



*République Algérienne Démocratique et Populaire*  
*Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique*

**UNIVERSITE D'ORAN**

**Faculté des Lettres, des Langues et des Arts**  
**Ecole Doctorale de français**  
*Pôle Ouest*

**Thème :**

**Représentations et pratiques enseignantes dans une  
approche par compétences du FLE au secondaire algérien :  
Cas des PES de la Wilaya de Tiaret.**

**Thèse de doctorat de didactique**

**Présentée par:**

**M. Mohamed GUIDOUME**

**Sous la co-direction de:**

**Mme. Bahia Nadia OUHIBI, Maître de conférence, Université d'Oran.**

**M. Laurent KASHEMA, Professeur, Université de Strasbourg.**

**Membres du jury:**

**Mme. Fewzia SARI, Professeur, Université d'Oran.**

**Mme. Bahia Nadia OUHIBI, Maître de conférence, Université d'Oran.**

**M. Laurent KASHEMA, Professeur, Université de Strasbourg.**

**M. Abdelkader GHELAL, Maître de conférence, Université d'Oran.**

**M. GELAS Bruno, Professeur, Université de Lyon 2.**

**Mme Mounia SEBANE, Maître de conférence, Université de Mascara.**

**- Présidente-  
- Rapporteur-  
- Rapporteur-  
- Examineur-  
- Examineur-  
- Examineur-**

*Année universitaire 2009/2010*

## **REMERCIEMENTS**

Nous accordons un grand merci aux Professeurs M<sup>me</sup> Ouhibi Nadia et M. Laurent Kashema pour leurs bons conseils et leurs remarques pertinentes. Nous saluons en eux leur grande disponibilité pour nous avoir soutenus et guidés dans la réalisation de cette recherche.

Nous tenons à remercier, de façon toute particulière, tous les membres du jury qui ont accepté de lire et d'évaluer notre travail.

Nos remerciements à tous les professeurs d'enseignement secondaire qui ont prêté leur concours lors de la réalisation de l'enquête en prenant la peine de compléter notre questionnaire et de nous le retourner dans les délais prévus.

# SOMMAIRE

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>AVANT- PROPOS</b> ..... | 5 |
| <b>INTRODUCTION</b> .....  | 8 |

## PREMIERE PARTIE

### CADRE THEORIQUE ET CONCEPTUEL

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Chapitre I : LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN</b> .....                      | 20 |
| Introduction. ....                                                          | 21 |
| 1.1- Bref aperçu du système scolaire algérien. ....                         | 22 |
| 1.2- Organisation du système scolaire en Algérie. ....                      | 23 |
| 1.3- Réforme et curriculum. ....                                            | 27 |
| 1.3.1- Définition du concept d'innovation. ....                             | 27 |
| 1.3.2- L'innovation et les pratiques d'enseignement. ....                   | 28 |
| 1.3.3- Une définition du curriculum. ....                                   | 30 |
| 1.3.3.1- Principales entrées d'un curriculum. ....                          | 35 |
| 1.3.3.2- Les fins d'un curriculum. ....                                     | 37 |
| 1.4- La formation des professeurs d'enseignement secondaire. ....           | 38 |
| 1.4.1- Conditions de recrutement. ....                                      | 40 |
| 1.4.2- Formation initiale et continue des enseignants. ....                 | 41 |
| 1.5- Programme de français. ....                                            | 43 |
| 1.5.1- Statut et finalités de l'enseignement du français au secondaire..... | 43 |
| 1.5.2- Orientations méthodologiques. ....                                   | 45 |
| 1.5.2.1- Notion de projet. ....                                             | 46 |
| 1.5.2.2- Notions d'activité, de séquence. ....                              | 50 |
| Conclusion .....                                                            | 52 |

### Chapitre II : L'APPROCHE PAR COMPETENCES

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction. ....                                                     | 53 |
| 2.1- Les Fondements théoriques de l'approche par compétences. ....     | 54 |
| 2.1.1- Définition de la compétence.....                                | 56 |
| 2.1.2- Compétences transversales. ....                                 | 59 |
| 2.1.3- Caractéristiques de l'approche par compétences. ....            | 62 |
| 2.2- L'approche par compétences et ses implications pédagogiques. .... | 63 |
| 2.2.1- L'approche par compétences et l'évaluation.....                 | 64 |
| 2.2.2- Les types d'évaluation. ....                                    | 67 |
| 2.2.3- L'approche par compétences et l'intégration des savoirs. ....   | 70 |
| 2.2.4- L'approche par compétences et l'interdisciplinarité. ....       | 71 |
| 2.3- Les compétences en français langue étrangère. ....                | 72 |
| 2.3.1- Les compétences fondamentales. ....                             | 73 |
| 2.3.2- Les contenus des programmes. ....                               | 76 |
| Conclusion .....                                                       | 79 |

### **Chapitre III : PRATIQUES ENSEIGNANTES**

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction. ....                                                        | 80  |
| 3.1- Définitions de la didactique. ....                                   | 80  |
| 3.2- Didactique et pédagogie. ....                                        | 85  |
| 3.3- Didactique des langues. ....                                         | 86  |
| 3.4- La classe et ses acteurs. ....                                       | 86  |
| 3.4.1- Triangle didactique. ....                                          | 86  |
| 3.4.2- La classe. ....                                                    | 87  |
| 3.4.3- L'apprenant. ....                                                  | 87  |
| 3.4.4- L'enseignant. ....                                                 | 89  |
| 3.5- Méthodes d'enseignement/ apprentissage du français. ....             | 90  |
| 3.5.1- Définitions des notions Méthode et Méthodologie. ....              | 91  |
| 3.5.2- Les Différentes méthodologies. ....                                | 92  |
| 3.5.2.1- Méthodologies traditionnelles. ....                              | 93  |
| 3.5.2.2- Méthodologie directe. ....                                       | 93  |
| 3.5.2.3- Méthodologie audio-orale. ....                                   | 94  |
| 3.5.2.4- Méthodologie structuro- globale audio-visuelle (SGAV). ....      | 96  |
| 3.5.2.5- L'approche communicative. ....                                   | 100 |
| 3.5.2.6- La pédagogie de maîtrise. ....                                   | 103 |
| 3.5.2.7- Les méthodologies non conventionnelles. ....                     | 105 |
| 3.5.3- L'approche par compétences et les TIC. ....                        | 110 |
| 3.6- Pratiques enseignantes. ....                                         | 112 |
| 3.6.1- Pratiques enseignantes et changement du contexte.....              | 112 |
| 3.6.2- Analyse des pratiques enseignantes et recherche en didactique .... | 113 |
| 3.6.3- Pratiques d'enseignement et pratiques enseignantes. ....           | 116 |
| Conclusion ....                                                           | 119 |

### **Chapitre IV : LES REPRESENTATIONS**

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction. ....                                                          | 120 |
| 4.1- Définitions de la notion de représentation. ....                       | 120 |
| 4.2- Conception, attitude et représentation. ....                           | 123 |
| 4.3- Fonctions des représentations. ....                                    | 124 |
| 4.4- La recherche dans le domaine des représentations : état des lieux .... | 125 |
| 4.5- Les représentations et enseignement/apprentissage. ....                | 127 |
| Conclusion. ....                                                            | 130 |

## **DEUXIEME PARTIE**

### **CADRE METHODOLOGIQUE**

### **Chapitre V : METHODOLOGIE DE RECHERCHE .**

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| Introduction. ....                                | 133 |
| 5.1- Problématique de l'étude. ....               | 134 |
| 5.1.1- Questions et hypothèses de recherche. .... | 135 |
| 5.1.2- Contexte et échantillon. ....              | 137 |

|                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2- Les instruments de recueil de données. ....                    | 139 |
| 5.2.1- Le pré questionnaire. ....                                   | 141 |
| 5.2.1.1- L'élaboration du pré-questionnaire ....                    | 142 |
| 5.2.1.2- Analyse de contenu des réponses du pré-questionnaire. .... | 143 |
| 5.2.2- Le questionnaire proprement dit. ....                        | 148 |
| 5.2.2.1- Administration et recueil des données ....                 | 150 |
| 5.2.2.2- Analyse de la validité de l'instrument. ....               | 151 |
| 5.2.2.3- Analyse de la fidélité de l'instrument. ....               | 158 |
| Conclusion. ....                                                    | 166 |

## **Chapitre VI : PRESENTATION , ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES**

|                                                                                |     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Introduction .....                                                             | 167 |
| 6.1- Présentation et analyse des données personnelles. ....                    | 168 |
| 6.1.1- Pourcentage des enseignants selon la variable sexe. ....                | 168 |
| 6.1.2- Pourcentage des enseignants selon la variable profil de formation. .... | 170 |
| 6.1.3- Pourcentage des enseignants selon la variable expérience. ....          | 172 |
| 6.2- Présentation et analyse des données relatives aux représentations. ....   | 174 |
| 6.2.1- Représentations de la gestion de la classe. ....                        | 174 |
| 6.2.2- Représentations des pratiques d'enseignement. ....                      | 184 |
| 6.2.3- Impacts des caractéristiques personnelles sur les représentations. .... | 193 |
| Synthèse des résultats. ....                                                   | 207 |

## **TROISIEME PARTIE DISCUSSION DES RESULTATS**

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| Discussion des résultats ..... | 224 |
|--------------------------------|-----|

### **Chapitre VII : Difficultés et utilités de la recherche.**

|                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------|-----|
| 7.1- Difficultés au niveau méthodologique. ....              | 231 |
| 7.2- Difficultés au niveau du choix de l'objet d'étude. .... | 233 |
| 7.3- Utilité de la recherche. ....                           | 234 |
| 7.3.1- Pour les enseignants. ....                            | 234 |
| 7.3.2- Pour l'institution. ....                              | 235 |

### **Chapitre VIII : Limites et perspectives.**

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.1- Les limites de la recherche. ....                                           | 236 |
| 8.1.1- Niveau de pertinence des résultats. ....                                  | 236 |
| 8.1.2- Résultats observés et validation ou non de nos hypothèses de départ.. ... | 238 |
| 8.2- Perspectives pour une recherche future. ....                                | 240 |

|                                  |     |
|----------------------------------|-----|
| <b>CONCLUSION GENERALE</b> ..... | 243 |
|----------------------------------|-----|

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| <b>BIBLIOGRAPHIE</b> ..... | 253 |
|----------------------------|-----|

|                      |     |
|----------------------|-----|
| <b>ANNEXES</b> ..... | 275 |
|----------------------|-----|

|                               |     |
|-------------------------------|-----|
| <b>TABLE DE MATIERE</b> ..... | 317 |
|-------------------------------|-----|

## AVANT-PROPOS

C'est l'histoire, l'environnement et les préoccupations du chercheur qui, le plus souvent, orientent l'inscription d'un sujet de recherche. Nous avons exercé le métier d'enseignant durant plusieurs années au lycée et à l'université; par conséquent, nous ne pouvons que s'engager sur la voie d'une recherche dont la perspective est didactique. La prospection dans ce domaine pourrait permettre de comprendre les raisons qui faisaient et qui font encore obstacles à l'appropriation des savoirs par les apprenants.

L'intérêt d'une recherche, dans le cadre d'une problématique relative à l'enseignement des langues étrangères, réside le plus souvent, dans la description et l'explication de phénomènes didactiques et linguistiques.

Pour toutes ces raisons, notre perspective est celle d'un enseignant du français langue étrangère, venu à la recherche en didactique, (comme c'est le cas de plusieurs praticiens), par la nécessité d'éclairer, comprendre une situation problématique et d'essayer de proposer une réflexion pour une éventuelle transformation de celle-ci. Nous avons choisi, alors, d'explorer le domaine des pratiques enseignantes.

Nous nous inscrivons dans une démarche de collecte d'informations sur le fonctionnement des pratiques enseignantes articulées avec les représentations des enseignants et cela pour essayer de contribuer à l'évolution de celles-ci.

La didactique des langues, actuellement, occupe une place très importante dans la recherche. La plupart des travaux de recherche se sont orientés vers les contenus d'enseignement et l'apprentissage des élèves. Mais le pôle de l'enseignant en est, le plus souvent, le grand absent. Nous pensons qu'on devrait explorer davantage ce pôle, essentiellement, concernant les tâches pédagogiques, les méthodologies qu'appliquent les enseignants, leurs représentations à propos de ce qu'ils font et enfin ce qu'ils pensent de leur métier d'enseignant même.

Personne ne peut nier qu'au niveau de notre système scolaire, il nous manque, beaucoup de données pour comprendre la réalité de l'école et de là, proposer des solutions adéquates pour améliorer la situation de tous les acteurs.

Dans les années 70, lorsque la recherche a commencé à se développer, elle était centrée sur les élèves, les savoirs et les interactions entre élèves et savoirs. Dans la recherche en didactique du français langue étrangère, l'analyse des savoirs, était le domaine le plus privilégié. En effet, on accordait une place de premier rang à l'observation de la manière dont les élèves construisent leur apprentissage sur des objets de savoirs ; l'enseignant était relégué au second plan. Bien que ce dernier constituait l'un des trois pôles du système didactique, il a été souvent considéré comme un élément allant de soi, non problématique.

En Algérie, très peu de recherches portent principalement sur les pratiques du professeur. La question des relations entre pratiques enseignantes et apprentissages est encore très peu analysée dans les travaux de chercheurs algériens. Ailleurs<sup>1</sup>, les pratiques enseignantes font l'objet d'un grand intérêt. L'étude de l'enseignant concernait d'importants travaux. Nous pensons que chez nous, une analyse des pratiques enseignantes serait d'une grande utilité pour mieux connaître le fonctionnement de celles-ci et de mieux comprendre leurs conditions d'évolution dans le contexte social où elles se pratiquent. Comment doit-on procéder? Nous pensons que c'est très simple, il faut écouter les enseignants et réfléchir à leurs préoccupations. Cela permettrait, certainement, d'approcher les pratiques enseignantes dans leur dimension la plus complexe. Dans cette perspective, nous pourrions créer des laboratoires et des observatoires concernant les pratiques enseignantes, au niveau national et dont les travaux seraient bénéfiques pour la recherche et pour la formation continue des enseignants. Tout le monde pourra, ainsi, bénéficier de l'apport que peut générer les nouvelles connaissances concernant les pratiques enseignantes. Cela étant, cet apport offrira un intérêt scientifique évident et sera déterminant quant à l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de la langue, en général, et l'enseignement de la langue française, en particulier.

---

<sup>1</sup>- En France, en Suisse et au Canada, par exemple, il existe une multitude de Laboratoires, de Centres et de Revues qui se sont spécialisés dans l'étude des pratiques enseignantes. (voir nos références bibliographiques).

# **Introduction**



## **Introduction :**

La majorité des spécialistes dans le domaine de l'éducation<sup>2</sup> affirme qu'une réforme dans un système scolaire a essentiellement pour but de lutter contre l'échec des apprenants et cela en proposant, la plus souvent, de nouvelles orientations et des changements au niveau des dispositifs à adopter. Celle de l'enseignement secondaire, en Algérie, a conduit à une restructuration importante des programmes pour toutes les matières.

L'enseignement des langues a été réaménagé aussi bien dans l'organisation de ses contenus que dans ses démarches d'enseignement et d'apprentissage. Les programmes antérieurs étaient caractérisés par une organisation décrite en termes d'objectifs comportementaux, le nouveau programme de la langue française est un programme qui vise l'intégration des savoirs ; il est décrit en termes de compétences disciplinaires et de compétences transversales.

Au début de l'année scolaire 2005/2006, les établissements du secondaire, en Algérie, étaient appelés à appliquer ce nouveau dispositif d'enseignement/apprentissage. Les enseignants devaient mettre en place de nouvelles stratégies dans leurs pratiques de classe. Ils doivent planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques (méthodes et moyens pédagogiques) selon des principes définis par la nouvelle approche.

Les enseignants de français, après avoir pris connaissance des nouvelles orientations, ont trouvé plusieurs notions ambiguës et ils étaient, en quelque sorte désorientés quant à la mise en oeuvre des nouvelles recommandations.

Bien que les doutes semblent faire l'unanimité par rapport à la mise en oeuvre de ce nouveau dispositif dans leur contexte, cela ne veut pas dire que les enseignants ne sont pas favorables au changement ; au contraire, ils considèrent que le renouvellement des pratiques est une nécessité pour eux pour lutter contre la routine quotidienne, d'une part, et pour dispenser un apprentissage utile et porteur de sens pour les apprenants, d'une autre part.

---

<sup>2</sup> - F. Audigier, G. Brousseau, L. D'Hainaut, P. Perrenoud, X. Roegiers ...

Les enseignants considèrent que les apprentissages disciplinaires sont devenus au fil des années, difficiles à gérer et pensent que la réforme adoptée par l'institution scolaire algérienne dans les deux cycles précédents, basée sur la pédagogie de projet et l'approche interdisciplinaire, présente une opportunité pour renouveler leurs pratiques et accompagner les apprenants dans la construction de leur propre formation, comme le stipulent les nouvelles directives. Toutefois, cette nouvelle approche a soulevé de nombreuses questions au sein du collectif des professeurs. En effet, c'est la manière d'appliquer tous les principes de l'approche qui est questionnée, notamment, la mise en œuvre des concepts tels que « l'intégration des savoirs », « l'interdisciplinarité », ainsi que « l'autonomie d'apprentissage ».

Par ailleurs, le changement brusque de la méthodologie, le passage à un enseignement/apprentissage basé sur la construction de compétences, la mise en place du nouveau système d'évaluation des apprentissages et surtout la place qu'occupent les nouvelles technologies et leur utilisation dans l'enseignement de la langue sont problématiques selon les enseignants.

D'une façon générale, c'est l'aspect opératoire, pratique que suppose ce nouveau dispositif d'enseignement, qui rend l'application du nouveau programme difficile pour les enseignants. En d'autres termes, c'est au niveau de la cohérence entre les contenus de l'enseignement et la démarche proposée que ce bouleversement pose problème. Certes les difficultés liées à la mise en œuvre de cette nouvelle approche relèvent des habitudes anciennes fortement ancrées mais aussi de l'absence de moyens d'enseignement, surtout.

Les enseignants n'ont cessé de demander une réponse qui puisse clarifier les nouvelles notions problématiques. Parmi leurs préoccupations, il faut relever celle qui a trait au statut de l'apprenant: ce dernier dans cette nouvelle approche, est mis au centre de l'apprentissage. Par conséquent, le rôle de l'enseignant a été modifié, celui-ci doit désormais favoriser l'interaction entre les apprenants et doit leur fournir des situations stimulantes selon leurs besoins.

Il s'agit d'une pédagogie centrée sur le savoir avec un dispositif fondé sur l'auto-construction du savoir de l'élève. Les orientations<sup>3</sup> stipulent que l'apprentissage de la langue est basé sur une approche par compétences; elles accordent une place importante à la mise en situation des apprentissages. Elles recommandent de considérer les contenus en termes de compétences à acquérir et non en termes d'items, de structures linguistiques à enseigner. En d'autres termes, la réforme ne demande plus aux enseignants d'enseigner, mais d'accompagner les élèves dans la construction de leurs connaissances.

En plus du questionnement d'ordre théorique portant sur le sens à donner à un enseignement centré sur la construction de compétences, la réforme au secondaire soulève de nombreux enjeux qui se manifestent sur le plan de l'organisation du travail enseignant, sur la façon de procéder et cela par l'introduction de savoirs pratiques, notamment ceux des TIC et par l'articulation des compétences disciplinaires et des «contenus de formation» avec les «compétences transversales». Cette réforme véhicule, donc, de nouveaux enjeux socio-éducatifs.

Comme beaucoup d'autres réformes, celle-ci n'est ni totalement acceptée, ni entièrement rejetée par les enseignants. Notre enquête par questionnaire nous montre qu'une partie des enseignants adhère à cette réforme et pratique une pédagogie conforme à ce que préconisent les orientations de la réforme; une autre partie refuse de s'impliquer dans celles-ci. C'est cette partie qui nous intéressera le plus dans notre travail de recherche.

Ces derniers continuent à pratiquer des enseignements à dominante comportementaliste<sup>4</sup> dans l'attente d'une réponse à leur questionnement quant à la façon d'articuler les différentes activités avec la progression dans les apprentissages et les autres pratiques. Ces professeurs éprouvent des difficultés à saisir puis à maîtriser les objectifs et les modalités de l'insertion du travail sur la langue dans une pédagogie de projet. De plus, l'utilisation des technologies de l'information dans les pratiques de la classe comme le stipulent les nouvelles orientations, constitue une difficulté supplémentaire pour l'ensemble des enseignants.

---

<sup>3</sup>- Ministère de l'Éducation Nationale, Commission Nationale des Programmes, « Le Nouveau Programme de Français », (Préambule), Annexe n° 1.

<sup>4</sup>- Méthode centrée sur les objectifs

Cela suppose un modèle qui s'adapterait à cette situation que la recherche doit proposer étant donné que le nouveau programme ne propose aucun détail sur les contenus, la méthodologie et les démarches. D'ailleurs, c'est cette lacune qui a suscité le malaise chez ces enseignants.

Dès lors, notre intention a pour ambition de problématiser les articulations entre les théories et les pratiques parce que les professeurs ne sont pas prêts à s'approprier des démarches nouvelles, présentées de façon ambiguë et sans explications détaillées.

Nous souhaitons contribuer à la réflexion sur les conceptions des pratiques de classe de langue du fait des évolutions récentes des programmes qui se résument essentiellement dans la transformation de la méthodologie au niveau des pratiques de la classe. En effet, "L'approche globale" a été supplantée par " l'approche par compétences " et par conséquent la nouvelle démarche propose de prendre appui sur la notion de "projet" plutôt que "l'Unité didactique".

Notre travail s'est orienté vers l'exploration des représentations des enseignants concernant l'élaboration des savoirs et connaissances dans le cadre de l'enseignement de la langue française au lycée initié au début de l'année 2005 par l'institution scolaire.

