaire. Cette pratique est présentée comme modèle à suivre et non pas comme situation problème qui pourrait déclencher la réflexion des enseignants sur leurs propres pratiques pédagogiques.

L'analyse d'une pratique professionnelle qui vise le développement des compétences professionnelles, nécessite une articulation entre les apports d'une expérience et les savoirs théoriques de référence. Un tel lien aide l'enseignant à conceptualiser des situations.

L'inspecteur : *mademoiselle xxx a suivi la séquence d'apprentissage, elle a commencé par l'entraînement à l'écrit puis la production écrite. Je vous pose la question : est ce qu'il est nécessaire ou nécessaire des fois de passer par l'entraînement à l'écrit avant de faire la production écrite ? Si oui ; pourquoi ? Si non, pourquoi ?*

Enseignante 11 : *si son objectif est que la production écrite est une situation d'apprentissage l'entraînement à l'écrit est obligatoire mais si c'est une situation d'évaluation, on passe directement.*

Sachant que dans l'organisation des apprentissages ,il n y a qu'une seule séance de production de l'écrit , l'enseignante a répondu que cette activité pourrait avoir deux objectifs soit celui de l'apprentissage , c'est-à-dire entraîner l'élève à mobiliser ses acquis antérieurs , soit une situation d'évaluation où l'élève va produire en mobilisant ses connaissances , ce qui revient à dire que cette séance qui est comme l'a annoncé l'inspecteur est une activité d'intégration ; en 5^{ème} année, elle est sous forme de production écrite qui représente la réalisation du projet.

Seulement, l'inspecteur enchaîne en approuvant cette réponse et en appréciant ce qu'a fait l'enseignante dans cette pratique de classe, précisément le travail sur le sens des variantes « il faut » et « il ne faut pas » :

L'inspecteur : *vous avez répondu à la question. Mais moi j'ai constaté quelque chose et c'était efficace. Peut être elle voulait régler le problème de sens. Ça veut dire quoi « il faut » et « il ne faut pas ». Dans cette phase de l'entraînement à l'écrit, elle voulait monter aux élèves le sens de « il faut » et « il ne faut pas » ce n'est pas l'utilisation c'est le sens ça veut dire quoi « il faut » et « il ne faut pas » dans leur contexte*

Nous avons constaté que l'inspecteur insiste plus sur les structures à utiliser que sur la situation de communication, le projet n'est à aucun moment rappelé. Le plus important est le produit, le processus d'apprentissage n'est pas abordé. Les ressources dont parle l'inspecteur devrait être acquises au cours du projet pour pouvoir les réinvestir aujourd'hui lors de la réalisation du projet.

L'inspecteur : *c'est le sens de « il faut » et « il ne faut pas » c'est tout, moi j'ai bien remarqué qu'elle voulait régler le problème de sens parce qu'elle va utiliser ça dans la production écrite et l'enfant doit savoir ça veut dire quoi « il faut » et « il ne faut pas »*

Enseignante 10 : *j'ai une remarque concernant l'entraînement à l'écrit, c'était plus d'ordre oral, elle a préparé les enfants, ils ont saisi le sens mais elle aurait dû écrire, c'est-à-dire laisser l'élève écrire les phrases produites. Premièrement pour la grammaire « le verbe à l'infinitif » et c'est une préparation à l'écrit.*

L'enseignante Pratique : *c'est l'entraînement à l'écrit*

L'inspecteur : *c'est-à-dire, on peut passer à l'écrit et après c'est de l'écrit*

L'enseignante 10 : *j'ai une question une question à l'enseignante, le thème de la préparation à l'écrit c'est la sécurité routière et la production écrite c'était sur la plage. Pourquoi ne pas opter pour un enchaînement, c'est-à-dire rester sur le même thème ?*

L'inspecteur : *ce que je disais tout à l'heure, ce n'est pas le thème qui était visé, c'était « il faut » ou « il ne faut pas », c'est le sens, on n'a pas entamé la production du jour. à travers l'entraînement à l'écrit, elle voulait traiter le sens de « il faut » et « il ne faut pas »*

Enseignante 10 : *la structure c'est tout ?*

L'inspecteur : *c'est tout « il faut » et « il ne faut pas » et j'ai trouvé ça intéressant, pourquoi ? Parce que les outils c'est dans la production écrite pas dans l'entraînement à l'écrit.*

Ces interactions entre l'inspecteur et les enseignantes démontrent que l'intérêt est plus porté sur les contenus que sur le processus de la pédagogie du projet, d'où le thème qui est négligé, élément clé de départ du projet. Le plus important pour l'inspecteur était l'installation des structures « il faut » et « il ne faut pas ».

A propos de la schématisation des étapes à suivre, l'inspecteur insiste sur le respect des étapes qu'il a dicté aux enseignantes suivant le modèle de pratique présenté par l'enseignante

L'inspecteur : *maintenant, on la traite comme situation d'apprentissage, donc tout d'abord, je fais quoi ? Qu'est ce qu'a fait M^{elle} x ?*

L'inspecteur se réfère à la pratique présentée pour donner les différentes étapes de l'activité de production écrite :

L'inspecteur : *très bien ! La première étape, elle a proposé la tâche ou bien la consigne*

L'inspecteur : *très bien, maintenant, on va donner les étapes comment gérer une production écrite. Tout d'abord, proposer la tâche, comme ça ! (il montre le modèle de l'enseignante). et la deuxième étape ?*

L'inspecteur : *expliquez, ce n'est pas à moi d'expliquer ! Parce que j'ai dit tout à l'heure que c'est une situation d'apprentissage, on travaille ensemble. Donc tout d'abord, j'ai proposé le sujet, deuxièmement, inviter les élèves à lire le sujet, à expliquer avec leurs propres mots « les enfants ! Vous avez lu le sujet, d'après vous, il vous demande quoi ? e j'attends. il faut comprendre la tâche.*

L'inspecteur : *très bien ! Donc il faut pas passer directement, donc troisième étape c'est dégager la boîte à outils par les élèves ce n'est par moi ; et la première demi journée de formation, j'ai parler de ça. Comment j'ai appelé la boîte à outils ?*

L'inspecteur : *la quatrième étape c'est la boîte à outils et la cinquième étape, madame, nous a dit passer à la production oralement.*

- **Activités sur les contenus**

- *activité de restitution*

Le rapport à la formation est changé, ce qui est demandé à l'inspecteur n'est pas de transmettre les instructions que l'institution attend de l'enseignant mais un véritable accompagnement dans son enseignement afin de développer ses compétences professionnelles. La représentation que l'inspecteur a de son rôle est donc obligée d'évoluer : l'inspecteur ne sera plus celui qui dirige et qui donne des recommandations mais celui qui adapte la formation aux besoins spécifiques des enseignants.

L'inspecteur : *très bien ! en production écrite, j'ai donné les étapes, quand j'arrive en classe, je dois trouver ces étapes ! je reprends les étapes ?*

A la fin de la demi-journée, l'inspecteur récapitule, en rappelant l'obligation de suivre ces étapes, et l'impératif de respecter cette démarche. Alors qu'il devrait insister sur l'esprit créatif et l'adaptation de cette démarche selon les spécificités du contexte et de la réalité de chaque classe.

- *activité cognitive :*

Ce qui ressort massivement c'est le déphasage entre l'idéal de transmission de savoir et la réalité du terrain. L'inspecteur doit prendre en considération le travail réel des enseignants, c'est-à-dire ce que font effectivement les praticiens. L'inspecteur observé s'intéresse plus au travail prescrit qui renvoie au travail d'enseignant tel qu'il devrait être, alors qu'il devrait faire le lien entre les contraintes de fonctionnement et les nécessités pédagogiques. Ses recommandations sont plus centrées sur la logique pédagogique que sur le reste des compétences que devrait conjuguer tout enseignant tel que la compétence de communication, la compétence disciplinaire, la motivation de l'élève, l'engagement de l'élève dans son projet pédagogique et son insertion dans le groupe classe.

Enseignante 10 : *la structure c'est tout ?*

L'inspecteur : *c'est tout « il faut » et « il ne faut pas » et j'ai trouvé ça intéressant, pourquoi ? Parce que les outils c'est dans la production écrite pas dans l'entraînement à l'écrit.*

3.2 Dynamique de l'activité de formation chez l'inspecteur

- *sanctions négatives*

L'inspecteur observé n'a prévu aucune stratégie qui pourrait motiver les enseignantes. Il n'a pas énoncé les objectifs de sa demi-journée de formation. Une telle étape aurait pour objectif d'éclairer les participants sur le chemin à suivre dans cette action de formation et son impact sur leurs pratiques professionnelles. La première séquence de la formation fut la présentation d'un modèle de prestation pédagogique qui selon lui répondait aux critères et à la démarche préconisée pour la situation d'intégration en 5^{ème} année primaire. A la deuxième séquence, l'inspecteur entame le débat avec les enseignantes.

Quant à la participation, elle se limitait souvent à répondre aux questions du formateur de la circonscription. Seulement, nous avons remarqué que parmi les 25 enseignantes 11 seulement ont pris la parole ; à un moment la participation se transforme en dialogue entre l'inspecteur et l'enseignante 10 :

Enseignante 10 : *j'ai une remarque concernant l'entraînement à l'écrit, c'était plus d'ordre oral, elle a préparé les enfants, ils ont saisi le sens mais elle aurait du écrire, c'est-à-dire laisser l'élève écrire les phrases produites. Premièrement pour la grammaire « le verbe à l'infinitif » et c'est une préparation à l'écrit.*

L'enseignante X : *c'est l'entraînement à l'écrit*

L'inspecteur : *c'est-à-dire, on peut passer à l'écrit et après c'est de l'écrit*

L'enseignante 10 : *j'ai une question une question à l'enseignante, le thème de la préparation à l'écrit c'est la sécurité routière et la production écrite c'était sur la plage. Pourquoi ne pas opter pour un enchaînement, c'est-à-dire rester sur le même thème ?*

L'inspecteur : *ce que je disais tout à l'heure, ce n'est pas le thème qui était visé, c'était « il faut » ou « il ne faut pas », c'est le sens, on n'a pas entamé la production du jour. à travers l'entraînement à l'écrit, elle voulait traiter le sens de « il faut » et « il ne faut pas »*

Enseignante 10 : *la structure c'est tout ?*

L'inspecteur : *c'est tout « il faut » et « il ne faut pas » et j'ai trouvé ça intéressant, pourquoi ? Parce que les outils c'est dans la production écrite pas dans l'entraînement à l'écrit.*

L'enseignante, qui était professeur formatrice d'une expérience de 20 ans, loin d'être convaincue émettait des critiques mais pertinentes, la première relative au domaine de l'activité du jour étant l'écrit et la deuxième relative au respect du thème qui n'a pas été assuré par l'enseignante X. la réponse de l'inspecteur non fondée s'inscrit plus dans la pédagogie par objectif que la pédagogie du projet, la situation de communication pour l'inspecteur observé n'est pas importante. Le plus important, pour lui, était les structures. L'étonnement de l'enseignante 10, professeur formateur, était justifiée « *la structure c'est tout ?* ».

Aucune référence n'a été citée par l'inspecteur afin d'appuyer les propos qu'il avance, seul argument était un jugement de valeur et une appréciation subjective de la pratique présentée par l'enseignante X. et pour mettre fin à l'intervention de l'enseignante 10, l'inspecteur, incapable de convaincre cette enseignante, ignore sa question par ce qui suit :

Enseignante 10 : *c'est pour cela, j'ai dit qu'il faut rester sur le même thème, c'est pour enrichir le vocabulaire, donner quelques structures, donner quelques phrases, rester dans le même contexte.*

L'inspecteur : *ça va, on peut passer à autre chose ? Avant d'entamer la production écrite, je voulais entamer un point. Est ce que la production écrite, on la traite comme situation d'apprentissage ou d'évaluation ?*

L'inspecteur, dans cette situation, devait analyser avec ses enseignantes les points faibles de la prestation présentée ainsi que les points forts, et ne pas prendre la défense de l'enseignante. Pour s'inscrire dans la nouvelle démarche pédagogique préconisée par la réforme du système éducatif algérien, l'inspecteur, aurait dû s'effacer et donner la parole à l'enseignante X afin qu'elle puisse justifier sa démarche et argumenter pour convaincre ses collègues. L'inspecteur s'est placé, par son attitude, dans une subjectivité qui cadre mal avec son rôle de formateur. En effet, l'objectif premier de la formation qui était de faire acquérir aux enseignants le principe même de la pédagogie du projet se trouve complètement relégué au second plan par rapport à une simple transmission de principes méthodologiques à appliquer

- *questionnement*

Les interactions se limitaient à des questions / réponses entre l'inspecteur et les enseignantes. L'autonomie peu encouragée. Si le principe des interactions verticales et horizontales est un des principes de l'approche par les compétences et par ricochet celui de la pédagogie du projet, autant l'appliquer avec les enseignants avant de l'exiger entre les élèves.

L'inspecteur : *très bien ! en production écrite, j'ai donné les étapes, quand j'arrive en classe, je dois trouver ces étapes ! je reprends les étapes ?*

L'inspecteur donne les étapes à suivre, à aucun moment, il n'a demandé ce que pourrait suggérer les enseignantes pour améliorer la qualité de cet apprentissage. Le plus important était de respecter le modèle présenté. Le contexte étant écarté, ainsi que l'influence de l'environnement.

L'inspecteur : *c'est une activité difficile pour un enfant, c'est pour ça, j'ai dit tout à l'heure, pour l'entraînement à l'écrit, 10 minutes et je passe à la production écrite, je peux faire 1 heure et demi de production écrite et chaque étape, je prévois 10 minutes à 15 minutes, tout doucement ! Donc, la quatrième étape : la mise en commun, quand je dis la mise en commun, il y aura des ressources qui ne seront pas utilisables, pour sélectionner la mise en commun, pour sélectionner les bonnes ressources et la cinquième étape : on passe à l'écrit.*

L'enseignante : *mais quel est l'objectif de l'activité ?*

L'inspecteur : *c'est une situation d'apprentissage pas d'évaluation, mais c'est toujours produire ! Ça c'est le cahier journal de Melle X ? il me plaît énormément, vous n'avez pas vu le cahier de madame yyy*

Enseignante yyy : *je vous invite à une activité de production écrite l'année prochaine*

L'inspecteur : *mais avec les mêmes étapes*

L'inspecteur enchaîne par présenter le cahier journal de l'enseignante X pour le donner comme modèle. Le jugement de valeur traduit la subjectivité de l'inspecteur dans son évaluation « *il me plaît énormément* ».

- *relance de la dynamique*

La formation était menée en groupe. Une telle organisation répondait à la logique transmissive entreprise par l'inspecteur. Aucune tâche n'a été demandée aux participantes, sinon de répondre aux questions du formateur. Le travail de groupe n'a pas eu sa part dans le travail de cette demi-journée. Les interactions entre les enseignantes étaient absentes, les échanges pouvaient largement aider l'inspecteur à satisfaire la curiosité des enseignantes et répondre à leur besoins

- *feedbacks*

L'inspecteur a négligé ce moment très important, il n'a pas vérifié le feed back de son action de formation. Mais, nous avons constaté que même à la fin de la demi-journée, les enseignantes n'étaient pas encore convaincues de la prestation présentée ; la dernière réplique le confirme :

Enseignante : *mais monsieur, le facebook c'est pas évident pour un enfant*

L'inspecteur : *mais le plus important est la stratégie, le comportement de l'enseignant en classe, et les panneaux, j'ai pas demandé de mettre mille panneaux, les plus importants !*

L'inspecteur ne répond pas à la question de l'enseignante qui jusqu'à la fin de la formation n'est pas consciente que les situations d'apprentissage doivent être adaptées au contexte d'apprentissage, d'où la nécessité d'encourager le sens de l'initiative et l'autonomie chez l'enseignant. Cependant, il continue son intervention par présenter des concepts sans les expliquer tels que *stratégie et comportement de l'enseignant* ce qui pourrait entraîner une confusion et une incompréhension chez les enseignants. Tout concept devrait être explicité par des exemples. Sans vraiment répondre au besoin de l'enseignante, l'inspecteur aborde un autre sujet relatif à l'affichage didactique en classe, un tel point qui n'a pas été soulevé par l'enseignante

- *Évaluation*

Aucune évaluation n'a été proposée à la fin du travail. C'est une évidence, puisque l'objectif de l'inspecteur était de donner des directives et des recommandations à exécuter.

- **Types de consignes procédures :**

La journée de formation observée est un choix de l'inspecteur afin de préciser, dans la situation d'intégration, la différence entre le moment d'apprentissage et le moment d'évaluation. Mais, elle ne s'inscrit pas dans un projet de formation ou un projet de circonscription. Le projet n'est abordé qu'au moment où il a présenté le cahier journal. Cette activité étant l'aboutissement de trois séquences d'apprentissage dans un projet pédagogique. Le processus d'apprentissage n'a pas été cité, alors que l'objectif de la pédagogie du projet est bel et bien la mobilisation des connaissances des apprenants afin de réaliser un produit qui va être socialisé.

- **Registres de la communication**

Le registre utilisé était scolaire, les concepts abordés étaient relatifs à l'approche par les compétences « mobilisation, situation d'intégration, construire le savoir, situation d'apprentissage, situation d'évaluation,... », Seulement cet apport est resté au niveau théorique sans projection au réel et au vécu avec toutes ses contraintes

- **Situation géographique de L'inspecteur**

L'inspecteur pendant toute la demi-journée, c'est-à-dire de 13h à 16h 30mn, occupait une place face aux enseignantes, au bureau de l'enseignante X. il faudrait signaler aussi que l'organisation traditionnelle de l'espace ne lui permettait pas de se déplacer dans la classe.

- **Organisation temporelle**

L'inspecteur a pris la parole pendant 45mn alors que les 25 enseignants se sont partagés les 15 mn du temps imparti au débat sur la pratique présentée. Le moment de transmission était plus important que l'apprentissage professionnel des enseignantes.

- **Matériel et supports didactiques**

Le seul outil utilisé était le tableau pour présenter dessus le titre de la demi-journée. Puisque aucune tâche n'a été prévue pour cette formation, aucun document n'a été remis aux enseignantes

4. Discussion des résultats de l'observation de la journée de formation

L'analyse de l'action de formation de l'inspecteur concerné par notre étude, nous conduit à structurer notre discussion autour de deux traits principaux : d'une part, l'importance accordée au contenu factuel à transmettre, et la faible prise en compte de la pédagogie du projet dans le travail de formation ; d'autre part, l'absence d'un projet de circonscription qui devrait engager les participants.

Le principe d'activité des enseignants similaire à l'activité des apprenants, est comprise comme le contraire de la passivité. Ce principe qu'on retrouve ainsi dans les textes officiels « l'élève acteur de la construction de ses connaissances », par analogie « l'enseignant acteur de la construction de ses connaissances » ; cette construction est assurée par la mise, des enseignants, dans une situation problème ainsi suscite sa réflexion et la remise en question de ses propres pratiques en classe où il pouvait partir de la propre expérience des enseignants. Une telle condition était absente dans la pratique de formation observée. L'inspecteur a commencé par présenter un modèle qui a servi comme support au débat qui a suivi. Autre principe de la pédagogie du projet est bien la motivation des enseignants ; aussi similaire à la motivation des apprenants, l'inspecteur choisi pour notre travail de recherche, a mené sa demi-journée par une série de questions/réponses, la participation des enseignantes étaient pour répondre à ce questions. Si on considère cette action de formation comme enseignement / apprentissage professionnel des enseignants, alors le moment d'enseignement était plus important que celui de l'apprentissage. Le travail des enseignants était maigre par rapport à celui de l'inspecteur, ce qui traduit la tendance du formateur vers une pédagogie traditionnelle et non pas actionnelle qui encourage l'activité des enseignants.

Le principe de différenciation n'apparaît guère dans cette formation. Le public présent était regroupé selon le principe géographique et non selon les besoins. l'enseignante X qui a présenté la pratique de classe comme modèle a le grade de professeur d'enseignement primaire alors que parmi les participants , il y avait des professeurs formateurs qui sont chargés, eux, d'assurer la formation à la demande de l'inspecteur de la circonscription . Le travail présenté par l'inspecteur était destiné à tout le groupe. Le travail coopératif est négligé dans cette formation, les interactions se sont limitées à des échanges verticaux (inspecteur/enseignantes), les interactions enseignants/enseignants absentes.

Les propos que tiennent les enseignantes mettent en évidence qu'elles n'ont pas une vision claire de la différence entre l'expression orale et l'entraînement à l'écrit, elles assignent à l'enseignement de ces activités des objectifs confus :

Enseignante 10 : mais la compréhension ne suffit pas pour produire

Enseignant 8 : à propos du thème choisi pour l'entraînement à l'écrit, il s'agit du sens de « il faut » et « il ne faut pas », elle pouvait choisir un autre support pour savoir si l'élève a saisi le sens de « il faut » et « il ne faut pas » et vérifier l'utilisation dans un autre contexte

Ces enseignantes confondent entre les actes de paroles à l'oral et les actes de paroles à l'écrit, ainsi qu'elles voient mal la relation entre deux compétences essentielles qui sont la compréhension et la production.

Le feed back de cette formation n'a pas eu lieu, l'inspecteur a clôturé sa demi-journée par des recommandations à suivre et à exécuter en classe, pour lui le feed back est différé. La trace de cette formation sera visible lors de ses éventuelles visites chez les enseignants :

L'inspecteur : vous avez vu le cahier journal ? Très beau cahier ! c'est ça un enseignant professionnel, elle présente les projets et ensuite, elleest ce que vous avez des questions ? mais vous êtes d'accord avec l'entraînement avant l'évaluation, sinon, il sera bloqué, donc essayez de faire ça, inchaallah, et pendant mes visites, on en discutera.

Cette faible prise en compte de la pédagogie du projet dans les pratiques de formation est associée aux conceptions que l'inspecteur a de son métier de formateur, plus transmetteur d'orientations pédagogiques à respecter qu'accompagnateur des enseignants dans leurs apprentissage professionnel. Les tâches demandées relèvent d'un bas niveau cognitif qui fait plus appel à l'installation de reflexes qu'à la réflexion sur leurs expériences afin de remettre en question quelques points négatifs à améliorer.

La notion de projet n'est abordée que pour dire qu'il faut la mentionner sur le cahier journal, mais dans le travail de formation, à aucun moment, elle n'a été soulevée. Les objectifs non déclarés de cette demi-journée de formation rende évident qu'elle ne s'inscrit pas dans un projet de circonscription qui est l'image du projet pédagogique de

l'enseignant. Si on demande à l'élève de s'engager dans un projet en classe autant le faire pour les enseignants.

Cela nous conduit à remarquer le maintien d'une forme de formation traditionnelle, qui ne pourrait modifier les comportements des enseignants à la marge attendue par l'institution. La pédagogie du projet étant présente qu'à travers des concepts théoriques mais dans les pratiques quotidiennes des praticiens à commencer par l'inspecteur de la circonscription, elle demeure absente.

5. Etude comparative des données recueillies des observations de classe et celles de l'observation de la demi-journée de formation :

Les observations de classe	l'observation de la demi-journée de formation
<p>Structuration et mise œuvre de l'enseignement/apprentissage dans le cadre de la pédagogie du projet: les enseignants observés, bien que inscrits dans la pédagogie du projet, adoptent encore, dans leur pratique, la pédagogie par objectif. la seule situation prévue par les enseignants est bien celle de l'enseignement. Les situations relatives à la pédagogie du projet demeurent absentes telles que la situation problème. les supports prévus aident les apprenants à faire le lien entre le contenu de l'activité et le monde réel mais ne peuvent les aider à construire leur savoir seuls. Les tâches proposées ne contiennent aucune difficulté.</p> <p>Variables processuelles : Les démarches entreprises par les enseignants de notre échantillon demeurent traditionnelles (questions/réponses). Les interactions en classe sont verticales, la participation des apprenants se limite à la réponse aux questions posées par l'enseignant. Le travail de groupe est totalement absent. Le feed back est sous forme de restitution des informations déjà données. De la pédagogie du projet, les enseignants ne retiennent que le produit à réaliser, dans notre cas un texte documentaire, le processus demeure celui de la pédagogie par objectifs.</p>	<p>La prise en compte de la pédagogie du projet dans le travail de formation : l'inspecteur observé fait de la transmission de savoirs, nous n'avons pas identifié la démarche de la pédagogie du projet dans le déroulement de sa formation. Absence de la motivation des enseignantes, absence du travail coopératif, la situation problème substituée par le modèle présenté de pratique de classe, l'absence du feed back ainsi que les objectifs non déclarés qui permettraient de repérer la place de cette formation dans un projet. la pédagogie du projet n'est pas présente dans le démarche de cette demi-journée de formation observée.</p> <p>les pratiques professionnelles de l'inspecteur : l'aspect prescriptif et transmissif est dominant dans la formation observé et prend le pas sur l'aspect constructif des savoirs ce qui rend difficile la mise en œuvre de la pédagogie du projet susceptible de favoriser la construction des savoirs chez les apprenants. il y a une similitude entre les pratiques de classe observées et la pratique de la formation dispensée par l'inspecteur observé : absence d'interaction entre les enseignants, prépondérance du temps de parole accordé à l'inspecteur (temps d'enseignement plus important que le temps d'apprentissage), l'importance accordée au contenu au détriment de la méthode relative à la pédagogie du projet,</p>

Synthèse

Notre enquête nous a permis de démontrer qu'il existe fort bien une analogie entre les pratiques des enseignants en classe et les pratiques de formation avec l'inspecteur de la circonscription. Les trois variables observées touchent les points essentiels sur lesquels s'appuie une pratique pédagogique qui s'inscrit dans la pédagogie du projet à savoir la structuration et mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage dans le cadre de la pédagogie du projet, les variables processuelles et le Cadre matériel et dispositif.