Nous avons intitulé notre thèse "*Représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétences du f.l.e. au lycée*". Ce titre doit être lu comme simple énoncé qui renvoie à un référent mais en arrière-plan, il est porteur d'un discours critique concernant l'approche, les méthodologies et les moyens mis en œuvre. Il a donc une valeur informative mais aussi une valeur polémique par rapport aux orientations officielles concernant la nouvelle réforme du programme de français au niveau des contenus et des démarches préconisées mais une réponse qui se situe en filigrane tout le long du développement de notre discours.

Ce travail traitera de la question des représentations de l'enseignement du français chez des professeurs de langues dans l'enseignement secondaire, en articulation avec leurs pratiques enseignantes et leurs profils de formation.

Il s'inscrit dans une recherche sous forme d'entretiens compréhensifs auprès d'enseignants et vise à analyser et à interroger leurs représentations de l'appropriation des nouveaux savoirs et leurs pratiques enseignantes.

Selon M. Bru (2002 : 25), « Prendre les pratiques enseignantes comme objet de recherche est une possibilité en didactique de français langue étrangère. Il s'agit d'identifier ces pratiques et d'en comprendre les raisons, en les décrivant et en tentant de les expliquer. »

En ce qui nous concerne, les représentations et les pratiques, une fois analysées, sont révélatrices d'informations relatives à l'évolution du métier d'enseignant ainsi que sur les raisons, les causes des résistances face à tout ce qui est innovation.

Cependant, il est très important de définir les différentes notions. Celle de « pratiques enseignantes », en ce qui nous concerne, doit être comprise comme une activité des professeurs, non nécessairement, en relation avec les savoirs qu'ils transmettent en classe aux apprenants mais comme tout geste d'un enseignant durant l'exercice de sa fonction. Ainsi, partageons-nous la conception de J.P. Marcel de la notion de « pratiques enseignantes ».<sup>5</sup>

Donc, nous nous intéresserons aux pratiques enseignantes au secondaire en tentant de décrire et d'expliquer leur fonctionnement ainsi que leur organisation au lycée.

Cela étant, au niveau méthodologique, le choix des outils de recherche et d'analyse s'imposent pour éviter au maximum les éventuels biais. Alors, il faut choisir le meilleur moyen pour le faire en respectant les critères de rationalité que nous impose la recherche scientifique.

---

<sup>5</sup>- J.F. Marcel, dans son ouvrage « Les pratiques enseignantes hors de la classe », (2004), considère que Le travail de l'enseignant ne peut donc plus être envisagé uniquement au travers des pratiques d'enseignement. Il doit être considéré sous l'angle des pratiques enseignantes qui désignent l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant, exercées individuellement ou avec ses pairs et mises en oeuvre tant dans la classe en présence des élèves qu'à l'extérieur de la classe.

Certes, la meilleure façon d’appréhender les pratiques enseignantes est d’analyser ce par quoi il est convenu qu’elles se traduisent normalement dans les différents espaces du lycée (classe, salle des profs, réunions, cours, etc..) mais pratiquement, au niveau opératoire, cette perspective est très difficile ; cela est dû aux multiples contraintes administratives et pratiques. Pour établir une connaissance des pratiques et des représentations, nous avons opté pour le questionnaire, les entretiens et l’observation participante des réunions de coordination. Il s’agira, donc pour nous, d’analyser les discours des professeurs, leurs actions à partir des réponses à des questionnaires que nous leur avons proposés.

Nous faisons remarquer que s’il existe de nombreux travaux de recherches dans le domaine des représentations et des pratiques enseignantes, il faut bien reconnaître que la connaissance de ces pratiques demeure encore insuffisante en Algérie.

Si en Algérie, la recherche dans cette perspective est très insuffisante, ailleurs, les travaux que nous avons consultés attestent de la diversité des approches de cette question. En effet, il suffit de consulter les recherches conduites au sein de réseaux pluridisciplinaires<sup>6</sup> comme l’Observatoire des Pratiques Enseignantes (OPEN) dirigé par M. Bru ou le réseau des Recherches sur la Socialisation, l’Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages (RESEIDA) dirigé par Bautier et Goigoux et bien d’autres laboratoires pour comprendre toute l’importance accordée à ce domaine. Toutes ces recherches mettent à jour la complexité de la réalité de la classe et tentent de comprendre comment les enseignants s’organisent sur le terrain, au quotidien.

Parmi les objectifs de ces recherches, nous avons relevé l’importance accordée aux travaux orientés vers l’exploration des conceptions et des positions des praticiens par rapport à l’innovation et le changement.

---

<sup>6</sup>- Nous proposons, en annexe n°2, une liste de réseaux qui se sont spécialisés dans la recherche dans le domaine des pratiques enseignantes.

Selon Ph. Perrenoud (1993 : 60), « la pratique enseignante est organisée par l'enseignant lui-même et renvoie à des conceptions source de décision prise en dépit, parfois, des orientations institutionnelles (...) L'activité des enseignants a finalement des effets sur les acteurs eux-mêmes, sur la transformation et la réalisation des prescriptions officielles, sur le développement de la profession (...) les professeurs ne sont pas uniquement de simples exécutants, ils sont aussi créateurs de pratiques qui sont tributaires de leurs pensées et leurs représentations ».

Certes, le changement est indispensable, mais une réforme ne pourra jamais réussir si elle est imposée aux praticiens. La distribution des documents et des manuels aux enseignants, est insuffisante pour que les nouvelles orientations soient mises en œuvre. Nous pensons que les enseignants devraient être consultés avant tout pilotage d'une quelconque réforme. Cela étant, il est indispensable d'étudier, avant tout, les représentations des enseignants, d'analyser les questions qu'ils se posent pour progressivement construire, avec eux, toute nouvelle représentation qui correspondrait aux objectifs fixés par l'institution scolaire. Il s'agit donc, de travailler sur leurs représentations pour qu'ils soient impliqués au projet éducatif.

L'enseignant, qui souvent était considéré comme un élément allant de soi, dans le processus didactique, au niveau de la recherche, est devenu une figure incontournable pour comprendre et expliquer la problématique de l'enseignement/apprentissage. Ses représentations vont devenir un objet de recherche dans le domaine de l'éducation.

Beaucoup de paramètres vont avoir une influence sur la construction de ses représentations, donc sur sa pratique d'enseignement. Tout d'abord, le contexte d'enseignement, c'est à dire le lycée, les relations avec ses pairs et ses apprenants. Il y a, aussi, la tutelle qui est représentée par les orientations pédagogiques et les documents officiels. Enfin, les caractéristiques personnelles de l'enseignant qui renvoient à sa formation et son profil, à son expérience et surtout à sa conception de la langue et son enseignement, sont aussi des facteurs influents sur l'action du professeur.

Dans cette recherche, notre propos se fonde essentiellement sur le contenu d'une enquête menée auprès d'enseignants par rapport à divers enjeux que soulève la mise en œuvre du nouveau programme au secondaire, c'est-à-dire, la mise en œuvre des dispositifs d'un enseignement centré sur les compétences.

Cette recherche a pour but d'explorer une situation d'apprentissage du français langue étrangère au lycée, d'analyser les perceptions qu'ont les enseignants de leur rôle et de celui de l'apprenant; ainsi que leurs conceptions à propos des nouvelles notions et leur mise en œuvre dans l'apprentissage de la langue française dans une dynamique centrée sur l'autonomie de l'apprenant, sur ses besoins et son projet personnel.

L'objectif de la recherche est de décrire comment les professeurs perçoivent l'approche par compétences au secondaire et comment sont perçus les objectifs d'enseignement de la langue française que cette approche préconise. Nous nous interrogerons sur les raisons qui empêchent l'appropriation des nouvelles orientations et les nouveaux concepts.

Notre but, dans ce contexte est essentiellement de comprendre pourquoi certains professeurs adhèrent à cette transformation du programme et pourquoi d'autres ne le font pas. Nous tenterons de connaître, selon ces enseignants, quelles sont les contraintes de la mise en œuvre de l'approche par compétences.

Les questions de recherche qui nous guideront sont des questions classiques que nous retrouvons dans plusieurs travaux de recherches<sup>7</sup> lesquels se sont intéressés aux perceptions de sujets à propos de l'innovation de systèmes de formation. Nous nous intéresserons aux questions suivantes :

Quels sont les facteurs pouvant constituer des atouts ou des freins à la mise en œuvre de l'approche par compétences au lycée?

Quelle perception les enseignants du lycée ont-ils de l'approche par compétences?

Comment cette perception va-t-elle influencer leur implication au changement ?

---

<sup>7</sup>- J. Donnay, M. Romainville, M. Christelle Philippe, M. Houart, S. Biemar: Article publié dans le Point sur la Recherche en Education n° 10 février 1999.



Les contraintes sociales ne constitueraient-elles pas un obstacle à une pédagogie centrée sur les compétences? (Nous pensons aux contraintes dues aux examens, à l'organisation administrative, et aux attentes de parents d'élèves)

Le cloisonnement disciplinaire ancré dans les habitudes des enseignants permettrait-il la mise en œuvre des principes de l'approche par compétences ?

Le nouveau type de relation pédagogique que l'enseignant doit instaurer avec ses élèves pourrait-il favoriser ou constituer un frein dans la mise en pratique des orientations de l'approche par compétences?

Les apprenants sont-ils préparés pour la mise en place de ces nouvelles pratiques d'enseignement ?

Tous ces questionnements constitueront la matière de notre réflexion concernant l'enseignement du f.l.e. mais une autre question, aussi importante orientera notre recherche: Existe-t-il des influences, construites par les interactions entre pairs formant l'équipe pédagogique, sur les perceptions de la mise en œuvre du curriculum orienté vers une approche par compétences ? En d'autres termes, les perceptions de l'enseignement de la langue dans une approche par compétences sont-elles dépendantes de cette pratique enseignante ?

Pour répondre à toutes ces questions, notre hypothèse principale est qu'il résulte en grande partie un décalage entre les représentations des enseignants sur la discipline et son enseignement et les principes de la nouvelle approche.

Aussi, supposerons-nous que les pratiques et les représentations ont une relation très étroite avec l'environnement social et culturel des enseignants. La pratique de coordination, par exemple, constituerait un moment significatif des perceptions des enseignants quant à la mise en œuvre du nouveau dispositif basé sur l'approche par compétences de l'enseignement de la langue française au secondaire.

Alors, il ne s'agit plus de faire évoluer des représentations et des pratiques pédagogiques sans tenir compte du contexte socio- professionnel des enseignants.

« L'école se construit au sein d'une culture donnée, avec des personnes en relations constantes ainsi qu'en fonction de normes explicites et implicites. Afin de mieux comprendre et cerner la dynamique de changement qui traverse actuellement l'enseignement, elle sera envisagée dans son ensemble avec une centration sur les

aspects institutionnels, organisationnels, relationnels et personnels qui fondent l'école en tant que telle.»<sup>8</sup>

Par ailleurs, nous pensons qu'il existe peu de matériel disponible pour contextualiser ces pratiques; en plus, les enseignants ne sont pas formés pour de telles pratiques. Il est assez difficile de pratiquer ce type d'enseignement qui nécessite une grande compétence d'improvisation et une connaissance linguistique très vaste, chez l'enseignant.

La formation initiale et continue ainsi que les expériences personnelles sont en décalage avec celles proposées par la pédagogie des compétences.

Les résistances au changement générées par des facteurs sociaux et individuels ne peuvent faciliter l'adhésion à de nouveaux dispositifs.

A travers le discours des enseignants, nous examinerons la façon dont les principes et les orientations du nouveau curriculum sont construites par ces derniers. En effet, l'approche du curriculum par les enseignants est toujours considérée à partir de leurs inférences, de leurs sentiments et de leurs impressions personnelles.

L'objet inscrit dans le curriculum est inévitablement transformé au cours de son appropriation par les enseignants; c'est pour cela qu'il est légitime de se focaliser sur ce que fait et pense l'enseignant pour comprendre et analyser l'objet susceptible d'être mis en œuvre. Il faut noter que l'approche méthodologique qui s'appuie sur les représentations des enseignants n'est pas suffisante pour décrire les pratiques; en effet, il est nécessaire de la compléter par l'observation des pratiques effectives en classe.

Bolin et Zumwalt (1992) relèvent l'existence de trois différentes conceptions de la recherche dans la mise en œuvre d'un curriculum:

a- La première perception est celle de l'application exacte et est centrée sur la mesure du degré d'actualisation, par les enseignants, d'un curriculum tel qu'il a été conçu et sur l'identification des facteurs qui favorisent ou qui empêchent cette actualisation.

b- La deuxième perspective est celle de l'adaptation mutuelle qui considère plutôt comment le curriculum est interprété et adapté par les enseignants.

---

<sup>8</sup>- J. Donnay, Romainville, M. « Les compétences transversales dénaturées? ». Article publié dans Le Point sur la Recherche en Education, N° 10, Février 1999, p. 5.

c- Enfin, la troisième perspective de recherche est celle du curriculum émergent, qui conçoit le curriculum comme «des expériences réalisées conjointement par les élèves et l'enseignant ».

Étant donné que notre problématique est pluridimensionnelle, nous ne pouvons adopter un seul cadre théorique. Plusieurs en sont susceptibles d'être convoqués : Nous nous référons au cadre des approches curriculaires ; en outre, puisqu'il s'agit d'analyse de transformation et de re-configuration d'un objet sous forme de savoir, nous nous référons, aussi, au cadre de la transposition didactique établi par Chevallard (1992). Nous nous sommes inspirés des travaux de collectif (Yves Lenoir, Phillippe Maubant, Abdelkrim Hasni, Johanne Lebrun,) à propos de la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement<sup>9</sup> et sur la conception canadienne du curriculum adoptée par Yves Lenoir et Bouillier (2006).

Tous ces éléments constituent la source qui sous-tend notre dispositif de recherche pour identifier et analyser les représentations articulées aux pratiques des enseignants, dans le contexte du nouveau curriculum.

Au niveau de la structure de notre réflexion, nous adopterons un plan classique pour exposer notre travail. Dans un premier temps, nous présenterons brièvement le cadre conceptuel et les questions de recherche. Dans une seconde étape, la méthodologie nous permettra d'identifier les modalités de collecte et d'analyse des données. Enfin, nous proposerons dans une troisième partie, les résultats obtenus ainsi qu'une interprétation des données de notre recherche.

Plus en détail, nous présenterons dans le chapitre premier le système éducatif algérien en mettant en relief la formation des enseignants, les programmes et nous essaierons de donner une définition aux paradigmes « innovation » et « curriculum ». Le chapitre 2 sera consacré à l'approche par compétences: nous y évoquerons ses fondements et ses principes ainsi que les notions qui en découlent.

---

<sup>9</sup>- Documents du CRIE et de la CRCIE. N°2 Université Sherbrook.

CRIE : Centre de Recherche sur l'Intervention Educative (Dir. Ph Maubaut Univ. Sherbrook. Quebec).

CRCIE : Chaire de Recherche au Canada sur l'Intervention Educative (Dir. Yves Lenoir).

Le chapitre 3 abordera la notion de « pratique ». Quant au chapitre 4, il portera sur les fonctions et la formation des représentations. Nous expliquerons dans ce chapitre quelle est la définition que nous avons adoptée à ce concept.

Dans la deuxième partie de la recherche, nous présenterons, dans le chapitre 5, nos questions et hypothèses qui seront suivies d'un chapitre qui expliquera l'élaboration et l'administration des instruments de recherche. Nous terminerons cette partie, par un chapitre dans lequel nous présenterons les données recueillies.

Le chapitre 6 sera consacré à l'analyse proprement dite et les interprétations des résultats.

Pour terminer, nous consacrerons la troisième partie, à la discussion des résultats, les limites de la démarche et les perspectives futures que nous ouvre la recherche.

Une conclusion générale résumera l'ensemble de notre travail et exposera l'essentiel de nos résultats.

**PREMIERE PARTIE**

**CADRE THEORIQUE  
ET CONCEPTUEL**

## **Chapitre I: LE SYSTEME EDUCATIF ALGERIEN**

### **Introduction :**

Comme nous l'avons déjà affirmé dans l'introduction, dans le domaine de l'éducation, nous assistons, aujourd'hui, à une restructuration scolaire généralisée dans plusieurs pays dans le monde.

En Algérie et dans les pays en voie de développement, les projets sont accompagnés et financés partiellement ou totalement par les organisations internationales, en particulier, l'UNESCO.

L'objectif est essentiellement, de lutter contre l'échec scolaire et améliorer l'enseignement, et cela par le développement de méthodes d'apprentissage novatrices impliquant tous les acteurs.

Il faut noter que cette restructuration est induite par des considérations politiques et économiques. En effet, le développement des technologies de l'information et de la communication a imposé la mondialisation qui a engendré à son tour l'idéologie de la performance et de la productivité dont le principe fondamental est la concurrence. A l'opposé, une autre conception qui existait déjà, mais qui est dans l'obligation de suivre le mouvement de la masse, a été contrainte de développer sa conception qui se base essentiellement sur l'individu et qui est envisagée dans la perspective sociale, axée sur l'égalité, la démocratisation de l'école, grâce au service public qui doit former des citoyens au service de la nation.

L'Algérie s'est inscrite dans ce deuxième courant tout en considérant la performance et l'efficacité qui ne sont pas antinomiques par rapport au côté humain et social. Elle a autorisé l'ouverture d'établissements scolaires privés et renouvelé l'organisation des écoles publiques en leur octroyant plus d'autonomie de gestion. L'Algérie a, donc, opté pour une école qui serait à la fois efficace et sociale.

## **1.1- Bref aperçu sur le système éducatif algérien:**

Avant la rentrée scolaire 2004/ 2005, le système éducatif algérien fonctionnait selon des principes fondamentaux définis par la célèbre ordonnance<sup>10</sup> d'Avril 1976 qui a vu son application prendre effet à la rentrée scolaire 1980/ 1981.

Nous rappelons quelques éléments de l'ordonnance et qui ont été à la base de bouleversements du système qui existait déjà: La décision la plus importante qu'a stipulée cette ordonnance est incontestablement la généralisation de l'arabisation dans toutes les disciplines d'enseignement. En effet, avant 1976, l'enseignement était bilingue ; plusieurs matières étaient dispensées en français (les sciences, les maths, la physique, l'EPS...) mais depuis 1980, la langue arabe, langue nationale selon la constitution, est devenue obligatoire dans l'enseignement de toutes les matières. Quant au français, il est devenu une langue étrangère comme toutes les autres langues (anglais, l'espagnol, le russe, l'allemand...), sauf que, en dépit des considérations politiques du contexte, la langue française a conservé son statut de langue privilégiée étant donné qu'elle avait une histoire solidement ancrée dans notre société.

Les instances politiques, à travers l'institution scolaire, ont projeté de populariser les autres langues étrangères, non pas pour la diversification des langues (comme ils le prétendent), mais c'est surtout pour atténuer l'expansion du français qui s'est installé un peu partout dans tous les services de l'état en tant que langue de communication aux dépens de la langue arabe. C'est à partir de l'année scolaire 1992/ 1993 qu'on a introduit l'anglais à l'école primaire en tant que deuxième langue étrangère au même pied d'égalité que le français. Les élèves et les parents avaient à faire un choix entre une des deux langues pour aborder leur scolarité.

Le deuxième élément pertinent dans cette ordonnance est la gratuité de l'enseignement dans tout le service public d'éducation et le caractère obligatoire à l'apprentissage pour tous les algériens âgés de 6 ans jusqu'à l'âge de 16ans, c'est-à-dire, depuis le cycle primaire jusqu'à la dernière année du collège.

---

<sup>10</sup>- Ordonnance d'avril 1976 (voir annexe n°3)

Nous comprenons, le principe dont l'objectif est la démocratisation du savoir, l'égalité des chances et l'idéal de la justice sociale mais ce qui est incompréhensif, c'est la matérialisation de la performance et l'efficacité dans un secteur qui manque de moyens matériel et humains énormes pour former à la citoyenneté des individus modèles.

Depuis le début des années 2004/ 2005, nous avons constaté la suppression progressive et sournoise de cette ordonnance n°76. Elle a été remplacée par une réforme qui a restructuré le système scolaire dans son programme et ses contenus. Nous constatons, depuis, un retour à quelques principes d'avant avril 1976; le français reprend sa place progressivement, dans l'organisation des matières; en effet, son volume horaire est à la hausse et dans tous les cycles d'enseignement. Nous avons remarqué, aussi, que les matières telles que les mathématiques, les sciences physiques ont opté pour les symboles latins supprimés et remplacés par l'arabe lors de la généralisation de la langue nationale et que plusieurs établissements privés dans l'enseignement du français ont vu le jour à travers toutes les villes d'Algérie. Il est à noter qu'à l'extérieur de l'école, une multitude de journaux et revues en français se vendent dans des points de vente et envahissent l'espace de lecture (librairie, bibliothèques, salle de lecture, etc...)

## **1.2- Organisation du système scolaire en Algérie**

Notre propos se fondera, essentiellement, sur les statistiques du Ministère de l'Education Nationale que nous avons consultées sur le site officiel du Ministère. D'une manière générale, la structure du système scolaire algérien est composée de trois grands sous-systèmes placés sous la tutelle administrative et pédagogique de trois ministères distincts. Il comprend: Un enseignement fondamental et secondaire obligatoire pour tous les enfants âgés de 6 à 16 ans révolus. Cet enseignement, est structuré en plusieurs paliers et s'étale sur une durée de douze années au minimum. Il comprend, en outre, un enseignement supérieur dans les universités qui sont organisées en facultés et dispensant des formations graduées et post-graduées. Il est placé sous la tutelle du Ministère de l'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.



Enfin, un enseignement qui concerne la formation professionnelle qui assure une formation qualifiante dans plusieurs spécialités aux élèves qui n'ont pas réussi au niveau du collège et au baccalauréat. La formation professionnelle est, quant à elle gérée par le Ministère de la formation professionnelle.

Nous ajouterons à ces 3 enseignements, celui du préscolaire qui est non obligatoire et accueille les jeunes enfants à partir de 5 ans. Il est assuré dans des classes préparatoires ouvertes à cet effet dans les écoles primaires. Cet enseignement est destiné aux enfants âgés de 5ans, il vise à les préparer, en installant les premiers éléments d'initiation aux apprentissages fondamentaux pour leur permettre une intégration souple à l'école primaire. C'est en quelque sorte une forme de familiarisation avec leur nouvel espace de vie collective. Ce sont essentiellement, des activités de maîtrise des outils de travail (stylo, crayon, livre, cahier...) qui sont dispensées aux enfants sous forme de pratiques proposées, le plus souvent, dans un cadre ludique. Les entraînements à la mémorisation sont proposés par l'intermédiaire de chansonnettes et saynètes. L'éducation civique et religieuse est assurée grâce à la mémorisation et la récitation de versets coraniques.

L'enseignement est dispensé en arabe et est assuré par des enseignants, le plus souvent, en phase de pré- retraite. Concernant la scolarisation des enfants dans ce cycle préparatoire, il faut noter qu'à chaque entrée scolaire, des problèmes de disponibilité de places surgissent et sont source de mécontentements de la part d'une importante majorité de parents d'élèves qui doivent se soumettre aux dérogations de plusieurs types, puisqu'il n'existe pas de circulaire précise qui régit d'une manière stricte la scolarisation des enfants. Il est clair que les structures d'accueil sont défaillantes. Une seule classe par école pour le préscolaire est très significative par rapport au nombre d'enfants à scolariser dans ce cycle.

L'enseignement fondamental qui regroupe le primaire et le moyen s'étale sur une période de neuf années: cinq années pour l'enseignement primaire lequel est divisé en deux cycles, préparatoire et élémentaires et quatre années pour l'enseignement moyen. Ce cycle est considéré comme une phase d'approfondissement des connaissances acquises au cycle primaire.

Les cours sont dispensés par des professeurs de matières: en effet, l'élève aura plusieurs enseignants comme tuteurs et l'espace classe unique du primaire est remplacé par plusieurs salles et laboratoires de cours et travaux dirigés.

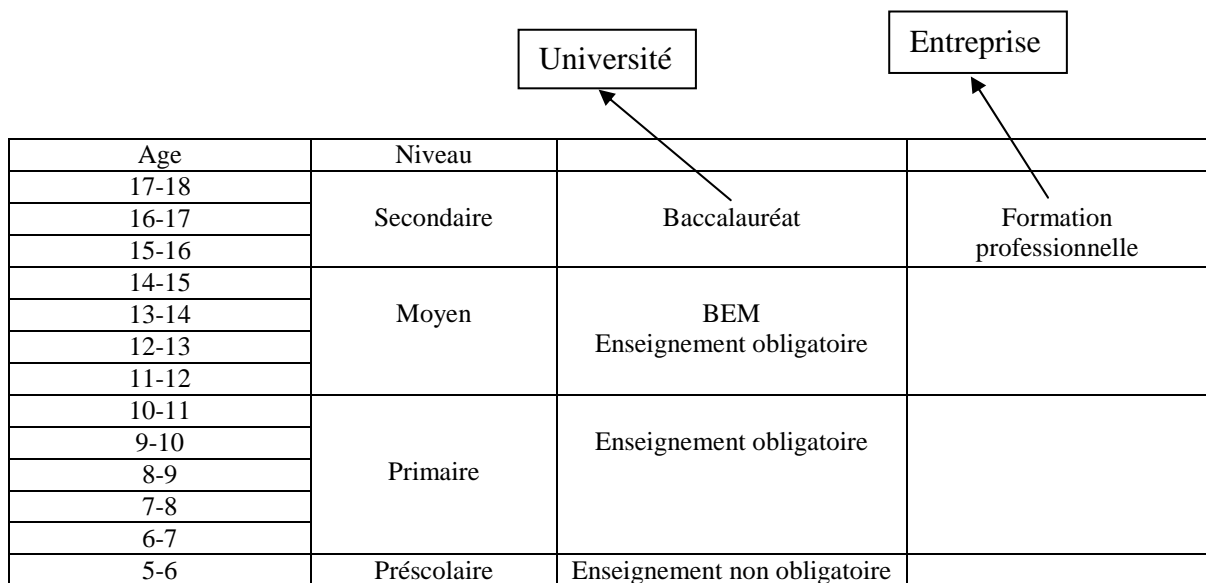
Le cahier de classe est substitué par le bulletin de notes, le classement par une note chiffrée accompagnée d'une appréciation en guise d'évaluation des acquis et des résultats trimestriels.

L'enseignement secondaire dure trois années et accueille environs 50% des sortants des collèges. Il est organisé, actuellement, en deux troncs communs dès la première année secondaire: une filière lettres et une autre scientifique. Chacun des deux troncs communs débouche sur un enseignement, dès la deuxième année secondaire, sur plusieurs filières pour la préparation d'un baccalauréat général qui est une condition incontournable pour accéder aux études supérieures, à l'université.

Les enseignements fondamentaux et secondaires sont placés sous la tutelle du Ministère de l'Education Nationale, au niveau national. Au niveau local, des directions de l'éducation sont chargées de la gestion administrative et pédagogique de tous les établissements scolaires, de l'exécution et du suivi des programmes.

Tout cet ensemble est financé par l'Etat aussi bien pour les aspects fonctionnels que matériels. Ce sont les différents ministères qui déterminent les conditions de fonctionnement des différents établissements.

Dans le tableau ci-dessous, nous présentons le schéma du parcours scolaire d'un enfant algérien.



Selon le cycle et le niveau, plusieurs matières sont prévues dans les programmes. Les horaires et les contenus sont déterminés par la tutelle. Nous présentons dans le tableau ci-dessous, la répartition des matières selon leurs horaires hebdomadaires au niveau des 3cycles : Primaire, Moyen et Secondaire.

| Cycles<br>Niveau<br>Matières | Primaire |      |      |      |      | Moyen |    |    |    | Secondaire |    |    |    |    |    |
|------------------------------|----------|------|------|------|------|-------|----|----|----|------------|----|----|----|----|----|
|                              | 1A       | 2A   | 3A   | 4A   | 5A   | 1A    | 2A | 3A | 4A | 1A         |    | 2A |    | 3A |    |
|                              |          |      |      |      |      |       |    |    |    | S          | L  | s  | L  | S  | L  |
| Arabe                        | 14       | 14   | 12   | 8.30 | 7    | 6     | 5  | 5  | 5  | 4          | 6  | 3  | 5  | 3  | 5  |
| Amazigh                      | /        | /    | /    | /    | /    | 3     | 3  | 3  | 3  | 3          | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Français                     | /        | /    | /    | 5    | 5    | 5     | 5  | 5  | 5  | 3          | 5  | 3  | 5  | 3  | 4  |
| Anglais                      | /        | /    | /    | /    | /    | 3     | 3  | 3  | 3  | 3          | 4  | 3  | 5  | 3  | 4  |
| Mathématiques                | 6        | 6    | 6    | 5    | 5    | 5     | 5  | 5  | 5  | 6          | 3  | 5  | 2  | 5  | 2  |
| Physiques                    | /        | /    | /    | /    | /    | 2     | 2  | 2  | 2  | 4          | 2  | 4  | /  | 4  | /  |
| Technologie                  | /        | /    | /    | /    | /    | /     | /  | /  | /  | 2          | /  | /  | /  | /  | /  |
| Sciences nat.                | /        | /    | 2    | 2    | 2.30 | 2     | 2  | 2  | 2  | 4          | 2  | 5  | /  | 5  | /  |
| Education islam.             | 1.30     | 1.30 | 1.30 | 1.30 | 1.30 | 1     | 1  | 1  | 1  | 1          | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  |
| Educ. civique                | 1        | 1    | 1    | /    | /    | 1     | 1  | 1  | 1  | /          | /  | /  | /  | /  | /  |
| Histoire et Géo.             | /        | /    | /    | 0.30 | 0.30 | 2     | 2  | 2  | 2  | 2          | 4  | 3  | 4  | 2  | 4  |
| Philosophie                  | /        | /    | /    | /    | /    | /     | /  | /  | /  | /          | /  | /  | /  | 3  | 4  |
| Musique                      | 1        | 1    | 1    | 1    | 1    | 1     | 1  | 1  | 1  | /          | /  | /  | /  | /  | /  |
| Education artist.            | 2        | 2    | 2    | 2    | 2    | 1     | 1  | 1  | 1  | 1          | 2  | 2  | 2  | /  | /  |
| Education Phy.               | 1.30     | 1.30 | 1.30 | 1.30 | 1.30 | 1     | 1  | 1  | 1  | 2          | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| Informatique                 | /        | /    | /    | /    | /    | /     | /  | /  | /  | 2          | 2  | /  | /  | /  | /  |
| Langue viv.3                 | /        | /    | /    | /    | /    | /     | /  | /  | /  | /          | /  | /  | 5  | /  | 5  |
| Total                        | 27       | 27   | 27   | 27   | 27   | 34    | 33 | 33 | 33 | 37         | 37 | 35 | 35 | 34 | 34 |

## **1.3- Réforme et curriculum**

### **Introduction:**

Nous nous référons principalement aux travaux de Roegiers, X (2000), aux hypothèses de Perrenoud, Ph. (2002) et enfin au travail de Miled, M. (2005) à propos de la conception d'un curriculum selon l'approche par les compétences en Algérie pour présenter le contexte et les raisons du développement d'un curriculum d'enseignement.

Souvent, on emploie les termes « réforme » et « innovation » dans une acception synonyme, on a tendance à les confondre or les logiques de ces deux notions sont différentes. Certes, si le dénominateur commun des deux concepts est la notion de « changement », le premier est un processus national, planifié, imposé par la tutelle aux praticiens; alors que l'innovation, comme la définit Bonami (1996) est « le fait d'introduire de façon volontaire une pratique en vue d'une meilleure efficacité dans la réponse à un problème perçu ou en vue d'une utilisation plus efficiente des ressources disponibles ». Il s'agit, d'une action nouvelle qui est planifiée mais qui renvoie à une initiative locale, décidée par un groupe pour résoudre un problème dans un contexte particulier. L'innovation renvoie donc à une initiative décentralisée dont l'objectif est la rémédiation et l'amélioration d'une situation.

Ces deux types de changement sont complémentaires car la réussite d'une réforme passe obligatoirement par les initiatives décentralisées que proposent les différents groupes pédagogiques dans différentes régions du pays.

### **1.3.1- Définition du concept d'innovation**

Selon Fortin (1996 : 57), l'innovation" est une action intentionnelle pour résoudre un problème". L'une des caractéristiques de l'innovation est la planification. Mais il existe un autre aspect qui compose l'innovation, c'est son caractère incertain et risqué. En effet, il s'agit d'un changement intentionnel, planifié qui s'applique à un dispositif dans le but d'améliorer éventuellement une situation préexistante.

Bécharde et Pelletier (2000) soulignent que « l'innovation est une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ».

Cros (1997) définit l'innovation pédagogique comme «un changement volontaire et comme une tentative pour transformer, en vue de les améliorer, des aspects très précis du système scolaire».

A partir de ces propos, nous pouvons conclure que l'innovation se caractérise par deux aspects essentiels, son caractère intentionnel et son but transformationnel.

Par ailleurs, si la logique d'action de l'innovation doit passer par l'engagement de l'enseignant, il existe plusieurs facteurs qui ont une fonction importante dans le processus de changement. Nous citons, entre autres, la formation des enseignants, les moyens pédagogiques mis à leurs dispositions. D'autres éléments constituent des sources de difficultés face au changement: Il s'agit de la maîtrise des outils informatiques, du volume horaire de l'emploi du temps des enseignants ...etc.

Nous ne pouvons parler d'innovation pédagogique dans notre système scolaire, aujourd'hui, sans évoquer la méthodologie préconisée: L'approche par compétences.

### **1.3.2- L'innovation et les pratiques d'enseignement**

En dépit du type d'une réforme, il y a toujours un changement dans les habitudes de travail et dans les relations entre les différents acteurs. Par conséquent, il est tout à fait normal que subsistent des interrogations chez les enseignants quant à leurs pratiques d'enseignement.

Plusieurs facteurs peuvent avoir un impact sur le processus de changement. Pour l'enseignant, vouloir innover sur le plan pédagogique, c'est prendre des risques tant dans la gestion de la classe que par rapport à son expérience antérieure, à ses connaissances. Dans le cas de la nouvelle réforme, l'enseignant est contraint d'inscrire son action dans une pratique « réflexive », (Paquay, 1994).

Analyser de façon réflexive, «c'est, pour l'enseignant, développer sa conscience, faire émerger les déterminants qui régissent sa conduite et favoriser sa perception d'éléments jusque là inconnus [...] Le simple fait d'agir n'est pas un gage de perfectionnement, le fait de partager, d'analyser son expérience, de replanifier son action semble source de perfectionnement » (Legault et Paré, 1995 :125).

La réflexivité est un élément positif que préconisent plusieurs chercheurs (Perrenoud, Altet, et Paquay,...). Cela nécessite obligatoirement des efforts supplémentaires de la part de l'enseignant, un travail de perfectionnement. Or si l'adhésion de ce dernier n'est pas assurée, la probabilité de succès d'une innovation pédagogique serait très faible.

Dans le cadre de la mise en place de la nouvelle approche, les enseignants doivent maîtriser les contenus que leur proposent les textes officiels. Ils doivent réorganiser leur méthodologie de travail selon les orientations qui mobilisent des concepts nouveaux et préconisent une pédagogie basée sur une vision socio-constructiviste, c'est-à-dire, un apprentissage par compétences et un enseignement centré sur l'apprenant dans son environnement social.

L'enseignant, en plus de la maîtrise des contenus à enseigner et leur traduction en objectifs d'apprentissage, doit construire des dispositifs et des séquences didactiques à partir des représentations et des besoins des apprenants. Dès lors, il doit planifier et diriger des activités adaptées aux capacités des apprenants tout en évaluant leurs performances selon une approche formative. Il est contraint donc, de gérer l'hétérogénéité des différents niveaux des apprenants dans une même classe et par conséquent, il doit pratiquer un travail de rattrapage avec ceux qui ont plus de difficultés tout en développant chez eux la capacité d'auto-évaluation. Par ailleurs, en plus de sa participation aux activités de sa classe, l'enseignant doit être en mesure de se servir des nouvelles technologies et de les exploiter en relation avec les objectifs de l'enseignement. L'avènement de ces nouvelles technologies représente un changement notable dans l'environnement scolaire.

En plus de tous ces principes, l'enseignant doit gérer sa propre formation continue. Il faut noter que tous les éléments que nous venons d'évoquer ne constituent pas une liste exhaustive car il existe d'autres facteurs qui constituent des sources de difficultés et qui contribuent au maintien des résistances de la part des enseignants face à l'innovation. Il s'agit, par exemple, du manque des moyens appropriés, des problèmes administratifs, du manque de temps, des problèmes de discipline, des contraintes sociales, etc...

### **1.3.3- Une définition du curriculum**

Donner une définition au mot «curriculum» serait simpliste de notre part ; en parcourant la littérature du domaine, nous avons pu constater la diversité des définitions qu'ont attribuées les chercheurs en sciences de l'éducation au terme « curriculum ».

Chacun selon l'axe thématique<sup>11</sup> qui est le sien, a défini ce qu'est un curriculum. En général, tout le monde se rejoint sur un seul but : chercher le moyen le plus approprié et efficace pour organiser et planifier les contenus de l'enseignement. Toutefois, nous mentionnons l'existence de passionnantes polémiques et controverses qu'a suscitées la recherche dans le domaine du curriculum entre différents chercheurs.

Comme nous l'avons précisé au début, il existe de nombreuses définitions du curriculum. Nous essayerons d'examiner quelques-unes que nous avons parcourues dans la littérature de domaine.

Pour De Landsheere, G. (1991 :169) « un curriculum désigne les expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement qui exige aussi l'appropriation de savoirs de d'habiletés, mais qui s'opère en fonction de l'apprenant et des fins poursuivies. »

---

<sup>11</sup>- Selon F. Audigier, chercheur de l'université de Genève, dans « Raisons éducative » (pp.7-8), il existe trois axes thématiques : 1° celui qui concerne la construction du curriculum. 2° reflète la tension entre monde de la noosphère et les décideurs politiques. 3° le troisième axe concerne la gestion des systèmes éducatifs.

Cette définition renvoie aux principes de la nouvelle réforme, au courant de la nouvelle pédagogie qui met l'apprenant au centre du processus de l'enseignement/apprentissage et stipule que toute action éducative doit être entreprise selon les besoins de l'élève et son projet personnelle.

Selon D'Hainaut (1983 : 125) « le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction: il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes, les matériels et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. »

C'est dans ce même ordre d'idée que d'autres chercheurs (Bonami A, Perrenoud Ph. Merieu, Nadeau, Roegiers et d'autres) ont entrepris des recherches dans le domaine, chacun selon sa perspective et ses croyances qui, le plus souvent, sont porteuses de divergences profondes<sup>12</sup>. En tous les cas, les définitions que nous venons d'évoquer ont été complétées, parfois reprises par toute cette gent d'auteurs et nous pensons que notre problématique ne nous autorise pas à détailler tous les aspects des polémiques et réflexions théoriques qui ont animé les débats entre les chercheurs cités ci-dessus et qui ont fait que le curriculum est devenu un champ d'études, un objet d'investigation par la recherche.

En résumé, toutes les définitions que nous avons parcourues s'entendent sur l'idée d'organisation, de plans élaborés pour guider l'apprentissage en classe.

Nous reprenons les conclusions de Demeuse, M. (2006) et Miled, M. (2002) qui synthétisent l'ensemble des définitions évoquées: « Le curriculum est la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/ apprentissage. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluations des acquis des élèves. Il désigne, donc, l'ensemble des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des apprenants. »

---

<sup>12</sup>- Des chercheurs sont partisans des objectifs et de l'approche par compétences et d'autres ont une position opposée, qui évoque, plus, les contenus d'enseignement et privilégient l'entrée par les disciplines: pour eux l'acquisition passe par une analyse de la matière à enseigner.



Nous nous pouvons parler de curriculum sans évoquer les enjeux sociaux que représentent les changements curriculaires.

Selon Iwanska (1979 : 243 cité par M Crahay : 8), « un curriculum est un outil permettant la transmission plus ou moins systématique d'une certaine portion d'un patrimoine culturel d'une population à une autre. » Cette idée, nous la retrouvons chez plusieurs auteurs.

Pour Hansen (1993 : 1288 cité le même auteur) «Un curriculum national peut être compris de manière large comme un assemblage systématique de programmes et de pratiques pour éduquer la population d'un pays.»

Ces deux définitions nous orientent vers la perspective sociale et stipulant que le curriculum est un objet social. Il existe donc des paramètres externes qui influent sur le changement d'un curriculum.

Nombreux sont ceux qui pensent et s'entendent sur le postulat qu'un changement de programme d'étude, déjà en place, est imposé par des facteurs externes au système scolaire. Il évoquent l'évolution des systèmes économiques, sociaux et les changements dans le marché de l'emploi et supposent que ce sont ces paramètres qui imposent aux systèmes scolaires l'adoption de nouveaux plans d'action et par conséquent, les objectifs et les contenus seront modifiés. En d'autres termes, le système scolaire est contraint de se soumettre à la demande sociale, en changeant ses modèles d'enseignement/ apprentissage. D'ailleurs, aujourd'hui, on demande à l'école d'accorder plus d'importance à la contextualisation des connaissances selon les besoins des élèves et de la société au lieu de se focaliser sur la transmission de celles-ci.

En nous appuyons sur les travaux du collectif «Raisons éducatives», nous reprenons l'affirmation de Holmes (1977 : 84) qui fait remarquer que «les systèmes d'éducation avaient leur éthos propre». Faisant en cela référence à l'impact des traditions religieuses et culturelles, à celui des croyances, des convictions et des valeurs des enseignants, des décideurs politiques mais aussi des parents ainsi qu'au jeu de groupes de pression, économiques ou politiques, sur la conception des curricula.

Si nous nous référons au postulat que nous venons d'évoquer, il est légitime de se poser des questions dont une, en particulier : Le curriculum implanté dans notre système scolaire reflète-t-il les convictions et traditions culturelles des algériens ?

Si au niveau interne, il est évident de partir des insuffisances du programme en cours pour établir un nouveau programme, plus performant en prenant en considération les points positifs et en prévoyant des remédiations aux insuffisances constatées, nous émettons quelques doutes quant à l'incorporation des contenus qui représentent la société et sa propre culture.

Le curriculum mis en place dans le système scolaire algérien a été conçu par des chercheurs étrangers qui ne sont pas membres de la communauté pour laquelle ils ont élaboré le curriculum. Par conséquent, quelque soit leur place, beaucoup de détails culturels concernant la société algérienne leur échapperaient. On ne peut pas transposer un curriculum belge ou européen pour une nation qui est profondément influencée par des particularités sociales: la langue, la religion, la politique etc...

Certes, les influences internationales ont un impact sur le national : On ne peut nier les rapports de force (au niveau économique surtout) entre les pays du Nord et ceux du Sud dont fait partie l'Algérie qui malgré son « conservatisme politique » est contrainte de s'aligner sur les principes qui régissent actuellement le monde: l'économie de marché et le libre échange.

Dans son article: « En quoi les curriculums peuvent-ils être objets d'investigation scientifique? » François Audigier (2006 : 22) évoque les analyses de M. Crahay et Alexia Forget, sur les réformes pédagogiques au Québec. Il nous explique que « les changements curriculaires ne peuvent être analysés indépendamment des transformations sociétales desquelles ils procèdent (...) les changements curriculaires sont consécutifs de changements sociétaux de nature économique et politique principalement. (...) L'évolution de la structure économique de la société détermine les transformations curriculaires.»