Si différenciation, communication, mise en place de situations problème, travail coopératif sont tant d'éléments exigés par la pédagogie du projet, l'enseignant devrait les apprendre de son formateur. Ceci dit, l'inspecteur dans sa circonscription devrait installer ces habitudes chez les enseignants et les adopter lui-même dans ses journées de formation. Une analogie est impérative dans la formation des enseignants.

Notre deuxième hypothèse est vérifiée, il existe une analogie entre la pédagogie entreprise dans la formation et celle de l'enseignement / apprentissage concernant l'application de la pédagogie par objectifs et non la pédagogie de projet.

Chapitre IV

Analyse du quatrième outil du corpus :

Les entretiens

Les entretiens menés avec les inspecteurs, nous ont permis de savoir d'une manière générale leurs conceptions sur le rapport pratique enseignante /formation des enseignants pour l'enseignement du français langue étrangère dans le cadre de la pédagogie du projet. Ils ont été interrogés sur leur point de vue de la mise en place réelle de la pédagogie du projet en classe de FLE.

1. Entretien 1 de la pré-enquête:

Cet entretien a été mené avec des enseignants du primaire de l'enseignement du français. L'échantillon choisi est constitué de cinq(5) enseignants des différents grade à savoir un enseignant (1) stagiaire , deux enseignantes (2) ayant une ancienneté allant d'une (1) année à six(6) ans, une ancienne (20 ans) et une formatrice (23) ans d'ancienneté.

Cette enquête représentait le test du questionnaire proposé aux enseignants enquêtés de l'échantillon mère. Ce test nous a permis de repérer les points faibles de la première version de notre questionnaire ainsi que les questions ambiguës qui portaient à confusion et qui pouvaient entraîner d'éventuelles incompréhensions.

2. Entretien 2 avec les inspecteurs :

Nous avons jugé plus intéressant de commencer notre étude dans le sens descendant c'est-à-dire mener d'abord une enquête auprès des premiers responsables dans le secteur de l'éducation à savoir un (01) inspecteur central auprès du ministère de l'éducation chargé de l'enseignement du français au primaire, un (01) sous - directeur à la direction des programmes au niveau du ministère de l' éducation nationale et onze (11) autres inspecteurs de l'enseignement primaire de la langue française exerçant dans (11) onze wilaya différentes de l'Algérie .

Cette technique de l'entretien choisie pour cette catégorie d'enquêtés avait pour objectif de déceler leurs représentations sur la qualité de la formation continue et initiale des enseignants de la langue française ainsi que sur le degré d'application de l'approche par les compétences étant donné que la pédagogie du projet s'appuie sur les mêmes principes de cette approche, ce qui revient à conclure que la relation entre l'application de l'APC et celle de la pédagogie du projet est une cause à effet. Le référentiel des compétences professionnelles était l'un des points importants abordé aussi dans l'entretien avec cette catégorie.

Les questions posées aux inspecteurs de l'enseignement primaire concernent leurs points de vue sur la qualité de la formation initiale des enseignants du français ainsi que les types de formation dispensées pour la formation continue et les compétences professionnelles visées lors de ces actions.

- **Objectifs de l'entretien 2 :**

- Le point de vue des responsables de la formation sur la qualité de la formation initiale
- Le point de vue sur les modalités de recrutement des enseignants et des inspecteurs
- Le point de vue des responsables de la formation sur la qualité de la formation continue.
- Le référentiel des compétences professionnelles requises en Algérie.
- Leurs principes d'élaboration du calendrier de formation.
- Leurs points de vue sur l'application de la pédagogie de projet par les enseignants

2.1 L'enquête :

L'entretien avec (06) inspecteurs du primaire a été fait au mois de novembre 2015. Après une demande formulée à monsieur l'inspecteur central de l'enseignement primaire au niveau du ministère, il a accepté volontiers de nous recevoir lors d'un séminaire destiné aux inspecteurs de l'enseignement primaire portant sur l'évaluation pédagogique. Dans un lycée à Oran, nous avons interrogé les enquêtés sur le lieu du séminaire dans une grande salle de conférence, un par un. Cet espace nous a permis de travailler dans un climat favorable et dans le calme.

Après avoir expliqué à Monsieur l'inspecteur central le but de notre étude, il a mis à notre disposition tous les moyens permettant de mener à bien notre enquête. Il s'est chargé par la suite de convaincre les autres inspecteurs de participer à cet étude qui ont fini par collaborer et ont montré leur disponibilité.

Les (05) autres inspecteurs du primaire, nous les avons interrogé lors d'un séminaire tenu au lycée BENTEFTIFA à Blida le mois de mars 2015 ; séminaire dirigé par des experts belges sur l'APC et précisément sur les nouvelles stratégies d'évaluation et la mobilisation des acquis.

Il faudrait dire que parmi les inspecteurs, il y avait ceux qui étaient incapables de répondre à nos questions parce que les interviewés n'avaient pas une idée sur les questions de

l'entretien, ceci nous a permis de recueillir des données à notre sens objectives et nous a évité les réponses préparées et réfléchies qui pouvaient être plus théoriques que pratiques.

2.2 Le questionnement :

Gardons-en vue notre objectif qui vise l'étude de la pédagogie du projet dans la formation des enseignants de l'enseignement du français au primaire, nos questions étaient toutes relatives à cette problématique.

Les interviewés appartenaient à trois catégories différentes du secteur de l'éducation nationale à savoir :

Catégorie 1. L'inspecteur central de l'enseignement du français au primaire au niveau du ministère de l'éducation nationale.

Catégorie 2. Le sous-directeur chargé des programmes au niveau du ministère de l'éducation nationale.

Catégorie 3. Les inspecteurs de l'enseignement de la langue française

Questionnement des catégories 1 et 2 :

- Que pensez-vous de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire de la langue française ?
- Que pensez-vous des modalités de recrutement des enseignants ?
- Et pour les conditions de recrutement des inspecteurs ?
- Madame la ministre s'intéresse dans son projet à trois leviers : la réforme, la formation des formateurs et la gouvernance, alors comment voyez-vous la formation continue actuellement ?
- Avez-vous un projet de formation, peut être selon le besoin ?
- Existe un référentiel pour la formation des compétences requises pour les enseignants ?
- Ne pensez vous pas que nous devrions penser à notre référentiel adapté à la réalité algérienne ?

Questionnement de la catégorie 3 :

1. Que pensez- vous de la formation initiale des enseignants ?
2. Comment faites vous pour arrêter votre calendrier de formation ?
3. Les enseignants appliquent –ils les notions reçues lors des journées de formation ?

4. Dans votre circonscription, est ce que vous pourrais nous traduire en pourcentage le taux des enseignants qui appliques vos orientations ?
5. Avez – vous un programme pour ces enseignants ?
6. Comment faites-vous pour accompagner ces enseignants en difficulté ?
7. Vous choisissez quel type de formation ?

3. Analyse des questions posées à l'inspecteur central du ministère de l'éducation nationale

La question 1 :

- *Que pensez-vous de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire de la langue française ?*

Monsieur l'inspecteur central a tenu à préciser qu'en dehors des ENS, on ne peut considérer que les nouvelles recrues subissent une formation initiale par rapport au domaine de l'éducation, et ce, vu que les universitaires représentent la majorité écrasante des recrutés pour l'enseignement par rapport aux sortants des ENS. Il souligne la nécessité de faire la distinction entre la formation initiale reçue à l'université et celle reçue aux ENS. Il affirme qu'en dehors des écoles supérieures nationales, il n'y a pas de formation initiale, il explique que « *Si l'on entend par formation initiale une formation par rapport à la spécialité ; au domaine de la spécialité et par rapport au domaine de l'éducation nationale ; je peux vous dire que en dehors de l'ENS, il n'y a pas de formation initiale* » ; il soulève par la suite le problème lié au rendement de celles-ci « *l'ENS ne représente pas un pourcentage élevé par rapport à ceux qui sont recrutés annuellement. Par exemple sur 20000 vous avez 4000 à 4500 sortant de l'ENS* » par cette donnée, notre interrogé affirme que les nouvelles recrues, qui dans leur majorité sont des universitaires, qu'elles n'ont pas bénéficié d'une formation initiale, il avance qu'il « *ne peut pas dire que tous ceux qui sont recrutés chaque année par milliers pour ne pas dire par dizaine de milliers ont suivi une formation initiale adaptée au poste* »

La question 2 :

- *Que pensez-vous des modalités de recrutement des enseignants ?*

Notre interviewé ne répond pas à la question mais fait une proposition, celle de prévoir un concours de recrutement joignant les deux épreuves à la fois écrite et orale afin de vérifier la maîtrise d'une compétence fondamentale qu'est la compétence linguistique. Il affirme qu'être titulaire d'un diplôme universitaire ne garantit guère la maîtrise de la langue de son domaine qui est la langue française. Pour notre interrogé le recrutement des enseignants peut se faire soit par étude des dossiers ou par le biais d'un concours en condition d'avoir des critères objectifs de recrutements, pour lui « *les modalités de recrutement sont ce qu'elles sont, entre ceux qui pensent qu'on peut faire le recrutement par l'étude du dossier et ceux qui demande qu'on recrute à travers des concours, disons qu'il y a des divergences, mais l'un ne devrait pas exclure l'autre de telle sorte qu'il ait des critères objectifs de recrutement* ». il continue par remettre en question les compétences des nouvelles recrues « *Avoir un diplôme ne veut pas dire nécessairement avoir la compétence dans ce domaine.* » , il souligne précisément la compétence linguistique « *On peut avoir un diplôme en langue française, par exemple , et ne pas maîtriser la langue française* », avec ce constat, notre interviewé argue que le recrutement par étude du dossier n'est pas un moyen pour mesurer la compétence des postulants « *le recrutement sur l'étude du dossier peut donner lieu à un recrutement approximatif dans la mesure où on n'a pas vérifier les compétences linguistiques du candidat* » ainsi , il voit que le concours oral et écrit pourrait mieux évaluer le profil des enseignants « *s ' il y avait un concours écrit, oral , ce concours permettrait de choisir les meilleurs et de commettre moins d'erreurs dans la sélection.* »

Pour avoir plus de précisions sur ces propos, nous avons renforcé la deuxième question par celle-ci :

- *Mais le concours oral prends t-il en considération les critères par rapport à la compétence linguistique ?*

L'inspecteur général avoue que même le concours oral ne permet pas actuellement de sélectionner les meilleurs, puisqu'il est considéré comme un test psychotechnique, c'est-à-dire qu'il n'évalue pas la compétence du candidat au niveau de sa discipline, il affirme que « *l'oral est plus un test psychotechnique qu'un test qui vise le niveau cognitif dans la discipline* » pour lui, cela est insuffisant du moment que les connaissances disciplinaires ne sont pas évaluées et selon notre interrogé, il serait plus efficace de joindre les deux plans

psychotechnique et cognitif « *si ce test oral permettait en même temps, parallèlement l'un à l'autre c'est-à-dire, non seulement de voir le candidat sur le plan psychotechnique et de voir le candidat sur le plan strictement cognitif c'est-à-dire au niveau de sa discipline, cela serait mieux, serait plus indiqué.* » . ce qu'on pourrait déduire , selon les propos de notre participant, que le concours de recrutement soit par étude des dossiers ou par épreuve orale, comme cela est en vigueur actuellement, n'est pas un moyen de mesure fiable pour vérifier les compétences d'un enseignant.

- **la question 3 :**

- ***Et pour les conditions de recrutement des inspecteurs ?***

Notre enquêté s'écarte de la question et revient sur la précédente, celle des conditions de recrutement des enseignants, nous n'avons pas voulu l'interrompre espérant avoir plus de détails. Il enchaîne sur la deuxième question pour exposer le problème du recrutement sur le tas vu le besoin accru du secteur de l'éducation en enseignants« *Bon pour les conditions, on peut dire ce qu'on veut.il y a des milliers de postes qui sont vacants, il faut recruter* », il avoue aussi qu'il existe des enseignants qui sont dépourvus de compétences en disant qu' « *ils ne sont pas à la hauteur* ». il affirme que la formation préparatoire est la meilleure solution disponible pour le moment afin de combler le manque important d'enseignants et de leur assurer un seuil minimal de compétences leur permettant de prendre en main une classe mieux que de laisser les classes à la charge de suppléants inexpérimentés pour permettre aux nouvelles recrues de suivre une formation dans des instituts Il expose les difficultés qui entravent la formation initiale « *Sur le principe, nous sommes d'accord, mais est ce qu'on peut former 20000 jusqu'à 25000, les prendre comme ça à la base de la licence et les mettre dans des instituts et laisser les postes vacants, quand on laisse les postes vacants il va y avoir des contractuels alors autant mettre les titulaires des postes que les contractuels.* » ce choix permettrait selon l'inspecteur d'organiser leur formation tout en préservant leurs postes, il voit que « *c'est le seul qui est faisable c'est celui de ne pas laisser le poste vacant et de mettre les nouvelles recrues au niveau de leur postes et d'essayer de les accompagner, d'essayer ce qu'on appelle une formation pédagogique préparatoire.* ». D'un autre côté, il assure que cette formation est insuffisante mais demeure un moyen d'installer les compétences de base telle que la gestion de la classe, telle compétence indispensable pour tenir en main une classe à la rentrée scolaire. « *Quinze jours c'est peu, nous sommes d'accord, mais ce qui nous intéresse durant les quinze jours*

c'est le côté opérationnel. Que doivent-ils apprendre pour pouvoir au mois de septembre tenir tant bien que mal, commencer ; comment gérer une classe. » .

Pour notre interrogé, la formation dispensée après le concours, en une durée de quinze jours bien qu'elle soit insuffisante, elle est fondamentale pour l'acquisition de quelques compétences professionnelles qui permettraient aux néophytes d'enseigner au mois de septembre.

- **la question 4 :**

- ***Je parlais des modalités de recrutement des inspecteurs ?***

L'interviewé déclare suite à cette question que les conditions de recrutement des inspecteurs est le sujet de réflexion posé à madame la ministre qu'elle y est très sensible« *Modalités de recrutement des inspecteurs, on en a discuté avec madame la ministre, madame la ministre y est très sensible. On est entrain de revoir la chose et dès qu'il y a du nouveau, on vous le dira* ». L'inspecteur trouve que la condition actuelle qui est celle d'avoir cinq années d'ancienneté, est insuffisante pour permettre à un futur inspecteur d'assurer sa mission., il affirme que « *tout le monde est d'accord là-dessus que pour faire inspecteur , il ne suffit pas de faire cinq année comme enseignant , cinq année comme enseignant , on ne maitrise même pas les techniques de classe , or pour que quelqu'un devienne inspecteur , il faut qu'il maitrise les techniques de classe , il faut qu'il soit polyvalent* », Il continue et affirme que beaucoup d'inspecteurs n'ont pas les compétences requises pour ce grade et la nécessité d'un « *un certain nombre de compétences que malheureusement beaucoup n'ont pas on devenant inspecteur. L'inspecteur, je parle de ma génération, c'était celui qui dépassait tout le monde d'une tête, c'était celui qui avait de l'avance sur les autres. Un inspecteur qui est au même niveau d'information pour ne pas dire à un niveau inférieur que ses enseignants, ça on ne peut pas l'imaginer et on ne peut pas l'accepter. ».*

D'après notre interviewé, le premier responsable de la formation des enseignants qui l'inspecteur ne possède pas les compétences requises pour assurer sa mission, ceci vu que le recrutement se fait à la base d'une ancienneté et non pas de compétences professionnelles.

- **la question 5 :**
- *Madame la ministre s'intéresse dans son projet à trois leviers : la réforme, la formation des formateurs et la gouvernance, alors comment voyez-vous la formation continue actuellement ?*
- L'interrogé souligne que le premier responsable de la formation continue des enseignants du primaire est bel et bien l'inspecteur de la circonscription, il affirme que « *La formation continue actuellement, je dirais, elle est à ses premiers balbutiements, là aussi, il faut faire la différence entre l'enseignant et l'inspecteur, si vous parlez de l'enseignant, normalement l'enseignant au niveau de sa circonscription pédagogique, il y a une formation continue qui se fait par le biais de la direction de l'éducation et qui est généralement encadrée par l'inspecteur de la circonscription pédagogique* », Mais il s'étale sur la formation continue de l'inspecteur qui n'est pas à ce jour bien organisée et bien codifiée. Parce que l'inspecteur, selon le point de vue de l'inspecteur central, a besoin lui aussi de formation donc d'un formateur. il y a des initiatives de la part de quelques inspecteurs centraux dans ce cadre là, il y a même des experts étrangers qui viennent dans le but d'assurer une formation pour les formateurs des formateurs, il cite l'exemple de l'évaluation et de la didactique du français langue étrangère « *la formation continue des inspecteurs, elle reste à organiser, elle reste à codifier, parce que quand on devient inspecteur on a tendance à croire qu'on est omniscient, on a tendance à croire qu'on a atteint le bout du chemin, on a tendance à croire ou à faire croire qu'on a tout appris; il n'en est rien de cela, donc il va falloir organiser cette formation continue des inspecteurs pour que l'inspecteur lui même fasse de la formation* ». ajouté à cela, notre interrogé assure que cette formation destinée aux inspecteurs est une des préoccupations du ministère de l'éducation. les inspecteurs centraux de la discipline sinon même des experts étrangers prennent en charge cette formation et ce dans divers domaines à savoir l'évaluation, la didactique, seulement, elle manque encore de structuration, il cite l'exemple des inspecteurs centraux « *qui appellent de temps à autre leurs inspecteurs et qui leur font de la formation, il y a disons aussi qu'il y a des spécialistes, des experts qui nous rendent régulièrement visite, particulièrement au primaire, il y a une formation intense sur l'évaluation, sur la didactique du français langue étrangère, sur énormément des choses, je dirais que la rencontre d'aujourd'hui fait partie de cette formation continue mais maintenant, il va falloir la codifier davantage, il va falloir la structurer davantage, il va falloir l'organiser davantage.* ». De ce témoignage, on pourrait retenir que la formation

des enseignants dépend largement de celle des inspecteurs qui, elle, n'est pas encore bien organisée et structurée.

- **la question 6 :**

- *Avez-vous un projet de formation, peut être selon le besoin ?*

- Monsieur l'inspecteur central affirme encore une fois que la formation des premiers responsables de la formation continue des enseignants de la langue française n'est pas encore organisée et structurée bien que la volonté est présente parce que cela ne dépend pas seulement d'un seul organisme mais il cite la collaboration de plusieurs parties telle que la direction de la formation et l'inspection générale, il l'avance que « *cela ne dépend pas uniquement d'une personne, cela dépend de toute une structure, et qu'on veut former, il y a la direction de la formation, l'inspection générale, il y a plusieurs parties* ». il continue par affirmer que la formation est une opération compliquée et demande une structuration ainsi qu'un investissement « *on ne forme pas pour former, je l'ai souvent dit, la formation n'est pas le fait de mettre un formateur devant un groupe de formés, la formation est beaucoup plus compliquée que cela. la formation demande un investissement beaucoup plus important que ça* ». Selon notre interrogé, le projet de formation des inspecteurs n'est pas encore mis en place mais la volonté existe, une réflexion sur cette formation s'avère indispensable pour améliorer la qualité de la formation des enseignants, il atteste qu'il va falloir encore une fois « *penser à organiser cette formation, je dirais peut être d'une manière plus intensive, de manière peut être plus structurée, mais elle existe, la volonté est là, la vision est là, le début de cette formation est là, maintenant, il va falloir accélérer cette formation et la généraliser.* » de cette réponse, nous avons trouvé un maillon faible de la chaîne de formation qu'est la formation des inspecteurs. Cela pourrait affirmer partiellement notre première hypothèse, car on enseigne que comme on a appris, que pourrait avoir un enseignant d'un inspecteur qui n'a pas bénéficié d'une formation structurée et organisée ?

- **la question 7 :**

- *Existe-t-il un référentiel pour la formation des compétences requises pour les enseignants ?*

- L'interviewé affirme dans sa réponse l'inexistence du référentiel des compétences soit pour les inspecteurs ou pour la formation des enseignants de l'enseignement du français langue étrangère, pas seulement pour le primaire mais à tous les niveaux, il souligne la nécessité de faire « *la distinction entre deux choses, maintenant, si vous me parlez des*

formations que j'assure moi même, que je conçois moi même, que j'évalue moi même, je peux vous dire qu'il y a un référentiel des compétences avec des critères et des indicateurs. Maintenant, si vous me posez la question sur l'existence ou l'inexistence d'un référentiel de manière officielle, je vous dirai qu'il n'y a pas de référentiel de compétences ni pour enseignants ni pour inspecteurs, à tous les niveaux. », il affirme encore plus l'inexistence du référentiel des compétences des inspecteurs « et pire encore, il n'y a pas de référentiel des compétences de l'inspecteur ». Il ajoute que la formation dispensée actuellement répond au critère du « à peu près »²¹⁵, ainsi dit de la part de notre interrogé « je ne dirai pas que nous faisons des formations au pif, mais nous faisons des formations à l'intuition, on voit à peu près ce qui ne va pas on voit à peu près ce dont l'enseignant ou l'inspecteur a besoin et on essaye d'agir » c'est-à-dire selon le besoin immédiat mais elle n'est pas inscrite dans un projet de formation, d'après lui c'est « selon l'intuition ». seulement, il affirme que pour une meilleure qualité de la formation, il est primordiale de penser à des référentiels « si on veut et vous avez raison, que la formation devienne une formation de qualité, une formation assez bien cadrée, une formation avec une perspective il faut revenir au système des référentiel ;référentiel des compétences de l'enseignant et pourquoi pas de l'enseignant au niveau de chaque pallier et au niveau de chaque discipline parce que disons qu'on ne vise pas les mêmes compétences dans une discipline comme une autre, donc il va falloir réfléchir à ce référentiel », il avoue que les textes officiels qui arrêtent les fonctions de l'inspecteur et par ricochet celles de l'enseignant sont disponibles, ils pourraient aider le formateur à élaborer un référentiel « Il y a des textes qui déterminent les fonctions de l'inspecteur, ils ont le mérite d'exister, on peut à partir de ces textes qui régissent les tâches, les missions et les fonctions de l'inspecteur, on peut élaborer un référentiel détailler des compétences ».

L'inspecteur central nous répond tout de suite qu'il pourrait avancer les macros compétences sur lesquelles pourrait reposer un référentiel de compétences d'un inspecteur et qui sont les techniques d'inspection et la méthodologie de la formation dans le cadre de l'ingénierie de la formation., pour lui « un inspecteur on lui demande deux macro-compétences : une compétence en matière de méthodologie de la formation dans le cadre de l'ingénierie de la formation et une compétence de maîtrise des techniques d'inspections » ces deux compétences aideront l'inspecteur à savoir « comment observer,

²¹⁵ Expression personnelle

comment faire un entretien, comment rédiger un rapport, etc ».... L'élément clé d'une formation , selon Perrenoud, est :

« Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire, fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transposition didactique en un plan de formation (Perrenoud, 1998)[...] On sait que l'absence de référentiel favorise une hypertrophie des connaissances disciplinaires au détriment du développement des compétences (Tardif, 1996). »²¹⁶

L'idée du projet, comme nous pouvons le remarquer, se limite à l'enseignement/apprentissage en classe qui est la pédagogie du projet mais elle n'a pas sa place à un niveau plus important là où on vise la formation d'autres acteurs tels que les enseignants ou les inspecteurs.