En effet, comme nous venons de l'évoquer plus haut, la mondialisation est une exigence sociale pour la révision d'un programme d'étude. Ce renouvellement du curriculum doit s'adapter aux nouvelles réalités sociales des apprenants. Parmi les réalités les plus influentes, nous citerons le développement rapide des nouvelles technologies de l'information. Aujourd'hui, la maîtrise de la technique des outils informatiques est une exigence primordiale. L'utilisation de ces technologies dans l'enseignement permettra à l'apprenant de combler son retard ou compléter les connaissances acquises en classe. Elles facilitent les échanges entre les différents acteurs de l'enseignement. Le savoir en informatique est essentiel ; l'enseignement doit lui donner une place privilégiée dans son programme d'action et doit assurer sa maîtrise.

Toujours dans le même ordre d'idée, un autre phénomène social exige l'adaptation de l'école, c'est celui des médias, en particulier la télévision. L'école doit initier les apprenants aux différents messages des médias et doit leur faire acquérir des capacités de lectures des millions d'images qu'ils reçoivent quotidiennement.

D'autres phénomènes nouveaux transforment notre société et impliquent une révision du curriculum: la diversité sociale et les rapports entre les hommes de différentes cultures. L'école doit donner aux apprenants les éléments de la connaissance et l'acceptation de l'autre.

Le fait de s'attarder sur les influences sociales sur les changements curriculaires ne peut nous emmener à oublier les influences internes. Les considérations didactiques et pédagogiques dans la conception du curriculum. En effet, plusieurs conceptions théoriques qui animent les chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique des langues étrangères plus particulièrement, ont investi le domaine et ont des influences sur les transformations curriculaires.

Plusieurs approches ont été proposées pour la conception des curriculums. Des théoriciens militent pour un point de vue psychologique, d'autres pour la perspective sociale, chacun selon ses convictions conceptuelles et méthodologiques. Ce qui est sûr, est que l'influence de tendance mondialiste est prédominante : l'émergence de l'approche par compétences un peu partout dans le monde explique

l'hégémonie de la pensée pédagogique anglo-saxonne, actuellement, dans la conception des curriculums au niveau des systèmes scolaires nationaux.

Nous espérons avoir répondu à la question que nous nous sommes posée au début de notre présentation à propos des facteurs de conception d'un curriculum. Mais il est aussi légitime de se poser une autre question qui est dans continuité de la première et qui est relative à la mise en œuvre des curriculums au niveau du terrain : Est-ce que tout ce qui est prescrit est appliqué sur le terrain ?

En arrière-plan, cette question représente la question principale de notre recherche à laquelle nous essayerons de trouver les réponses à travers les hypothèses que nous avons présupposées.

Notre démarche méthodologique consiste à recueillir et analyser des données d'un questionnaire centré sur le discours des enseignants praticiens à propos de la mise en œuvre du curriculum officiel. Les conceptions et représentations des pratiques enseignantes vont nous permettre de mesurer l'écart qui existerait entre les orientations officielles et les pratiques effectives. Cela étant nous vérifierons les hypothèses qui sont sous-tendues par notre analyse théorique à propos des facteurs internes ou externes qui auraient des influences sur la conception du curriculum dans le système scolaire algérien, dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère dans les lycées d'une wilaya se trouvant à l'intérieur du pays.

### **1.3.3.1- Principales entrées d'un curriculum**

C'est à partir de la finalité et des objectifs préconisés par l'institution que le choix de l'entrée dans le curriculum se décide et est envisagé dans un système éducatif lequel est dans l'obligation de suivre l'évolution de la société et l'évolution des théories de l'apprentissage. D'autres éléments peuvent avoir des implications sur le choix de l'entrée dans un curriculum: les moyens financiers et humains du pays concerné par la réforme, les compétences et la disponibilité des acteurs concernés par la mise en œuvre du curriculum. Le choix de l'entrée est déterminant car il entraînera des implications très importantes sur les composantes du curriculum.

En parcourant l'évolution de la conception des programmes d'enseignement, nous distinguons trois principales entrées qui ont jalonné la construction de différentes refontes d'un curriculum et cela n'est pas spécifique à notre système scolaire mais à plusieurs pays qui ont vécu les différents types de changements.

Nous les présentons d'une manière succincte:

a- L'entrée par les contenus:

Un peu partout dans le monde, ce type d'entrée a été appliqué jusqu'aux débuts des années 80, avant d'être supplanté par la pédagogie des objectifs. Ce type d'entrée consiste à donner une place centrale à l'enseignant. En effet, il est l'acteur principal qui dispense le savoir à des apprenants, souvent passifs, selon une démarche déductive.

L'enseignement est planifié selon une progression linéaire de contenus qui n'ont parfois aucune relation avec le contexte des apprenants. L'évaluation des acquis est sommative; elle mesure la capacité des apprenants à restituer intégralement ce qu'ils ont appris en classe sans se soucier d'aucune intégration des savoirs.

b- L'entrée par les objectifs:

La Pédagogie par objectifs trouve son origine aux U.S.A, dans un contexte socio économique de rationalisation. Elle trouve également son origine dans le contexte théorique du béhaviourisme dont le principe fondamental est le rejet de la référence à la conscience. La pédagogie par objectifs postule qu'il faut se centrer sur les comportements observables et mesurables. Ainsi, il faut formuler clairement des objectifs pour pouvoir les évaluer.

Selon des auteurs comme Hameline (1989 : 26-31), la pédagogie par objectifs s'articule autour de deux notions principales: l'objectif général et l'objectif spécifique. « L'objectif pédagogique exprime le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage». En effet, les connaissances à acquérir sont décrites en termes d'objectifs généraux et opérationnels.

Des taxonomies ont été construites pour venir en aide aux enseignants pour formuler leurs objectifs en termes précis, souvent avec un verbe d'action. Il s'agit d'une classification qui instaure un ordre hiérarchisé entre les éléments. Bloom (1935) a proposé une taxonomie à six catégories d'objectifs: la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Dans l'apprentissage, seuls sont évalués les comportements observables.

Comme toute approche, la pédagogie par objectifs a ses avantages mais aussi ses limites. Si on peut évaluer de façon pertinente et explicite les résultats des apprenants après chaque apprentissage, l'entrée par les objectifs ne se soucie pas du contexte social où se réalise l'apprentissage et aussi de la dimension humaine car, dans cette perspective, l'apprenant est considéré comme simple exécutant.

#### c- L'entrée par les compétences

Au début des années 90, le renouveau de l'enseignement s'est fait en utilisant une nouvelle pratique: l'approche par compétences. Certains courants pédagogiques ont influencé cette approche; nous citerons, d'abord, le cognitivisme puis le constructivisme et enfin le socio- constructivisme.

L'approche par objectifs présentait des insuffisances entraînées par l'évolution sociale. Il était donc, urgent de réécrire ces programmes selon une nouvelle approche qui tienne compte de ces changements où les apprentissages seraient pertinents et significatifs. Cette approche insiste sur quelques aspects fondamentaux de l'apprentissage. En effet, elle se base sur l'activité de l'apprenant et montre l'utilité pratique des activités qui n'ont de sens que dans leur intégration dans le contexte social de l'apprenant. Nous présenterons en détails les principes et les caractéristiques de cette approche dans le chapitre 2 de cette première partie.

### **1.3.3.2- Les fins d'un curriculum**

Le curriculum doit être adapté aux changements sociaux et doit répondre à des fins et des attentes qui visent à produire des effets que l'ancien programme n'a pas permis de réaliser. Ces fins sont essentiellement relatives au rôle de l'école dans la société qui se résume dans sa mission d'éducation et de socialisation des apprenants.

Ainsi, parmi les finalités fondamentales et explicites, données par l'Algérie à son école, nous citerons la formation des individus à la citoyenneté et le développement intellectuel des apprenants. En outre, l'école doit assurer l'enseignement culturel afin de permettre aux apprenants de s'intégrer à leur environnement immédiat, d'une part, et au monde, d'autre part.

Pour s'adapter au monde, il faut au préalable, se construire une identité intellectuelle et culturelle. Les programmes, donc, devront, intégrer la dimension culturelle dans les différentes progressions afin que les apprenants se construisent leur identité nationale, sinon ils se perdraient dans la quête de repères identitaires. Cette finalité se concrétisera grâce à une connaissance de leur histoire et leurs racines. L'école doit donner aux apprenants des outils qui renforceraient leur appartenance à un groupe.

Par ailleurs, elle doit leur inculquer des valeurs de responsabilité et des valeurs de socialisation fondées sur la reconnaissance de l'autre et le respect de la différence. Une attention particulière doit être accordée à tout ce qui peut favoriser l'intégration des savoirs enseignés. En effet, l'acquisition d'une connaissance ne peut être fiable que si elle fait l'objet d'une contextualisation garantissant son ancrage dans le milieu où elle est implantée ;

En résumé, les finalités fondamentales assignées à l'école sont la maîtrise des connaissances et le développement intellectuel en vue de la préparation des apprenants au monde du travail et à la socialisation en lui inculquant les valeurs d'appartenance collective et de citoyenneté.

#### **1.4- La formation des professeurs d'enseignement secondaire**

Au lendemain de son indépendance, l'Algérie était dans l'obligation de recruter un nombre important d'enseignants qui, pour la plupart, n'étaient pas qualifiés pour l'exercice de la fonction mais c'était une nécessité pour faire face au manque d'enseignants qui devaient remplacer les instituteurs et professeurs français revenus en France et aussi pour faire face au grand nombre d'enfants algériens qui devaient être scolarisés.

Le niveau des enseignants de l'école primaire ne dépassait pas le C.E.P.E; alors que celui du collège, rares sont les enseignants qui sont titulaires d'un B.A.C, dans leur grande majorité, c'était des élèves de la classe de terminale.

Au secondaire, pour pallier au déficit des professeurs, l'Algérie a eu recours, durant les premières années, à la coopération technique, constituée par des universitaires étrangers, pour la plupart.

L'évolution de la situation dès les débuts des années 70, le choix des pouvoirs publics d'instaurer une politique de démocratisation de l'école et le développement de la société algérienne sur tous les plans, économique, culturel et surtout démographique, ont fait émerger de nouveaux besoins auxquels l'institution scolaire s'est vue contrainte de s'y inscrire.

La formation initiale des enseignants était déterminante dans l'efficacité de cette nouvelle perspective. L'institution scolaire a décidé, alors, de réformer le système de formation des enseignants en créant des dizaines d'instituts de technologie de l'éducation pour dispenser une formation plus adéquate à des futurs enseignants, titulaires d'un baccalauréat pour la plupart.

Il n'est pas de notre intention de s'étaler plus en détails, sur la formation des enseignants des deux premiers paliers car l'objet de notre recherche concerne l'enseignement au secondaire et la formation des P.E.S.

La formation des professeurs d'enseignement secondaire est assurée par des écoles normales supérieures qui sont rattachées au Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Les études sont sanctionnées par une licence d'enseignement et ce pour un cursus de quatre années.



La création d'un nombre important d'ENS et d'ENSET est la conséquence de la réforme scolaire initiée au début des années 80 au niveau de l'enseignement secondaire et cela principalement dans les filières techniques par la création de lycées polyvalents et technicums dont le rôle était de diversifier les profils de sortie des lycéens selon les besoins du pays dont le choix économique était orienté, à l'époque, vers des buts technologiques et techniques. Alors, la conséquence immédiate de ce projet s'est traduite par une forte croissance des effectifs des élèves dans l'enseignement technique et en même temps un déficit énorme au niveau de l'encadrement.

Les écoles normales avaient pour mission de former des enseignants qui devraient combler le manque de professeurs techniques. Le recrutement, à ses débuts, avait privilégié davantage la dimension quantitative aux dépens de la qualité. C'est vers la fin des années 90 que la formation des PES est envisagée sous la dimension qualitative.

#### **1.4.1- Conditions de recrutement**

Le choix de la carrière d'enseignant par les étudiants a évolué en parallèle avec la situation économique du pays; en effet, aux débuts des années 70, les métiers valorisés par la société algérienne, étaient ceux relevant du domaine médical et ceux des domaines créateurs de richesse. C'étaient les branches privilégiées par tous les candidats aux études supérieures. En effet, les parents préféraient que leurs enfants poursuivent des études qui s'orientent vers des domaines tels que la médecine, la pharmacie, l'architecture ou l'informatique, secteurs qui garantissent l'avenir des jeunes et sont souvent bien rémunérés.

Le métier d'enseignant est peu attractif, parce que moins rentable financièrement. Cela explique bien la place du métier d'enseignant dans la société durant les débuts des années 70. Cette représentation négative du métier d'enseignant qu'a véhiculé la société durant des décennies ne sera pas sans préjudices plus tard sur la qualité de la formation des apprenants puisque les lauréats des bacheliers ont fui l'enseignement et opté pour d'autres secteurs.

Les pouvoirs publics, alors, étaient contraints, à l'époque, de trouver une solution pour attirer plus de jeunes vers le secteur de l'éducation qui a enregistré un déficit de candidats à l'enseignement. Ainsi des mesures incitatives ont été décidées pour changer les représentations des différents acteurs.

Au début de leur mise en œuvre, les écoles normales ont permis le recrutement d'étudiants qui n'étaient pas titulaires d'un baccalauréat ; c'est-à-dire des élèves de classes de terminales et même le profil n'était pas une condition contraignante. L'enseignement est devenu un secteur permettant l'accès au monde du travail qui garantissait un emploi à la fin des études.

Quelques années plus tard, la demande de recrutement dans les écoles normales a augmenté, les conditions sont devenues relativement plus exigeantes et ne pouvaient s'inscrire que les bacheliers qui ont eu leur examen avec mention ; le recrutement est devenu sélectif. L'élévation du niveau de recrutement décidé vers la fin des années 90 répondait aux objectifs d'amélioration de la qualité du personnel enseignant.

L'entrée dans les instituts de technologie ou dans les écoles normales s'effectue sur concours, aussi bien pour les professeurs destinés au primaire, qu'au moyen ou au secondaire. Le niveau de recrutement de ces derniers a beaucoup évolué depuis 1970: du niveau de la classe terminale pour une année de formation en 1970, on est passé au BAC plus 3 années de formation en 1999, pour les PEF. Pour les PES, les conditions sont devenues plus sévères puisqu'en plus d'une licence dans la discipline, les candidats doivent subir des tests lors du concours de recrutement national.

#### **1.4.2- Formation initiale et continue des enseignants**

Le dispositif de formation des enseignants en Algérie, dans le cas qui nous concerne, celui des PES du FLE, s'articule autour de deux parties. Une partie théorique consacrée à l'acquisition des savoirs disciplinaires et une seconde partie, pratique, qui se fait dans les lycées pour les enseignants du secondaire.

La partie théorique est constituée d'un programme dont les contenus sont divisés en modules de savoirs disciplinaires.

La partie pratique n'intervient qu'en fin de cursus à travers un module de didactique, un module de psychopédagogie et un stage pratique étalé sur trois périodes de quelques jours (au plus deux semaines), complété par un mémoire de fin de stage facultatif.

Le stage pratique consiste à accueillir des étudiants en classe pendant une quinzaine de jours. Durant la première semaine, ils sont conviés à observer le professeur- encadreur dispenser deux ou trois cours à ses élèves puis durant la deuxième semaine, chaque étudiant préparera et présentera un cours qui sera évalué par le professeur encadreur. Ce dernier devrait communiquer son expérience et ses compétences professionnelles aux futurs enseignants durant cette courte durée.

Nous avons remarqué au cours de notre enquête que, les professeurs encadreurs sont eux-mêmes des « novices » dans le métier étant donné que, dans la plupart des cas, leur expérience ne dépasse pas la dizaine d'années et de plus leurs conceptions de l'enseignement ne sont pas en adéquation avec les nouvelles orientations.

Le futur enseignant, dans cette situation, va s'imprégner de l'expérience de l'enseignant encadreur et construire des compétences professionnelles qui vont le servir durant l'exercice de sa future fonction puisqu'il va intérioriser un modèle pédagogique qui sera fossilisé pour longtemps en attendant une formation adéquate.

Au niveau théorique, c'est-à-dire, à l'université, l'encadrement des futurs enseignants est assuré par des enseignants de disciplines dont la formation universitaire les prédestine à enseigner et transmettre des connaissances théoriques aux étudiants, qui en principe, devraient recevoir une formation essentiellement pédagogique. Cette mission ne peut être assurée que par des spécialistes.

Or, ce qui caractérise les programmes de formation dans l'ensemble des établissements universitaires, est une logique d'enseignement et non de formation.

L'université, lors de la formation initiale, devrait donner aux étudiants les bases et les méthodes qui leur permettront, surtout, de gérer leur classe; elle devrait les préparer à la situation de futurs praticiens. Pour cela, elle doit prévoir des modules de formation pratique dans le cursus d'études en graduation. Elle doit intégrer, dans ses programmes, plusieurs modules spécifiques pour l'enseignement du français langue étrangère parce qu'il n'existe presque pas de formation solide à

l'enseignement du français dans les universités algériennes pour les enseignants de lycées. L'université doit assurer une formation qui permettrait aux professeurs de répondre aux problèmes, souvent complexes, qu'ils rencontrent dans leur classe.

En matière de formation continue, dès leur recrutement, les enseignants en exercice sont pris en charge par l'inspecteur de la discipline; leur formation continue est assurée sous forme de journées pédagogiques et de séminaires de trois jours, au plus et cela, une ou deux fois durant toute l'année scolaire.

Les journées pédagogiques sont organisées autour de présentations d'expériences pédagogiques autour d'un cours dans une discipline donnée, suivies d'un débat. Quant aux séminaires, ils sont organisés autour d'un thème ou d'une problématique pédagogique présentés, le plus souvent, par l'inspecteur et suivis d'ateliers de réflexion constitués par l'ensemble des professeurs. A la fin de chaque séminaire, les coordonnateurs des différents ateliers procéderont à la lecture des rapports des groupes.

Aujourd'hui, dans le cadre de la réforme du système éducatif, l'institution s'est fixé comme objectif l'amélioration du niveau des enseignants qui doivent être dotés de compétences de niveau universitaire et avoir une formation soutenue qui devra s'aligner sur ce qui se fait un peu partout dans le monde.

L'institution a mis en œuvre dès la rentrée 2005-2006 un programme de formation des enseignants. Cela ne concerne que les enseignants du primaire et du moyen dont la majorité n'est pas titulaire d'un diplôme. L'objectif est d'harmoniser le profil de ces enseignants avec celui de ceux qui seront recrutés et qui pour l'ensemble sont des titulaires d'une licence d'enseignement.

Le dispositif de la formation est pris en charge par l'université de formation continue et sera assuré par des cours à distance. Les universités de formation continue se chargeront de la formation initiale des enseignants en exercice et ont pour mission d'élever leur niveau au BAC + 3 pour les instituteurs et BAC + 4 pour les professeurs de collège.

## **1.5- Programme de français**

### **1.5.1- Statut et finalités de l'enseignement du français au secondaire**

La finalité de l'enseignement du français fait partie intégrante des finalités du système éducatif dans son ensemble.

C'est dans une perspective d'amélioration qualitative du programme de français pour le secondaire que l'institution a procédé à la rénovation de ce dernier, au début de l'année scolaire 2005-2006. Le développement des technologies de l'information et de la communication et les transformations que connaît l'Algérie au niveau social et culturel en sont les facteurs principaux qui ont entraîné la réforme du système scolaire et par conséquent, la refonte de tous les programmes des différentes disciplines. Cet état de fait a obligé l'institution à repenser les objectifs de l'école en général et ceux de l'enseignement du français au lycée, en ce qui nous concerne.

Selon les orientations du nouveau programme, le français est considéré « comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi.»<sup>13</sup>

L'objectif est de développer chez l'apprenant des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération; de stimuler sa curiosité. Dès lors, l'apprenant deviendra un élément central dans le processus de formation. Cette démarche a pour visée de responsabiliser l'apprenant et de le rendre autonome. De plus, cette approche favorisera l'intégration des savoirs et des savoir-faire dans l'environnement culturel et social des apprenants.

L'enseignement du français contribuera donc, à la formation intellectuelle des apprenants en les dotant d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique pour leur permettre de devenir des citoyens responsables ainsi leur insertion dans la vie sociale et professionnelle sera facilitée.

Par ailleurs, l'enseignement du français a pour objectif de doter les apprenants d'un outil linguistique permettant d'accéder aux savoirs et aux nouvelles technologies de la communication mais surtout les doter d'un moyen qui leur permettra le contact et la connaissance de l'Autre.

---

<sup>13</sup>- Contenus des programmes. Cf. Fascicule des programmes. Edition Juin 2004 (Direction de l'Enseignement Secondaire Général)

Le programme pour les trois niveaux (1AS, 2AS et 3AS), dans ses objectifs spécifiques concernant les pratiques discursives est le même.

A la fin du cycle secondaire l'apprenant doit maîtriser la langue d'une manière suffisante pour accéder à une documentation variée en français, d'une part, et utiliser la langue dans des situations d'enseignement, d'autre part. De plus, l'apprenant « doit prendre conscience dans des situation d'interlocution concrètes ou de lecture des dimensions informatives, argumentatives et littérairement marquées des textes écrits ou oraux, que ces textes traitent de phénomènes, de faits ou d'événements, décrivent des objets, des lieux ou des personnes ou bien relatent des propos ou des arguments avancés par des tierces personnes ou par le scripteur lui même». <sup>14</sup>

En d'autres termes, l'acquisition de la langue devra permettre aux apprenants de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires, d'appréhender les codes linguistiques et iconiques pour en apprécier la dimension esthétique et d'adopter une attitude critique face aux différents discours. La maîtrise de la langue permettra aux apprenants d'exploiter efficacement la documentation pour la restituer sous forme de plans, de résumés, de synthèses de documents, de compte rendu et produire des discours écrits et oraux qui servent à raconter, à décrire, à exposer, ou à argumenter.

En résumé, nous dirons qu'à la fin du cycle secondaire, l'élève sera un utilisateur autonome du français, instrument qu'il pourra mettre au service des compétences requises par la formation supérieure et professionnelle. Il devra être capable de produire un discours écrit ou oral dans une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication.

---

<sup>14</sup>- Finalités de l'enseignement de la langue française. Documents MEN, plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien. juin, 2004.

### **1.5.2- Orientations méthodologiques.**

Les pratiques développées dans le cadre du nouveau dispositif doivent permettre aux apprenants d'être acteurs de leur apprentissage et doivent leur faire acquérir des compétences qui les motivent à rechercher l'information et à s'auto former.

Ainsi le rôle de l'enseignant ne consistera plus à transmettre des connaissances seulement mais à guider et à aider ses apprenants à résoudre les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs études en les conseillant dans leurs démarches.

L'enseignant doit s'appuyer sur les acquis antérieurs des apprenants pour articuler son enseignement et cela dans le but de compléter ou d'enrichir les connaissances déjà installées selon le niveau des apprenants et leur rythme d'apprentissage. C'est donc à partir des compétences de chaque année du cycle que se construit normalement le programme d'étude de l'année qui suit.

Les compétences finales sont traduites en un ensemble d'activités organisées sous forme de projets didactiques. Chaque projet didactique s'étend sur une période d'un mois et demi à deux mois. Le projet didactique doit décrire en termes de compétences le profil de sortie de l'élève au terme de cette période d'apprentissage.

Au début de l'année, l'enseignant doit procéder à une évaluation diagnostique qui déterminera les pré-requis des apprenants et doit établir une progression des notions du programme officiel selon les besoins des apprenants. Il transforme les notions du programme en situations problèmes en proposant des activités qui doivent permettre de sensibiliser l'apprenant aux structures discursives et structurer son savoir.

C'est l'enseignant qui doit s'adapter aux stratégies d'apprentissage de ses élèves et non l'inverse. L'hétérogénéité des niveaux des apprenants dans la même classe doit être prise en charge grâce à l'application des principes de la pédagogie différenciée, au niveau des contenus, des méthodes et des rythmes d'apprentissage des apprenants.

### **1.5.2.1- Notion de projet.**

Quand on évoque le terme de « projet », on pense à une société industrielle qui valorise la production, le coût et le rendement mais aussi l'autonomie et la maîtrise.

Le projet est apparu dans l'école suite au courant de l'éducation nouvelle<sup>15</sup>. Il s'agit d'une démarche qui s'appuie sur une dynamique d'interactions, d'intentions et d'autonomie de la part de tous les acteurs.

Le projet pédagogique, en effet, vise le développement des capacités de réflexion et de création chez les apprenants.

Dans le système éducatif, nous pouvons identifier plusieurs types de projets ; il y a le projet d'établissement, le projet pédagogique et enfin le projet de l'apprenant.

Sur le plan pédagogique, il y a plusieurs projets préconisés par l'institution et répartis sur le court de l'année scolaire.

Au niveau personnel, chaque élève a son propre projet qui est intégré à un projet collectif réalisé par l'ensemble des apprenants de la même classe.

Selon les directives pédagogiques, «la pédagogie du projet ou encore les apprentissages fonctionnels est une pratique qui consiste à lier les apprentissages scolaires à des situations ou des contextes issus de la vie quotidienne des apprenants ».

En d'autres termes, le but de la pédagogie du projet est de chercher à intégrer l'école à la vie courante pour donner plus de sens aux activités scolaires; c'est-à-dire, en contextualisant les apprentissages, on motive les apprenants davantage et l'efficacité du travail scolaire permettra la mobilisation des apprenants par rapport à leurs apprentissages.

L'abondance de la littérature concernant le domaine de la pédagogie du projet ne peut nous faire oublier que le projet n'est qu'un élément relatif à notre problématique. Toutefois, pour notre argumentaire, il est indispensable pour nous de rappeler quelques principes fondamentaux qui fondent la pédagogie du projet.

---

<sup>15</sup> - La pédagogie du projet est issue des théories socio-constructiviste de l'apprentissage qui ont fait la distinction entre enseignement et apprentissage. Par conséquent, ils ont modifié les rôles de chaque acteur (professeur, apprenant) au sein du triangle didactique.



Comme nous l'avons évoqué, plus haut, la pédagogie du projet propose une entrée des apprentissages par l'action. L'apprenant est l'auteur de son projet. Il doit s'approprier les savoirs d'une manière autonome. Le projet doit tenir compte des besoins et des capacités de son auteur pour susciter son adhésion, sa motivation à ce qu'il fait. Le projet doit aussi s'inscrire dans un projet général, collectif qui permettrait à l'apprenant de construire sa personnalité. Un projet est un travail qui doit s'inscrire dans le temps; donc la gestion du temps et la durée d'un projet est une forme d'apprentissage de la planification précise. Il faut noter enfin, que tout projet doit être soumis à des évaluations continues tout le long de sa réalisation afin de mesurer l'avancement des travaux; ce qui permet à l'apprenant de se poser des questions et réfléchir au regard de son action présente et aux actions futures qu'il doit entreprendre pour atteindre son objectif.

Pour J. Tardif (1999 : 15), « les compétences acquises en classe, doivent permettre de servir à la réflexion et à l'action par rapport à la réalité quotidienne de la vie ». Le même auteur souligne que « Les institutions scolaires doivent faire en sorte que les connaissances construites et les compétences développées par les élèves soient caractérisées par le plus haut degré de transférabilité possible. Si ces connaissances ne sont pas transférables en dehors des murs de la classe, cela signifie que toutes les années passées à l'école n'ont servi qu'à susciter des apprentissages scolaires ».

Selon ces recommandations, nous concluons que la pédagogie du projet est une démarche qui permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage qui ne sont pas exclusivement disciplinaires mais, surtout, transversaux puisqu'il ne s'agira pas de développer uniquement des savoirs mais, souvent, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-agir. Par exemple, le fait de discuter, de négocier un projet permet aux apprenants une certaine socialisation en leur inculquant le sens du respect d'autrui, l'esprit de coopération et de solidarité. La confrontation des idées développera en eux le sens de responsabilité et l'indépendance de jugement.

Dans une approche pragmatique et dans la continuité des propos cités ci-dessus, X. Roegiers<sup>16</sup> (2000) propose de placer les élèves face à des situations qui font sens « Les situations doivent interpeller l'élève, lui poser un défi, lui paraître utiles, lui permettre de contextualiser les savoirs, l'amener à une réflexion épistémologique et mettre en évidence l'apport des autres disciplines dans la résolution de la tâche».

L'objectif visé par Roegiers à travers cette affirmation nous renvoie à sa conception de la maîtrise des compétences qui se caractérise par l'exercice sur une situation d'intégration et non la juxtaposition des savoirs et savoir-faire antérieurs, tout en établissant des liens entre différentes disciplines.

D'autre part, en décrivant ce qu'est une compétence professionnelle, Le Boterf (1997 : 54), insiste sur l'aspect finalisé et situé de la compétence: «S'il n'y a de compétence que mise en acte, la compétence ne peut être que compétence en situation. Elle ne préexiste pas à l'événement ou à la situation. Elle s'exerce dans un contexte particulier. Elle est contingente. Il y a toujours «compétence de» ou «compétence pour». Ce qui revient à dire que toute compétence est finalisée (ou fonctionnelle) et contextualisée».

Nous remarquons que les deux citations se rejoignent et visent des pratiques intégrant des acquis. Elles supposent un développement des compétences dans l'enseignement de façon intégrée: La compétence ne peut exister que dans une situation déterminée.

Cela ne peut aboutir que dans une démarche de projet où les activités proposées sont porteuses de sens. Cette démarche est utilisée pour donner du sens aux apprentissages scolaires aux apprenants qui le plus souvent ne sont pas conscients de l'intérêt des savoirs qu'ils acquièrent en classe pour leur quotidien social.

Dans la nouvelle approche de l'enseignement de la langue, et en s'appuyant sur les résultats des recherches récentes sur les apprentissages en sciences de l'éducation et en didactique, la démarche du projet a été privilégiée pour installer les compétences visées par le programme dans plusieurs systèmes scolaires dans le monde.

---

<sup>16</sup>- Xavier Roegiers ; ingénieur polytechnicien et docteur en sciences d'éducation, il est professeur au département des Sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain. Il est également directeur du BIEF (Bureau d'ingénierie en Education et en Formation).

Les orientations stipulent que les projets sont choisis par les apprenants après négociation, au niveau de la thématique et au niveau de la forme, avec leur professeur. Ce dernier devra choisir la progression, les méthodes, les stratégies, les activités et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants<sup>17</sup>.

En classe de langue, le projet vise à transférer, les savoir-faire sous forme d'activités organisées en différentes séquences qui visent l'installation de compétences définies au préalable par le programme à travers une progression établie par le professeur au début de chaque année scolaire.

Cela étant, la pédagogie de projet n'est pas une panacée et rien ne peut nous garantir le développement des compétences dans cette perspective.

Nous rejoignons Ph. Meirieu (1993) quand il affirme que « La pédagogie du projet peut être mise au service d'un programme axé sur le développement des compétences, mais elle n'est pas garante en soi du souci explicite de développer des compétences. Ce n'est donc pas parce qu'on réalise un projet que l'on fait des apprentissages significatifs. »

Ce même auteur émet deux réserves à propos de l'efficacité de cette approche: « la poursuite d'un projet ne garantit pas la progressivité des difficultés ni l'émergence de questions pertinentes susceptibles d'amener l'élève à réaliser des apprentissages; apprendre, lorsqu'on est confronté à une difficulté, est une solution «coûteuse» et l'on ne doit pas sous-estimer la tendance naturelle de l'apprenant à contourner l'obstacle plutôt qu'à l'affronter. »

Meirieu, suppose, aussi, que lorsqu'on oriente les apprenants vers une activité qui a pour but de faire des recherches à l'extérieur de la classe, on installerait chez l'apprenant des compétences qui se fondent sur la logique d'efficacité qui s'opposerait avec la logique d'apprentissage et pourrait entraîner des effets négatifs sur le rapport des élèves au savoir.

---

<sup>17</sup>- Nous aborderons plus en détail le rôle de l'enseignant dans le chapitre 03.

### 1.5.2.2- Notions d'activité, de séquence.

Dans le domaine scolaire, la notion d'activité a été introduite suite aux recherches en sciences de l'éducation qui se basent sur les théories émanant des disciplines connexes telles que la psychologie cognitive et la psychologie sociale. Pour Piaget<sup>18</sup> c'est par l'activité que l'individu développe des compétences; c'est en agissant sur ce qu'il ne connaît pas qu'il pourra le transformer. Pour Vygotski<sup>19</sup> le rôle des interactions sociales et le langage est essentiel pour la constitution des connaissances de l'individu.

La nouvelle approche s'est basée sur les théories du cognitivisme et socioconstructivisme qui mettent en avant la question de la situation et de l'action dans le processus de développement de l'individu. En effet, pour développer le savoir-agir, chez l'apprenant, il faut proposer des activités qui suscitent un intérêt qui répond à ses besoins. Les activités proposées sont des conditions essentielles à l'implication de l'apprenant. Elles doivent susciter sa curiosité et doivent avoir du sens dans sa vie quotidienne pour qu'il soit motivé et intéressé. Ces activités doivent stimuler les structures cognitives de l'apprenant pour lui permettre de s'investir totalement et mettre en œuvre toutes ses capacités intellectuelles au service de l'acquisition.

Pour ce faire, les orientations pédagogiques préconisent un enseignement/apprentissage de la langue qui s'organisera en activités dont chacune est organisée autour d'un savoir faire à maîtriser et fait partie d'un ensemble d'activités que constitue la séquence. Celle-ci peut s'étendre sur une dizaine d'heures.

---

<sup>18</sup> - J. Piaget (1896- 1980), psychologue, biologiste, logicien et épistémologue Suisse connu pour ses travaux en psychologie du développement et en épistémologie avec qu'il a appelé : l'épistémologie Génétique. Sa théorie est inspirée par la philosophie évolutionniste de Spencer et la philosophie de Kant. Elle est aussi une théorie constructiviste originale de la genèse de l'intelligence et des connaissances humaines qui permet à Piaget d'établir des liens étroits entre le problème biologique de l'évolution et de l'adaptation des espèces et le problème psychologique du développement de l'intelligence. Selon Piaget, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle, appelés schèmes. (source: J. Piaget: wikipédia – l'encyclopédie libre ).

<sup>19</sup> - L.S Vygostki (1896-1934), psychologue russe connu pour ses recherches en psychologie du développement et sa théorie historico-culturelle du psychisme. Il a introduit la notion de développement intellectuel de l'enfant comme fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel. Il a élaboré une théorie des fonctions psychiques supérieures grâce à la méthode génétique, conçue comme une « histoire sociale ». Il dit que l'intelligence se développerait grâce à certains outils psychologiques que l'enfant trouverait dans son environnement parmi lesquels le langage. Ainsi l'activité pratique serait intériorisée en activités mentales de plus en plus complexes grâce aux mots. (Sources: Wikipédia: *Présentation* de Lucien Sève en introduction de *Pensée et Langage*).

Elle intégrera les activités relatives aux domaines de l'oral et de l'écrit pour analyser des aspects du discours à étudier, des moments de manipulation des structures syntaxiques et lexicales, des moments d'évaluation formative. Dans le cadre du projet, la séquence débouche sur la maîtrise d'une compétence ou d'un niveau de compétence et est constituée de plusieurs activités permettant d'atteindre à chaque fois un objectif complexe. Ces dernières, n'étant pas de même nature, requièrent un volume horaire différent.

Toutes ces activités doivent permettre à l'ensemble des apprenants de s'impliquer dans un contexte nouveau en s'appuyant sur leurs acquis et de travailler en groupe, quand c'est nécessaire. Elles doivent aussi être synthétiques, c'est-à-dire qu'elles doivent requérir l'ensemble des acquis et des capacités et non la seule mise en œuvre d'automatismes.

Des moments de la classe seront consacrés aux exercices. Ces derniers doivent installer des automatismes nécessaires à l'atteinte d'un certain degré de maîtrise du code de la langue. L'exercice est alors axé sur une difficulté particulière (ex: lexicale, syntaxe, ponctuation....) mettant en œuvre une aptitude spécifique.

## **Conclusion :**

Dans ce chapitre, nous avons présenté le système éducatif algérien, son organisation et les différents programmes de langue française préconisés par l'institution scolaire au secondaire dans le cadre de la nouvelle réforme.

Nous avons esquissé, les caractéristiques de l'ancien et du nouveau curriculum. Nous avons expliqué que le premier était structuré en termes d'objectifs comportementaux et de contenus d'apprentissage. Le second a été introduit pour répondre à deux enjeux socio-éducatifs majeurs: l'échec scolaire et l'efficacité de l'enseignement (Yves Lenoir, 2006 : 121)

Nous avons présenté les fondements épistémologiques du nouveau curriculum et ses principales orientations, à savoir la centration sur l'apprenant, le recours à des compétences transversales et une conception des activités d'enseignement/apprentissage qui découlent de préoccupations sociales.

Selon F. Audigier, (2006 : 119) "Les compétences disciplinaires doivent favoriser un enseignement interdisciplinaire. Les compétences transversales, de caractère générique, sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social (...) Elles doivent assurer l'ancrage des apprentissages au plus près des réalités humaines et sociales de la vie quotidienne."

## **Chapitre II : L'APPROCHE PAR COMPETENCE**

### **Introduction :**

Le nouveau programme adopté par le ministère de l'Éducation s'inscrit dans la logique de formation centrée sur le développement de compétences et pas seulement sur l'acquisition de connaissances. La logique consiste à intégrer des compétences et non accumuler des connaissances.

On est passé d'un programme par objectifs à un programme par compétences et cela parce qu'on a constaté que ce qu'on apprend en classe n'a pas d'importantes utilités pratiques dans notre vie courante puisque les acquis ne sont pas réinvestis dans notre quotidien social.

En effet, l'approche par objectifs a donné lieu à plusieurs critiques. Nous reprenons celles qui ont fait l'unanimité des chercheurs et synthétisées par J. Tardif, (1999): prolifération d'objectifs, morcellement des connaissances, atomisation des compétences, centration sur les objectifs à court terme, centration sur des habiletés élémentaires au détriment de compétences plus complexes, centration sur l'évaluation au détriment de l'apprentissage.

Ces lacunes ont poussé les chercheurs à penser l'école et l'approche des plans de formation des élèves, autrement. Ainsi, le rapport des apprenants aux savoirs et aux enseignants devrait-il être envisagé différemment.

L'idée de compétence est apparue, alors, et on s'est fixée comme objectif de favoriser le développement d'habiletés qui seraient susceptibles de s'adapter aux transformations de l'environnement. Les savoirs acquis en classe doivent trouver leur utilisation pratique dans des situations de la vie quotidienne de l'apprenant et contribuer ainsi à favoriser son insertion sociale et professionnelle.

Au début de l'année scolaire 2005/2006, un nouveau modèle d'élaboration des programmes centré sur le développement de compétences est adopté par le ministère de l'Éducation dans l'enseignement secondaire. Tous les lycées algériens se sont vus alors obligés d'installer de nouvelles approches. Les programmes construits par objectifs centrés sur l'acquisition de contenus disciplinaires ont été supplantés par des programmes axés sur le développement des compétences.

## **2.1- Les Fondements théoriques de l'approche par compétence.**

C'est initialement dans l'industrie, dans l'entreprise de production qu'est apparue l'approche par compétences. Selon Guy Le Boterf (1998) l'objectif est « d'harmoniser le mieux possible le dispositif de formation, le marché du travail et les besoins en main-d'œuvre qualifiée de façon à faciliter le développement socio-économique du pays. Elle consiste, essentiellement, à analyser avec rigueur les situations de travail dans lesquelles seront appelés à travailler les individus. Elle permet de déterminer les compétences requises pour accomplir adéquatement les tâches et assumer les responsabilités qui en découlent. Cette analyse conduit à identifier les compétences requises par les travailleurs qui sont à l'œuvre sur le marché du travail ainsi que celles qui correspondent aux nouvelles valeurs sociales : l'égalité entre les sexes, la santé et la sécurité des travailleurs ainsi que la protection de l'environnement, notamment. Ces compétences sont, par la suite, traduites en termes de comportements observables et mesurables puis en activités d'apprentissage. »

Constatant son apport d'efficacité dans les relations entre l'ouvrier et son rendement au travail, les systèmes éducatifs ont adopté cette approche dans l'enseignement des diverses disciplines.

Mais ce sont les sciences de l'éducation et les sciences connexes qui ont influencé essentiellement l'école dans le choix de l'approche par compétences au niveau didactique et pédagogique.

Tout d'abord, le cognitivisme, en proposant une conception de l'apprentissage a conduit à définir des stratégies pédagogiques et à mettre en place des programmes de formation selon les orientations cognitivistes. En effet, pour la psychologie cognitive, (Tardif, 1992), « on considère la connaissance comme un système de traitement de l'information. L'apprentissage est un processus actif et constructif qui est proportionnel à la motivation des élèves. Il consiste essentiellement à établir des liens entre les nouvelles données et les connaissances antérieures. Il exige l'organisation constante des connaissances. L'apprenant est un récepteur actif d'informations externes. »



Nous reprenons, d'une manière résumée, l'essentiel des théories cognitivistes, à ce propos, qui supposent que l'acquisition de la connaissance s'élabore progressivement, selon des stades et que les modifications des structures cognitives ne peuvent se construire que lorsqu' il y a conflit dans l'interaction entre l'individu et son environnement. Alors, l'appropriation d'un savoir se situe d'une part au niveau de la structuration de ce savoir et d'autre part au niveau de la stratégie employée. Les cognitivistes considèrent la langue comme une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.

Le socioconstructivisme est un dérivé du constructiviste. Pour les socioconstructivistes, l'apprentissage est un processus dynamique. En plus du fait que l'apprenant est « un créateur de connaissances », il doit agir en interaction avec ses pairs et avec l'enseignant dans un milieu scolaire. Pour eux, donc, l'apprentissage doit s'inscrire dans un contexte qui est porteur de sens pour l'élève.

Le constructivisme est un courant qui est venu compléter le cognitivisme. Pour ce courant, (Jonnaert et Vander Borgh, 1999) « l'apprenant développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles. Ce dernier est le principal acteur de l'apprentissage; il est un créateur de connaissances. L'enseignant contrôle simplement certaines conditions dans lesquelles est placé l'apprenant.»

Selon Lussier, (2002) « apprendre, c'est abandonner une représentation pour en adopter une autre. L'enseignant doit provoquer des interactions et susciter chez l'élève la volonté de mettre ses propres connaissances en interaction avec le savoir à apprendre. L'apprentissage doit permettre à l'élève d'utiliser ses nouvelles connaissances dans des situations non didactiques... »

La définition de la notion de compétence prend appui sur ces cadres de référence. Le sens qui sera donné à ce concept dépend de la conception de l'apprentissage préconisée.

Dans la perspective cognitiviste, l'accent est mis, surtout, sur la capacité de transférer les connaissances acquises dans un contexte nouveau. Pour les socioconstructivistes, l'accent est mis sur la capacité d'utiliser et de mobiliser des savoirs dans une situation donnée.

Ces deux conceptions de la notion de compétence, bien qu'elles soient différentes, sont complémentaires. Chacune des deux pourrait être efficace dans un système donné ; tout dépend de l'utilisation et des objectifs qu'on s'est fixés au préalable. En effet, l'approche par compétences est sous-tendue par la logique choisie en fonction de la conception de l'apprentissage définie par l'institution. Ainsi, le programme d'études est-il élaboré selon le profil de sortie de l'apprenant qu'on veut former et ce à partir d'un ensemble cohérent de compétences établi et déterminé selon les besoins de la société.

L'approche par compétences propose, donc, une formation qui s'appuie sur le contexte et où l'apprenant est le premier responsable de son apprentissage. Quant à l'enseignant, il lui est demandé de préciser clairement ses actions et les résultats attendus et ce en termes de compétences.