- **la question 8 :**

- ***Ne pensez-vous pas que quand le référentiel est imposé par le formateur, il ne répond pas forcément aux besoins des enseignants ?***

- L'enquête nous rappelle que le référentiel détermine les compétences nécessaires à installer chez l'enseignants « *Il délimite et il définit les compétences d'un inspecteur, et d'un enseignant à un niveau donné* », Il affirme aussi que ce dernier doit être préétabli « *le référentiel doit être établi bien avant le recrutement, c'est à dire que celui qu'on recrute doit répondre à ce référentiel* », selon lui c'est l'enseignant lui même qui doit se conformer au référentiel non pas le contraire, donc il sert de norme pour la formation des enseignants « *ce n'est pas le référentiel qui doit s'adapter à l'enseignant, c'est l'enseignant , c'est à dire qu'il y a un minimum auquel un enseignant doit obligatoirement aspirer* ». Il ajoute qu'un seul référentiel ne peut être valable pour toutes les catégories d'enseignants commençant par le novice, au débutant avancé, à l'enseignant compétent, à l'enseignant compétent efficace, à enseignant qualifié d'expert. Il propose une solution celle de moduler le référentiel de façon à le réaliser de manière progressive « *mais on peut moduler ce référentiel selon la compétence, selon la formation, selon l'expérience , c'est-à-dire que le référentiel est le même , est ce qu'on peut avoir le même référentiel pour quelqu'un qui vient de débiter que pour quelqu'un qui va partir en retraite* », il précise qu' « *il va falloir*

²¹⁶ Philippe Perrenoud . « *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle* », 2001. In <https://www.unige.ch>. Consulté le 11/02/2018

dire quelles seraient les compétences premières celles d'un débutant, quelles seraient les compétences pour un enseignant qui a une petite expérience et quelles seraient les compétences d'un enseignant compétents » notre participant affirme que les besoins des enseignants sont différents selon qu'ils soient néophytes , intermédiaires , un compétent ou un expert de là il insiste sur la nécessité de réguler et moduler le référentiel « *il faut savoir le moduler , il faut savoir disons le réaliser de manière progressive , de manière raisonnable , c'est tout un travail à faire* » . l'inspecteur central, chargé de l'enseignement du français au primaire affirme l'inexistence du référentiel, clé de voute de la formation, seulement, il confirme que s'il faudrait réfléchir à la question, ce n'est pas à un seul référentiel mais à des référentiels afin de répondre aux différents besoins des différentes catégories des enseignants.

- **la question 9 :**

- ***Le référentiel de Philippe Perrenoud est la seule référence en Algérie, ne pensez vous pas que nous devrions penser à notre référentiel adapté à la réalité algérienne ?***

- Après avoir affirmé l'inexistence d'un référentiel de compétences, l'inspecteur central ne considère pas le référentiel de Perrenoud comme le seul en Algérie , il insiste sur le fait que « *le référentiel de Perrenoud n'est pas notre référence, c'est peut être des gens qui travaille dans l'éducation mais ce n'est pas la référence essentielle , il y a d'autres références , quand on parle de référentiel il y a celui de Peretti et d'autres* » , cependant notre interrogé estime que cet élément prend plus d'ampleur qu'il en mérite « *il faut dire que les référentiels sont devenus une mode, ils sont dans l'air du temps et là aussi il faut faire attention quand on parle de référentiel il faut sortir de cette philosophie de l'air du temps, c'est parce que c'est à la mode, c'est parce que à l'air du temps que je doit en parler* », et souligne qu'il fallait réfléchir sur cette question il y a bien longtemps. Pour cela il insiste sur le fait de préciser d'abord le profil des enseignants pour ensuite établir le référentiel adéquat « *il faut se poser des questions sur ce débat et pourtant avant c'était la litharge personne ne n'en parlait donc il va falloir différencier les référentiels est ce qu'il s'agit d'un référentiel d'une certaine durée, est un référentiel de l'ENS,...précisons les référentiels et discutons ensuite !* ». Cela confirme encore une fois notre résultat, le dispositif de formation ne dispose pas de référentiel qui peuvent préciser les objectifs de la formation des enseignants, ceci dit , cette dernière est laissée à la charge de l'enseignant et à *ses intuitions* ,terme empreinté à l'inspecteur général dont les conséquences se répercutent négativement sur leur développement , c'est ce que Tardif assure selon

Perrenoud « l'absence de référentiel favorise une hypertrophie des connaissances disciplinaires au détriment du développement des compétences (Tardif, 1996). »²¹⁷

- **la question 10 :**

- ***Dans l'objectif d'améliorer la qualité de la formation, quelles sont d'après vous les objectifs de la formation continue des inspecteurs ?***

L'inspecteur central, à cette question reprend et consolide ce qu'il a déjà avancé en disant que pour la formation des inspecteurs beaucoup de travail reste à faire « *il s'agit de mettre les gens au même niveau d'information parce qu'on ne forme pas ensemble les gens qui n'ont pas le même niveau et qui n'ont pas le même profil , il y a d'abord un travail préalable à faire qu'il faut déterminer.* » il avance qu'il faudrait commencer d'abord par délimiter les profils des inspecteurs et la même chose pour les enseignants pour pouvoir assurer une formation continue efficace , ainsi « *le profil ne peut pas être déterminé comme ça pour dire qu'il y a un ou deux profils , non il faut passer par les tests ,il faut passer par l'étude de certaines situations , ...pour déterminer quels sont les profils et quels sont leurs besoins et quand on aura déterminé avec exactitude même si on a tendance à croire qu'il y a un profil d'inspecteur mais à l'intérieur de l'inspecteur il y a inspecteur et inspecteur , à l'intérieur de l'enseignant il y a enseignant et enseignant, donc il va falloir déterminer les profils si j'ose dire en terme de formation, déterminer le profil en terme pédagogique mais un profil supposé et donc la notion de profil, la notion de besoin , la notion de mise à niveau sont importante dans ce cadre là »*

Telle condition qui n'est pas encore faite, donc on ne peut parler pour le moment de formation continue des inspecteurs, reprenons- le, qui sont responsables de la formation des enseignants l'objet de notre étude.

²¹⁷ Philippe Perrenoud . « *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle* », 2001. In <https://www.unige.ch>. Consulté le 11/02/2018

4. Traitement et analyse des questions posées à monsieur le sous-directeur chargé des programmes au niveau de la direction générale au ministère de l'éducation nationale.

Question 1 :

Que pensez-vous de la formation initiale des enseignants de l'enseignement primaire de la langue française ?

Monsieur le sous-directeur considère la formation préparatoire comme la formation initiale préparant les nouvelles recrues à l'exercice du métier d'enseignement, il assure que « *La formation initiale des enseignants du cycle primaire existe puisqu'il y a après le recrutement durant toute une année scolaire* ». Il cite par la suite les modalités de cette formation qui dure quinze jours pendant les vacances et au total 140 heures de formation alternée « *il y a des cycles de formations qui dure une quinzaine de jours pour chaque période donc ça leur fait au moins trois séminaires de quinze jours chacun et de quarante cinq jours au total. La fonction publique exige une formation de 140 heures pour que le dossier des nouvelles recrues soit validé, et ce qui est entrain de se faire actuellement, c'est que tous les enseignants nouvellement recrutés suivent une formation de 140 heures.* »

Pour connaître son point de vue sur la qualité de la formation universitaire, nous avons enchaîné par la question suivante :

La question 2

- ***Et par rapport à leur formation universitaire, que pensez-vous de la qualité de cette formation ?***

L'interviewé encore une fois appuie son point de vue et affirme que la formation, après le concours de recrutement, est considérée comme initiale. les 140 heures , selon le sous-directeur, sont suffisantes pour outiller les nouvelles recrues d'outils pédagogiques leur permettant de prendre en main la classe, et la charge est à l'inspecteur de la circonscription de continuer la formation. Il témoigne que les enseignants reçus dans leurs circonscriptions « *Sont dépourvus d'outils pédagogiques leur permettant justement de prendre en charge d'une manière efficace les classes. Cependant pendant les 140 heures que nous considérons comme formation initiale sont là pour leur donner les outils et les moyens qui leur permettent dans un premier temps de prendre en charge les élèves et par la suite le rôle est attribué aux inspecteurs qui eux suivent de près ces enseignants dans les*

classes. ». Notre interrogé souligne le rôle de la formation préparatoire dans la préparation des néophytes à l'exercice de leur métier, reste le rôle des inspecteurs à les prendre en charge par la suite.

- La question 3 :

- *Maintenant que pensez-vous des modalités de recrutement des enseignants et des inspecteurs ?*

- Notre enquêté avance que la seule condition exigée par la fonction publique et le ministère de l'éducation est bien le diplôme universitaire voire une licence. Ce diplôme leur permettant d'être embauché, une formation s'en suivra dont l'objectif serait les réajustements pédagogiques « *Concernant les enseignants , nous considérons , la fonction publique et le ministère de l'éducation nationale , que les enseignants ont un diplôme universitaire , une licence au moins , qui leur permettent d'assurer la fonction de l'enseignant et donc maintenant ce qui reste à faire surtout quand c'est des licences libres , les enseignants n'ont pas la formation pédagogique et didactique donc ils viennent avec un diplôme scientifique d'une manière générale donc le réajustement ne concerne que le volet pédagogique puisqu'ils sont titulaires d'un diplôme scientifique.* ». le sous-directeur des programmes affirme que le recrutement se fait à la base du diplôme, il avoue que les connaissances académiques pourraient être acquises seulement le volet pratique de la pédagogie demeure insuffisant et reste à renforcer.

- *Et pour les inspecteurs ?*

- La formation des inspecteurs est une formation plus technique que pédagogique puisque les inspecteurs ont passé au moins dix ans dans les classes. La condition de la promotion après avoir passé le concours écrit, donc ils sont censés maîtriser le volet pédagogique, ce qui reste est essentiellement centré sur les techniques d'inspection et la formation. une fois affectés dans leurs circonscriptions après soixante jours de formation, ils trouveront leurs collègues coordinateurs, plus anciens dans la wilaya, et ce dans le cadre de la cellule inspectoriale²¹⁸, pour lui les inspecteurs « *généralement se sont des enseignants formateurs du cycle primaire, après avoir passé dix dans les classes, et peuvent prétendre à un poste d'inspecteur celui qu'on appelle le formateur des formateurs, ils suivent une formation durant une année scolaire, je pense que c'est quatre fois quinze jours, donc soixante jours au total. Durant ces soixante jours, puisqu'ils ont le volet pédagogique car ils étaient*

²¹⁸ La cellule inspectoriale est une cellule formée d'inspecteurs expérimentés ,son rôle est de traiter tous les dossiers relatifs au travail de l'inspecteur dans la wilaya.

enseignants eux mêmes, maintenant ce qui est plus centré concerne les techniques d'inspection, la prise en charge des enseignants, la formation,... et par la suite, après avoir rejoint la circonscription, ils vont côtoyer leurs collègues qui se chargeront de leur formation puisqu'ils existent actuellement ce qu'on appelle les inspecteurs coordinateurs. » le sous-directeur des programmes rejoint l'avis de l'inspecteur central, ils voient que la formation de l'inspecteur devrait s'étaler sur deux volets différents à savoir les techniques d'inspection et la méthodologie de la formation, telle formation théorique pendant 60 jours sera compléter par une autoformation avec les collègues .

- **la question 4 :**

- ***Madame la ministre s'intéresse dans son projet à trois leviers : la réforme, la formation des formateurs et la gouvernance, alors comment voyez-vous la formation continue actuellement ?***

- Monsieur le sous directeur des programmes déclare que depuis l'arrivée de madame BENGHABRIT ,ministre de l'éducation nationale, l'accent a été mis sur la formation des formateurs « *depuis septembre dernier ,la formation , je dirai passe son plein, tous les corps de métier ce qui se rapporte à l'enseignement/apprentissage notamment sont concernés par la formation et à tous les niveaux, que se soient les inspecteurs , les chefs d'établissement et les enseignants »* , cette formation déclare t-il est assurée par des encadreurs algériens et étrangers experts , elle traite plusieurs thèmes tels que l'évaluation, l'APC, la didactique du FLE, le projet pédagogique, etc « *une multitude de séminaire et de formations encadrés par des experts algériens ou des experts étrangers dans certains domaines comme l'approche par les compétences, l'évaluation, le projet pédagogique, et il y a aussi des compétences algériennes que le ministère emploie pour diriger certains séminaires dans des sujets bien pointus comme l'évaluation, la formation, et la gouvernance.* ». Il continue en disant que la volonté est là pour généraliser cette formation, mais pour le moment, il ne dit rien à propos de ceux qui bénéficient de cette formation et si la démultiplication est faite ou pas.

« *Il y a une volonté de la part de la tutelle pour accélérer la formation de manière à ce que tout le personnel de l'éducation nationale devienne performant.* ». Sur ce point, les déclarations des premiers responsables de la formation au ministère convergent vers l'existence de la formation, seulement, comme l'a affirmé l'inspecteur général, elle manque encore de structuration et d'organisation, ils ne parlent pas de suivi qui pourrait garantir sa démultiplication au niveau des enseignants.

- **la question 4**

- ***Existe-t-il un référentiel pour la formation des compétences requises pour les enseignants ?***

- Notre interrogé affirme qu'il existe un référentiel mais il n'est pas sûr, il pense, qu'il est en phase de révision et de réajustement. Ce référentiel, selon notre enquêté, s'élabore en collaboration avec l'ENS afin d'arrêter les compétences requises pour l'enseignement au primaire.

Cette déclaration rejoint celle de l'inspecteur central puisque le référentiel n'est pas encore établi et finalisé « *Le référentiel existe, mais je pense qu'il est en train de se refaire au niveau de l'inspection générale du ministère de l'éducation nationale. On est entrain de le revoir pour le compléter, pour le réajuster, le mettre au diapason de l'école actuelle et donc je pense qu'on travaille également avec l'école nationale supérieure de manière à ce qu'on puisse définir toutes les compétences exigées pour qu'un enseignant puisse prendre en charge sa classe, donc je pense que le référentiel existe mais au cours de réajustement.* ». Quatorze ans après la réforme du système éducatif, cet état des lieux nous a permis de confirmer que la formation se faisait sans référentiel à travers lequel les objectifs sont arrêtés et les compétences définies. Ceci pourrait expliquer les difficultés qu'ont rencontrées les enseignants lors de l'installation de la réforme et la pratique de la pédagogie du projet.

- **la question 5 :**

- ***Ne pensez vous pas que nous devrions penser à notre référentiel adapté à la réalité algérienne ?***

- Monsieur le sous – directeur soutient l'idée qu'il faudrait prendre une idée de ce qui se passe dans les autres pays et tenter de l'adapter à la réalité algérienne donc ne pas appliquer à la lettre tout produit importé tel que le référentiel des compétences professionnelles. Il déclare que « *le monde de l'éducation est vaste, on ne peut pas se soustraire au monde actuel notamment dans la rive de la méditerranée et au Maghreb. Le monde est actuellement unique, donc l'Algérie ne peut se trouver isolée. il est intéressant de voir ce qui se passe autour de nous , mais il ne faut pas appliquer à la lettre ce qui se passe ailleurs , voir ce qui se passe ailleurs et l'adapté à notre particularité algérienne , donc il y a une certaine volonté pour une ouverture sur le monde mais cette ouverture n'est*

pas systématique, n'est pas applicable d'une manière systématique, elle est en revanche adaptée à la réalité algérienne, donc il y a cet double objectif, voir ce qui se passe ailleurs et l'adapter à l'école algérienne. »

Pour plus de détails, nous avons enchaîné pour cette question, afin de savoir d'après notre enquêté, l'adaptation réside à quel niveau.

- ***Cette adaptation est à quel niveau ?***

- la réponse de notre interviewé porte plus sur l'aspect institutionnel qui est déjà arrêté par la loi d'orientation du 23 janvier 2008, mais il ne précise guère ce qui est relatif à l'aspect pédagogique : *« Tout simplement à l'école algérienne qui est définie par la constitution, par des textes juridiques, par des textes politiques, tout ce qui se passe dans l'école algérienne doit être en conformité avec les lois de la république. »*. l'article 78. De la loi d'orientation stipule ce qui suit : *« [...] La formation continue vise essentiellement l'actualisation des connaissances, le perfectionnement et le recyclage des personnels bénéficiaires. »* les domaines de formation visés par la loi en Algérie sont définis comme suit : l'actualisation des connaissances, autrement dit une mise à niveau des connaissances du personnel, le perfectionnement professionnel relatif aux compétences professionnel et le recyclage. Seulement aussi, on trouve dans la même loi, article 45, ce qui suit :

« L'enseignement fondamental vise, notamment, à :

** doter les élèves des outils d'apprentissage essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul ;*

** dispenser, à travers les différentes disciplines, les contenus éducatifs fondamentaux comprenant aussi bien les savoirs et savoir-faire que les valeurs et attitudes qui permettent aux élèves : . d'acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre tout au long de leur vie ; de renforcer leur identité en harmonie avec les valeurs et traditions sociales, spirituelles et éthiques issues de l'héritage culturel commun ; de s'imprégner des valeurs de la citoyenneté et des exigences de la vie en société ; D'apprendre à observer, analyser, raisonner, résoudre des problèmes ; de comprendre le monde vivant et inerte, ainsi que les processus technologiques de fabrication et de production ; de développer leur sensibilité et d'aiguiser leur sens esthétique, leur curiosité, leur imagination, leur créativité et leur esprit critique »*

Le présent article de loi d'orientation du 23 janvier 2008 explicite les objectifs de l'école et parmi les principes pédagogiques de l'enseignement/apprentissage de la langue française par la pédagogie du projet tels que l'observation, l'analyse, le raisonnement qui permettent

à l'élève de construire lui même son apprentissage et l'apprentissage par la résolution des situations problèmes.

- **la question 6**

- ***Pensez-vous qu'un référentiel est plus imposé par l'autorité que répondant aux besoins des enseignants ?***

- Notre interrogé affirme que le référentiel qui est entrain de se faire, il sera établi en associant tous les concernés inspecteurs et enseignants, de cette manière, il répondra aux besoins des enseignants et aux exigences de l'exercice du métier d'enseignant. Il l'avance que « *Rien n'est imposé d'une manière autoritaire, tout est négocié, au niveau de la tutelle, en associant justement tous les concernés par ce référentiel et notamment les enseignants, les inspecteurs, il y a la volonté de la tutelle de mettre en place un référentiel mais beaucoup de gens sont associés à cette démarche notamment les inspecteurs qui ont de l'expérience et les enseignants aussi.* ». ceci dit, le référentiel demeure encore à la phase de projet à réaliser.

- **la question 7 :**

- ***Dans l'objectif d'améliorer la qualité de la formation, quelles sont d'après vous les objectifs de la formation continue des inspecteurs ?***

- L'objectif selon notre interviewé, de la formation continue est une mise à jour du niveau de connaissances des inspecteurs et précisément par rapport à la nouvelle approche de l'enseignement/apprentissage dans l'école algérienne. Il avance que « *maintenant , nous vivons un changement, pas radical mais un petit changement de méthodologie de travail en classe, on ne travaille plus comme dans les années 70 ni 80 ni 90, on est en 2015,et en 2015 les méthodes d'enseignement ont changé donc, dès lors que les méthodes pédagogiques et méthodologiques ont changé , il faut que le personnel de l'éducation nationale notamment ce que j'appelle moi le personnel pédagogique notamment les inspecteurs, les chefs d'établissement et les enseignants doivent être en adéquation avec cette méthodologie sans quoi on va être en déphasage entre la théorie qui met en place une nouvelle méthode de travail et les praticiens qui sont les enseignants et les observateurs qui sont les chefs d'établissement, ... pour cela il y a une volonté de recycler les inspecteurs pour qu'ils soient en adéquation avec la nouvelle manière de faire la classe.* » la formation des inspecteurs, qui rappelons le , sont les premiers responsables de la formation des enseignants , et c'est à eux qu'incombe la responsabilité de la mise en place effective de la

pédagogie du projet, n'est pas encore fixée par des objectifs , mais notre interrogé avoue la nécessité d'y penser afin d'être au même niveau que les autres pays.

Nous continuons sur la question précédente pour plus de précisions en demandant ce qui suit :

- ***Et qui pourrait assurer cette formation des inspecteurs ?***
- D'après notre enquêté, les inspecteurs ayant un « bon » niveau, pour lui les plus anciens, parce qu'il évoque les sortants en retraite, se sont ceux là qui se chargeront de la formation des inspecteurs [puisque aujourd'hui le grade d'inspecteur de l'éducation a disparu, ce corps était chargé de la formation des inspecteurs]²¹⁹
- « *On a des compétences nationales, on a de très bons inspecteurs au niveau national, il y a des équipes qui sont vraiment performantes et donc se sont ces personnes là qui sont chargés de la formation des inspecteurs ; parce que vous savez il y a eu ces dernières années beaucoup de départ en retraite de collègues inspecteurs, mais il reste quelques uns qui ont une formation solide et qui peuvent prendre en charge leur collègues.* ». Notre interviewé affirme que la formation des inspecteurs pourrait être assurée par des inspecteurs sortis en retraite alors que les pratiques de ces derniers ne répondent pas forcément à la nouvelle pédagogie.

²¹⁹ Explication personnelle

5. Traitement des questions posées aux inspecteurs de l'enseignement de la langue française au primaire :

Profil des inspecteurs interrogés :

inspecteur	Diplôme	Ancienneté dans l'enseignement	Ancienneté dans le grade d'inspecteur	Lieu d'exercice
Inspecteur 1	Master français en	22 ans	12 ans	Sidi Bel Abbas
Inspecteur 2	Licence français en	12 ans	2 ans	Alger centre
Inspecteur 3	Licence français en	22 ans	12 ans	Tizi ouazou
Inspecteur 4	Licence français en	26 ans	12 ans	Constantine
Inspecteur 5	Licence biologie en	23 ans	9 ans	Annaba
Inspecteur 6	Licence psychologie en	27 ans	12 ans	Oran
Inspecteur 7	Licence français en	19 ans	8 ans	Blida
Inspecteur 8	Licence électronique en	23 ans	8 ans	Ain Témouchent
Inspecteur 9	Licence français en	24 ans	12ans	Boumerdes
Inspecteur 10	Licence français+master en	23 ans	9 ans	Djelfa
Inspecteur 11	Licence en génie civil	23ans	9 ans	Djelfa

Les inspecteurs interrogés ont d'abord présenté leurs profils qu'on a regroupés dans le tableau ci-dessus. L'échantillon choisi appartient à une extension géographique sur 10 wilayas des 48 wilayas de l'Algérie, soit 20.83% du total des wilayas existantes.

La question 1 :

- ***Que pensez- vous de la formation initiale des enseignants ?***

Inspecteur 1

- L'interrogé expose son point de vue, en considérant que la formation initiale est seulement celle qui est assurée dans les ENS, c'est cette formation qui pourrait développer les compétences professionnelles des enseignants.

Il ajoute que cette formation doit s'appuyer impérativement sur un référentiel de compétences nécessaires à l'exercice du métier. Il ne dit rien à propos de la formation qui se fait en dehors des ENS. Il avance que les écoles supérieures reprennent leur rôle dans la formation initiale et qu'elles « *Preennent en charge la formation des futurs enseignants après le baccalauréat, et à mon avis cela pourrait peut être aidé les enseignants à développer des compétences professionnelles au cours de leur formation* » il ajoute la nécessité d'avoir un référentiel qui précisera les compétences à installer afin d'aider les néophytes dans l'exercice de leur métier, il souligne la nécessité de « *préciser un référentiel de compétences. Cet enseignant, quelles seront les compétences nécessaires à développer pour qu'il puisse exercer son métier après la fin de sa formation, donc c'est une nouvelle expérience qui pourrait s'avérer intéressante dans le futur.* »

- ***Inspecteur 2***

- l'interviewée affirme que les nouvelles recrues n'ont pas reçu une formation initiale, ils viennent avec des connaissances académiques qui ne les préparent guère à l'exercice du métier. La seule formation que le secteur de l'éducation a pu mettre à leur disposition est une formation de quinze jours qui s'étale sur une année qui pourrait les aider à prendre en main la classe. « *Moi ? Je dirai qu'il faudrait commencer par définir ce qu'est la formation initiale ? Nous savons tous que la formation initiale est une formation qui prétend au métier d'enseignant , je vais vous décevoir en vous disons que nos enseignants enfin dument ce que j'ai dans ma circonscription n'ont pas reçu une formation initiale telle qu'on la connaît, voilà, ce bagage avec lequel l'enseignant arrive en classe se sont des diplômes, les connaissances académiques avant la prise en main des classes , la tutelle assure une formation théorique d'une durée de quinze jours qui s'étale sur une période d'une année , c'est la seule formation dont dispose l'enseignant avant la prise en main de la classe , il n y a pas de formation initiale proprement dite .* »

Nous continuons avec notre interrogée, bien que novice soit elle, mais pour elle, qui est d'origine française, a fait ses études en France, met plus l'accent sur la méthodologie, nous lui avons posé la question suivante :

Pensez –vous que la formation initiale installe chez les enseignants des compétences professionnelles ?

Selon l'interrogée, la formation initiale ne peut installer des compétences professionnelles puisque le métier d'enseignant est complexe. Le rôle de l'inspecteur est d'accompagner les enseignants par la suite « *Je ne peux pas vous dire que seule la formation initiale les prépare au métier d'enseignant puisque si on reconnaît que le métier d'enseignant est assez complexe le relai sera pris par la formation continue et la formation continuée.* ».

Puisque la jeune inspectrice déclare que les enseignants de la langue française n'ont pas bénéficié d'une formation initiale, on lui a demandé son point de vue sur la formation universitaire par la question suivante :

- ***Pensez-vous que la formation universitaire est suffisante selon vous ?***

- L'interrogée témoigne que les connaissances reçues à l'université ne suffisent pas pour former un enseignant réflexif. Elle affirme qu'il ya « *une posture, si par exemple, on parle de posture réflexive de l'enseignant dans sa classe, les connaissances académiques [pour elle] ne suffisent pas à elles seules à provoquer cette posture chez l'enseignant.* » cependant, nous ne pouvons parler de pratique réflexive pour un enseignant néophyte. Cela ne sera possible qu'après la maîtrise de certaines compétences professorales de base.