### **2.1.1- Définition de la compétence.**

Comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre précédant, c'est dans l'entreprise qu'est apparue la première définition de la notion compétence .Elle a été définie par l'ensemble des théoriciens comme un savoir-agir résultant de la mobilisation et de l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources internes ou externes dans des situations relevant d'un contexte donné.

En référence aux travaux de chercheurs qui se sont intéressés à la notion de compétence (Le Boterf, Perrenoud, Rey, Roegiers, et bien d'autres), et parmi les nombreuses définitions qu'ils nous proposent, nous retenons celle de Paquay qui sous forme de synthèse reprend toutes les autres.

Paquay définit une compétence comme « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives (ou des «combinaisons», «orchestrations» de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines,...) [...] mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) [...] pour faire face à une famille de situations- problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet).» (Paquay, 2001).

Dans une optique de présentation de l'évolution de la définition du concept de compétence, nous reprenons dans un ordre chronologique quelques unes qui ont été à la base des programmes d'études rénovés dans plusieurs systèmes éducatifs dans le monde.

Parmi les nombreuses définitions de la notion de compétences<sup>20</sup>, nous citerons celle de Le Boterf (1994) qui insiste sur la notion de ressources à mobiliser:

« La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités, ...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. La compétence est de l'ordre du «savoir à mobiliser» ».

Cette définition est complétée par la proposition de Marc Romainville<sup>21</sup> (1998) qui suppose qu'une compétence « est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir devenir, qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets. »

Jacques Tardif (2005) nous propose une autre définition qui a été reprise par plusieurs chercheurs et met en relief la notion de « savoir-agir ». Il conçoit une compétence comme «un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.»

Marc Bru (2005) quant à lui, conçoit la compétence comme un organisateur des pratiques enseignantes: « les compétences pour enseigner ne sont autres que ces processus organisateurs et régulateurs qui interviennent dans la réduction- extension des possibles ».

---

<sup>20</sup>- Plusieurs chercheurs ont abordé le concept de compétences et ont tenté de le définir. De nombreux ouvrages sont parus surtout 1970, mais le mouvement s'est intensifié à partir des années 1990.

<sup>21</sup>- M. Romainville G. Bernaerdt, Ch. Delory, A. Genard, A. Leroy, L. Paquay, B. Rey, JI. Wolfs. «Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation ». *Forum pédagogie*, 1998, pp. 21-27.

X. Roegiers (2000) a introduit la notion de « famille de situations- problèmes » et conçoit la compétence comme « la mobilisation d'un ensemble de ressources (savoir, savoir-faire, savoir-être), en vue de résoudre une situation complexe appartenant à une famille de situations- problèmes. »

Chacun de ces différents chercheurs propose la définition qu'il juge appropriée et qui lui semble la plus efficace selon son contexte et selon les moyens dont dispose les différents acteurs. L'acceptation du concept de compétence, alors, ne sera pas la même pour tous. Le recours à une même terminologie en contextes différents engendrera une confusion dans l'appropriation des expressions utilisées selon la conception adoptée.

Cependant, le dénominateur commun de ces conceptions est l'exercice de la capacité d'agir des individus en formation dans des situations données; c'est-à-dire, tous préconisent une logique d'apprentissage et non une logique centrée sur l'enseignement, de placer l'étudiant dans une situation qui permet à la fois l'acquisition de connaissances et le développement d'un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources.

Roegiers (2000) définit cet ensemble de ressources comme « des connaissances, habiletés et capacités qui sont intégrées et accessibles en mémoire, donc «mobilisables» dans l'action, parce qu'elles ont été exercées régulièrement et avec succès dans un contexte donné puis, par la suite, dans des contextes similaires. Pour savoir- agir avec compétence, il faut d'abord comprendre et retenir ce que l'on apprend, puis s'en servir fréquemment et avec succès dans un ensemble de situations semblables.»

Dans l'enseignement, l'institution scolaire a retenu la définition qui semble rallier les différentes conceptions des chercheurs que nous venons de citer et l'a inscrite dans son programme de formation. Les orientations pédagogiques<sup>22</sup> définissent la compétence comme « un savoir agir, une potentialité d'action efficace se manifestant lors de la résolution de situations problèmes. Savoir agir, c'est savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer les ressources acquises dans des situations nouvelles. »

---

<sup>22</sup>- Définition tirée des documents d'accompagnement du MEN, juin 2004. Cette définition se rapproche de celles présentées par J. Tardif et X. Roegiers.

Selon les textes officiels, une compétence est donc l'utilisation appropriée de savoirs, savoir-faire et savoir- être en fonction d'un contexte. « Les savoirs » sont des connaissances maîtrisées et accessibles en mémoire; « le savoir-faire », est constitué de démarches, de procédures et de stratégies efficaces, alors que « le savoir- être » est composé d'attitudes et de comportements adéquats. La somme des connaissances, des attitudes et des stratégies constitue le «savoir- agir ».

Un apprenant compétent est celui qui sait agir dans des contextes particuliers et semblables car il maîtrise les savoirs nécessaires pour résoudre le problème posé et il a une méthode appropriée qu'il doit appliquer pour contourner la difficulté et réussir l'épreuve.

### **2.1.2- Les compétences transversales.**

Dans les ouvrages que nous avons consultés, la notion de «compétence transversale », a été toujours, associée aux concepts de pertinence, de contextualisation, de réel, de situation- problème, d'efficacité et enfin d'intégration. En lisant cette suite de termes, nous ne prétendons pas l'exhaustivité car d'autres paradigmes pourraient faire partie de ce champ conceptuel ; Nous citons entre autre, le terme de processus, de démarche et de mobilisation. Nous ne pouvons parler de compétences transversales sans évoquer les travaux de Xavier Roegiers relatifs à l'intégration des apprentissages.

Pour X, Roegiers (2000) « Les compétences transversales servent à désigner des habiletés transdisciplinaires et extérieures à la classe que l'on vise développer chez les apprenants ».

Il s'agit, donc, de transmettre aux apprenants des savoirs et savoir-faire durant des activités d'apprentissage qui seront situées dans une situation réelle et significative avec son vécu. Il va falloir donner du sens à ce qu'on fait en classe pour développer le savoir-agir de l'apprenant et ce selon ses besoins et ses intérêts. Selon le même auteur, l'objectif est de faire de l'élève un citoyen responsable, un travailleur compétent, une personne autonome. En définitive, la compétence a essentiellement une fonction sociale.

Comme nous l'avons expliqué dans notre introduction, cette notion a « révolutionné » les pratiques anciennes des enseignants qui sont contraints de changer leurs stratégies d'enseignement. En effet, ils ne doivent, désormais, plus considérer leur enseignement selon une progression, selon une démarche de superposition de savoirs, d'une manière séparée, mais il faudrait qu'ils organisent des activités nécessitant la contextualisation et l'intégration des savoirs et savoir-faire. En outre, l'enseignant ne devra plus développer uniquement des compétences disciplinaires mais il devra viser le développement des compétences transversales diverses parce que celles-ci constituent les savoir-faire et les savoir-être, dans une situation donnée de la vie de tous les jours de l'apprenant.

La compétence transversale<sup>23</sup> ne peut être considérée comme antinomique de la compétence disciplinaire, comme pouvait le croire un nombre important d'enseignants. Elle est aussi « 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 variées » (orientations pédagogiques MEN).

Selon Roegiers (2000), un enseignement qui est « orienté vers la maîtrise des compétences et non sur la simple juxtaposition de capacités, est une condition nécessaire pour mettre en œuvre une pédagogie de l'intégration. »

Toutes ces affirmations nous amènent à caractériser un élève compétent. En principe, c'est un individu capable de mobiliser d'une manière efficace les savoirs, savoir-faire et savoir-être, dans des situations données et cela dans des domaines divers. Un élève très fort en mathématiques, par exemple, et qui est faible, en français, ne peut être jugé compétent parce qu'il a éprouvé certainement des difficultés d'appropriation dans cette discipline, il n'est compétent parce qu'il n'a pas su mobiliser les habiletés et les capacités dans la situation d'apprentissage de la langue. Cela justifie la nécessité d'enseigner aux apprenants, non seulement des savoirs de base disciplinaires mais aussi des savoir-faire qui contribueront au développement de leur savoir-agir dans toute situation nouvelle et complexe.

---

<sup>23</sup>- Les compétences transversales sont d'ordre intellectuel, méthodologique, personnel et social ainsi que de la communication.

En guise de réponse à ces préoccupations X. Roegiers (2000) soutient que les deux notions sont complémentaires et propose une définition de l'action pour expliquer la place qu'occupe une compétence dans le système éducatif; il affirme que « Face à l'enjeu majeur de la société, l'action devrait devenir le moteur principal, la finalité même de tout acte éducatif (...) éduquer pour savoir, éduquer pour penser mais surtout éduquer pour agir. Pas l'agir étroit, l'agir individuel, l'agir immédiat, mais l'agir réfléchi, l'agir responsable, l'agir citoyen, qui repose sur des valeurs de partage, de solidarité et de développement durable. »

En résumé, nous retiendrons que l'enseignement est un moyen d'acquisition de compétences qui doit permettre à chaque élève de développer ses potentialités d'une façon autonome et dans une approche réflexive orientée davantage vers le réel, c'est-à-dire, le contexte social.

Les orientations pédagogiques<sup>24</sup> prescrivent le développement de la compétence transversale dans leurs directives et proposent une synthèse d'objectifs qui caractérisent celle-ci :

- a- Elle est opératoire et elle est indissociable d'une activité. C'est une cible terminale et pertinente, elle se démontre par des résultats observables.
- b- Elle a une valeur sur le plan personnel, social, c'est une capacité d'action autonome et efficace; elle est acquise: l'apprenant devient compétent par construction personnelle et par construction sociale.
- c- Elle est une capacité transférable dans des situations réelles du contexte de l'apprenant.

C'est toute cette littérature, qui donnée sans explications, a fait qu'un nombre important des détracteurs de cette approche s'est retranché derrière l'existant en émettant des réserves à propos des moyens qui doivent accompagner ce type d'enseignement, le temps qu'il faut lui consacrer et la motivation qu'il faut stimuler chez les apprenants pour ne citer que ces quelques arguments.

---

<sup>24</sup>- Orientations pédagogiques Documents MEN, plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien. juin 2004.

Il est clair que la notion de compétence transversale a engendré une difficulté supplémentaire dans l'appropriation du sens du concept de compétence, d'une part, et a créé une confusion entre compétence disciplinaire et compétence transversale chez les enseignants, d'autre part.

### **2.1.3- Caractéristiques de l'approche par compétence.**

Rappeler les principes et les caractéristiques de l'approche par compétences vise à sensibiliser les acteurs impliqués dans un processus de formation sur l'importance et la complexité de la mise en œuvre d'un dispositif basé sur le développement des compétences et montrer combien la tâche de l'enseignant est difficile.

Ce nouveau dispositif repose sur un principe fondamental qui est celui d'installer des compétences chez l'apprenant pour une insertion sociale ou pour développer des capacités nécessaires pour résoudre des problèmes complexes dans des situations données. De plus, cette nécessité de mobiliser des savoirs et des savoir-faire doit passer par une intégration des apprentissages. Par ailleurs, ces apprentissages doivent être significatifs et opératoires à travers les tâches et les situations qu'on propose aux apprenants. Enfin, ces tâches complexes devraient être évaluées de façon explicite.

Cette approche a un impact sur l'ensemble du dispositif de formation; elle entraîne le recours à une pédagogie centrée sur l'acquisition de compétences par les apprenants insistant sur l'acquisition des savoirs mais surtout sur le développement des savoir-faire.

Elle assure une plus grande cohérence des programmes et cela entre les trois cycles de formation des apprenants. Les trois programmes de tout le cursus sont conçus et préparés selon une approche globale et intégrée.

L'une des caractéristiques principales de l'approche par compétences est son mode d'évaluation. L'évaluation des tâches s'exprime à l'aide de critères de performance précis et est personnalisée; en effet, c'est le seul moyen pour réduire l'échec des apprenants surtout ceux en difficulté.



Enfin, ce dispositif se base sur les valeurs sociales que toute société souhaiterait inculquer à ses apprenants; il vise à développer l'autonomie des apprenants et favoriser leur insertion sociale.

## **2.2- L'approche par compétence et ses implications pédagogiques.**

La définition de la compétence comme un savoir-agir a généré de nombreuses implications pédagogiques dont le principal est le type d'enseignement préconisé. Comme nous l'avons souligné dans le chapitre précédent, l'enseignement qui se base sur les compétences doit être explicite.

J. Tardif affirme que « L'enseignement qui met l'accent sur les connaissances déclaratives en espérant des retombées nombreuses dans l'action, ne procure pas aux élèves les bases qui leur permettraient d'agir d'une façon judicieuse et efficace.»

En effet, l'enseignant doit rendre son action pédagogique plus explicite ; il doit montrer tout d'abord, comment faire à ses élèves puis leur demander à réaliser la tâche, les amener à s'exercer d'une manière autonome. Son rôle, dans ces conditions, consiste à les accompagner, à les aider dans le choix de la stratégie et démarche adéquates à l'accomplissement de la tâche.

Une pédagogie qui vise à développer des compétences implique de nombreuses actions de la part de l'enseignant. Nous reprenons celles qui sont reprises dans les documents d'accompagnement fournis à tous les professeurs, toutes disciplines confondues.

- Questionner régulièrement les élèves.
- Objectiver à la fin de chaque activité d'apprentissage.
- Permettre aux élèves de bénéficier d'une rétroaction constante en leur donnant un feed-back continu sur leur travail.
- Enseigner explicitement la démarche d'apprentissage dans chaque matière.
- Enseigner aux élèves à fournir l'effort nécessaire à la réussite et établir des exigences élevées.
- Installer une fréquence d'utilisation élevée des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont à la base des compétences disciplinaires et transversales.
- Insister sur les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

L'ensemble de ces actions constitue une partie des stratégies d'enseignement parmi celles établies par le groupe Performa.<sup>25</sup>

### **2.2.1- L'approche par compétence et l'évaluation.**

L'évaluation est la problématique fondamentale dans tout apprentissage. D'une simple mesure de rendements, elle est devenue une démarche qui se veut rigoureuse et formatrice.

Notre institution scolaire a entrepris depuis quelques années, de redynamiser son système d'évaluation « pour faire de cette dimension spécifique, non seulement un instrument d'aide et de décision, mais un outil de gestion pratique recourant plus à des analyses opérationnelles qu'à des constats globalisants et impressionnistes. » (Tawil, 2005 : 33-44).

L'évaluation des acquis des apprenants est l'action centrale dans tout projet d'innovation d'un système scolaire. Une réforme ne peut réussir si elle mettra au second plan l'évaluation des acquis des apprenants. C'est dans cette logique que l'évaluation est considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage.

L'évaluation a été tout le temps considérée par tous les acteurs comme un moyen de sanction et/ ou de récompense de l'apprenant à travers son rendement.

C'est un impératif social qui consiste à connaître les différences individuelles, à sélectionner les apprenants et à leur délivrer des diplômes en fin de parcours scolaires.

---

<sup>25</sup>- Groupe de travail de Performa (1995,), *Les stratégies pédagogiques au regard de l'approche par compétences*, Université de Sherbrooke, pp. 18 et 19. A propos des stratégies d'enseignement, nous reprenons les plus importants principes établis par le groupe Performa :

- prendre en considération les intentions éducatives du programme, le profil de sortie;
- centrer l'intervention pédagogique sur l'atteinte de résultats attendus, sans négliger les contenus qui doivent s'inscrire dans une perspective différente ;
- privilégier les activités d'apprentissage de l'élève ;
- élaborer la stratégie pédagogique en fonction du processus d'apprentissage des élèves;
- tenir compte des caractéristiques des élèves et de leurs expériences ;
- placer l'élève en action et lui permettre d'appliquer et de pratiquer ;
- assurer la mise en contexte ;
- utiliser des tâches d'apprentissage complètes ;
- placer l'élève dans des situations de plus en plus complexes où il peut intégrer connaissances, habiletés et attitudes pour faire face à la situation ;
- placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui font appel à plusieurs capacités de niveau supérieur (synthèse, analyse, métacognition, autoévaluation ...);
- accorder une grande importance à l'évaluation diagnostique, notamment pour faciliter l'arrimage des nouveaux apprentissages avec les acquis ;
- intégrer l'évaluation formative aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage ;
- favoriser des interventions pédagogiques reconnues comme aidant au développement des compétences et centrées sur la pratique.
- favoriser la rétention, l'intégration et le transfert des apprentissages.

Nous reprenons brièvement, l'évolution du système d'évaluation scolaire en Algérie présentée par Tawil, S. dans son ouvrage «des enjeux de la refonte du système d'évaluation, in « la refonte de la pédagogie en Algérie ».

Tawil nous rappelle que les instruments de l'évaluation des acquis scolaires se limitaient, le plus souvent, à des questions d'examens qui sont posées aux apprenants, qui à leur tour doivent répondre d'une manière correcte pour pouvoir recevoir une note.

Ces procédés ont évolué et il y a eu beaucoup de changements dans la façon d'évaluer. Certes, les objectifs de sélection et de classement existent encore ; toutefois, le système d'évaluation s'est développé et ce par rapport aux besoins nouveaux de la société parmi lesquels, le plus important, celui de lutter contre l'échec des apprenants en difficulté.

Supplantant l'approche centrée sur les contenus, l'approche par objectifs a introduit la notion de tâches dans le processus d'enseignement; dès lors, l'évaluation est conçue comme démarche d'apprentissage. C'est ainsi qu'est née « l'évaluation critériée » dont le but est de décrire ce dont un apprenant est capable, sans se soucier de son rang parmi ses pairs ni de sa place dans l'ensemble classe.

L'évaluation critériée consiste à spécifier la compétence en termes d'objectifs d'apprentissage. L'évaluation n'est plus considérée comme un contrôle de connaissances mais comme un outil de régulation de l'enseignement. Ce statut de l'évaluation suppose la mise en oeuvre d'une pédagogie différenciée, c'est-à-dire la capacité de mettre en oeuvre des stratégies d'enseignement et des moyens d'apprentissage variés qui tiennent compte des différences individuelles et de la diversité des rythmes d'apprentissage des élèves.

Aujourd'hui, tous les spécialistes s'accordent à dire qu'il ne s'agit plus de vérifier si l'apprenant est capable de restituer des savoirs acquis épars et non significatifs mais qu'il faut vérifier si l'élève est capable de résoudre un problème qui a du sens, en mobilisant non seulement des savoirs acquis, mais aussi des savoir-faire. Il faut situer donc, l'évaluation au regard d'objectifs associés à des habiletés plus complexes, c'est-à-dire au niveau des compétences.

En effet, les savoirs n'ont pas vraiment de sens s'ils ne sont pas cohérents et s'ils ne renvoient pas à des tâches de la vie quotidienne, d'une part, et s'ils ne s'organisent pas dans une structure cognitive et ne sont acquis que pour résoudre un problème présent et ne sont plus réutilisés après.

Dans l'évaluation classique, on évaluait des items isolés sans les relier entre eux et sans les situer dans le contexte dans lequel les savoirs et savoir-faire peuvent être utiles.

L'évaluation à travers des situations complexes apporte une réponse à ce problème. Selon Roegiers, (2003), « Ce type d'évaluation est mené dans une optique d'intégration: plutôt que de vérifier une somme d'acquis, il vérifie ces acquis de façon articulée, au sein d'une situation complexe, ou de quelques situations complexes.»

Le même auteur recommande que pour évaluer correctement une compétence, il faut concevoir une situation d'évaluation pertinente qui doit présenter les caractéristiques suivantes :

- a- c'est une situation complexe,
- b- c'est une situation significative, parce qu'elle a une utilité sociale.
- c- c'est une situation qui nécessite de la part de l'élève d'exercer des activités cognitives de haut niveau (analyser, synthétiser..)
- e- c'est une situation globale.
- f- c'est une situation bien contextualisée.

Dans le cadre de l'approche par les compétences et la pédagogie de l'intégration, il faut évaluer les acquis des apprenants en tenant compte des deux principales catégories d'apprentissages: les ressources et les compétences.

- les ressources sont tous les savoirs et savoir-faire appris.
- les compétences, est la mobilisation des ressources préalablement apprises pour résoudre un problème dans une situation complexe.

L'évaluation des deux catégories d'apprentissages fera, donc, l'objet de deux évaluations distinctes. Il n'est pas possible, l'enseignant ne peut tout évaluer en même temps. Il procèdera de différentes manières à différents moments.

A- l'évaluation des ressources se fera à travers des exercices ordinaires portant sur des objectifs spécifiques bien déterminés.

B- l'évaluation des compétences se réalisera en proposant aux apprenants de résoudre des situations complexes qui leur permettront de mobiliser les ressources déjà apprises.

Si dans cette approche, l'évaluation des compétences est plus déterminante, elle doit élaborer une situation qui permet de déterminer le niveau d'acquisition par les apprenants d'une compétence à travers des savoirs et des savoir-faire déterminés.

L'élaboration d'une épreuve d'évaluation efficace passe obligatoirement par la détermination de la compétence à évaluer et les ressources à mobiliser, d'une part, et par la création d'une situation d'évaluation adéquate, d'autre part.

L'évaluation des compétences ne consiste plus à poser des questions de connaissance uniquement mais il faut produire des tâches complexes et y vérifier le degré de mobilisation des connaissances de la part des apprenants. Évaluer des compétences, c'est observer les apprenants en action et évaluer leurs progrès dans la réalisation de la tâche demandée.

Tout ce changement doit, donc s'opérer dans les représentations et dans les pratiques des enseignants comme dans celles des apprenants.

### **2.2.2- Les types d'évaluations.**

Selon les orientations pédagogiques, deux types d'évaluation sont mis en œuvre au niveau des trois paliers d'enseignement dans notre système scolaire: l'évaluation formative et l'évaluation certificative. Même si l'évaluation informative et l'évaluation diagnostique sont présentes dans les trois niveaux d'enseignement, c'est l'aspect de régulation du processus d'enseignement/apprentissage de l'évaluation formative qui est privilégié.