Seulement, ne serait il pas trop ambitieux de notre part d'en demander autant ?

- ***Inspecteur 3***

- L'enquêté nous expose un état des lieux du personnel de sa circonscription, ils appartiennent à trois profils différents à savoir les non universitaires, les universitaires et les sortants des ITE ; pour les universitaires, l'inspectrice témoigne amèrement que ces diplômés n'ont pas reçu de formation initiale. Elle déplore l'insuffisance de cette formation. A son avis, le ministère devrait mettre en place une formation prolongée sur au moins six mois, pour combler les lacunes des enseignants novices dans des domaines indispensables pour la maîtrise de la classe telle que la pédagogie, la psychologie et la psychopédagogie. Elle déclare avoir « *différentes sortes d'enseignants, j'ai différents profils d'enseignants, il y a des enseignants qui n'ont pas reçu de formation universitaire comme j'ai des enseignants qui ont un BAC + une formation à l'ITE, et d'autres qui ont une formation universitaire.*

Pour les universitaire, je pense que leur formation n'est pas suffisante, il faudrait les accompagner d'une autre session de formation à mon avis et qui pourrait aller de six mois à une année, je pense que cette formation est très importante pour entrer dans le marché du travail , il faudrait qu'ils subissent une formation qui va les préparer au terrain, ils ont une formation académique par contre ils ont besoin de beaucoup de connaissances concernant la pratique de classe et certaines notions relatives à la psychologie et psychopédagogie, je pense que ça devient indispensable de faire cette formation avant d'entamer le travail. »

- **Inspecteur 4**

- L'interviewée dans sa réponse nous donne le programme de la formation préparatoire et qui tente, en quinze jours, d'outiller les nouvelles recrues pour la gestion de la classe, gérer l'hétérogénéité, découvrir les documents officiels, la démarche pédagogique. Ce qui nous aide à déduire que pour elle la formation des quinze jours est considérée comme formation initiale *« Pour les nouvelles recrues, on a commencé la deuxième quinzaine de ramadhan, on a essayé de leur donner quelques orientations pour qu'elles puissent prendre en charge leur classe dès la rentrée à partir de septembre, on a essayé de les outiller de quelques techniques de classe dans le geste professionnel , c'est-à-dire comment gérer une classe, gérer le groupe classe, l'hétérogénéité, on a essayé de leur présenter et leur montrer les documents obligatoires et officiels, comment élaborer une fiche, comment présenter les différentes activités. »*

Cette réponse nous conduit à enchaîner par la question suivante :

- ***Que pensez-vous de leur formation initiale universitaire ?***

- L'inspectrice considère que la formation universitaire ne prépare pas à l'exercice de l'enseignement, les universitaires sont dépourvus d'outils pédagogiques, elle juge que la formation préparatoire est indispensable après leur recrutement. Elle argue qu'il y a *« beaucoup à dire sur cette formation ? C'est une formation qui n'aide pas, à la fin de la formation l'enseignant n'est pas doté d'outils pédagogiques, il n'est pas bien armé pour pouvoir prendre en charge directement une classe. Donc, ils ont besoin de cette formation préparatoire, elle est là pour les guider et les orienter à commencer leur nouvelle tâche qui est l'enseignement. »*

- **Inspecteur 5**

- Selon l'interviewée, la formation initiale, même si pour elle, elle existe, elle demeure essentiellement théorique, la pratique est marginalisée, le novice n'a pas appris à gérer un

groupe classe, à appliquer la méthodologie vue en théorie en classe. Ce passage théorie/pratique n'est pas assuré par la formation initiale.

- « *Ce qui concerne la formation initiale par rapport aux stagiaires, les nouvelles recrues, disons c'est une formation théorique plus que pratique, elle ne prend pas en considération les différents profils des enseignants ou des stagiaires, ce qui manque vraiment, ce n'est pas la méthodologie mais la pratique de la classe, ils ont le savoir académique mais comment l'appliquer en classe, ça manque aussi comment gérer un groupe* ». Elle ajoute que la responsabilité revient aux inspecteurs pour faire le suivi pendant la formation continue « *il faut qu'il ait un suivi, une formation continue au cours de l'année* ». Pour notre interrogée, la formation universitaire est insuffisante et nécessite la complémentarité de la formation en cours d'emploi.

- **Inspecteur 6**

- L'interrogé affirme avec désolation, et rejoint l'avis des autres enquêtés que les enseignants titulaires, dans leur majorité, d'une licence en français ou traduction, n'ont pas reçu une formation de qualité. Il est le seul à soulever le problème de langue que rencontrent les enseignants de langue française dans l'exercice de leur métier « *Bonjour, j'ai le plaisir d'être interviewé par ma collègue. Bon, pour la formation initiale des enseignants, je trouve que la majorité des enseignants c'est des universitaires, qui sont titulaires de licence en langue française et traduction et malheureusement la formation initiale n'est pas vraiment consistante, nos enseignants n'arrivent pas à maîtriser parfaitement la langue* » Il ajoute qu'ils ont aussi un problème au niveau des pratiques en classe. Les nouvelles recrues de l'université affirment-ils n'ont pas de connaissances en pédagogie « *aussi ils n'ont pas cette pédagogie de transmettre le savoir aux élèves.* »

- **Inspecteur 7**

- L'enquêtée considère d'emblée que la formation initiale est celle assurée par l'inspecteur dans sa circonscription, ce qui revient à déduire que pour elle, la formation initiale n'existe pas avant le recrutement, et c'est la formation continue qui a la charge de préparer les nouvelles recrues à l'exercice du métier. A ce titre, Xavier Roegiers calligraphie les liens existants entre la formation de l'enseignant et sa situation professionnelle quotidienne, en l'occurrence, situation d'enseignement/apprentissage en affirmant que « *Dans le monde de la formation des adultes, il y a longtemps déjà qu'a été posée la question du lien entre les acquis en*

formation et les situations de travail, en raison des impératifs liés au transfert des acquis dans le champ socioprofessionnel »²²⁰

En ce sens, Boubakeur Benbouzid, l'Ex- ministre de l'éducation nationale met en relief le rôle crucial de la formation continue en assurant que « *l'élément humain central dans le processus de réforme est sans nul doute l'enseignant qui doit satisfaire aux exigences de la qualité et de compétence, tant au plan académique que pédagogique »²²¹*

Seulement, elle déplore la qualité de la formation reçue, celle dispensée de la part de quelques anciens inspecteurs qui suivent encore les sentiers battus, leur niveau d'information ne répond pas aux exigences de la réforme, leur actions de formation restent traditionnelles. Elle témoigne que pour elle « *la formation initiale des enseignants, est insuffisante. et en prenant en considération le cas de mes stagiaires, enseignants ici à Blida, c'est la qualité, de la formation, C.A.D, que les enseignant stagiaires en arrivant sur le terrain, les enseignants euh....., il ya quelques inspecteurs qui ont, avec tous mes respects, qui n'ont pas encore, en quelques sortes, changer de vision, qui n'ont pas encore améliorer, je dirais leur informations, ils sont toujours restés dans les anciennes..... »*

Pour plus de détails sur la formation assurée par les inspecteurs les plus anciens, nous continuons avec notre enquête avec la question suivante :

- ***ils n'ont pas actualisé leurs connaissances ?***
- L'interviewée affirme que ces inspecteurs n'ont pas actualisé leur informations, d'où les difficultés que rencontrent leurs enseignants hors mis la qualité de la formation initiale qu'ils ont reçu. Elle témoigne que ces difficultés peuvent être scindées en deux points « *Oui ? Voilà ? ils n'ont pas actualisé leurs connaissances, alors il ya vraiment des difficultés chez leur enseignants en arrivant sur le terrain alors je dirais qu'il ya deux problèmes, en premier c'est insuffisant et deux, c'est la qualité de la formation initiale. »*

- **Inspecteur 8**

- L'interviewé expose son constat amer, les universitaires trouvent d'énormes difficultés en matière de gestion de l'espace et les techniques d'animation d'un groupe classe.

Il ajoute et il compare les universitaires avec les sortants des ITE, qui eux ont reçu une formation qui leur permet de mieux gérer la classe, donc pour lui, ces derniers sont mieux

²²⁰ Xavier, Rogiers. *Une pédagogie d'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. 2^{ème} édition, Bruxelles. De Boeck.2001. p. 14.

²²¹ Boubakeur Benbouzid. *L'approche par les compétences dans l'école algérienne*. Alger : ONPS. 2006. p. 08.

préparés « *Ce que j'ai remarqué lors de mes visites que les enseignants, qui sont passés par l'université n'arrivent pas à gérer la classe et l'espace classe parce qu'à l'université, ils n'ont pas appris à animer la classe, mais les autres, sortant des ITE, sortent outillés de quelques bases d'enseignement donc par rapport aux autres, ils arrivent à mieux gérer la classe.*

- Pour préciser plus les compétences de base dont parle l'inspecteur, nous lui avons demandé de détailler plus par la question suivante :

- ***Gérer seulement ?***

Il précise les compétences suivantes : la gestion de l'espace, la gestion des activités, compétence communicative, etc., mais il n'exclut pas que mêmes les sortants des ITE ont besoin d'une formation continue. Il les cite « *C'est l'espace classe, la gestion des activités comment parler avec l'enfant etc....par rapport aux autres mais même eux, ils ont besoins d'une formation continue.*

- ***Inspecteur 9***

- L'interrogé juge que les stagiaires viennent avec un niveau de connaissances assez important en terme de quantité, seulement, ce stock d'informations demeure au niveau de la théorie, et ce qui reste à faire est justement ce lien avec la pratique.

Il précise surtout l'absence de la maîtrise de la gestion de la classe qui leur fait défaut.

« *Je pense que nos stagiaires, nos enseignants viennent avec un bagage assez consistant, ce qui leur manque, c'est la pratique de la classe, ils ne savent pas comment gérer une classe, Eh, ils ne savent pas prendre en mains leur élèves. »*

Inspecteur 10

- L'interrogé critique la formation universitaire. Il affirme que celle-ci n'outille point ces diplômés, par contre avec les sortants des ENS, il rencontre moins de problèmes « *La formation initiale à l'université, pratiquement, ils ne font rien, ceux qui ont suivi une licence libre, mais pour ceux qui ont une licence à l'ENS, je ne trouve pas de problèmes »*

Il précise aussi que pour les diplômés de licences en français langue étrangère, les carences sont plus importantes, ils sont dépourvus du seuil minimal qui est la maîtrise de la langue, la mauvaise prononciation, des problèmes en orthographe, ajouté à cela leurs difficultés en pédagogie et en didactique. il avance ce qui suit :

« Pour les licenciés de français langue étrangère, les difficultés sont énormes, pas seulement au niveau de la didactique ou de la pédagogie parfois même on retrouve des difficultés dans la prononciation, des erreurs d'écriture, la maîtrise de langue de façon générale. » Pour notre interrogé, les carences existent chez les nouvelles recrues sortants des ENS ou des universités, seulement la nature des difficultés n'est pas la même. Ceci pourrait déterminer les compétences en matière de méthodologie ou de connaissances de la discipline que pourrait envisager un inspecteur pour la formation continue des enseignants.

- **Inspecteur 11**

- Notre interviewé insiste sur l'insuffisance de la formation universitaire. Il déclare fermement que la formation à l'ITE prépare relativement les futurs enseignants en matière de didactique et en pédagogie, elle avoue que « On sait très bien qu'il ya des enseignants issus des universités et d'autres par contre des ITE. On voit bien cette différence, ceux qui sont issus des ITE, ils ont comme même une idée sur la didactique, par contre les autres, je ne sais pas Euh ! Du point de vue de langue ça c'est relatif, c'est relatif, même ceux de l'université. Seulement, il exprime avec consternation l'absence de la compétence linguistique qui fait défaut, précise t-il, aux sortants des deux instituts soit université ou ITE. Cette compétence de base indispensable sur laquelle s'appuient les autres compétences qui formeront un enseignant professionnel. Il atteste que « Il ya beaucoup de difficultés au niveau de la langue, il ya des gens qui maîtrisent et d'autres non, mais par contre la didactique, ceux de l'université, ça on le retrouve pas donc on est obligé de le prévoir dans un calendrier là, pour y remédier ou bien de former ces enseignants. ». Les compétences qui font défaut aux nouveaux enseignants sont relatives à la maîtrise des connaissances de la matière et en méthodologie comme l'affirme notre participant.

La question 2

- **Comment faites vous pour arrêter votre calendrier de formation ?**

- **Inspecteur 1**

- Notre participant déclare que les nouvelles recrues sont dépourvues de compétences requises pour l'exercice du métier, il juge nécessaire, afin de les prendre en charge, de prévoir un plan de formation sous forme de journées de formation qui viseraient le développement de compétences. Il témoigne que « Justement , pour pouvoir palier aux insuffisances ,qu'on constate par rapport aux compétences nécessaires à l'exercice du métier qu'on essaye justement de prendre en charge ces insuffisances à l'aide d'un plan de formation du moment qu'on a pas encore des enseignants ayant subi une formation initiale

qui garantie l'acquisition des compétences professionnelles donc il y a des compétences professionnelles clé à l'exercice du métier d'enseignant et on essaye justement de développer ces compétences lors des journées de formation, et chaque compétence se décline en plusieurs objectifs de formation, et ce sont ces tâches de formation qui donneront la possibilité à ces enseignants d'acquiescer les compétences voulues. »

Pour notre enquête, vu le constat négatif fait à propos de la formation initiale des enseignants, le travail doit se faire par rapport aux compétences requises mais, il ne précise pas lesquelles. Pour nous renseigner plus, nous avons enchaîné par la question suivante :

- ***Pouvez-vous nous citer quelques compétences que vous visez ?***

- Notre enquête suggère, pour combler aux lacunes de la formation initiale des enseignants, et avec certitude un ensemble de compétences qui s'avèrent obligatoire pour s'inscrire dans le nouveau statut à savoir, il cite, la compétence par rapport aux valeurs éthiques, la compétence disciplinaire, l'organisation d'une activité, concevoir une situation d'enseignement/apprentissage, l'évaluation.

Avec sérénité, notre interrogé affirme que se sont là les compétences qui prépareront l'enseignant et qui assureront la qualité de la formation « *Les compétences clé, d'abord quand on reçoit un enseignant ou quelqu'un qui vient de l'université, il y a certains éléments qu'il doit intégrer par rapport à son nouveau statut, qui devient un fonctionnaire de l'état et qui devrait agir en conséquence et ça va découler tout ce qui est d'ordre éthique, là c'est un peu la morale professionnelle, là c'est très important de cadrer les nouvelles recrues dans son nouveau statut; et par la suite il y a d'autres éléments par rapport à l'exercice du métier tel la maîtrise de la discipline donc on devrait s'assurer de l'enseignant qui est nouvellement nommé maîtrise sa discipline et ensuite comment traduire cette maîtrise en prestation pédagogiques tout ce qui est en rapport avec la conception d'une situation d'apprentissage, la réalisation d'une situation d'apprentissage, l'évaluation de l'acte d'enseignement/apprentissage. »*. Il a répertorié un nombre considérable de compétences que l'inspecteur pourrait programmer soit à court terme, moyen ou long terme, ainsi « *tout ça justement est un travail qui pourrait se répartir sur le court terme, le moyen terme, et le long terme.* ». Cette proposition révèle le concept de projet de formation au niveau d'une circonscription, à court terme ou long terme signifie que cet inspecteur a l'idée de se projeter dans l'avenir afin d'installer des compétences professionnelles.

- **Inspecteur 2**

- Notre interviewée répond avec détermination et déclare qu'elle retient les besoins de ses enseignants suite aux observations de classe, soit suite aux entretiens soit suite à la demande formulée par les enseignants les plus audacieux. elle formule les propos suivants :
« *Pour arrêter mon calendrier de formation, soit je me base sur les observations de classe, soit sur les entretiens, soit sur les enseignants qui parviennent à me demander de travailler et de revoir tel ou tel aspect de la pratique de classe. »*

- **Inspecteur 3**

- Notre enquêté avance avec certitude qu'il se réfère aux difficultés relevées au moment des visites en classe pour établir son calendrier de formation.

Il continue pour préciser la nature des carences qui peuvent relever soit de la théorie ou de la pratique. Il avoue que la tâche d'élaborer un plan de formation lui revient exclusivement.
« *Pour le calendrier de formation, moi je me base sur les constatations à partir du terrain, c'est à dire par rapport à mes visites et inspections. Quand je vais en inspection, je constate les difficultés sur lesquelles je vais travailler et établir mon plan de formation, bon, il y a des difficultés d'ordre académiques, d'autres d'ordre pratique, à moi d'établir le calendrier à partir des besoins des enseignants en thèmes de formation. »*

- **Inspecteur 4**

- Notre enquêté est le seul à avoir abordé la formation en tant que projet de circonscription. Il donne des éléments constitutifs d'un projet.

Il exploite la pédagogie de projet dans l'exécution de sa formation, il cite les différentes étapes de l'ingénierie de la formation à commencer par la définition des objectifs, définir le public visé, les modalités d'exécution. Il témoigne que « *Le calendrier de formation, en fonction des besoins de l'enseignant, parfois, on fait un questionnaire, on va leur demander de nous donner leur besoins, et c'est à partir de là que nous essayons d'établir un plan de formation, voire ces dernières années, on parle de projet de circonscription, on essaye de tracer des axes sur lesquels nous allons travailler, définir nos objectifs, cibler le personnel en fonction des besoins et organiser des journées de formation. »*

- **Inspecteur 5**

- Pour notre interrogée, elle arrête le calendrier suivant le profil des enseignants. Elle avance que la formation qu'elle assure est en fonction de l'ancienneté. La formation des nouvelles recrues est axée déclare t- elle sur le volet théorique et le deuxième groupe des enseignants anciens, la formation est plus axée sur la pratique. Elle l'assure comme

suit : « *Le calendrier de formation par rapport aux nouvelles recrues et par rapport aux profils et l'ancienneté. Donc on prend les stagiaires à part, et les mettre en formation sur les différentes méthodologies d'enseignement et les anciens avec les nouveaux, la méthodologie disons comment enseigner.* » La catégorisation, pour notre interrogée, est faite à la base d'ancienneté(les nouveaux et les anciens) car chaque catégorie a ses propres difficultés.

- **Inspecteur 6**

- Notre enquêté affirme que c'est à partir des observations faites sur place, en classe, qu'il relève les difficultés des enseignants et du coup il essaye d'y remédier à travers une formation arrêtée par un calendrier. Seulement notre participant ne précise pas si le constat est concomitant ou antérieur par rapport à la formation de l'année en cours. c'est ainsi qu'il exprime sa démarche « *En ce qui concerne le calendrier de formation, c'est à partir des constats, lorsque je rends visite aux enseignants, j'essaye de relever toutes les insuffisances de mes enseignants et à partir de là, j'essaye d'établir mon calendrier de formation, j'essayerai de corriger les lacunes commises par les enseignants.* »

- **Inspecteur 7**

- Notre interrogée commence par préciser le moment où elle établit son calendrier de formation. « *Au début de l'année, et à partir de mes visites, et à partir de mes entretiens, j'établis mon plan de formation selon les besoins de mon public, CAD, j'ai un public hétérogène* ». Elle continue par exposer les moyens qui lui permettent d'identifier les carences de ses enseignants, les visites et les entretiens s'avèrent communs chez la majorité des inspecteurs pour détecter les difficultés du personnel enseignant.

Elle explique que la formation diffère selon l'ancienneté. Notre participante cite un autre type de formation qui consiste à informer les enseignants des changements ou des nouvelles visions en matière de pédagogie. Ce type de formation est réclamé par les instances responsables de la formation au niveau du ministère de l'éducation. Elle avance que « *Bon concernant les stagiaires, Euh ! J'ai des journées de formation, consacrées uniquement pour les stagiaires, j'ai d'autres journées de formation concernant tous les profils confondus et autre chose, parfois, c'est à moi de choisir les besoins, c'est à partir des besoins que j'ai cerné sur le terrain et parfois selon les demandes du ministère, comme l'année passée pour la remédiation cette année on est en plein travail sur l'APC selon la nouvelle vision de Bernard Rey. Donc parfois selon les besoin du terrain et parfois selon les demandes du ministère.* ». La formation, chez notre interviewée se fait selon ce

qu'elle a relevé comme difficultés en classe, comme elle pourrait être une formation à la carte, selon des difficultés exprimées individuellement.

- **Inspecteur 8**

- Notre interrogée avance que les visites de classe lui permettent d'identifier les lacunes des enseignants, son calendrier de formation prend en considération ces problèmes constatés ainsi que les nouvelles directives du ministère de l'éducation « *Pour tracer un calendrier de formation selon les besoins constatés lors de mes visites, et selon les nouveautés venues de la tutelle C.A.D du ministère de l'éducation.* ». Pour nous renseigner plus sur les difficultés traitées pendant la formation, nous avons posé la question suivante :

- ***la formation porte sur quels problèmes ?***

- notre enquêtée répond avec certitude et précise que la formation qu'elle assure dans sa circonscription est réservée aux pratiques de classe où elle présente des modèles de cours, les enseignants verront les capacités mobilisées par l'enseignant à l'œuvre. Les six pratiques²²² auxquelles ont assisté les enseignants leur permettront de surmonter leurs écueils selon notre participante. Elle témoigne avec ces propos « *Surtout, j'insiste sur les pratiques de classe. Pendant une année, je fais au moins six pratiques de classe pour que l'enseignant puisse bien observer l'enseignante qui anime la pratique de classe, comment elle communique avec les enfants, comment elle peut surmonter les difficultés avec les élèves, comment elle explique, comment elle Implique etc.* » Nous poursuivons par la question suivante :

- ***Valable autant pour les nouveaux que pour les anciens ?***

- Notre interviewée affirme, sans hésitation, qu'elle n'a pas de groupes de besoins spécifiques. Selon elle, tous les enseignants et tous profils confondus doivent bénéficier de la formation. Elle affirme que « *Tout le monde, c'est-à-dire, je n'ai pas des groupes spécifiques, mais lors des débats, j'adapte mon discours selon les profils observés.* »

- **Inspecteur 9**

- Notre participant, comme les autres interrogés, affirme que c'est à partir de ces observations qu'il retient les thèmes figurant dans son calendrier. Il explique « *comment je fais pour arrêter le calendrier de formation, c'est à travers mes différentes inspections que*

²²² Selon la circulaire ministérielle qui précise que chaque enseignant doit bénéficier de six journées de formation pendant l'année scolaire

je dégage des thèmes donc après avoir vu différentes enseignantes dans leurs classe, donc c'est à partir de là que ressortent les besoins de l'enseignant. »

- **Inspecteur 10**

- Notre interrogé répond après une hésitation. Ces propos dénotent une certaine ambiguïté. Il avance qu'il prépare son calendrier au début de chaque année scolaire ; un plan qui s'étale sur deux à trois ans, on déduit qu'il s'agit là d'un projet de circonscription « *D'habitude je prévois un plan de formation au début de chaque année à moyen terme, ça peut durer deux à trois ans mais lors de la première journée de formation* ». Notre participant met le doigt sur un problème que vit les inspecteurs, qui est celui de dépendre des gestionnaires des collèges ou lycée pour pouvoir assurer une journée entière de formation « *j'organise un séminaire avec incidence financière bien sûr, je m'entends très bien avec l'économe* », par la suite il précise que c'est au début de l'année qu'il relève les besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes. Il déclare que « *pour le calendrier je distribue des feuilles blanches, et je leur demande d'écrire leurs besoins au juste et j'adresse pratiquement les mêmes questions pour les anciens et pour les nouveaux tous les enseignants.* »

- **Inspecteur 11**

- Notre interrogée insiste sur l'importance des pratiques de classe et cela à tous les niveaux confondus et toutes activités relevant du domaine de l'écrit ou celui de l'oral. Elle avoue disant que « *Je me base surtout sur les besoins, des groupes de besoins, des fois on sélectionne les stagiaires seuls, les jeunes les plus anciens et ainsi de suite. Surtout, surtout, côté pratique des leçons que se soit les niveaux 3, 4,5AP ; plus des leçons présentés par les enseignants différentes disciplines orale et l'écrit, production écrite, aussi sur l'évaluation, sur la remédiation* ». Notre participante nous révèle que l'année prochaine la formation qu'elle va prévoir portera sur la nouvelle vision de l'approche par les compétences, exigée par le ministère de l'éducation. Elle ajoute que, dans la formation qu'elle assure, elle prend en considération les différents profils. Elle répond que cela « *ça dépend comme, maintenant, on est dans l'APC, il ya de nouvelles choses qu'on vient d'apprendre on essayera, l'année prochaine, donc on est obligé de compter ça parmi notre calendrier.* »

La question 3

- *Les enseignants appliquent –ils les notions reçues, relatives à la nouvelle approche, lors des journées de formation ?*

Et est ce que vous pourrez nous traduire en pourcentage le taux des enseignants qui appliquent la nouvelle approche ?