S'inspirant des définitions théoriques de plusieurs auteurs (Scriven, 1967 et de Peretti, 1998; Rieunier et Raynal, 1998; Allal et Wegmuller, 2004), nous présentons des différentes évaluations mises en œuvre dans un processus d'enseignement.

## **A- L'évaluation formative.**

L'objectif de l'évaluation formative consiste à prendre conscience du parcours effectué par l'apprenant dans son apprentissage. Ce type d'évaluation intervient tout le long du processus d'enseignement /apprentissage et permet d'apprécier les difficultés de l'apprenant. Des diagnostics seront établis et par conséquent, on pourra prévoir une action de remédiations dans un enseignement différencié.

En effet, selon L. Allal (1993 : 142) « Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques. Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève- avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique- constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto- évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiations a posteriori. »

L'évaluation est formative parce qu'elle vise à améliorer les progrès de l'apprenant en le guidant dans ses stratégies d'apprentissage. L'apprenant s'auto évalue par rapport aux objectifs à atteindre et progresse dans ses apprentissages. L'évaluation formative permet de piloter l'enseignement et plus particulièrement le passage d'une séquence d'apprentissage à l'autre.

L'évaluation formative a aussi un rôle diagnostique et informatif aussi bien pour les parents, les élèves et les enseignants.

Elle renseigne sur les attitudes et dispositions de l'apprenant face à l'apprentissage et elle informe sur sa progression par rapport aux objectifs préconisés.

### **B- L'évaluation sommative ou certificative.**

Le rôle de l'évaluation sommative est de contribuer à la certification finale des compétences en fournissant une information sur le développement des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être de l'apprenant. Elle consiste en un jugement global qui détermine jusqu'à quel point l'objectif terminal a été atteint par chaque apprenant au terme d'un cycle de formation. L'évaluation certificative a pour but d'attester de manière officielle les acquisitions de l'apprenant; elle permet de valider ses acquis, souvent, en vue de l'orienter vers une filière qui correspondrait à ses compétences. Il faut noter que cette évaluation s'exprime par une appréciation chiffrée, une note.

Denise Lussier (1992 :17) définit l'évaluation sommative comme: « une démarche dont les données obtenues à la fin d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme servent à exprimer le degré de maîtrise par l'élève des objectifs du programme et à prendre les décisions relatives à l'obtention de crédits, au passage dans la classe supérieure, à la sanction des acquis et à la reconnaissance des acquis expérientiels.

### **C- L'évaluation informative.**

L'évaluation informative sert à renseigner les parents sur les acquisitions et la progression de l'apprenant dans ses apprentissages.

### **D - L'évaluation diagnostique.**

Elle est définie comme une évaluation s'effectuant avant la séquence d'apprentissage et qui a pour but de diagnostiquer et de pronostiquer.

### **E- L'autoévaluation.**

L'enseignant a pour rôle d'impliquer les apprenants dans leurs apprentissages ; en particulier dans les activités d'évaluation. Les apprenants participent à leur évaluation selon des modalités diverses. L'auto-évaluation consiste à analyser ses propres erreurs dans le but de réguler ses stratégies d'apprentissage.

En guise de synthèse concernant l'évaluation dans une approche par compétences, nous reprenons l'analyse de X. Roegiers (2004) qui considère que « l'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages dans une perspective d'aide, à faire des diagnostics précis pour révéler les progrès accomplis et les difficultés rencontrées par l'apprenant, à reconnaître le niveau de développement des compétences, à orienter ou réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant et à entreprendre des actions appropriées de régulation et de remédiations.»

### **2.2.3- L'approche par compétence et l'intégration des savoirs.**

Le nouveau dispositif d'enseignement fait appel à l'intégration des apprentissages pour développer des compétences. Il recommande que cette intégration soit réalisée chez l'apprenant à travers une situation d'enseignement visant une tâche bien définie. Ainsi faut-il réaliser concrètement une activité qui fera percevoir aux apprenants l'utilité de ce qu'ils sont entrain de faire en classe.

Selon X. Roegiers, « l'intégration des apprentissages consiste à réserver des moments significatifs de la formation où on soumet aux étudiants quelques situations complexes dans lesquelles ils sont invités à mobiliser les ressources acquises ... »

La formation des apprenants à l'école consiste à installer des compétences non pour former des individus exceptionnels mais pour leur permettre de trouver des solutions lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes de la vie de tous les jours. Cette formation, donc, qui vise à préparer à la vie doit être réalisée sur les pratiques sociales concrètes.

L'intégration est aussi, une opération qui permet l'articulation des acquis épars en vue de les faire fonctionner dans d'un objectif précis.

« L'intégration des savoirs désigne le processus par lequel un élève greffe un savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis. » (Documents MEN, 2005).



#### **2.2.4- L'approche par compétence et l'interdisciplinarité.**

La revue de la littérature nous a montré que le concept de « l'interdisciplinarité » n'a pas de définition qui fasse l'objet d'un fort consensus entre les didacticiens et les chercheurs en éducation. Parmi toutes les définitions que nous avons parcourues, nous reprenons l'analyse de Yves Lenoir (1998 : 110) qui propose une conception de l'interdisciplinarité scolaire comme « l'interaction de trois niveaux: un niveau curriculaire, un niveau didactique et un niveau pédagogique.

Au niveau curriculaire, l'interdisciplinarité constitue «le préalable à toute interdisciplinarité didactique et pédagogique [...] Elle consiste en l'établissement [...] de liens d'interdépendance, de convergence, et de complémentarité entre ces objets et, par là, entre les différentes matières scolaires qui forment le cursus d'un ordre d'enseignement donné afin de faire ressortir du curriculum scolaire ou de lui fournir une structure interdisciplinaire à orientations intégratrices».

Selon le même auteur, l'interdisciplinarité didactique assure « une fonction médiatrice entre le niveau curriculaire et la pratique pédagogique [...]. Elle consiste à prendre en compte le niveau curriculaire afin de traiter le contenu didactique [...] en ayant pour objectif l'articulation des savoirs à enseigner et leur insertion dans des situations d'apprentissage ».

Au niveau pédagogique, l'interdisciplinarité « doit prendre en compte non seulement un ensemble de contraintes contextuelles et situationnelles, mais aussi des savoirs de diverses provenances, dont les savoirs d'expérience qui ne procèdent pas, du moins directement et exclusivement, des champs disciplinaires ».

Pour résumer, l'interdisciplinarité scolaire consisterait, donc en la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires qui s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique.

Il s'agirait moins de la juxtaposition de disciplines différentes que d'une recherche d'une articulation entre les disciplines, « qui suppose la mise en cohérence des apprentissages et qui conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interpénétrations ou d'actions réciproques entre ces disciplines sous divers aspects (finalités, objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, etc.) en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves ».

(Y. Lenoir, 1998 : 121).

### **2.3- Les compétences en français langue étrangère.**

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat.

Pour permettre la réalisation des projets pédagogiques, l'enseignant choisira les méthodes et les stratégies ainsi que les techniques d'expression les plus adéquates. Ce choix se fera en fonction des compétences à installer.

Au niveau de la compréhension de l'écrit, les supports doivent être bien choisis et diversifiés pour permettre aux apprenants de conceptualiser la notion d'intention communicative par la comparaison entre les formes du discours, et leurs visées. En effet, le nouveau plan de formation dépasse le cadre de la typologie des textes en accordant une grande importance à la présence de l'émetteur dans son texte.

L'objectif visé est d'installer des compétences qui permettront aux apprenants de s'approprier les indices de l'énonciation ou les déictiques (je/tu, ici/maintenant) qui ne désignent leurs référents que dans la situation de communication et qui ne trouvent leurs significations que par rapport à la situation d'énonciation. Il s'agira, donc, d'une analyse pragmatique du texte. « Le texte a pour visées d'informer, de distraire, de convaincre etc. Cependant, il ne faut pas confondre la recherche de l'enjeu discursif, c'est-à-dire l'objectif de l'acte de communication au niveau du discours, avec l'enjeu textuel. »<sup>26</sup>

Au niveau de l'écrit, l'objectif visé est de maîtriser les règles de la cohérence textuelle qui dépendent à la fois de la dimension syntaxique, sémantique et pragmatique du texte. « L'enseignant doit faire prendre conscience aux apprenants qu'un texte est un acte de communication : il est écrit dans un but, à un lecteur particulier et doit avoir une présentation particulière. C'est pourquoi, le professeur doit recourir à des situations de communication authentiques en concevant des projets d'écriture véritables avec un enjeu et un destinataire précis. »<sup>27</sup>

Au niveau de l'oral, l'objectif est de développer les compétences de compréhension et de production de messages oraux et cela grâce à des activités relevant de situations authentiques qui favorisent l'interaction verbale.

La compétence de communication ne peut être acquise que si elle est soutenue par la maîtrise des techniques d'expression. Le programme propose des techniques telles que le résumé, la prise de notes, l'exposé oral, la reconstitution de texte etc..., qui sont reprises et enrichies à chaque niveau du cycle.

### **2.3.1- Les compétences fondamentales.**

Les orientations pédagogiques préconisent les compétences fondamentales pour l'enseignement du français au secondaire que nous reprenons sous forme résumée :

a- Compétence de lecture :

Comprendre et interpréter des textes écrits ou oraux pour les restituer sous forme de résumés ou pour exprimer une réaction face à ces discours.

---

<sup>26</sup>- Documents d'accompagnement MEN, plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien. juin 2004.

<sup>27</sup>- Documents MEN, plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien. juin 2004.

La démarche proposée consiste, dans la première phase, à anticiper le sens d'un texte en exploitant les informations relatives au paratexte puis émettre des hypothèses sur le contenu du texte ou du message oral, sur la fonction du texte.

Dans un deuxième temps, il faut retrouver les différents niveaux d'organisation du texte en distinguant les éléments constitutifs de la situation de communication, en repérant la progression thématique et la cohérence textuelle pour identifier les grandes unités de sens. Dans un troisième temps, l'élève doit élaborer des significations en distinguant les informations essentielles des informations accessoires.

Pour conclure, l'élève doit réagir face à un discours et prendre position par rapport au contenu du texte.

b- Compétence de production à l'écrit :

Produire un texte en relation avec les objets d'étude, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et du but visé et en mettant en œuvre un modèle.

Les objectifs préconisés sont les suivants :

- L'élève doit planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu en activant ses connaissances relatives à la situation de communication.
- Il doit organiser sa production en mettant en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.
- Il doit utiliser la langue d'une façon appropriée en produisant des phrases correctes au plan syntaxique et en utilisant le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.
- Enfin, il doit réviser son écrit en utilisant une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.

c- Compétence de production à l'oral.

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour donner des informations, exprimer son point de vue ou raconter un événement.

Les processus de réception et de production d'un texte oral mobilisant la même démarche que pour un texte écrit, il s'agit ici de distinguer surtout les différences relatives au changement du canal.

### **2.3.2- Les contenus des programmes.**

Les contenus sont présentés dans des tableaux synoptiques selon le niveau et selon leur progression sur l'année.

Pour plus de détails (voir les tableaux relevant de chaque objet d'étude en annexe n°06 .

## TABLEAU SYNOPTIQUE n°1

1<sup>ère</sup> Année

| Pratiques discursives et intentions communicatives                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Objets d'étude                                                                                                                                                                          | Notions clés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Techniques d'expression                                                                                                                                                           | Thématiques                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>I- Les discours</u></p> <p>1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets</p> <p>2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre</p> <p>3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue</p> <p><u>II- La relation d'événements</u></p> <p>1- Relater un événement en relation avec son vécu</p> <p>2 – Relater un événement fictif</p> | <p>Les textes de vulgarisation scientifique.</p> <p>Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite)</p> <p>La lettre ouverte</p> <p>Le fait divers</p> <p>La nouvelle</p> | <p>- La référence situationnelle</p> <p>- Langue écrite / langue orale</p> <p>- La description objective</p> <p>- Les niveaux de langue</p> <p>- La notion d'acte de parole</p> <p>- Les types de plan</p> <p>- La communication différée</p> <p>- La référence situationnelle / la référence contextuelle</p> <p>- La logique des actions dans le récit</p> <p>-Le schéma narratif</p> <p>- Les possibles narratifs</p> <p>- La description subjective</p> <p>- Les forces agissantes dans un récit (les actants)</p> | <p>Le plan</p> <p>La prise de notes</p> <p>L'exposé oral.</p> <p>Le résumé</p> <p>La lettre personnelle et la lettre administrative</p> <p>Le C.V.</p> <p>La fiche de lecture</p> | <p>I- Langues (orales, écrites) et images</p> <p>II- L'homme et son environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Univers urbain et rural.</li> <li>•Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis...</li> <li>•Les transports</li> <li>•Les métiers</li> </ul> |
| <p><u>III- Exprimer son individualité</u></p> <p>-le fait poétique</p> <p>N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.</p>                                                                                                                                                                                                                             | <p>Poèmes et chansons</p> <p>Textes et images</p>                                                                                                                                       | <p>-La connotation</p> <p>-Les figures de style (métaphore, métonymie)</p> <p>-La personnification</p> <p>-La polysémie</p> <p>-Les isotopies sonores (allitérations et assonances)</p> <p>-Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)</p>                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                              |

## TABLEAU SYNOPTIQUE n°2

2<sup>ème</sup> Année

| Pratiques discursives et intentions communicatives                            | Objets d'étude                                                | Notions clés                                                                                                                                                                                                                                  | Techniques d'expression                            | Thématiques (savoirs civilisationnels)                                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>I. LES DISCOURS</b>                                                        | Le discours objectif                                          | La démarche scientifique<br>- démarche inductive<br>- observation<br>- hypothèse<br>- expérimentation<br>- règle ou loi générale<br>- démarche déductive<br>- théorème/ postulat<br>- raisonnement déductif<br>- résultat (déduction logique) | La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral | I- Les grandes réalisations scientifiques et techniques<br><br>- L'aérospatiale (la conquête spatiale)<br><br>- Les médias et communications                            |
| 1- Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, un phénomène |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               | Le dossier documentaire                            |                                                                                                                                                                         |
| 2-Dialoguer pour raconter                                                     |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               | Les représentations graphiques                     |                                                                                                                                                                         |
| 3. Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer                        | Le discours théâtral (ne concerne que les classes de lettres) | Les modes d'exposition du récit (représentation ou relation d'événements portée par les paroles)                                                                                                                                              | L'exposé oral                                      | - La médecine                                                                                                                                                           |
|                                                                               | Le plaidoyer et le réquisitoire                               | La notion d'argument (les différents types d'arguments : orientés vers la raison, orientés vers la sensibilité)                                                                                                                               | La fiche de lecture                                |                                                                                                                                                                         |
|                                                                               |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               |                                                    |                                                                                                                                                                         |
| <b>II.LA RELATION D'EVENEMENTS</b>                                            |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               |                                                    | II. Voyages et explorations à travers l'histoire universelle<br><br>- Les différentes civilisations<br><br>- Les grands sites du passé<br><br>- Le patrimoine universel |
| 1. Relater pour se représenter un monde futur                                 | La nouvelle d'anticipation                                    | - La focalisation (mode de vision du narrateur<br>- Noyaux et catalyses                                                                                                                                                                       |                                                    |                                                                                                                                                                         |
| 2. Relater pour informer et agir sur le destinataire                          | Le reportage touristique<br>Le récit de voyages               | - Les fonctions des discours investis dans le reportage (commentaire, description, explication, information)<br>- Passage de l'image au texte et inversement (itinéraire ou plan)                                                             |                                                    |                                                                                                                                                                         |
| <b>III. EXPRIMER SON INDIVIDUALITE</b>                                        |                                                               | - La connotation et la dénotation<br>- L'interprétation du message iconographique                                                                                                                                                             |                                                    |                                                                                                                                                                         |
| Le fait poétique (l'étude s'étalera sur toute l'année)                        |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               |                                                    |                                                                                                                                                                         |

## TABLEAU SYNOPTIQUE n°3

3<sup>ème</sup> Année

| Pratiques discursives et intentions communicatives                                                                                                                                                              | Objets d'étude                                                                      | Notions clés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Techniques d'expression                                                                                | Thématiques (savoirs civilisationnels)                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I. Les discours</p> <p>1- Exposer des faits et manifester son esprit critique</p> <p>2- Argumenter pour faire réagir (pour les lettres uniquement)</p> <p>3- Dialoguer pour confronter des points de vue</p> | <p>· Documents et textes d'histoire.</p> <p>· L'appel</p> <p>· Le débat d'idées</p> | <p>- L'exposé des événements (Histoire)</p> <p>- L'introduction du discours (les commentaires)</p> <p>- Personne et personnage.</p> <p>- Les stratégies argumentatives et incitatives.</p> <p>- Les différents types d'arguments</p> <p>- La structure de l'appel</p> <p>- Les figures de rhétorique: la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.</p> | <p>La synthèse de documents</p> <p>Le compte-rendu critique</p> <p>La technique de prise de parole</p> | <p>L'homme contemporain</p> <p>Les défis du 3ème millénaire</p> <p>La mondialisation des échanges</p> <p>Solidarité</p> <p>Justice</p> <p>Les droits de l'homme</p> <p>Les ONG</p> <p>Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture</p> |
| <p>II. La relation d'événements</p> <p>- Raconter pour exprimer son imaginaire</p>                                                                                                                              | <p>· La nouvelle fantastique</p>                                                    | <p>- Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s).</p> <p>- Le rapport temps de l'histoire / temps de la narration.</p> <p>- Les indices et les informants.</p> <p>- L'allégorie, la métaphore, la personnification</p>                                                                                                                                           |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>Exprimer son individualité</p> <p>« Le fait poétique »</p> <p>N.B. à étudier durant toute l'année</p>                                                                                                        | <p>· Poésie et chansons engagées</p> <p>· Textes et images</p>                      | <p>- Les figures de style: comparaison, métaphore, métonymie.</p> <p>- Le slogan publicitaire : la relation texte/image.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                        |



**Conclusion:**

L'analyse du concept "compétence", à travers notre parcours de la littérature, nous a montré que le débat sur la définition de ce concept n'est pas clos. La recherche scientifique concernant le domaine des "compétences" n'a pas donné des réponses précises aux questions et objections formulées par les praticiens à propos de l'application de l'approche.

Nous avons montré que la notion de "compétence" provient du monde économique. En effet, c'est l'entreprise qui a exigé des étudiants, une formation suffisante pour intégrer la vie professionnelle.

Dans cette perspective, Romainville définit la compétence comme étant "un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir, qui permet, face à une catégorie de situations de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets". Cette manière de voir les choses vise à mettre l'école au service de l'économie.

## **Chapitre III : PRATIQUES ENSEIGNANTES**

### **Introduction :**

C'est dans le cadre qui montre la complexité des pratiques d'enseignement et des pratiques enseignantes ainsi que l'importance de la dimension relationnelle de ces pratiques que nous avons opté d'analyser les représentations des enseignants, à travers, leurs déclarations sur ce qu'ils comptent faire. Nous supposons que cette dynamique relationnelle pourrait être un facteur qui a une influence sur la conception des pratiques de la part, du moins, d'une catégorie d'enseignants. Dans ce chapitre, la définition des concepts relatifs aux pratiques donnerait un aperçu sur ce qui oriente l'angle de vision de notre travail. Nous définirons la notion de « pratiques » et nous présenterons le champ didactique dans lequel s'inscrit notre perspective d'analyse.

### **3.1- Définitions de la didactique.**

La notion de « didactique » et l'idée de réflexion sur les pratiques pédagogiques ne sont pas nouvelles, elles existaient déjà et ce depuis des siècles.

Comenius, pédagogue tchèque, a écrit un ouvrage intitulé « La grande didactique ou l'art universel d'enseigner tout à tous » et ce depuis 1630-1632.

Aujourd'hui, le terme de « didactique », dans le domaine de l'éducation est associé aux contenus et aux processus d'enseignement/ apprentissage mis en œuvre.

Champy et Etève (1994 : 254) supposent que ce terme désigne « l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage du point de vue privilégié des contenus. » Les mêmes auteurs, en outre, nous expliquent que la didactique générale a adopté une autre position en étudiant les processus et ce d'une manière distincte des contenus, en s'intéressant aux conceptions, à l'évaluation des savoirs et aux conditions, contraintes et conséquences des décisions portant sur le curriculum.

En parcourant la littérature relative au concept, nous avons pris conscience qu'il est difficile pour nous de définir la « didactique » d'une manière simpliste d'autant plus qu'il n'y a pas, jusqu'à aujourd'hui, de consensus entre les théoriciens à propos d'une définition précise, acceptée par tous. Selon les uns la didactique représente l'aspect théorique de l'éducation ; pour d'autres, elle serait d'ordre pratique. Quant à d'autres, ils considèrent les deux aspects en même temps.

Des débats très animés ont opposé, particulièrement deux points de vue : la conception pragmatiste de la connaissance et la conception de la représentation de la réalité, c'est-à-dire l'aspect théorique. Les discussions, d'une manière générale, concernaient le problème de l'opposition théorie/ pratique, la distinction didactique/ pédagogie et didactique générale/ didactique de disciplines.

De tous les travaux de recherche que nous avons consultés, notre attention a été retenue par l'article de Johanne Lebrun et Yves Lenoir (1995 :139 in : les enseignants du primaire: entre disciplinarité et interdisciplinarité). Les deux auteurs (pour nous) ont présenté d'une manière très exhaustive les différentes conceptions de la didactique qui alimentent les polémiques et les controverses à propos de la didactique. Les auteurs de l'article précisent que l'orientation de la didactique selon les différents théoriciens est axée vers trois pôles du triangle didactique et ils citent quelques définitions pour faire un état des lieux que nous jugeons très pertinent et que nous reprenons dans ce qui suit :

Selon André (1992 : 330), « La didactique s'apparente moins à une science qu'à une activité d'ingénierie qui, tout en conduisant des réflexions théoriques sur l'enseignement de la discipline, doit avant tout résoudre des problèmes d'applications, élaborer des programmes, construire des modèles, réaliser des outils, fabriquer à la demande des séquences d'enseignements. »

Pour Audigier (1992 : 353), la didactique « est l'étude des processus et procédures d'enseignement et d'apprentissage considérés du point de vue de leur spécificité disciplinaire.»