- **Inspecteur 1**

- Notre participant dénombre les facteurs régissant le degré d'adhésion des enseignants, il cite toutefois l'engagement, la détermination et le profil ; l'absence ou la présence de ces éléments déterminent le degré d'application des notions reçues pendant la formation continue de la part des enseignants. Il déclare que « *Le degré d'intégration des notions reçues au cours de la formation ou accompagnement surtout avec les enseignants formateurs ,tuteurs ou ressources pour voir si les enseignants arrivent à intégrer et à mettre en pratiques les notions reçues et ça varie par rapport au profil par rapport à l'engagement, à la détermination donc pour trouver des enseignants qui appliquent tout de suite , d'autres qui nécessitent un travail de régulation et de proximité surtout* ». Il ajoute que ce que réclament, le plus souvent, les enseignants sont les modèles de cours d'où la responsabilité qui incombe au professeur formateur : « *les enseignants disent il faut me monter comment, et là où justement intervient le rôle de l'enseignant formateur nommé aussi référent pour exemplifier les situations réelles de classe*. Notre enquêté reprend pour expliquer que les enseignants maîtrisent l'aspect théorique, seulement c'est la mise en pratique qui leur fait défaut. Il avance que dans sa circonscription seulement 30% des enseignants arrivent à appliquer les nouvelles orientations pédagogiques. Ce qui nous permet de déduire que 70%des enseignants tâtonnent encore en classe. Alors, pour lui « *Ce qui est important à relever, l'adhésion est là, c'est un peu le pourcentage des gens qui mettent en œuvre et surtout qui savent comment mettre en œuvre qui varie, on pourrait dire à prima bord à peu près 30% des personnes qui arrivent à traduire les notions reçues en terme de pratiques pédagogiques quoi que comme j'ai dit l'adhésion est parfois totale mais ça se fait d'une manière progressive.* ».

- **Inspecteur 2**

- Notre interviewée, novice soit elle, mais elle répond avec détermination et conviction que les enseignants sont incapables de faire le passage de la théorie reçue pendant la formation continue à la pratique « *Généralement, ce que je vous disais tout à l'heure, c'est le passage théorie/pratique qui semble causer problème chez les enseignants.* ». Elle argue

qu'ils sont incapables de mobiliser leurs connaissances dans des situations d'enseignement/apprentissage : « *Les enseignants ont du mal à mobiliser leur connaissances en psychologie* ». Elle cite l'exemple de leurs connaissances en psychologie pour comprendre la démotivation des apprenants et leurs connaissances en didactique pour appliquer la pédagogie différenciée. Elle témoigne avec ces propos que « *pour comprendre la démotivation chez l'élève, les enseignants n'arrivent pas à mobiliser, en classe, à mobiliser leur connaissances en didactique pour mettre en place par exemple, une pédagogie différenciée, ils ont acquis des éléments théoriques mais ils ont du mal à mettre en pratique tous ces éléments théoriques.* »

Pour une évaluation quantitative, nous avons reposé la question suivante :

- ***En termes de pourcentage, combien sont les enseignants qui pratiquent cette approche ?***

- Notre enquêté nous avoue que l'approche par les compétences demeure au niveau de la préparation quotidienne, sur papier, seulement passant à la pratique en classe, l'approche par objectif est encore présente dans les classes. Par conséquent, l'APC est encore au niveau de la théorie. Les enseignants n'arrivent pas à la mettre en œuvre : « *Je vais vous étonner en vous disons que la méthodologie qui sous-tend la pratique pédagogique aujourd'hui est l'approche par les compétences, les enseignants dans leur plus part se contentent de mettre dans leur cahier journal la compétence et les objectifs d'apprentissage mais réellement dans la pratique de classe, la pratique est toujours teintée par la pédagogie par objectifs.* »

- ***En termes de pourcentage ?***

- « *Je dirais une minorité, 2% peut être.* » Ceci est confirmé par le taux des enseignants qui pourraient l'appliquer, elle annonce qu'il n'y a pas que 2% qui en sont capables. Les 98% baignent dans les difficultés et sont encore au niveau de la pédagogie par objectifs.

Inspecteur 3

- Notre participante aborde le rôle de l'inspecteur de la circonscription dans la formation des enseignants. Elle met l'accent sur l'importance de l'accompagnement des enseignants afin de les aider à surmonter leurs difficultés. Elle témoigne que « *Généralement ils appliquent parce que tout dépend de la façon d'entamer la formation, si on est là pour aider les enseignants pour installer des techniques de travail, de travailler*

*sur le terrain, sur les difficultés. ». Notre enquêtée assure que la majorité de ses professeurs ont adhéré mais la pratique diffère à des degrés d'un enseignant à un autre, d'où la nécessité d'intervenir pour réguler et remédier suivant les directives et principes de la nouvelle approche « *il y a beaucoup d'enseignants qui adhèrent mais toujours est –il qu'il y a des enseignants qui ont besoin d'être vus et revus dans leur classe pour mettre le doigt sur la difficulté et d'y remédier. ». Comme, notre interrogée signale qu'un travail devra être fait cette année à propos de la nouvelle vision sur l'APC proposée par Alain Bollon²²³, et ceci est relatif à l'apprentissage de la mobilisation, ce qui, d'après elle, va inciter beaucoup plus les enseignants à adhérer à l'APC. Ses propos témoignent que « *Si vous parlez de l'APC la majorité de mes enseignants ont entamé cette démarche mais avec la nouvelle approche qu'on a traitée avec monsieur RAY, il y a beaucoup de chose à ajouter. Je dirais disons 90%de mes enseignants qui ont des notions sur l'APC , nous l'avons abordé dans notre circonscription mais il y a des nouveautés par rapport à cela tel que la mobilisation ou l'apprentissage de la mobilisation parce que installer des ressources ou des connaissances et des procédures c'est facile par contre quand l'élève arrive passe à résoudre une situation complexe, il a des difficultés, d'où la nouvelle vision de l'APC est d'introduire des leçons de l'apprentissage de la mobilisation donc là il y a un travail à faire au niveau de la circonscription, pour les emmener à adhérer à100% à cette nouvelle approche. »***

Inspecteur 4

- Notre interviewée répond avec hésitation, elle suppose que l'application est une conséquence évidente puisque la formation théorique a été faite. Cependant si l'application ne correspond pas à la norme, elle est dans l'obligation d'apporter des régulations, des réajustements. Elle atteste que « *Normalement, parce qu'on fait un accompagnement, donc après cette formation, on passe dans les classe pour contrôler si ce qu'on a fait a été appliqué, il y a toujours des choses à dire, des choses à ajouter, enfin des réajustements, des régulations, des conseils que nous donnons à ces nouveaux stagiaires. Elle avance un pourcentage important estimé à 80% de ses enseignants qui appliquent l'approche par les compétences ; les 20% sont les enseignants résistants à la réforme, qui se trouvent à l'aise dans leur ancienne approche , elle déclare que « *A propos du pourcentage, Je dirai les 80% parce que, on a toujours un groupe d'enseignants qui fait de la résistance, surtout les**

²²³ Selon des propos recueillis lors d'un séminaire à Alger sur l'évaluation des apprentissages, en 2014.

anciens, qui sont bien dans leur pratique de classe, ils maîtrisent mieux la pratique de classe avec la quelle ils ont commencé l'enseignement, et ils se sentent bien, ils n'aiment tout ce qui est nouveau, on fait de notre mieux pour pouvoir les mettre sur les rails, changer leur vision de voir les choses. »

Inspecteur 5

- Notre participante répond par un étonnement, sa réaction traduit la difficulté quelle rencontre dans sa circonscription. Elle trouve beaucoup de mal avec les anciens enseignants ayant pratiqué les approches précédentes. Elle affirme que ces enseignants résistent encore à nos jours, 13ans après l'installation de la réforme, ils se sentent, confirme t- elle, à l'aise dans l'approche par les contenus. Elle l'avoue avec ces mots: *« Tous les enseignants ? Mais ils y a une résistance de la part des anciens disons qu'ils sont rassurés dans leurs méthodes traditionnelles , ils veulent pas rénover , ils veulent pas changer leur pratiques, mais beaucoup plus les enseignants qui appliquent les notions reçues se sont les nouvelles recrues qui veulent changer qui veulent vraiment leur pratique ,donc la résistance est par rapport aux anciens »*. Elle ajoute que ces enseignants méconnaissent le sens de compétence, ne savent pas comment s'y prendre pour l'installer et plus encore comment l'évaluer. A cette difficulté s'accumule un autre écueil celui de la nouvelle vision de Alain Bollon²²⁴, une vision qui voit autrement l'évaluation de la compétence ainsi que, selon toujours le même spécialiste, l'enseignant doit apprendre à l'apprenant la mobilisation des savoirs, des procédures et des savoir être. Ainsi elle affirme que *« L'APC a été pratiqué depuis 2003, personnellement j'étais enseignante à cette époque là, mais le problème , on a la notion de compétence, elle existe dans les programmes , dans les cahiers journaux, dans la fiche ,mais dans la pratique non, ils travaillent toujours selon l'approche par les contenus , les objectifs, disons pour installer une compétence , l'enseignant n'arrive pas à encore à comprendre quelle compétence il doit installer et comment il va l'évaluer, il y a un nouveau travail sur l'APC ? Une installation d'une nouvelle vision de l'APC où l'enseignant doit comprendre quelles sont les compétences à installer pour chaque activité et comment entrainer l'élève à exercer à avoir cette compétence et comment évaluer cette compétence, donc ça va changer après la formation prévue à cet effet, mais actuellement, la majorité des enseignants »*

²²⁴ Selon des propos recueillis lors d'un séminaire à Alger sur l'évaluation des apprentissages , en 2014.

Elle avoue amèrement que les 70% des enseignants travaillent encore avec l'approche par les contenus ignorant sciemment ou inconsciemment les compétences.

« Je dirai 70% travaillent encore sur les contenus et les objectifs et les connaissances mais les compétences non. ».

Inspecteur 6

Notre interviewé expose un problème plus relationnel que de formation. Ses enseignants n'appliquent pas l'APC. Il argue qu'ils n'ont pas le courage de lui exprimer leur besoin, cette image de l'autoritaire dépassée au fil du temps, semble encore en vigueur dans la circonscription de notre participant. Selon lui, c'est la raison pour laquelle les enseignants peinent dans l'application de l'APC. Il dénonce que *« Une minorité c'est-à-dire ils ne dépassent pas les 5%, je pense que le problème que l'enseignant a cette phobie de l'inspecteur, parce que lors des demi-journées il n'a pas le courage de dire ce qu'il n'a pas compris ou le courage d'exposer ces vrais problèmes »*. Autre argument qu'il avance est qu'ils ont un effectif important qui les empêchent de mettre en place cette nouvelle approche. Ainsi pour lui *« Ils n'arrivent pas à les appliquer vu que les classes sont trop chargées, et il a l'argument pour lui ce n'est pas possible d'appliquer des notions en classe surtout dans des écoles semi-rurales »*. Il continue par dire que les enseignants manquent de formation, cependant, qui pourrait assurer cette formation sinon l'inspecteur de la circonscription ? Notre interrogé témoigne que *« En terme de pourcentage, ils ne dépassent pas les 2%, parce que les enseignants manquent de formation, les enseignants n'arrivent pas à assimiler et mettre en œuvre cette APC dans les classe. »*.

Inspecteur 7

Notre interrogée exerçant à Blida actuellement, a déjà travaillé à Médéa, elle confirme que la résistance est flagrante chez les anciens, l'application de l'APC n'aboutit à rien puisqu'ils sont au porte de la retraite. *« Ça dépend, à une période comme j'avais la circonscription de Médéa, il y'avais des anciens enseignants qui avaient 28ans un petit peu ...c'est-à-dire, ils n'acceptaient pas facilement ce qu'on leur donnait et là ce n'est pas évident de travailler avec eux, des fois on arrive à les convaincre et certains n'acceptent pas surtout ils nous disent, il nous reste une année ou deux ans pour la retraite alors ! C'est toujours la méthode frontale, Magistrale, traditionnelle »*, elle reprend pour dire que quelques enseignants intermédiaires qui ont une ancienneté de 15 à 19 ans pourraient l'appliquer seulement avec son aide *« L'APC, si, non, il ne faut pas généraliser, il ya*

certaines qui l'appliquent partiellement, ceux qui ont 15 ans à 19 ans d'expérience, ils essaient de l'appliquer comme même et nous, on essaie lors des journées de formation d'améliorer encore leurs connaissances leurs pratiques et d'enrichir un petit peu ce qu'ils ont déjà acquis et d'améliorer et de leur faciliter pour savoir faire c'est très important surtout ces deux dernière années, on a beaucoup plus les nouveaux enseignants. ». Elle avance que les 40% du total de ses enseignants pratiquent l'APC pour le reste, elle assiste chez eux, malheureusement, toujours à des approches dépassées, suivant encore des sentiers battus « Pour le pourcentage, honnêtement même pas 40% sinon les autres, Euh ! Même pas la moitié c'est toujours traditionnelle. »

Inspecteur 8

- L'interrogé souligne que les enseignants qui néanmoins parviennent à mettre en œuvre cette nouvelle pédagogie, c'est le fruit de leur autoformation. Par ces propos, il avance que « *Pas tous, pas tous. Des fois, je trouve l'impact réel de la formation continue, c'est-à-dire, des enseignants se forment pour innover, ils arrivent à bien appliquer les conseils et les recommandations de l'inspecteur et ils arrivent mieux à gérer la classe, mais d'autres, ils continuent à travailler comme d'habitude, comme d'habitude. ». Notre interviewé affirme que le constat n'est pas toujours satisfaisant. 45% des enseignants entreprennent, hélas, encore l'approche par les contenus. « Si on compte faire un pourcentage, je peux dire 45% des enseignants et 55 % toujours continuent avec leurs pratiques. »*

Inspecteur 9

- Pour notre participante, le constat est pareil par rapport aux autres collègues. Elle confirme avec ses propos que « *Pour les nouvelles recrues, ça passe bien, mais on trouve généralement des résistances, pour les anciens parce qu'ils ne veulent pas changer leurs pratiques mais pour les nouveaux. Ça passe bien. ». On retrouve le rejet quasi-total de la part des anciens enseignants qui disposent d'une expérience assez suffisante pour leur permettre de mettre en œuvre cette nouvelle approche, seulement, ce qui est constaté est en opposition avec cette hypothèse à savoir le refus catégorique de 70% des enseignants de l'approche par les compétences, les 30% qui l'appliquent sont les nouveaux qui n'ont exercé que celle-ci. Il répond que « Pour la nouvelle approche, comme je vous les dis, 30 % qui appliquent et 70% c'est des résistants. oui !!! »*

Inspecteur 10

- Notre interrogé exprime sa désolation, le feed back n'est pas comme espéré. Les actions de formation n'aboutissent guère à leurs objectifs étant donné que les enseignants seuls dans leurs classes agissent suivant leurs convictions mettant de côté les recommandations de leur inspecteur. Il argue que l'APC n'a de traces que sur les fiches de préparation ou le cahier prévisionnel, mis à part ces documents, la pratique répond à d'autres approches différentes de l'APC : « *Les enseignants à première vue, lors des séminaires, ou lors des journées pédagogiques inter-réagissent, euh ! Naturellement, ils posent des questions, ils sont satisfaits mais une fois devant les élèves, tout est jeté à l'eau, ils font seulement qu'à leur tête, ce n'est pas facile ! À part les nouveaux, on peut voir les résultats mais pour les anciens, il est très difficile !* »

Les 10% des enseignants qui appliquent l'approche par les compétences reflète un taux alarmant qui mettra en question la réussite ou l'échec de la réforme du système éducatif en Algérie. Il avoue que « *Sur le terrain, on ne voit que les traces écrites, sur leur cahier journal, mais la pratique de classe, ça ne dépasse pas les 10%.* ».

Inspecteur 11

- Notre interviewée affirme dans sa réponse que l'application de l'approche par les compétences est unanime. Il y a inévitablement des résistants dont le taux atteint 30% à 40%. Elle témoigne que « *C'est toujours relatif, il ya des enseignants qui arrivent à traiter ces informations, d'autres n'arrivent pas, d'autres qui résistent mais peu. 60% à 70% qui appliquent d'autres n'y arrivent pas.* » Chez notre interrogé, contrairement au précédent, voit que dans sa circonscription, les enseignants appliquent l'approche par les compétences et par ricochet la pédagogie du projet bien qu'il existe une résistance allant de 30% à 40%.

La question 4

- ***comment faites vous pour accompagner les enseignants ?***

- ***inspecteur 1***

- notre interrogé nous explique clairement la démarche de sa formation, qui va dans le même sens de ce que propose Jean Marie DE KETEL²²⁵, c'est ce passage T/P/T²²⁶ qui pourrait procurer aux enseignants cette posture d'enseignants réflexifs.

²²⁵ Jean Marie DE KETEL. « Les références de formation des enseignants et leurs incidences sur les dispositifs de formation ». In revue de la recherche en éducation éditée par l'INRE. Algérie. 2012. P.26

²²⁶ T/P/T est l'abréviation de théorie/ pratique/théorie.

Le point de départ étant évidemment l'aspect théorique, notre participant rappelle que le suivi et l'accompagnement sont des moments indispensables pour la régulation.

L'écart entre la théorie et l'exécution en classe permettra à l'enseignant de positionner sa pratique par rapport aux normes. Comprendre les raisons de cet écart l'obligera à retourner vers la théorie « *Comme chez les apprenants, il y a des rythmes. Comme je l'ai souligné c'est un travail de proximité, d'accompagnement permanent et surtout si on arrive justement à leur montrer, c'est-à-dire l'illustration pour que cet enseignant essaye de faire le parallèle entre ce qu'il a reçu comme notions et comment ça se traduit en actes d'enseignement/apprentissage, en prestations réelles et à partir de là ces enseignants commencent à se construire leurs propres compétences parce que c'est un travail de construction permanente de ses compétences professionnelles et vous savez dans la prestation pédagogique, rien n'est garanti à 100%, il y a un travail de régulation, de pratiques réflexives sur ça qu'on fait ;* » l'interviewé souligne la nécessité de former un enseignant réflexif capable d'analyser sa propre pratique ; il déclare que « *on essaye d'initier justement à une pratique réflexive, cela ne doit pas être une pratique automatisée mise chaque fois que l'enseignant réalise son cours, il fait un retour et il essaye de voir ce que j'ai reçu comme notions lors de ma formation, est ce que j'ai pu le réaliser, se sont ces écarts qu'on essaye d'exploiter* »

Il ajoute en insistant sur la compétence qu'il juge essentielle qui est l'auto formation, à bien analyser cette démarche, elle passe par les orientations suivantes :

- l'apport théorique
- La démonstration : présenter des modèles
- L'exécution
- Rétroaction : retour sur sa propre action et comprendre les écarts.
- Théorisation de sa pratique.

Tel processus ne peut que responsabiliser les enseignants et les aide à construire leurs propres compétences professionnelles. Comme le témoignent ses propos « *il ne faut pas perdre de vue l'essentiel de la formation qui est un peu s'inscrire dans le parcours de l'auto formation. On essaye d'informer de sensibiliser, de construire et de co-construire ensemble des compétences mais la part du lion reste justement au travail d'auto formation qui est je souligne une compétence clé du référentiel de compétences de l'enseignant, cette capacité à s'auto former. Cette compétence qui est celle de s'inscrire dans le parcours de l'auto formation est un travail d'orientation, c'est un travail référencer, quand on*

propose des modèles, des situations, des schémas conceptuels donc il faut référencer pour leur donner des pistes qu'ils pourraient explorer par la suite à l'aide de la promotion des pratiques réflexive, parce qu'on ne peut pas faire un retour sur sa propre pratique si on ne constitue pas des moments de réflexion pour pouvoir s'inscrire dans ce parcours d'autoformation. ». Notre interrogée vise à former un enseignant autonome, qui réfléchisse à sa pratique, tel objectif pourrait aboutir à des enseignants qui viseront à leur tour la formation d'apprenants autonomes.

Inspecteur 2

- Notre interviewée explicite sa stratégie dans la formation, elle est partisane du paradigme P/T (de la pratique à la théorie) étant donné que les enseignants sont des diplômés de l'université et recrutés sans formation initiale. Elle déplore, même, le paradigme T/P (de la théorie vers la pratique), elle trouve qu'il ne favorise guère la réflexion sur sa propre pratique. L'inspectrice après des observations de classe, explique aux enseignants la théorie sous-jacente et ainsi, elle les aide à théoriser leur pratique. « *Si vous voulez que je vous dise comment on peut arriver, moi l'année dernière, j'ai réfléchi à un dispositif d'observation de pratique de classe, alors je vais vous résumer le but de ce dispositif, c'est un dispositif d'observation de classe qui va amener l'enseignant progressivement à observer une pratique de classe et à prendre du recul par rapport à cette observation, c'est en même temps d'essayer de théoriser les pratiques et d'essayer de comprendre cette pratique en se référant aux éléments théoriques.* »

Ce type de formation développe chez les enseignants des compétences professionnelles afin de résoudre des situations problèmes en classe. Cependant, on peut dire que cette formation consiste plus à informer des théories puisque le passage à la pratique dans un objectif de transfert n'est pas cité dans la stratégie de notre interrogée. Elle catégorise le personnel enseignant en : groupe des stagiaires, elle avance ces propos à leur égard « *pour les stagiaires, je les prends à part, je prévois des observations de classe, et on essaye en groupe d'analyser et de décortiquer ce qui se passe en classe pour que l'enseignant puisse prendre du recul et l'amener progressivement à réfléchir dans l'action et sur l'action.* » et pour les plus anciens, elle affirme ce qui suit : « *Pour ceux qui ont une certaine expérience, comme je l'ai dit tout à l'heure, soit je me réfère aux observations de classe, soit aux entretiens pour mettre en place un calendrier de formation et je préfère parler d'un dispositif de formation et non d'un calendrier de formation qui est assez rigide, par*

contre un plan de formation on est dans le dispositif avec des compétences et un public bien ciblé etc.... »

- ***Donc vous réservez l'apport théorique seulement aux stagiaires ?***

- Pour notre interrogé, la théorie est au service de la pratique, qu'un enseignant devrait interpréter sa pratique et comprendre la théorie sous jacente, son sens et ses objectifs. *Elle assure que « Non, non, pour tout le monde, moi je dirais que l'apport théorique n'est là que pour servir d'interprétation de la pratique de classe, je suis contre les formations théoriques suivies de pratiques, c'est une forme de formation qui empêche l'enseignant de comprendre ce qui se passe en classe, en fait, en analysant une pratique de classe, il faut que l'enseignant puisse théoriser sa pratique, puisse analyser le produit de son observation en se référant aux apports théoriques qu'il a acquis ».* notre interrogée conteste la modélisation comme phase de formation, c'est à travers sa propre pratique, que l'enseignant découvrira les points forts et les points à améliorer et non pas à travers une observation chez d'autres enseignants.

« On fait une observation de pratique de classe, en tant que formatrice, je suis contre la modélisation, il n'y a pas de modèle à présenter, cette pratique est suivie d'analyse, on observe, on analyse, ensuite l'enseignant va conceptualiser le produit de cette analyse, on va essayer de la décortiquer ensemble pour essayer de comprendre ce qui se passe dans classe pour que par la suite l'enseignant fasse un transfert. Je vous donne un exemple, si l'enseignant a observé une pratique de classe qui nécessite de mettre en place une pédagogie différenciée, on va essayer de voir quel est l'intérêt de mettre en place la pédagogie différenciée et on va faire appel aux apports théoriques de la pédagogie différenciée. »

Notre interrogée favorise la pratique dans la formation, elle voit que la théorie n'est nécessaire que pour expliquer le rôle de certains concepts en pédagogie, ceci dit, la théorie pour elle, est au service de la pratique. Seulement, ce modèle de P/T chez notre participante est individualisé, la difficulté repérée chez un enseignant ne peut être identique chez un autre vu les différences les élèves, du contexte, de la relation maître/élèves. Pour plus de détails, nous avons continué avec cette question :

- ***Et ainsi pensez-vous répondre aux besoins de chaque enseignant ?***

- Notre répondant affirme qu'avant la mise en place de tout dispositif de formation, l'inspecteur devrait : *« voir quelles sont les besoins les plus récurrents, les plus rependus, on ne va pas pour chaque besoin mettre en place un dispositif de formation, il faut que le*

dispositif doit cibler les besoins d'un groupe ou d'un ensemble d'enseignants, il ne faut pas que ça soit décider à l'avance, il faut que ça soit en fonction des besoins réels de la circonscription. ».

- Notre participante affirme ne prendre en charge que les besoins récurrents, autrement dit, une formation du groupe et non pas individuelle. Seulement que dire des besoins spécifiques pour chaque enseignant ?

Inspecteur 3

Notre participante assure une formation à la carte, selon le besoin des enseignants. Seulement au cas où le problème est relevé chez un nombre important, elle prévoit des demi-journées afin de réunir tous les concernés par la même difficulté. Elle témoigne que: « *Pour les enseignants en difficulté, il y a les regroupements disons qui ne touchent pas l'ensemble des enseignants, disons qui ne touchent que les enseignants qui présentent les mêmes difficultés, en demi-journée pédagogiques ou en visite de classe. Quand c'est une visite de classe, c'est une formation personnalisée, chaque enseignant est encadré et formé par rapport à la difficulté qui rencontre.* ». Pour notre interrogée, la formation commence d'abord par l'entretien après chaque visite chez les enseignants ; dans le cas de récurrence et de récurrence chez d'autres enseignants, elle prévoit une journée de formation pour traiter le problème. Afin de savoir si cette formation est planifiée ou pas, nous avons continué par la question suivante :

- ***Avez – vous un programme pour ces enseignants ?***

- Notre participante avoue que ses actions de formation dépendent des difficultés repérées lors des visites de classe, elle déclare « *je dirai que se sont les demi-journée que je prévois pour ces enseignants là en difficulté et les visites de classe, c'est-à-dire que quand je vais voir un enseignant et je vois qu'il présente des difficultés , il y a l'entretien, et puis si je constate que la difficulté est importante , je reviens le voir une deuxième fois et si ça persiste, je serai obligée de programmer une demi journée pour ces enseignants là qui ont la même difficulté pour y remédier.* » Nous pourrions conclure que notre interviewée n'exécute pas un plan de formation préétabli cependant elle assure la formation suivant les besoins instantanés et à la carte.

Inspecteur 4

- Pour notre participante, nous étions contraintes de reformuler nos questions afin de canaliser les réponses et d'obtenir l'information voulue. C'est la seule inspectrice ayant invoqué le projet de circonscription pour aborder la formation des enseignants. Elle favorise cependant la formation individualisée afin de résoudre les difficultés ; pour elle chaque enseignant vit une difficulté différente par rapport à un autre, ce qui rend impossible de prévoir des regroupements pour remédier à plusieurs problèmes en même temps.

Notre enquêtée explicite sa démarche ainsi :

- l'apport théorique
- Réaliser ensemble le pré pédagogique
- Mise en application

Elle avance que soit à travers le plan de formation ou le projet de circonscription, elle va cibler « un public [...] donc c'est une formation qui est à part, une formation pour les enseignants qui sont en difficultés donc je vais traiter ces difficultés et trouver des solutions à ces problèmes rencontrés. » suite à cette réponse, nous avons enchaîné par une autre question afin de connaître les modalités de la formation qu'elle met en place :

- ***Quelle forme utilisez-vous pour cette formation ?***

- Notre interrogée affirma que la formation, selon elle, peut être individuelle ou en groupe, aussi elle ne favorise guère la modélisation, ainsi elle déclare : « je suis contre les modèles parce que, moi, personnellement, je dis à mes enseignants que le pré-pédagogique quand on prépare la fiche, on doit penser à l'hétérogénéité dans la classe, donc faire une leçon pour un groupe, ça ne se fait pas ! Donc ici je me contredis, ce qu'il y a lieu de faire est d'adapter son enseignement en fonction des niveaux que j'ai donc ça ne se fait en modèle, j'essaye de cibler les difficultés qu'il y a dans nos classe pour chaque enseignant, on essaye ensemble de les résoudre et trouver une solution.

Notre interrogée avoue qu'elle déplore le modèle dans la formation. Pour chaque enseignant il y a un environnement particulier qui fait la particularité des difficultés qui entravent son travail, d'où la nécessité d'une formation individuelle. La question suivante visait le type de formation mise en place :

- ***Sous quelle forme ?***

- L'interrogée affirme qu'elle expose la théorie avec les enseignants en difficultés puis elle les aide à préparer leur fiches pédagogiques, par la suite elle assiste à l'exécution

de l'activité en classe afin de vérifier son adéquation avec les recommandations, ainsi exprimé : « *Selon le besoin, je prépare généralement après la théorie, je prépare la fiche avec l'enseignant et je passe dans les classes voir cette activité qu'on a traitée ensemble* ».

- ***Comment faites-vous ? avez-vous un programme de l'année ou selon le besoin ?***
- L'inspectrice interrogée déclare que son dispositif de formation contient deux types , un plan annuel de formation qu'elle a mis en place au début de l'année scolaire et une autre formation destinée aux enseignants en difficultés « *Il y a un programme de l'année, mais il y a toujours un programme en fonction des besoins , moi je dirai que ce qui passe avant c'est les besoins des enseignants , je pourrai appliquer un programme annuel mais je dois tenir compte des difficultés des enseignants* » elle continue par affirmer que pour elle , la formation selon les besoins est plus importante que celle qu'elle a prévu dans le plan annuel car elle y assure la mission d'accompagnement davantage ; et elle avance que « *ce qui est primordiale est ça , il faut les orienter , les guider , accompagner ces enseignants avant de passer à un programme annuel, donc ce qui est très important c'est l'accompagnement , se sont les difficultés de chaque enseignant, essayer de réfléchir sur des solutions, des procédures , des démarches , des méthodes.*

Ce qui est à soulever chez les interrogés, est leur souci premier de résoudre les difficultés de chaque enseignant. Les inspecteurs sont plus accompagnateurs des enseignants qu'évaluateurs.

Inspecteur 5

- Notre interrogé commence par souligner que le moyen de relever les difficultés des enseignants est bel et bien les visites de classe. On peut déduire que les enseignants n'expriment guère leur besoins à l'inspecteur, notre interrogé confirme que « *l'inspecteur va planifier la formation à partir des difficultés recensées lors des visites d'inspection et par profil, donc la difficulté qui est vraiment commune et qui pose problème et qui va influencer le niveau des élèves, donc c'est celle là qui va être prise en charge par l'inspecteur qui programmera une journée de formation à ce propos là.* ». pour plus de détail sur la formation, nous avons enchainé par cette question :

- ***Vous choisissez quel type de formation ?***
- Notre interrogé avance qu'il varie les types de formation dans son dispositif allant de la cellule pédagogique à la journée de formation ou les travaux d'ateliers ,il explique que « *Proposer des cellules pédagogiques au niveau des écoles moyennes ou des demi journées pédagogiques avec une illustration à l'aide d'une vidéo, ou une présentation*

d'une leçon, l'inspecteur pourra faire une présentation de diapositives d'une théorie suivie d'une pratique, ou commencer directement par des travaux d'atelier par rapport à la difficulté majeure qui pose problème au niveau de la circonscription et par rapport aux enseignants qui sont vraiment en difficulté et qui vont poser problème ». pour s'assurer du motif du choix de ces types de formation, nous avons continué par la question suivante :

- ***C'est dans un travail de groupe que les enseignants pourront résoudre leurs difficultés ?***

- Notre participant est le seul à prendre en considération le travail coopératif. Il favorise le travail de groupe afin de résoudre leur propres difficultés et ainsi développer chez eux une compétence de base qu'on devrait aussi, selon les curricula installer chez les apprenants, alors que dire des enseignants ? notre interviewé expose sa démarche « *l'inspecteur va poser le problème pour un groupe bien déterminé qu'il va réunir, il va trouver les causes de cette difficulté et bien sûr mettre un dispositif pour réguler et ce en fonction des causes, est ce que la formation de base ? ou la pratique de classe ? C'est-à-dire ils n'ont pas assez d'expérience par rapport à la méthodologie d'enseignement, ou par rapport à l'administration etc. ...* » et à la question suivante :

- ***Et si c'est par rapport à la méthodologie, comment vous procédez ?***

- Notre interrogé considère que « *Les journées de formation, disons un apport théorique comme les différentes méthodes d'enseignement du FLE après il va passer à la pratique, c'est-à-dire comment travailler, il y a plusieurs paramètres à prendre en charge, il y a le côté pratique, côté relationnel enseignant/enseigné, la disposition de la classe, le matériel* ». Notre interviewé est partisan du paradigme de formation T/P (de la théorie à la pratique), telle formation qui favorise d'abord les apports théoriques suivis d'illustrations ou d'applications. A propos de la modalisation, nous avons posé la question qui suit :

- ***Présentez vous des modèles de pratique ?***

- Il témoigne avec ses propos que : « *Si ça s'avère nécessaire sinon on discute sur la méthodologie dans un travail d'atelier.* »

Notre interviewé, contrairement aux autres collègues voit que la théorie est le premier apport à donner aux enseignants, il sera suivi d'une pratique pour la mise œuvre de cette dernière. Il favorise le travail de groupe, un point positif qui pourrait constituer un élément fondamental dans le déroulement de l'activité en classe.

Inspecteur 6

- Notre interrogé insiste sur la compétence des enseignants à gérer la classe, il manifeste ce souci au point de prendre le rôle de l'enseignant dans sa classe, ainsi pense-t-il pouvoir présenter le modèle adéquat permettant à l'enseignant de surmonter ses difficultés. Il avoue que *« Le seul moyen, ce que je rends visite à ces enseignants, j'essaye de les orienter, j'essaye de les former tout en les aidons, des fois, je mets mon tablier, je prends la craie, et je fais la leçon devant les élèves. Donc ça va permettre à l'enseignant d'imiter ce que je fais pour pouvoir arriver à former un enseignant capable de gérer la classe »* pour savoir le type de formation exercé, nous l'interrogeons comme suit :

- ***Pour la formation continue, quel type de formation vous choisissez ?***

- Notre interviewé prend en charge ses enseignants et ce dans plusieurs domaines tel que la méthodologie, la didactique du FLE, la maîtrise de la langue, la pédagogie, il rappelle d'abord les thèmes de la formation qu'il cible *« il y a des enseignants qui ont besoin d'être formés en langue, d'autres ont besoin d'être formés en méthodologie, et d'autres ont besoin d'être formés en didactique. »*

Selon le profil des enseignants, l'inspecteur oscille entre les deux paradigmes T/P²²⁷ ou P/T afin d'installer des compétences professionnelles, il continue ses propos ainsi : *« Il y a ceux qui cherchent la pratique, l'enseignant demande des recettes en quelques sortes, c'est comment faire une leçon et on oublie la théorie et par fois il y a des enseignants qui ont une large connaissance en théorie mais ils n'arrivent pas à les en place. »*

Inspecteur 7

Notre participante s'intéresse à la formation des stagiaires lors de la formation continue. Rappelons-le, elle rencontre des résistances de la part des anciens.

À notre avis, ce penchant vers les novices est expliqué par ce refus chez les plus expérimentés. Elle fait appel, même d'une manière non officielle, à l'aide d'autres enseignants afin d'accompagner les nouveaux dans la résolution des problèmes rencontrés sur le terrain. Notre enquêtée déclare qu' : *« En général, lors de la formation continue, je leur consacre des journées de formation spécifiques uniquement pour les stagiaires et les enseignants débutants, sinon il ya quelques années, on a décidé de revenir sur l'idée d'autre fois, des conseils pédagogiques, c'est vrai ce n'est pas d'une manière officielle*

²²⁷ T/P est l'abréviation de théorie/pratique ; P/T est l'abréviation de pratique/théorie. Empruntées à Jean Marie De Ketele.

*mais officieuse mais cette année, on est en train de travailler sur le parrainage, donc c'est un tuteur pour chaque stagiaire. ».*L'accompagnement des enseignants stagiaires se fait par la collaboration des enseignants anciens plus expérimentés, l'imitation est un moyen efficace d'apprendre le métier.

Inspecteur 8

Notre interrogé considère que la formation de proximité après la visite d'inspection, est le moment idéal pour résoudre les difficultés individuelles des enseignants. Il ajoute que le temps accordé à cet entretien dépend du degré de la difficulté. Il témoigne avec ces propos : *« Les enseignants en difficultés, je peux remarquer ça lors de mes visites pendant l'entretien, je leur donne plus de temps à leur expliquer et les convaincre avec l'enseignant qui applique les conseils, je peux faire une demi heure et les autres je peux aller jusqu'à deux heures pour mieux expliquer, c'est le temps pendant les entretiens, je leur donne plus de temps. »* . Pour notre interrogé, le meilleur type de formation est celui qui suit la visite de classe, une formation individuelle qui traite les problèmes spécifique de chaque enseignant.

Inspecteur 9

Notre enquêté insiste fort sur le rôle très important des professeurs formateurs dans l'accompagnement des novices ; ces enseignants chevronnés orienteront et guideront les nouvelles recrues dans la résolution des problèmes qu'ils affrontent en classe. Il répond ainsi à notre question : *« À travers les journées pédagogiques, aussi on les envoie chez leur aînés, les enseignants les plus aguerris qu'eux, là, les professeurs formateurs accompagnent ces nouvelles recrues dans leurs processus. »*. Afin d'avoir plus de détails, nous avons enchainé par cette question :

Et là, est- ce qu'il ya un programme, un suivi ?

Notre participant affirme qu'il procède à la formation sous différentes formes, il cite les journées de formation où il regroupe les enseignants, la formation préparatoire pendant les vacances, ajouté à cela la formation lors des entretiens menés juste après les visites d'inspection. Il avance que : *« Oui le travail de formation c'est les différentes formations les regroupements pédagogiques lors des vacances, 15 jours d'hiver, 15 jours du printemps, plus les visites d'orientation dans leurs classes respectives. »*. Notre interrogé précise les

types de formation proposés à commencer par la formation préparatoire qui est destinée aux néophytes, aussi il cite les regroupements des journées de formation pour tous les enseignants, mais il ne dit rien à propos de la formation en groupe ou individuelle.

Inspecteur 10

Notre participant prend difficilement en main une circonscription surchargée, l'effectif de 200 enseignants est un écueil insurmontable pour l'inspecteur, gérer un personnel de cette taille relève de l'illusion. Pour ce faire, notre interrogé a recours au discours sur la morale et la religion pour inciter ses enseignants à appliquer ses recommandations. Il l'avoue avec ces propos : « *Ça c'est très difficile ! Accompagner 200 enseignants et parfois plus ! Ça ce n'est pas facile ! Parfois je fais des leçons de moral, j'évoque la religion...* » Pour éviter la dérive, Nous avons reformulé notre question ainsi :

- ***non, en difficultés pédagogiques.***

Notre participant avoue avoir affaire à des enseignants résistants aux changements. Cependant s'il voit que même avec l'approche par les objectifs qu'ils entreprennent malgré la réforme, ils aboutissent à l'objectif et les apprenants réussissent, il approuve et laisse faire les enseignants puisque le résultat est positif. Le plus important pour l'inspecteur de cette circonscription est bel et bien le produit et non pas le processus d'enseignement/apprentissage. Il argue avec ces propos : « *oui, oui, en difficultés de pédagogie, oui, parce que, parfois, on rencontre des enseignants qui ne veulent pas changer donc c'est une difficulté. Ils ne veulent pas changer. Il va vous dire, moi j'ai travaillé avec l'approche par les objectifs j'ai toujours obtenu des résultats même avec les nouveaux programmes, j'arrive à obtenir de bons résultats alors pour moi je vais lui imposer à changer, il utilise les anciennes méthodes, c'est à dire, l'approche par les objectifs, il arrive à obtenir des résultats, donc pour moi c'est bon !* Pour confirmer davantage ce point de vue, nous avons posé la question suivante :

Et votre rôle, consiste en quoi ?

Il assure que de son côté, il tente de convaincre ses enseignants et leur démontre les avantages de la nouvelle approche, seulement, il leur laisse libre choix d'adopter l'approche qu'ils estiment plus rentable même si c'est l'approche par les contenus. Il affirme par ces propos que son rôle « *est de les convaincre du bien fondé de cette nouvelle*

approche et j'illustre avec des exemples, des vidéos, je présente parfois même, comme on disait autrefois, des leçons modèles, de la part des enseignants, pas de la part de l'inspecteur. Donc ça reste un choix, et je respecte ce choix, seulement s'ils arrivent à obtenir de bons résultats, même s'ils appliquent l'approche par les contenus. » . Ce qui importe pour notre interrogé n'est pas le processus d'apprentissage mais le produit de l'apprentissage quelque soit la méthode entreprise.

Inspecteur 11

- notre interviewée lègue la formation aux professeurs formateurs, elle pense que la vraie formation se fait en classe et non pas dans les journées de formation. Elle ajoute que pour les stagiaires, elle respecte le programme d'accompagnement proposé par le ministère de l'éducation. Elle témoigne par ces propos que pour ses stagiaires « *j'essaie de charger des professeurs formateurs à qui j'ai confiance, pas n'importe quel professeur formateur de prendre en charge ces stagiaires, d'ailleurs on a déjà un programme d'accompagnement, de ces stagiaires, ils assistent avec leur collègues, ils préparent des fiches ...* ». Pour nous assurer si la formation se fait exclusivement par les professeurs formateurs, nous avons formulé cette question :

- et le suivi ?

- notre enquêtée nous assure que le suivi à son tour se fait par les professeurs formateurs, un compte rendu lui sera remis à la fin de chaque séance. Elle avoue que « *C'est les professeurs qui me tiennent au fur et à mesure au courant de ce qui se passe dans leur classe, si les stagiaires s'absentent s'ils viennent,... ensuite ils sont formés sur les pratiques.* »

Afin de vérifier si notre enquêtée est satisfaite de cette accompagnement, nous lui avons demandé si celui-ci avait donné des résultats ? Elle affirme être satisfaite de cette formation puisqu'elle constate en classe une amélioration dans les pratiques des enseignants. Elle insiste sur le fait que la formation se fait beaucoup mieux en classe que lors des journées de formation. Elle ajoute qu'il est plus intéressant d'exercer soit dans le paradigme T/P ou dans le paradigme P/T ? Ce qui leur assurera le développement de leurs compétences. Elle assure que « *lorsqu'on voit la chose, on assiste, on essaie de faire la leçon. On leur fait des remarques, sur leurs stratégies, sur leurs pratiques, sûrement pour s'améliorer, pour avancer...* » .Elle préfère assurer la formation à travers les visites de

classe car pour elle : « *c'est un bon moyen d'ailleurs c'est le meilleur, au lieu de parler dans une journée.* ». Notre interrogée est partisan du modèle P/T (pratique/théorie) dans sa formation, pour elle la théorisation de la pratique permettrait aux enseignants de comprendre leur démarche et les fondements théoriques sous jacentes. Lors de sa visite chez un stagiaire, elle donne des orientations suite à son observation de la pratique ceci lui permettrait, selon elle, de « *théoriser sa pratique, comme il est entrain de pratiquer une théorie déjà faite pendant une journée. Cela va les aider* ». partant du constat que cette formation est individuelle, l'inspectrice n'a pas précisé la modalité de la formation en groupe.

6. Une étude qualitative des résultats des entretiens

Pour cette étude, nous avons scindé les réponses en sept (7) sections se rapportant chacune à un élément de notre investigation pouvant nous mener à d'éventuelles réponses à notre problématique. L'élément d'investigation représente les réponses des interrogés aux questions, et la section représente les données recueillies de chaque réponse. Chaque section a un objectif qui se rapporte à un sujet déjà abordé dans notre travail, comme suit :

1. L'impact de la formation initiale dans les pratiques des enseignants du FLE ;
2. la pédagogie du projet dans les pratiques enseignantes ;
3. L'impact de la formation continue dans la pratique de la pédagogie du projet chez les enseignants du FLE ;
4. Quel projet de formation pour quelles compétences professionnelles des enseignants ;
5. la formation des inspecteurs ;
6. Le référentiel des compétences professionnelles pour le développement des pratiques ;
7. propositions pour parfaire la formation des enseignants et des inspecteurs pour se conformer à la pédagogie du projet

La cinquième et la sixième section ne sont traitées que par l'inspecteur central et le sous directeur des programmes vu qu'ils sont les responsables de la formation des inspecteurs au niveau du ministère de l'éducation.

7. Analyse et commentaire de l'ensemble des entretiens par rapport aux sept sections :

- Section 1 :

« L'impact de la formation initiale dans les pratiques des enseignants du FLE »

Les interrogés convergent presque tous vers la même réponse à propos de cette question. Attestant qu'elle est insuffisante pour l'exercice de la profession et demeure au deçà du profil espéré.

En effet l'inspecteur central chargé de l'enseignement primaire au ministère de l'éducation, souligne d'emblée la nécessité de distinguer entre la formation initiale à l'université et la formation initiale dans les écoles supérieures d'enseignement. Il déclare que les

universitaires qui représentent la majorité des recrues n'ont pas subi cette formation par rapport au domaine de l'éducation.

Le sous directeur des programmes, quant à lui voit que la formation préparatoire dont bénéficient les stagiaires juste après leur recrutement comme formation initiale les outillent pour l'exercice du métier. Seulement, il juge qu'elle demeure insuffisante et la charge est à l'inspecteur de la circonscription de combler les difficultés d'où le continuum entre la formation universitaire et la formation continue.

Quant aux inspecteurs de l'enseignement primaire, ils estiment à l'unanimité que la formation initiale soit à l'université ou à l'école normale supérieure reste insuffisante. Elle ne peut que doter les enseignants de connaissances académiques et théoriques, l'aspect pratique est négligé par rapport à l'aspect théorique. Ils notent que même cette formation préparatoire doit être complétée par un accompagnement de la part de l'inspecteur de la circonscription.

Enfin, les interviewés ont tous le même point de vue, qui est celui que la formation initiale qui prépare à l'exercice du métier d'enseignement n'existe pas, et si elle est assurée chez les sortants des écoles supérieures de l'enseignement, elle demeure insuffisante et il est impératif de la compléter par un accompagnement pendant la formation continue après le recrutement.

Section 2 :

« La pédagogie du projet dans les pratiques enseignantes »

Soulignons qu'uniquement les inspecteurs sont concernés par cette section vu qu'ils sont les plus proches des enseignants. Ils ont la mission de contrôler l'application des implications pédagogiques exigées par la réforme du système éducatif de 2003 réellement sur le terrain.

A propos de cet section qui concerne l'application de la pédagogie du projet dans l'enseignement du français, langue étrangère, les interviewés dans leur majorité, attestent que les enseignants ne pratiquent pas la pédagogie du projet.

Effectivement, les inspecteurs dénotent cette absence d'adhésion et disent qu'elle est une conséquence de plusieurs facteurs parmi eux, le manque d'engagement, la faible détermination et le profil des enseignants qui ne leur permet pas de suivre les changements. Ils ajoutent que le feed back n'est guère positif, les enseignants sont incapables de

mobiliser les connaissances théoriques pour mettre en place certains aspects de la pédagogie du projet. Les inspecteurs dans leur majorité avouent qu'une moyenne de 70% des enseignants qui appliquent encore la pédagogie par objectifs et les 30% qui tentent d'appliquer la pédagogie du projet sont dans leur majorité les débutants.

Enfin, Ils s'accordent tous à signaler l'importance de la formation afin de mettre fin à cette résistance puisque la pédagogie du projet reste au niveau de la préparation quotidienne et la pratique en classe relève de la pédagogie par objectifs. L'enseignant n'arrive pas à réinvestir et à mobiliser ses acquis dans des situations de classe.

Section 3 :

« L'impact de la formation continue dans la pratique de la pédagogie du projet chez les enseignants du FLE. »

Quant à cette section, les interviewés estiment dans l'unanimité, qu'une formation axée sur l'aspect pratique est nécessaire afin de réguler et remédier aux problèmes que rencontrent les enseignants en classe de langue au primaire, et qui ont du mal à faire le lien entre la théorie et la pratique.

L'inspecteur central responsable de l'enseignement du français au primaire atteste que le seuil minimal de compétences chez les nouvelles recrues est insuffisant vu leur recrutement sur le tas afin de combler le manque important en enseignants. Il continue et argue que le premier formateur dans la circonscription est l'inspecteur, seulement, il met le point sur un facteur très important qui concerne la formation des inspecteurs eux mêmes, étant donné qu'ils sont chargés de faire le suivi et le contrôle de l'application des orientations pédagogiques du système éducatif algérien. Il affirme que cette formation destinée aux responsables des circonscriptions n'est pas organisée et structurée de manière à répondre aux besoins de cette catégorie.

- Monsieur le sous directeur des programmes déclare quant à lui que madame la ministre, Benghabrit Nouria, a une volonté de lancer le levier de la formation des formateurs mais pour l'instant, elle ne touche qu'une minorité d'inspecteurs qui seront chargés de la démultiplication. Quant à la formation des enseignants de l'enseignement du français, certains inspecteurs jugent utile de prévoir une formation portant essentiellement sur quelques compétences requises pour l'exercice du métier telle que l'éthique, la compétence disciplinaire, l'organisation d'une activité, concevoir une situation d'enseignement /apprentissage et l'évaluation. Cependant, et actuellement, la formation

continue se fait suite au recensement effectué par l'inspecteur de la circonscription, des besoins observés ou déclarés. Ainsi, parmi les inspecteurs, il y a ceux qui établissent leur dispositif de formation selon les observations sur le terrain, et d'autres, selon le profil des enseignants.

Enfin, les avis des interviewés convergent tous vers le constat que la formation continue doit viser l'objectif de développer chez les enseignants des compétences professionnelles de base, qui leur permettront de parfaire sa pratique et la théoriser.

Section 4 :

«Quel projet de formation pour quelles compétences professionnelles des enseignants ».

L'inspecteur central nous confirme une autre fois que la formation à ce jour n'est pas planifiée selon des critères bien déterminés. Elle demeure assurée par des initiatives de la part de quelques inspecteurs centraux. Il note qu'à ce jour, il n'ya pas de plan de formation destiné aux inspecteurs.

Quant aux inspecteurs de l'enseignement primaire, notre analyse révèle des avis tantôt similaires tantôt différents. Ils partagent, d'une part, le fait de répondre aux besoins des enseignants suivant leurs observations lors de leurs passages dans les classes et expliquent que les difficultés identifiées sont traitées pendant des demi-journées de formation ou séance tenante par une remédiation immédiate. Leurs avis s'opposent quant à celui qui prend en charge la régulation, les uns se considèrent les seuls responsables de la formation, pour d'autres, ils voient que les professeurs formateurs sont les mieux placés pour résoudre les difficultés des enseignants et ils justifient par la nécessité de contextualiser la remédiation et l'individualiser.

D'autre part, ils oscillent entre le processus théorie/ pratique et pratique/théorie. il y a ceux qui jugent fermement que la formation doit viser la théorisation de la pratique donc favorisent le paradigme pratique/théorie, et d'autres favorisent le passage de la théorie à la pratique.

Nous relevons que parmi les interviewés, il n y a qu'une seule inspectrice qui a évoqué la nécessité du projet de formation à travers le projet de circonscription, les autres interrogés adoptent une formation à la carte, selon les difficultés repérées. L'application de la pédagogie de projet est exigée dans les pratiques pédagogiques en réponse aux principes de la réforme du système éducatif. Seulement pour quelques inspecteurs, le plus important est le résultat et peu importe le processus, pédagogie par objectifs ou pédagogie du projet.

Cette logique là, la majorité des inspecteurs la rencontrent chez les anciens enseignants ayant déjà exercé avec les différentes méthodes d'enseignement et moins chez les nouveaux enseignants.

Section 5 :

« La formation des inspecteurs ».

Pour cette section, nous avons jugé utile de commencer par le profil des inspecteurs afin de relever la nature de leurs besoins et ce en s'informant sur les modalités et les conditions de recrutement de cette catégorie de formateurs.

Quant aux modalités de recrutement, l'inspecteur central répond par une proposition de joindre les deux épreuves écrite et orale afin de vérifier le degré de maîtrise de la compétence disciplinaire chez les postulants au poste d'inspecteur. En ce qui concerne les conditions de recrutement, il affirme que ce sujet demeure encore au niveau de l'étude auprès de madame la ministre, Nouria Benghabrit, puisque la seule condition actuelle, celle d'avoir cinq années d'ancienneté, reste insuffisante pour l'exercice de sa profession.

Le sous directeur des programmes voit que le dispositif de formation mis en place juste après le concours, est plus technique que pédagogique vu leurs expériences, et une fois dans leur circonscription, il sera accompagné par son prédécesseur.

Mais rien n'a été dit à propos d'un éventuel projet de formation pour les inspecteurs.

Section 6 :

« Le référentiel des compétences professionnelles pour le développement des pratiques enseignantes ».

Nous rappelons que cet section n'a été abordée que par l'inspecteur central chargé de l'enseignement de la langue française au primaire, au niveau du ministère, et le sous directeur des programmes du ministère vu qu'ils sont les premiers responsables de la formation des enseignants.

Les réponses recueillies de les interviewés sont diamétralement opposées. D'une part, l'inspecteur central de l'enseignement primaire déclare l'inexistence d'un référentiel de compétences professionnelles ni pour les enseignants, ni pour les inspecteurs et encore pour tous les niveaux d'enseignement (primaire, moyen et secondaire), et la formation, insiste t-il est léguée aux intuitions de l'inspecteur chargé de la formation. Seulement, il

encourage l'initiative des inspecteurs à élaborer leur propre référentiel par le biais des textes officiels qui délimitent les missions de chaque corps. L'inspecteur central cite à titre d'exemple, pour la formation des inspecteurs, deux micros compétences qui sont les techniques d'inspections et l'ingénierie de la formation.

D'autre part, le sous directeur chargé des programmes au niveau du ministère, affirme, quant à lui, l'existence d'un référentiel finalisé et fonctionnel, mais encore au stade du réajustement en collaboration avec l'ENS afin de préciser les compétences requises des enseignants.

Section 7 :

« Suggestions pour parfaire la formation des enseignants et des inspecteurs pour se conformer à la pédagogie du projet ».

Les avis des deux responsables du ministère semblent être nuancés. Effectivement, l'inspecteur central s'abstient de donner une suggestion puisque, selon lui, la première étape doit rendre compte du profil des inspecteurs et des enseignants, telle condition qui permettra d'identifier les besoins et assurer une formation continue efficace.

Cependant, le sous directeur avance que le point doit être mis sur une mise à niveau, selon lui, des connaissances relatives à la nouvelle approche.

Quant aux inspecteurs, leurs avis divergent à propos des contenus et des modalités de la formation des enseignants. Il y a ceux qui adoptent la formation en groupe comme les journées de formation, et d'autre disent que le « coaching » est la modalité la plus efficace. À propos du contenu, ils suggèrent les compétences suivantes :

- L'éthique ;
- La compétence disciplinaire ;
- l'organisation d'une activité ;
- concevoir une situation d'enseignement /apprentissage ;
- l'évaluation.

Enfin, les interrogés jugent qu'une formation visant le développement des compétences professionnelles doit prendre en considération le profil, souvent différent, des enseignants et leurs besoins qui peuvent être collectifs ou individuels.

8. Discussion des résultats des entretiens

Les informations recueillies par notre enquête, et l'analyse des résultats de ces entretiens nous ont permis de faire cette analyse qualitative, à travers laquelle nous avons pu connaître l'impact des différentes formations dont bénéficient les enseignants de l'enseignement du français au primaire, à savoir la formation initiale et la formation continue.

Nous relevons, en effet, plusieurs avis convergents et qui font l'objet d'un consensus.

Quant à la formation initiale, l'unanimité des interviewés estime que cette formation est insuffisante, même pour les sortants des ENS, et demeure loin de répondre aux exigences de la réforme éducative. Cependant, la formation continue, assurée par les inspecteurs des circonscriptions qui devrait combler les lacunes de cette dernière, n'aboutit pas souvent aux objectifs assignés, les enseignants dans leur majorité appliquent, quatorze ans après la réforme, encore la pédagogie par objectifs. Ils n'arrivent pas à mettre en place la pédagogie du projet étant donné qu'ils ont du mal à faire le lien entre la théorie et la pratique.

Ce qui est à constater, est que, à l'exception d'une seule inspectrice, aucun de les interviewés n'a mis en place un projet de circonscription. Ce qui peut confirmer que la formation assurée par les inspecteurs répond à la logique de la pédagogie par objectif et vise la transmission de contenus et une formation selon « les intuitions » comme le souligne l'inspecteur central.

Si l'inspecteur n'applique pas la pédagogie du projet dans sa circonscription peut-il l'exiger de l'enseignant dans sa classe ? Ce qui justifie le taux élevé des enseignants qui ne l'appliquent pas.

Les inspecteurs favorisent la formation pendant les journées de formation où ils tentent de résoudre les déficiences relevées pendant les visites de classe, afin d'améliorer les pratiques pédagogiques. L'entretien mené juste après l'inspection, est un moment de formation mais l'enseignant demeure passif puisqu'il reçoit les recommandations de son inspecteur qui sont souvent à appliquer, en revanche, ce moment n'est guère un moment de construction chez les enseignants.

Pour ce qui est du référentiel des compétences professionnelles, l'inspecteur central affirme l'inexistence de ce cadre alors que le sous-directeur des programmes atteste de son côté qu'il est en phase de réalisation et de réajustement ; ce qu'on peut déduire est que le référentiel à ce jour n'est pas entre les mains des formateurs.

9. Etude comparative des données recueillies des observations de classe et celles des entretiens:

Les observations de classe	Les entretiens
<p>Structuration et mise œuvre de l'enseignement/apprentissage dans le cadre de la pédagogie du projet:</p> <p>Les enseignants observés, bien que inscrits dans la pédagogie du projet, adoptent encore, dans leur pratique, la pédagogie par objectif. la seule situation prévue par les enseignants est bien celle de l'enseignement. Les situations relatives à la pédagogie du projet demeurent absentes telles que la situation problème.</p> <p>les supports prévus aident les apprenants à faire le lien entre le contenu de l'activité et le monde réel mais ne peuvent les aider à construire leurs savoirs seuls. Les tâches proposées ne contiennent aucune difficulté.</p> <p>Variables processuelles :</p> <p>Les démarches entreprises par les enseignants de notre échantillon demeurent traditionnelles (questions/réponses). Les interactions en classe sont verticales, la participation des apprenants se limite à la réponse aux questions posées par l'enseignant.</p> <p>Le travail de groupe est totalement absent. Le feed back est sous forme de restitution des informations déjà données. De la pédagogie du projet, les enseignants ne retiennent que produit à réaliser, dans notre cas un texte documentaire, le processus demeure celui de la pédagogie par objectifs.</p>	<p>L'impact de la formation continue dans la pratique de la pédagogie du projet chez les enseignants du FLE :</p> <p>les interviewés estiment dans l'unanimité, qu'une formation axée sur l'aspect pratique est nécessaire afin de réguler et remédier aux problèmes que rencontrent les enseignants en classe de langue au primaire, et qui ont du mal à faire le lien entre la théorie et la pratique.</p> <p>la pédagogie du projet dans les pratiques enseignantes :</p> <p>Enfin, Ils s'accordent tous à signaler l'importance de la formation afin de mettre fin à cette résistance puisque la pédagogie du projet reste au niveau de la préparation quotidienne et la pratique en classe relève de la pédagogie par objectifs. L'enseignant n'arrive pas à réinvestir et à mobiliser ses acquis dans des situations de classe</p>

Synthèse

Les inspecteurs de l'enseignement primaire soulignent que la formation initiale n'assure pas une pratique pédagogique plus efficace dans les classes. L'objectif n'est pas simplement de maintenir ou d'améliorer le niveau de formation des enseignants primaires. Il s'agit de former à l'exercice de ce métier²²⁸, de rendre les dispositifs de formation capables de préparer le plus grand nombre à la complexité des pratiques pédagogiques. Or, l'université ne garantit pas la formation d'enseignants qualifiés et professionnels.

Bien que les inspecteurs n'ont à aucun moment fait recours à la langue maternelle pour répondre aux questions, nous avons pu constater que leur maîtrise de la langue française, condition indispensable dans l'exercice de cette fonction, reste très en deçà du niveau requis pour mettre en exergue ce problème. La transcription a été faite tel que les propos ont été prononcés ; cela peut être dû à leur propre formation initiale qui est souvent loin de la spécialité. En effet, parmi les interviewés, il y a des titulaires de différentes licences : génie civil, électronique. Comme nous le savons tous, les enseignants sont influencés par le modèle transmis par leurs inspecteurs.

L'analyse des besoins est indispensable pour leur proposer une formation personnalisée utile. Cette analyse permet à l'inspecteur de connaître mieux son public et prendre en charge ses difficultés afin d'appliquer la démarche préconisée pour cette nouvelle pédagogie, d'autre part, de définir les stratégies à mettre en place pour remédier à ce problème important en méthodologie. Seulement, les inspecteurs lèguent parfois cette tâche aux professeurs formateurs sinon le premier souci est bien d'installer des savoir-faire non pas des compétences.

D'après la loi d'orientation de l'éducation nationale N°08-04 en date du 23 janvier 2008, article :24, « *parmi les prérogatives de l'inspecteur est de veiller à l'application des exigences du système éducatif.* » Seulement, parmi les interviewés, il y a ceux qui laissent le libre choix aux enseignants d'appliquer les pratiques les plus rentables en termes de taux de réussite. Alors, cet éclectisme peut-il mener les enseignants à atteindre les objectifs de la nouvelle réforme ?

²²⁸ Philippe Meirieu (1989)

Conclusion générale

La langue française est la deuxième langue enseignée en Algérie après l'arabe. En premier lieu, nous avons jugé utile pour commencer notre recherche sur le français à l'école primaire en Algérie d'essayer de rappeler les différentes étapes de l'évolution de cet enseignement, dictée aussi bien par des impératifs que didactiques. A cet effet, en alternant théorie et pratique et en nous fondant sur des situations pédagogiques réelles, et à partir des entretiens et des observations de classe nous avons tenté de dresser un inventaire des méthodes exercées dans le cycle primaire pour comprendre la logique qui a poussé le ministère de l'éducation à entreprendre la réforme dans ce domaine.

Depuis 2003, le ministère de l'éducation algérienne a décidé d'adopter l'approche par les compétences dans l'enseignement. Cependant, pour les enseignants du cycle primaire l'image de cette réforme traduite par la mise en place de la pédagogie du projet est absente ou du moins, elle leur est difficile à appliquer selon les réponses des enquêtés. L'expérimentation faite sur le terrain révèle la nécessité de penser à de nouvelles démarches afin d'instaurer cette nouvelle pédagogie dans les classes du primaire.

Le métier d'enseignant subit des transformations en raison du contexte. Le changement ne relève pas uniquement de l'ordre des connaissances mais aussi des attitudes et des comportements nouveaux à adopter, comme l'affirme Francis Blanquart « *apprendre à construire les compétences de nos élèves, c'est aussi en quelque sorte, développer nos propres compétences d'enseignant* »²²⁹

Nous assistons, aujourd'hui, à un changement de pratique puisque c'est l'élève qui est au centre des préoccupations du système éducatif et non le maître, ni les contenus d'enseignements. D'où la transformation des rapports entre enseignants et élèves engendrant, ainsi, de nouvelles représentations du métier de l'enseignant et le statut de l'élève.

De ce fait pour que le métier d'enseignant soit efficace, une réflexion sur la formation continue des enseignants adaptée à ce changement est incontournable. Elle se doit de prendre en charge toutes les implications et les changements qui résultent de la réforme.

²²⁹ Francis Blanquart, « le plaisir de travailler en équipe » in Cahiers pédagogiques, n°514, juin 2014, p.25.

Les difficultés que rencontrent les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes relèvent de plusieurs facteurs .D'une part, la formation initiale des enseignants vise uniquement l'aspect théorique vu que les universités ont comme objectif la formation académique et non pas une formation professionnalisante ; d'autre part, la formation continue s'intéresse davantage à former un technicien qu'un enseignant réflexif. Penser plus profondément à un lien entre l'université et la formation des enseignants est un point important que Xavier Roegiers soulève pour indiquer l'indice de réussite d'une formation. On effet, il affirme qu' « *On estime qu'une formation est réussite, si elle provoque des changements concrets dans les pratiques professionnelles des acteurs dans les semaines ou les mois qui suivent la formation* »²³⁰

Ces deux points essentiels, à savoir la formation initiale et la formation continue, peuvent conduire les enseignants progressivement à se diriger vers une attitude moins directive et plus autonome, entraînant par conséquent la mise en place d'une pédagogie du projet favorisant l'interaction entre leurs apprenants dans un travail coopératif en groupe en les responsabilisant et en leur permettant de construire seuls leurs savoirs.

Dans ce travail, l'objectif était de sensibiliser les enseignants à la pédagogie du projet pour se l'approprier eux mêmes. Cependant, la logique est une chose, et la réalité en est une autre. Entre l'apprentissage par la pédagogie du projet chez les élèves et la formation des enseignants par cette même pédagogie, il n y a pas une analogie. L'observation de la journée de formation nous a permis de confirmer cette réalité. Christian Puren appuie le principe de la nécessité d'une convergence dans les pratiques soit d'enseignement ou de formation

En effet, adultes et élèves semblent avoir des façons d'interagir propres à chacune de leur catégorie. Toutefois lorsque les élèves rencontrent des difficultés, l'apport de l'enseignant devient indispensable. A leur tour, lorsque les enseignants rencontrent des problèmes lors de la mise en place de la pédagogie du projet dans leurs classes, l'aide peut venir soit d'un maitre plus expérimenté soit de l'inspecteur lui-même.

Il est à signaler toutefois qu'au cours de cette année scolaire 2017/2018, les enseignants viennent de recevoir de nouveaux programmes réécrits dans lesquels, les concepteurs mettent, enfin, en exergue la nécessité de prévoir des situations de départ,

²³⁰ Xavier Rogiers, former des enseignants aujourd'hui, op.cit., p.10.

situations élémentaires, situations d'entraînement à l'intégration, les compétences transversales et les valeurs. Ces situations sont certes mentionnées dans les programmes de 2003 mais négligées par les acteurs de la pédagogie. Lors d'un séminaire organisé le 20 et 21 novembre 2017 à Alger, regroupant les inspecteurs de l'enseignement primaire, il a été recommandé d'élaborer des progressions de projets proposés dans les nouveaux manuels, version 2017(déroulement et contenus), dès lors,, nous nous interrogeons où est l'autonomie des enseignants ou du moins la volonté de former des enseignants autonomes. En effet, on leur enjoint d'innover et de prendre des initiatives personnelles comme l'impose la réforme alors qu'ils sont contraints de se référer à des progressions proposés par leurs inspecteurs.

Cette intervention d'une personne qui sait, c'est-à-dire plus expérimentée, vers une personne qui ne sait pas, sans elle le problème ne sera pas résolu, exige la prise en charge de la planification des actions et leur exécution en laissant aux enseignants un rôle mineur. En général la formation continue est biaisée par ce genre d'intervention. Elle dépossède le stagiaire de toute initiative au risque même de l'éloigner de la réalité de sa classe.

A ce titre il faudrait que l'intervention du formateur soit vue beaucoup plus comme soutien qu'une supervision, afin d'inciter les stagiaires à prendre des décisions

Nous avons tenté dans ce travail de dresser un bilan de la démarche pratiquée dans le cadre de la pédagogie du projet afin de savoir en quoi cette pratique pourrait être une réponse aux exigences de la réforme du système éducatif en Algérie.

Après avoir réalisé notre expérimentation, il nous fallait apporter une réponse à notre problématique, relative aux pratiques pédagogiques préconisées dans le cadre de la pédagogie du projet.

Notre problématique de recherche consistait à savoir si les pratiques pédagogiques des enseignants dans le primaire permettaient d'atteindre les objectifs de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Nous voulions vérifier si la formation continue des enseignants, telle qu'assurée actuellement, pouvait développer leurs compétences professionnelles nécessaires pour répondre aux exigences de la pédagogie du projet ?

Ces hypothèses nous ont amenée à nous interroger sur l'ensemble des dispositifs de formation dans le système éducatif avec les exigences nouvelles d'une méthode novatrice, à savoir la pédagogie du projet dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Notre étude nous a permis de distinguer les attitudes et les représentations des enseignants interrogés par rapport aux exigences de la démarche de la pédagogie du projet mise en place depuis 2003 dans deux volets différents celui du champ conceptuel et celui des pratiques en classe.

Dans un premier temps, nous avons jugé utile de faire une étude diachronique sur l'évolution du statut de la langue française et des méthodes de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie afin de comprendre les raisons de la réforme du système éducatif.

Nous avons poursuivi notre recherche par une étude sur la professionnalisation dans l'enseignement du FLE en Algérie et ses retombées sur les pratiques pédagogiques, de ce fait une étude diachronique de la formation en Algérie depuis l'indépendance jusqu'à nos jours s'est avérée indispensable pour identifier les difficultés que peuvent rencontrer les enseignants interrogés.

L'étude croisée entre l'analyse diachronique de la formation des enseignants du FLE en Algérie et l'analyse de notre corpus pourrait constituer un apport pour la didactique du FLE par la conception d'un dispositif de formation professionnelle qui prendrait en considération les défaillances des dispositifs précédents. L'analyse diachronique dans les chapitres I, II et III de la première partie nous a permis de définir les raisons et les conséquences des réformes du système éducatif concernant l'enseignement de la langue française qui, avant, privilégiait l'enseignement de notions inadaptées au contexte algérien et aux exigences de la mondialisation. Ce problème fut à l'origine de la réforme de 2003 qui a opté pour l'approche par les compétences pour l'enseignement du FLE. Nous sommes arrivée à montrer que dans le cadre de l'approche par les compétences, la pédagogie du projet visait d'une part, à faire de l'apprenant un citoyen autonome par l'apprentissage à travers des situations complexes à partir desquelles il devrait mobiliser ses ressources pour la résolution de situations problèmes de communication, d'autre part ce changement dans la logique du statut de l'apprenant nécessite un changement dans l'acte pédagogique.

À travers ce travail et l'analyse de nos données, nous avons souligné l'absence de plusieurs étapes clés dans la démarche du projet pédagogique telles que le moment de négociation, la situation problème de départ, la socialisation. Nous avons remarqué pourtant que ces étapes permettaient à l'apprenant de prendre conscience de l'efficacité et de l'intérêt porté au projet et à la construction des compétences de communication visées dans les documents officiels.

Dans le chapitre I de la deuxième partie, à travers une étude théorique, nous nous sommes attachée, à souligner la place de la professionnalisation des enseignants du primaire dans la formation, ainsi que les compétences requises pour l'exercice du métier d'enseignement. Notre analyse nous a permis de relever les écueils qui entravent la professionnalisation des enseignants interrogés. Par conséquent, un regard était impératif sur la formation à savoir ses objectifs, ses types, ses démarches. Nous notons à ce sujet que l'absence totale d'un référentiel des compétences professorales nous a rendu la tâche difficile puisque nous n'avons aucune référence officielle qui nous précisait les compétences requises chez un enseignant du cycle primaire.

Dans le chapitre I de la troisième partie, notre recherche a montré le besoin exprimé des enseignants participants vis-à-vis d'un dispositif de formation s'intéressant plus à la pratique qu'à la théorie. Notre étude a dévoilé l'insuffisance des connaissances que possèdent les interrogés sur la pédagogie du projet qui leur permettraient de développer leurs compétences professionnelles afin de mieux s'impliquer dans leur enseignement. Nous avons pu constater que cette insuffisance était à l'origine des difficultés que ces enseignants rencontrent dans la mise en application de la pédagogie du projet ; ce qui les pousse à se rabattre sur les anciennes méthodes qui incitent à ne donner de l'importance qu'à la transmission des contenus en laissant de côté la construction des compétences.

Les résultats recueillis dévoilent que les enseignants ne mettent pas en place la pédagogie du projet selon la démarche et principes préconisés à savoir la négociation du projet, la situation problème. Ils affirment n'appliquer cette pédagogie que partiellement. Il est à noter que la majorité des interrogés donnent de l'importance au produit du projet qu'au processus d'apprentissage. Notre recherche nous a permis de relever une demande accrue et formelle pour un renforcement des pratiques de classe lors des journées de formation ce qui traduit leur besoin non pas en savoir mais en savoir faire. Ce résultat met

en relief la nécessité d'un plan de formation visant la professionnalisation des enseignants en l'orientant vers trois domaines différents. D'abord, les *pratiques professionnelles* qui englobent la planification d'une activité pédagogique, la mise en œuvre d'une pratique, et l'évaluation. Ensuite *La connaissance professionnelles* qui doit viser la connaissance en la matière car notre étude nous a révélé des lacunes considérables qu'ont les enseignants par rapport à la maîtrise de la langue, vecteur de l'enseignement du français, ainsi que la pédagogie différenciée afin de répondre aux besoins de tous les apprenants, et enfin *l'engagement professionnel* qui doit viser la motivation, la communication ainsi que l'apprentissage professionnel qui incitera l'enseignant d'une part à participer à toutes les formations dans le cadre du développement professionnel afin de développer ses stratégies et ses démarches dans le but d'améliorer son rendement en classe et d'autre part à réfléchir sur sa propre pratique et identifier ses points forts et les points à améliorer.

Les enseignants enquêtés revendiquent aussi la disponibilité d'un matériel didactique adéquat dans leurs établissements ce qui pourrait justifier leur recours aux supports proposés dans le manuel, pratique qui rend difficile la mise en place de la pédagogie du projet qui nécessite parfois des documents individuels ou partagés dans des groupes afin de réaliser des tâches pédagogiques. Ces enseignants déplorent d'un autre côté l'effectif important des élèves ; ce qui représente un obstacle rendant difficile la mise en place d'un travail de groupe ainsi que la gestion de la classe. Notre interprétation démontre qu'un tel comportement conduit l'enseignant plus vers la transmission que vers la construction des savoirs.

Finalement les données recueillies permettent de conclure que les enseignants éprouvent des difficultés à mettre en place la pédagogie du projet. Cela est dû surtout à l'attitude négative envers la formation puisque dans leur majorité les enseignants ne font recours qu'à leur propre formation pour la résolution de problèmes, ils n'ont pas une bonne connaissance du travail coopératif. Ils demeurent encore au niveau de l'enseignant praticien qui revendique le modèle à suivre. Toutefois une volonté d'autonomie et de changement anime un pourcentage important des interrogés.

L'analyse des trois observations de classe révèle le degré d'implication des enseignants dans la nouvelle vision que revêt la nouvelle pédagogie et son essence même : la pédagogie du projet. Au niveau de la structuration et la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage, cela se traduit par l'absence de la situation problème, une

condition sine qua non pour la pédagogie du projet inscrite dans l'approche par les compétences. Les activités proposées sont fondées sur la restitution d'informations déjà données ou entendues, les activités cognitives n'étant pas prises en charge par des activités complexes.

Les variables processuelles démontrent que les enseignants encouragent la participation (dans le seul but d'avoir des réponses et seulement des réponses.). Les appréciations positives des enseignants avaient elles aussi, les mêmes objectifs à savoir la validation des bonnes réponses sans pour autant encourager la réflexion chez les apprenants. Les interactions entre apprenants est quasi inexistante. C'est le meilleur moyen pour les enseignants de mieux maintenir l'ordre et la discipline. Chez les trois enseignants de notre échantillon, la disposition des tables en classe ne permettrait pas un travail en groupe ce qui explique l'importance portée plus au travail collectif qu'au travail coopératif. Le retour à la grammaire de l'écrit dans une séance de compréhension de l'orale dévoile le souci premier des enseignants de préparer les apprenants à la production écrite au détriment de la production orale.

Les trois enseignants observés n'ont à aucun moment rappelé le projet en cours. Les objectifs n'étant pas annoncés, les élèves demeurent donc dans une situation d'apprenants passifs et loin d'être impliqués dans sa réalisation. La pédagogie du projet semble être orientée par la réalisation du produit final. Le processus reste une pédagogie traditionnelle s'appuyant sur la transmission et la restitution.

Quant à l'observation lors de la journée de formation, notre enquête nous a permis de démontrer qu'il existait fort bien une analogie entre les pratiques des enseignants en classe et les pratiques de formation avec l'inspecteur de la circonscription. Les trois variables observées touchent les points essentiels sur lesquels s'appuie une pratique pédagogique qui s'inscrit dans la pédagogie du projet à savoir la structuration et la mise en œuvre de l'enseignement/apprentissage dans le cadre de la pédagogie du projet, les variables processuelles et le Cadre matériel et dispositif.

Si différenciation, communication, mise en place de situations problème, travail coopératif sont tant d'éléments exigés par la pédagogie du projet, l'enseignant devrait les apprendre de son formateur. Dans sa circonscription, à notre avis, l'inspecteur devrait faire en sorte d'aider à faire cultiver ces habitudes chez les enseignants et les adopter lui-même dans ses

jours de formation. Une analogie entre la démarche de l'enseignement/apprentissage en classe et la formation des enseignants serait impérative.

Ainsi, existe-t-il une analogie entre la pédagogie entreprise dans la formation et celle de l'enseignement / apprentissage. L'enseignant n'assiste pas à des formations appliquant les principes de la pédagogie du projet, il n'est pas formé par cette pédagogie, donc il n'enseigne que comme il apprend de son formateur, d'où la prédominance de la pédagogie par objectif en classe de FLE.

Les entretiens avec les inspecteurs de l'enseignement primaire soulignent que la formation initiale n'assure pas une pratique pédagogique plus efficace dans les classes. L'objectif n'est pas simplement de maintenir ou d'améliorer le niveau de formation des enseignants primaires. Il s'agit de former à l'exercice de ce métier²³¹, de rendre les dispositifs de formation plus à même de préparer le plus grand nombre à la complexité des pratiques pédagogiques. Or, l'université ne garantit pas la formation d'enseignants qualifiés et professionnels.

Pour les inspecteurs, l'analyse des besoins est indispensable dans l'objectif de proposer aux enseignants une formation personnalisée utile. Cette analyse permet à l'inspecteur, d'une part, de connaître mieux son public et de prendre en charge ses difficultés afin d'appliquer la démarche préconisée pour cette nouvelle pédagogie et d'autre part, de définir les stratégies à mettre en place pour remédier à ce problème important en méthodologie. Toutefois, les inspecteurs lèguent parfois cette tâche aux professeurs formateurs alors que l'objectif majeur est bien celui d'installer des savoir-faire et non celui des compétences.

D'après la loi d'orientation de l'éducation nationale N°08-04 en date du 23 janvier 2008, article :24, parmi ses prérogatives, l'inspecteur doit « veiller à l'application des exigences du système éducatif. ». Or, parmi les interviewés, il y a ceux qui laissent le libre choix aux enseignants d'appliquer les pratiques les plus rentables en termes de taux de réussite. Cet éclectisme peut-il amener les enseignants à atteindre les objectifs de la nouvelle réforme ? Et si l'objectif du responsable de la formation au niveau de la circonscription, ne s'intéresse qu'au produit et le résultat d'un apprentissage, comment peut-on demander aux enseignants de s'intéresser au processus de l'apprentissage ?

²³¹ Philippe Meirieu (1989)

Comment demander à des enseignants de révolutionner leurs pratiques et de se transformer en animateurs impliquant les élèves dans leurs apprentissages et selon leurs besoins alors que eux mêmes sont tenus d'appliquer un programme et des contenus présentés suivant des modèles préconçus dans des documents d'accompagnement qui leurs sont remis et exigés.

Les guides pédagogiques ainsi que les progressions des apprentissages, technique retenue de l'approche par les contenus, sont considérés par leurs concepteurs comme des facilitateurs pédagogiques et une aide pour les enseignants néophytes, avec l'idée de réduire les différences entre les enseignants. Cependant cette progression et les fiches remises comme simple modèle sont devenues une référence indispensable pour la réalisation du projet pédagogique.

L'approche par les compétences impose un nouveau statut à l'enseignant et un nouveau rôle à l'élève. De nouveaux dispositifs pédagogiques, de nouveaux supports, de plus une nouvelle relation entre l'enseignant et l'apprenant et entre les apprenants eux mêmes. Cependant notre expérimentation ainsi que nos observations de classe, nous ont révélé que la pédagogie du projet n'a pas changé les pratiques de classe.

Cette pédagogie du projet prônée par l'approche par les compétences n'apparaît en réalité qu'au niveau des thèmes et des produits réalisés à la fin du projet mais demeurent loin du processus préconisé pour cette pédagogie ce qui a d'ailleurs été confirmé à travers les observations de classe et le questionnaire que nous avons adressé aux enseignants.

Pour clore ce travail, il nous semble important de proposer une analogie entre la pédagogie exigée pour l'enseignement /apprentissage et la formation des enseignants. Avant de se centrer la réflexion sur les apprenants, nous pensons qu'il faudrait d'abord s'intéresser à l'enseignant pour le préparer à affronter le terrain car une formation continue doit prendre en considération leurs besoins. Les enseignants gagneraient d'avoir leur propre projet pédagogique (projet de l'enseignant), qu'il réaliseraient avec l'aide de l'inspecteur qui adopterait la pédagogie du projet dans toute action de formation.

Une des perspectives de recherche serait de réfléchir sur des référentiels de compétences professorales spécifiques pour chaque catégorie vu les besoins spécifiques à chacune. Ce point a été notre point de départ pour recherche. L'absence des référentiels explique largement la qualité de formation qui diffère d'un inspecteur à un autre et les démarches entreprises qui varient d'un formateur à un autre. De tels documents de

référence prendraient en considération les fondements théoriques de la pédagogie du projet et les enjeux de la professionnalisation des enseignants du primaire suivant la réalité algérienne.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

- Altet, M.. *La relation dialectique entre pratique et théorie*. Paris, QUADRIGE / PUF. 2006
- Benrabah, M. « *langue et pouvoir en Algérie : histoire d'un traumatisme linguistique* ».Paris :Séguier.1999.
- Bérard, E. « *L'approche communicative : Théorie et pratiques* ». Paris, Clé International. 1991.
- Beau, D.la boîte à outils du formateur. Paris. Editions d'organisation. 2003
- Beudelot P., Parmentier Ph., Van Der Borght D. *La pédagogie du projet* .UCL, EDUC. 1997.
- Blanchet A. « *Dire et faire dire : l'entretien* ». A. Colin, Paris.1999.
- Blondin D,. *L'observation en situation en milieu primaire : dépasser les contraintes, enrichir la recherche*.2004.
- Berbère, H. « *l'impact de l'approche par les compétences sur l'enseignement/apprentissage de l'oral, en 5^{ème} année primaire. constats et perspectives .commune de Mostaganem* ». thèse de doctorat.2016.Mostaganem. Algérie.
- Bourdoncle, R. « *l'enseignant, métier ou profession ?* ».2007.
- Boutinet J. P .2010 .*psychologie des conduites à projet* .édition : « que sais-je », P.U.F (d'après exposé de L'IEN de français du séminaire, octobre 2010.
- Broch M.H, CROS F .. *comment faire un projet d'établissement* .chronique sociale, LYON. (préface d'André DE PERETTI). 1999.
- Charaudeau,P. « *éléments de sémiolinguistique ;d'une théorie de langage à une analyse du discours* ».1982.
- CHERVEL. M.et LE GALL M. « *Manuel d'évaluation économique des projets* ». Ministère de la coopération et du développement. 1989.
- Chomsky N. *la grammaire générative, transformationnelle* . 1965.

- Courade, G. (dir)..une pédagogie interactive pour l'animation de groupe. Paris. Editions KARTHALA . 1998
- Djabbar A. « *le système éducatif Algérien, miroir d'une société en crise et en mutation* ».2007
- Gaonac'h, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier. 1987.
- Granguillaume G. « *les enjeux de la question des langues en Algérie* ».2002.
- Huber, M.. *apprendre en projets, la pédagogie du projet élève* .chronique sociale, LYON (préface de Jean-Marie BARBIER). 1999.
- Haddab, M. « *les monoteurs de l'enseignement primaire en Algérie* ».In actes de la recherche en sciences sociales. N° 30.1979
- Kherbouche, k. « le français à l'école primaire : réconcilier le manuel scolaire avec l'élève ». El Watan. Publié le 21 - 11 - 2012
- Lang, V.« *la professionnalisation des enseignants du primaire* ». paris. PUF.1999.
- Louis, D. *Evaluer les apprentissages, dans une approche communicative*. Paris. Hachette. 1992
- Meirieu, Ph. *Apprendre...oui, mais comment*. Paris, ESF éditeur, 18^e édition. 2002.
- Meirieu, Ph. *Quelle pédagogie pour quelle école ?* In *L'envers du tableau*. ESF, Pédagogies, Paris, 10^e édition .2002.
- Meirieu, PH.,. *Peut-on former des enseignants ?* Paris, ESF Editeur.1994 .
- Moirand, S.« *Audio-visuel intégré et communication* ». In « *nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère* ».henri boyer,michèle butzbach-rivera,michèle pendanx.1990.
- Obin J-P, CROS F. *le projet d'établissement, pédagogie pour demain, nouvelles approches*. Série dirigée par jean pierre OBIN. Édition : Hachette-éducation, PARIS. 1991.
- Parmentier, Ch. *L'essentiel de la formation, préparer, animer, évaluer*. Paris. éditions d'organisation.2003 .

- Papillon, Pascal et Xavier. *Traité de stratégie à l'usage des enseignants*. Lyon. Chronique sociale.
- Paquay, L. « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? » In Recherche et Formation . 1994.
- Perrenoud, Ph. « Former des maitres primaires à l'université : modernisation anodine ou pas décisif vers la professionnalisation ? » In Hensler. Canada. Editions du CRP. 1993 .
- Perrenoud, Ph. Former des enseignants entre théorie et pratique. Paris. éditions l' Harmattan. 1994
- Perrenoud, Ph. « le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles de changement ». In Perspectives, vol XXVI, n°3, septembre 1996
- Perrenoud, Ph. « L'enseignement n'est plus ce qu'il était ». In Résonances, n° 6, février. 2002.
- Perrenoud, Ph. *Construire des compétences à l'école*. Paris, ESF. 1997.
- Perrenoud, Ph. Dossier : « Faire acquérir des compétences à l'école ». In Vie pédagogique, n°112 Sept.-Oct. 1999.
- Puren, C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, éd. Nathan. . 1988.
- Puren, Ch. « *histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ». In « nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère ». henri boyer, michèle butzbach-rivera, michèle pendanx. 1990.
- Pouyau I .. *7 projets è l'école maternelle*, guide BELIN de l'enseignement, édition BELIN. 2002
- Roegiers, X.. *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. UNESCO .Rabat.. 2005
- Roegiers, X.. *Compétence, compétence ou compétence? Quels sont les termes les plus efficaces dans la communication pédagogique?* Inédit PDF [Article en ligne]. Site internet. 2004
- Rey, B. *Les compétences à l'école*. Paris, éd. ESF. 1999.

- Roegiers, X. *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. UNESCO – ONPS. 2005.
- Roegiers, X.. *L'APC, qu'est-ce que c'est ?* EDICEF.2006.
- Roulet,E.. « l'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ».In ELA n°21 ,Didier..In Evelyne Berard.l'approche communicative.théorie et pratiques » .1976.
- Reboul, O. *Qu'est-ce qu'apprendre ?*.Paris. PUF. 1980
- Stambouli , M. « *Interactions didactiques en classe de français langue non maternelle (enfants de 7-8 ans) en école algérienne :compétences langagières visées et pratiques de classe* » thèse de doctorat. 2011. Besançon, France.
- Taleb Ibrahim, K. *Les Algériens et leur(s) langue(s)*. Alger, Ed. El-Hikma. 1994.
- Taleb Ibrahim, K « Remarques sur le parler des jeunes de Bab El Oued » plurilinguismes,n°12.1996
- Toualbi-Thaâlibi, N., Tawil, S. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. UNESCO – ONPS. 2006.
- Thomas J. des maitres pour l'école de demain .l'Unesco et son programme, Rennes
- Vanoye ,F. « *Travailler en groupe* ». éd, Hatier, Paris, 1976.
- Vilatte ,J-C. « *Méthodologie de l'enquête par questionnaire . Formation « Evaluation* ». Grisolles 1er - 2 février 2007.
- Vilatte ,J-Ch . « *Formation « Evaluation* » » .Lyon .1-4 décembre 2007
- Yaalaoui Abdelkrim, W. « *dynamique des interactions et métalangage dans un cours de grammaire en classe de FLE. étude comparative enseignant natif vs non natif* ». thèse de doctorat .2016.Tlemcen. Algérie.
- « *guide pour la l'auto-évaluation de l'établissement scolaire* »CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS, équipes de direction, parents enseignants-centre régional de documentation pédagogique de Lyon-47, rue Philippe-de –Lassalle-69316. Lyon. cedex 04.

- Missions académiques, FPEN : « la démarche de projet, de nouvelles pratiques pour les établissements », CRDP de POITIERS, premier trimestre 1990 .

Dictionnaires

- Arenilla L., Gossot B. et al. (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Bordas/HER
- Robert J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ed. Ophrys.

Reuves

- Hamzet-El-Wassel . n°7, *Ministère des enseignements primaire et secondaire : Direction de la formation et de l'éducation extra-scolaire*. 1974-1975.
- Educrecherche, .n°5, dossier : *la formation des formateurs*. INRE .Algérie .2012.
- Cahiers Pédagogiques, n° 82, mai 1969, paris. 1969.
- « Revue française de pédagogie » n°98-janvier-février –mars 1992, Paris .
- « l'éducateur » revue Algérienne de l'éducation, n°10 mai-juin 2008.
- « le monde de l'éducation » n°357 Avril 2007.
- L'école et la réforme. In revue d'information.2010.ministère de l'éducation nationale .n°03.novembre 2010.Alger.
- Bishop, Marie France.2013. « une question d'actualité, la formation des enseignants » in Revue le français, aujourd'hui .n°181.2013/02.Armand Colin.

Documents institutionnels

- Ministère de l'Education nationale. *La refonte de la pédagogie en Algérie. Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger, Casbah éditions. 2005.
- Ministère de l'Education nationale. *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger, Casbah éditions. 2006.
- Guide du maître Français 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire, Ed. ONSP.
- Programmes de français Enseignement primaire.
- Documents d'accompagnement des programmes de 2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} année primaire.

Textes et documents fondamentaux régissant l'enseignement des langues étrangères en contexte algérien

1. . 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.
- loi d'orientation 08/04 du 23 janvier 2008
- Référentiel général des programmes »In « programmes de français » Algérie .janvier 2011
- Journal officiel de la République Algérienne n°55 du : 21 octobre.
- Journal officiel de la République Algérienne n°46-1966 daté du : 08 juin 1966.

2. Circulaires ministérielles

- N° 521 du 06.11.1988 consacrée à l'aménagement de l'horaire du français dans le 2^{ème} palier.
- Décret exécutif n° 04-343 en date du 4 novembre 2004.

Webographie

- http://grandguillaume.free.fr/ar_ar/debenj.html. (site de grandguillaume). consulté le 25/10/2016.
- <http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/ressources>. Perrenoud, Ph. *Apprendre à l'école à travers des projets: comment ? Pourquoi ?* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, université de Genève, document en ligne, 1999. Consulté le 08/12/2016
- <http://www.meducation.edu.dz/>. (site du ministère de l'Education nationale). Consulté le 12/05/2016.
- >Communication pédagogique, gestion de classe > Situations-problèmes : regards croisés d'Astolfi et Meirieu. Consulté le 12/08/2016.
- <http://www.algerie-focus.com> le 2 juin 2015. Consulté le 15/10/2016

- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/formateurs/une-formation-continu> consulté le 09/12/2016.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	1
-----------------------------	---

Première partie :

L'ENSEIGNEMENT DU FLE EN ALGERIE

Chapitre I : La politique linguistique en

Algérie.....	11
--------------	----

1. Histoire des langues parlées en Algérie	12
--	----

1.1L'arabe.....	13
-----------------	----

1.2Le Berbère.....	15
--------------------	----

1.3Le français.....	17
---------------------	----

2. L'enjeu de l'identité et des langues en Algérie	18
--	----

synthèse.....	19
---------------	----

Chapitre II L'enseignement du français en Algérie.....	20
--	----

1. L'école Algérienne avant la colonisation	21
---	----

1.1pendant la tutelle Othomane	21
--------------------------------------	----

1.2Pendant l'occupation française.....	22
--	----

1.3Après la colonisation	24
--------------------------------	----

2. L'évolution des structures et des programmes	25
---	----

2.1Première étape : 1962- 1970.....	25
-------------------------------------	----

2.2Deuxième période : 1970- 1980	27
--	----

2.3Troisième période : 1980- 1990.....	29
--	----

2.4Quatrième période : 1990-2003.....	30
---------------------------------------	----

2.5Cinquième période : 2003 à nos jours.....	32
--	----

3. Les options du système éducatif	32
--	----

3.1la démocratisation	32
-----------------------------	----

.2L'algérianisation.....	33
--------------------------	----

3.3L'arabisation	34
------------------------	----

3.4L'option scientifique et technique.....	35
--	----

4. L'évolution de l'arabisation depuis l'indépendance.....	36
--	----

5. L'enseignement du français actuellement en Algérie	38
---	----

5.1Structure du système éducatif, actuellement, en Algérie	39
--	----

5.2Les finalités de l'enseignement en Algérie.....	40
--	----

5.3Les objectifs généraux de l'enseignement des langues étrangères	42
--	----

5.4Le cursus scolaire en Algérie	43
5.5 L'enseignement du français au primaire en Algérie.....	46
synthèse.....	49
Chapitre III : L'évolution des méthodes d'enseignement en Algérie : Les méthodes d'enseignement du FLE	50
1. La méthode traditionnelle	51
2. La méthode directe.....	52
3. Les méthodes audio-orales.....	54
4. Les méthodes SGAV	55
5. L'approche communicative	62
5.1 Les références de l'approche communicative.....	63
5.2Les références théoriques de l'approche communicative.....	68
6. L'approche par les compétences	74
6.1Quelques définitions de la notion de « compétence »	74
6.2Les concepts clé de l'approche par les compétences.....	75
6.3Les grands courants théoriques d'apprentissage.....	81
7. La pédagogie de projet	83
7.1définitions du projet.....	83
7.2 Le projet pédagogique	86
7.3Le projet entre processus et produit	87
7.4Fondements théoriques	89
7.5La démarche du projet pédagogique	91
8. la pédagogie de projet dans l'enseignement du FLE au primaire dans l'école Algérienne	92
8.1Organisation des apprentissages	92
8.2La démarche du projet	94
9. L'histoire des méthodes d'enseignement en Algérie	101
9.1La méthode « Malik et Zina » : de 1965 à 1983.....	101
9.2La méthode du « premier livre de français » :depuis 1983 à 2002.....	108
9.3La réforme du système éducatif et la méthode « le monde de Didine ».....	111
synthèse.....	124

Deuxième partie :

L'impact de La professionnalisation sur le système éducatif en Algérie

Chapitre I : La professionnalisation dans l'enseignement du FLE en Algérie Entre théorie et pratique.....	126
1. La professionnalisation des enseignants du primaire en Algérie	128
2. Les défis de l'école primaire	129
3. Les modèles de l'enseignant	131
3.1 Les modèles de Léopold Paquay	132
3.2 Les modèles de Marguerite Altet	133
3.3 Les modèles de Vincent Lang	134
4. La professionnalisation	139
4.1 La notion de profession	139
4.2 La notion de professionnalisation	141
4.3 La notion de professionnalité	144
5. Les pratiques enseignantes	146
5.1 Définition de la pratique enseignante	146
5.2 Les modes de conceptualisation des pratiques professionnelles	148
5.3 Les différentes approches des pratiques enseignantes.....	152
5.4 Les difficultés rencontrées dans les pratiques enseignantes	155
5.5 Les facteurs qui influencent les pratiques	159
Synthèse.....	162
Chapitre II : La formation des enseignants du primaire à la pédagogie de projet dans le contexte Algérien	163
1. Qu'est ce que la formation ?	164
2. L'évolution du statut des enseignants du primaire en Algérie	167
2.1 Les moniteurs	167
2.2 Les instructeurs et les instituteurs	169
3. La formation initiale et continue des enseignants du primaire	170
3.1. La formation initiale	171
3.2. La formation continue	175
4. L'évolution de formation en Algérie	178
4.1. La période de 1962 à 1971	178
4.2. La période de 1971-1980.	179

4.3La période de 1980 – 1990.....	181
4.4La décennie de 1990 à 2000	182
4.5Après 2000.....	183
5. La formation initiale entre réalité et perspective.....	184
6. La formation continue des enseignants	185
7. L'ingénierie de la formation	187
7.1Phase d'analyse des besoins	188
7.2Etablissement du cahier des charges	188
7.3Phase d'évaluation	189
8. De la conception à l'évaluation du plan de formation	190
8.1Planification des actions de formation	190
8.2Contraintes à surmonter	193
8.3Réalisation des actions de formation	195
8.4Evaluation des actions de formation	212
9. La pédagogie de projet dans la formation continue des enseignants du FLE au primaire	215
synthèse.....	217
Chapitre III : Méthodologie de la recherche.....	218
1. Le Questionnaire.....	219
2. Etat des lieux des enseignants de la wilaya de Ain Témouchent	222
3. Le recueil de données	222
synthèse.....	236

Troisième partie :

PROTOCOLE D'ENQUETE

Chapitre I : Analyse du premier outil du corpus : Le questionnaire.....	238
1. Analyse du questionnaire	239
1.1 L'enquête.....	240
1.2L'échantillonnage.....	241
1.3 Démarche descriptive	241
1.3.1 Renseignements des enseignants.....	241
1.3.2 Lecture et analyse du questionnaire.....	249

2. Discussion des résultats du questionnaire.....	307
synthèse.....	307
Chapitre II : Analyse du deuxième outil du corpus : Les observations de	
classe.....	309
1. L'objectif de l'enquête	310
2. Analyse comparative des résultats	316
3. Observation de l'activité.....	318
4. Discussion des résultats.....	335
5. Etude comparative des données recueillies du questionnaire et les observations de classe.....	337
Synthèse.....	339
Chapitre III : Analyse du troisième outil du corpus : L'observation de la demi-	
journee de formation	341
1. Objectif de l'enquête	342
2. Grille d'observation de la demi-journée de formation	342
3. Observation de l'activité	344
3.1. Organisation des contenus.....	346
3.2 Dynamique de l'activité de formation chez l'inspecteur.	351
4. Discussion des résultats de l'observation de la journée de formation.....	356
5. Etude comparative des données recueillies des observations de classe et celles de l'observation de la demi-journée de formation	359
Synthèse	360
Chapitre IV Analyse du quatrième outil du corpus : Les entretiens.....	361
1. Entretien 1 de la pré-enquête	362
2. Entretien 2 avec les inspecteurs.....	362
2.1. l'enquête.....	363
2.2. le questionnaire.....	364
3. Analyse des questions posées à l'inspecteur central du ministère de l'éducation nationale.....	365
4. Traitement et analyse des questions posées à monsieur le sous-directeur chargé des programmes au niveau de la direction générale au ministère de l'éducation nationale.....	375

5. Traitement des questions posées aux inspecteurs de l'enseignement de la langue française au primaire	382
6. Une étude qualitative des résultats des entretiens	414
7. Analyse et commentaire de l'ensemble des entretiens par rapport aux sept sections.....	414
8. Discussion des résultats des entretiens.....	420
9. Etude comparative des données recueillies des observations de classe et celles des entretiens.....	421
Synthèse.....	422
CONCLUSION GENERALE	423
BIBLIOGRAPHIE WEBOGRPHE.....	433
ANNEXES	
1. Transcriptions linéaires des entretiens de la pré-enquête	
2. échantillon de réponses au questionnaire	
3. Transcriptions linéaires des observations de classe	
4. Transcriptions linéaires des entretiens avec les inspecteurs	
5. Transcription linéaire de la Journée de formation à sidi Benadda	