Pour sa part, Baillat et Marbeau (1992 : 13) la didactique « concerne les relations et les interrelations entre processus d'enseignement (donc de transmission) et processus d'apprentissage (d'appropriation) des connaissances dans le cadre d'une discipline ».

Ces mêmes auteurs, citent G. Vergnaud (1983 : 13) , qui précisait que « contrairement à certaines idées reçues, la didactique ne vise pas seulement à trouver de meilleures méthodes ou de nouvelles techniques pour enseigner un contenu donné à l'avance ; elle peut remettre profondément en cause les contenus d'enseignement ».

Brisson (1991 : 141), quant à elle, mentionne que la didactique « consiste à dégager les procédures les plus aptes à faire assimiler les données et le type de raisonnement propre à cette discipline. »

Pour Astolfi et Develay (1989 : 11), « la didactique travaille d'une part en amont de la réflexion pédagogique en prenant en compte les contenus d'enseignement comme objet d'étude (...) et, d'autre part, en aval, en approfondissant les situations de classe pour mieux comprendre comment cela fonctionne et ce qui s'y joue. »

Clary et Retailé (1986 : 36) soulignent qu'« un versant de la didactique est le cheminement du savoir disciplinaire aux contenus d'enseignement (...), l'autre versant est la réflexion sur l'appropriation des connaissances. »

De son côté, Desplanque (1991 : 45), présente la didactique comme « une suite d'opérations intellectuelles qui progressent en prenant totalement en compte la réalité de la classe et des élèves. »

Davaud et Varcher (1990 : 225) s'appuient sur la troisième forme de didactique, correspondant plus ou moins à la troisième des générations de didacticiens définie par Bronckart (1989), qui se questionne sur le statut des didactiques des matières scolaires. Ces auteurs rappellent l'existence d'une « première forme qualifiée de traditionnelle, dont la logique est essentiellement celle de l'application des sciences constituées au champ pédagogique.

Une deuxième forme qualifiée de didactique cognitiviste où l'emprunt aux disciplines scientifiques de référence présente un caractère plus spécifique et où le statut des notions à enseigner est analysé en termes cognitivistes, mais où la didactique n'en reste pas moins une technologie d'application. »

David (1988, p.45) mentionne que « la didactique apporte une toute autre perspective puisqu'elle pose des relations tripolaires et interactives entre le savoir, le maître et l'élève, schématisées par le triangle didactique. »

Maréchal (1986, p.46), paraphrasant Vergnaud, mentionne que la didactique « ne se limite ni à l'épistémologie, ni à la pédagogie, ni au projet éducatif général, mais qu'elle procède de la mise en relation des ces quatre domaines.»

Pour sa part, Masson (1994, p.07) définit la didactique en ces termes: «Qu'est-ce que la didactique? C'est s'intéresser à la réalité de l'enseignement d'une discipline, au message disciplinaire à l'adresse d'une classe. Ce message disciplinaire est construit en dépendance du savoir universitaire de référence (...). Ainsi, dans le champ didactique le rôle de l'enseignant est majeur (...). Mais la didactique d'une discipline s'interroge également sur l'appropriation de la connaissance disciplinaire par les élèves en relation avec les processus d'enseignement et d'apprentissage des savoirs spécifiques en jeu. »

Pour Moniot (1994 : 149) « Penser ensemble l'enseignement et l'apprentissage : c'est bien la définition centrale de la didactique de toute discipline.» Le même auteur ajoute que « nous n'imaginons pas un seul instant ne pas pouvoir nous centrer à la fois sur la discipline, sur les élèves et sur le professeur. »

Pour Therer (1993 : 06), « la didactique présente deux grandes orientations : la didactique générale (DG) et la didactique spécial (DS) (...) La didactique générale se centre davantage sur l'étude du fonctionnement cognitif des apprenants (mode de raisonnements, styles cognitifs, épistémologie génétique...) et sur l'analyse des situations institutionnelles (étude des interaction, styles d'enseignement, mode d'évaluation, etc...) La didactique spéciale s'attache plus précisément à l'étude des principaux concepts propres à une discipline, à l'évolution de ces concepts, à leur vulgarisation, à leur mode d'acquisition. »

Tous ces auteurs abordent explicitement les visées de la didactique en ce qui concerne la recherche ou la formation. Les uns préconisent que la recherche en didactique devrait se pencher sur les thèmes de la transposition didactique et les savoirs appris, le thème des représentations sociales, des relations entre connaissances scolaires et scientifiques, l'analyse de l'épistémologie scolaire, la formation, les conditions cognitives et sociocognitives de l'appropriation des connaissances. D'autres, se sont intéressés plus, aux problématiques d'apprentissage et aux situations didactiques.

C'est selon les croyances de chacun des chercheurs en didactique que s'oriente l'angle de vision et la perspective d'analyse. Les uns mettent en avant des conceptions pédagogiques lesquelles sont construites à partir de considérations politiques et philosophiques. D'autres, ont orienté la recherche en didactique vers sa dimension épistémologique. Comme nous pouvons le remarquer à travers les définitions que nous avons citées, pour une grande majorité de théoriciens, le débat doit être axé vers la réflexion sur le statut de la didactique. En effet, les uns postulent pour une didactique générale qui englobe toutes les disciplines et d'autres pensent qu'elle ne peut être que disciplinaire parce que chaque discipline a ses propres spécificités.

Ph. Mérieu (1984 : 41) précise que « Si les didactiques se donnent pour objectif de concevoir des situations d'apprentissage, elles ne peuvent pas accepter que l'on ampute cette conception de l'une des composantes essentielles de toute situation d'apprentissage: les spécificités épistémologiques des savoirs disciplinaires. Une situation d'apprentissage où cette réalité serait absente, constituerait inévitablement un échec au regard du projet didactique lui-même. »

Une autre partie des chercheurs s'est intéressée aux conditions de transmission du savoir, c'est-à-dire, la dimension pratique de la didactique. Le principe de ces chercheurs est que la didactique doit prendre appui sur ce qui se fait sur le terrain ; ainsi le pôle de l'enseignant ne peut être négligée aux dépens des contenus d'apprentissage.

### **3.2- Didactique et pédagogie.**

Comme nous l'avons affirmé dans le chapitre précédent, une des controverses entre les didacticiens concerne la compréhension des relations entre les notions de « didactique » et de « pédagogie » et les limites qui les séparent.

Si nous avons donné la définition du terme didactique, plus haut, celui de « pédagogie », pour Masson (1994 : 08), « concerne les moyens mis en œuvre pour rendre, la meilleure possible, l'appropriation par les élèves de tous les messages disciplinaires. Elle concerne l'acte d'enseignement lui-même, en dehors de toute référence disciplinaire.»

Audigier (1996 : 40) relève que « dans un domaine disciplinaire, l'usage du mot didactique est apparu à la fin des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt pour démarquer les travaux et les réflexions sur l'enseignement de nos disciplines de l'association jugée souvent peu flatteuse avec la pédagogie, pour affirmer, contre elle, l'importance des contenus »

Pour Brisson (1991 : 141), « si la pédagogie est centrée sur l'enfant et son développement cognitif, la didactique est centrée sur une discipline et les problèmes spécifiques de sa transmission. »

Desplanique (1991 : 45), de son côté, précise que « la didactique ne doit pas être confondue avec la pédagogie. La pédagogie est l'ensemble des pratiques et des techniques de la classe qui permettent d'obtenir les meilleures conditions possibles pour la transmission ou l'appropriation du savoir. Il y a donc une pédagogie générale, mais il y a autant de didactiques que de régions de savoirs. »

Quant à Daudel (1990 : 28), il mentionne que « la pédagogie procéderait de l'institution éducative dans son ensemble, la didactique se rattacherait plus spécifiquement à un savoir à transmettre, les deux caractérisant l'acte éducatif. De manière plus acceptable, pédagogie et didactique sont parfois liées, celle-ci étant la communication conscientisée de celle-là ».

Comme nous pouvons le constater, il est difficile de tracer une limite précise entre la pédagogie et la didactique. Cela étant, nous comprenons les raisons de toutes ces polémiques entre les différents chercheurs dans le champ didactique.

### **3.3- La didactique des langues.**

La didactique des langues est l'étude scientifique des langues qui se définit comme un champ d'activité ayant comme objet d'étude l'enseignement/apprentissage d'une langue donnée. De même que la didactique générale, la didactique des langues s'appuie sur les apports théoriques des disciplines connexes, telles qu'en particulier: la linguistique, la psychologie cognitive et la sociologie de l'éducation.

En étudiant les trois principaux éléments de l'action éducative, à savoir, « l'apprenant », « l'enseignant » et « le savoir » (la langue), la didactique des langues a pour but d'explorer l'environnement des différents acteurs et de trouver des réponses aux problématiques qui pourraient entraver l'enseignement et l'appropriation de la langue.

Enseigner une langue, suppose développer les quatre compétences fondamentales chez les apprenants: lire, écrire, parler et écouter. En d'autres termes, c'est donner aux apprenants un outil de pensée et de communication pour leur permettre de construire une compétence culturelle. En effet, la langue étrangère est également une compétence transversale, puisqu'elle est l'outil de communication qui permet de comprendre la culture de l'autre.

### **3.4- La classe et ses acteurs.**

#### **3.4.1-Le triangle didactique.**

La didactique considère le «triangle didactique» comme une structure constituée par trois éléments essentiels: le savoir savant, l'enseignant et l'apprenant. Chaque élément du triangle suppose une réflexion. Au niveau du pôle du savoir, les didacticiens étudient « la transposition didactique » qui concerne la transformation du « savoir savant » en « savoir à enseigner ». Du côté de l'apprenant, ils analysent les représentations des apprenants par rapport à la manière de concevoir et traiter les informations. Enfin, au niveau de l'enseignant, ils étudient les relations de ce dernier avec les apprenants, ce qu'ils nomment « contrat didactique ».



Le concept de « transposition didactique »<sup>28</sup> est né de la recherche en enseignement des mathématiques. La transposition didactique peut être comprise comme la transformation du savoir savant en savoir à enseigner. La transformation du savoir à enseigner en savoir réellement enseigné constitue un autre niveau de la "transposition didactique".

### **3.4.2- La classe.**

La classe est un espace, relativement fermé, dans lequel les enseignants travaillent séparément les uns des autres en y accomplissent l'essentiel de leur tâche avec des élèves. La collaboration entre la plupart des enseignants et les relations avec l'extérieur s'arrête à l'entrée de la classe.

Si l'on compare la classe avec d'autres organismes de la société, elle est le seul espace qui n'a pas connu de changements dans son fonctionnement et son mode de gestion, à l'exception de son nombre; en effet, aujourd'hui, chaque école fonctionne avec un nombre de salles de classes qui a augmenté vu l'évolution démographique importante de la société. En dépit de toute l'innovation structurelle dans le secteur de l'éducation et l'innovation au niveau théorique, la classe traditionnelle n'a pas subi trop de transformations. La disposition matérielle de la classe n'a pas évolué : les quatre rangées de tables et le bureau du maître ont conservé leur plan traditionnel. La classe est régie par un règlement intérieur, établi par l'institution, que les élèves doivent respecter sous la juridiction de l'enseignant.

### **3.4.3- L'apprenant.**

Pour la didactique, le concept « apprenant », est l'élément essentiel pour l'analyse de l'espace « classe »; il est synonyme du terme « élève ». Mais la différence entre les deux notions réside dans le rôle, le comportement que la didactique a attribué à chacun d'eux.

---

<sup>28</sup> - La transposition didactique est un des concepts centraux des travaux en didactique. Y. Chevallard, (1991) l'a développé après que M. Verret (1975) l'a évoqué dans « le temps des études ». Ce concept est effectivement essentiel pour comprendre les transformations qu'un savoir social ou scientifique subit pour être enseigné. (Revue science et motricité, n°3, 2003, page-81.)

L'apprenant est celui qui adopte une posture d'apprentissage où il est considéré comme un acteur de la classe; il est en position d'interaction avec l'enseignant quant à l'appropriation du savoir. Cette posture est considérée positive dans la mesure où l'apprenant mobilise toutes ses capacités cognitives pour acquérir les savoirs ; c'est ce qui le caractérise par rapport à celle de l'élève.

L'élève est celui qui effectue des tâches que lui propose l'enseignant et considère son rôle comme un fait social qui sera évalué puis certifié en fin d'apprentissage. En d'autres termes, l'élève est plus dans une posture passive que dynamique.

Depuis longtemps, les pratiques d'enseignement se focalisaient autour de l'enseignant qui ne laissait aucune autre option à l'élève que celle de s'adapter à son cours. Aujourd'hui, la didactique a compris les limites d'une telle conception de l'enseignement et a donné à l'apprenant une place privilégiée dans le processus d'enseignement. Pour Piaget (1994 : 763), apprendre « c'est modifier durablement ses représentations et ses schèmes d'action ».

La didactique accorde, aujourd'hui, plus d'importance à l'apprenant, à ses besoins et à son projet personnel. Cette perspective de centration sur l'apprenant est préconisée par les méthodes communicatives et les approches cognitives dans l'enseignement des langues. On doit tenir compte du niveau de l'apprenant, de ses besoins mais aussi de son profil psychologique, de ses habitudes d'apprentissage et de ses stratégies.

Tandis que l'enseignement traditionnel considérait l'enseignant comme le premier responsable de son activité, aujourd'hui, la didactique considère que le rôle de l'apprenant n'est plus de recevoir et de restituer des connaissances mais d'acquérir un savoir et un savoir-faire, de participer aux activités de la classe, d'une façon responsable, enfin, de prendre en charge son apprentissage.

La classe est un lieu où l'apprenant est tenu de s'intégrer et surtout d'interagir s'il veut apprendre. Ce n'est pas seulement avec le professeur qu'il doit intervenir mais c'est surtout avec ses pairs qu'il doit s'impliquer. D'ailleurs, c'est avec ses camarades de classe qu'on apprend le mieux puisque les barrières psychologiques sont plus au moins levées.

### **3.4.4- L'enseignant.**

Selon Gagne<sup>29</sup>, enseigner, « c'est organiser des situations d'apprentissage ». Il suppose qu'enseigner, consiste à proposer aux apprenants des situations qui sont susceptibles de provoquer l'apprentissage visé.

Selon les cognitivistes, Altet<sup>30</sup> (1994 :66), « l'enseignement n'est pas la transmission d'une suite de connaissances que l'élève doit acquérir, mais c'est proposer une situation où l'élève est contraint à une "accommodation", c'est une situation conçue par l'enseignant qui privilégie des stratégies basées sur la logique de l'apprentissage et non sur une logique d'enseignement. En d'autres termes, il s'agira " d'un système d'expression- production et non un système réception-consommation qui propose un apprentissage par instruction »

Selon Jean-Paul Narcy (1990 : 140) le rôle de l'enseignant consiste à:

- Organiser et gérer des formations.
- Conseiller des apprenants.
- Etre un interlocuteur des apprenants.

Henri Holec (1996 : 77-96), le décrit comme « un formateur et un conseiller qui doit bien sur avoir des connaissances sur la langue qu'il enseigne et son fonctionnement, mais aussi savoir conduire un groupe et gérer des programmes. »

Le métier d'enseignant a connu des mutations entraînées par l'évolution des approches; cela est dû aux changements des objets et des objectifs de l'enseignement, des apprenants et leurs besoins, des méthodes et des méthodologies.

Ces diverses mutations et les nouvelles circonstances didactiques ont fait que le professeur est contraint à d'autres missions: il doit maîtriser les équipements techniques, d'une part, et vu la dynamique de groupe que requièrent l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère dans la perspective de communication, il doit être en mesure de comprendre les représentations et les comportements des apprenants (rôle du psychologue).

---

<sup>29</sup>- Gagné. R.M. "The conditions of learning", New- York, Holt, 1985, cité par J.P.Cuq. *ibid*, pp.110-117.

D'autre part, il doit motiver, rassurer, coordonner, suivre les apprenants.

Enfin, il est l'organisateur de la classe, des contenus, des activités et même des outils et des conditions psychologiques. Il ne peut donc plus se contenter d'enseigner mais doit à la fois tenir plusieurs rôles.

L'apprenant est donc un acteur dans la construction de l'activité; alors son appropriation des savoirs dépend non seulement de ses stratégies d'apprentissage mais aussi de la méthode préconisée par le professeur.

Les compétences, la formation et la situation sociale, sont les paramètres essentiels qui déterminent le profil d'un enseignant.

Le volume horaire hebdomadaire de travail d'un enseignant en classe, est en moyenne d'une vingtaine d'heures. Mais une grande partie de son temps est consacrée à la préparation des cours et à la correction des les copies d'élèves.

En classe, l'enseignant est le premier responsable des élèves, il doit par conséquent s'occuper d'eux en répondant à leurs besoins. Son travail consiste à les motiver en créant des conditions favorables à mobiliser leurs ressources.

### **3.5- Méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues.**

Dans ce chapitre, nous présenterons, d'une manière très succincte les principales méthodologies de l'enseignement/ apprentissage des langues en nous s'inspirons essentiellement des travaux qui ont été menés par C. Puren et J.P. Cuq (2003).

Nous voudrions commencer notre chapitre par une citation de Michel Morange (1992 : 32) que nous avons relevée chez Puren (1999 : 160) et qui en fait justifie notre intention de faire ce panorama des différentes méthodologies d'enseignement des langues. Morange affirme que « L'enjeu d'une analyse historique est triple. D'abord, reconstruire aussi objectivement que possible un épisode de l'aventure scientifique. Ensuite, mieux comprendre notre science contemporaine. Enfin, préparer le futur en sachant tirer les enseignements du passé. »

L'Histoire est, donc indispensable pour comprendre le présent et par conséquent, prévoir le futur. Les enseignants, pour connaître ce qu'ils sont entrain de faire, doivent savoir ce qui a été fait pour réfléchir, éventuellement, à ce qu'ils feront dans le futur.

Comme nous l'avons affirmé, nous ne pourrions prétendre à l'exhaustivité de notre analyse quant à la définition précise de la chronologie et la présentation complète des méthodologies qui ont été appliquées dans le domaine scolaire, étant donné que ce n'est pas l'objet principal de la recherche, d'une part, et il n'y a pas une succession linéaire des différentes méthodologies dans le temps puisque celle caractérisée de « traditionnelle » à une époque donnée, se voit appliquée dans un autre contexte, caractérisé de « contemporain », d'autre part. A signaler que l'inverse est vrai.

### **3.5.1- Définitions des notions « Méthode » et « Méthodologie ».**

Selon Philippe Meirieu, le terme « méthode » aurait plusieurs acceptions. «il désigne un courant pédagogique cherchant à promouvoir certaines finalités éducatives et suggérant, pour cela, un ensemble plus ou moins cohérent de pratiques: c'est en ce sens que l'on peut parler des "méthodes traditionnelles", des "méthodes nouvelles", des "méthodes actives". D'autre part, l'expression est utilisée pour désigner précisément un certain type d'activités visant à permettre certains apprentissages ou à développer certaines capacités: ainsi parle-t-on de la « méthode globale d'apprentissage de la lecture » de Decroly, de la « méthode des projets » chez Dewey, de la « méthode d'enseignement programmé » de Skinner, etc. Enfin, l'expression peut désigner un outil ou un instrument spécialisés dont les usages sont précisément codifiés et qui sont liés à des objectifs très exactement déterminés: ainsi peut-on parler de "la situation- problème" ou des "problèmes ouverts", etc». (Site de Philippe Meirieu Dictionnaire personnel.)

J.P Cuq (2003), s'appuyant sur les travaux de C. Puren, nous recommande de ne pas confondre les notions de « Méthode » et de « Méthodologie ».

Il considère que le terme « méthode » est utilisé dans deux acceptions différentes mais essentielles pour désigner:

- Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (Le manuel scolaire et le matériel didactique tel que le magnétophone et les enregistrements audio et vidéo.)

- Soit la manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre.

Christian Puren (1994 : 135) propose la définition suivante de la notion de «méthode»: C'est un « ensemble de procédés visant à susciter et maintenir chez les apprenants un comportement ou une activité d'apprentissage déterminés, de sorte que l'on peut toujours la paraphraser par la formule "tout ce que peut faire un enseignant pour... ».

C. Puren (1988 : 17) définit le terme de "méthodologie" en tant qu'un « ensemble de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez les concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/ apprentissage induites ».

Paraphrasant cette définition, J.P. Cuq (2003 : 233) affirme que le terme de « méthodologie » renvoie à:

- Soit à l'étude des méthodes et de leurs applications;
- Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisant ou théorique d'origine diverse qui le sous-tendent.

Cette clarification des deux concepts nous montre bien la complexité de leur emploi dans les discours au quotidien des acteurs du champ didactique et les confusions qu'ils sont susceptibles d'entraîner dans la compréhension des textes mis à leur disposition pour leurs pratiques de classe.

### **3.5.2- Les différentes méthodologies.**

Nous présenterons les méthodologies d'enseignement, non toutes, mais simplement celles qui ont été pratiquées dans différents systèmes scolaires un peu partout dans le monde et particulièrement, celles qu'a connues l'école algérienne et que nous avons pratiquées au cours de notre expérience pédagogique. Aussi, signalons-nous qu'une chronologie précise de toutes les méthodologies appliquées dans l'enseignement est une œuvre qui nous dépasse et ce n'est pas notre objectif de recherche mais nous tenterons, simplement, de rappeler les grandes lignes de cette évolution, d'une manière très succincte. D'ailleurs, toute la littérature que nous avons parcourue nous a précisé qu'une succession chronologique des méthodologies n'existait guère et qu'il n'y avait que des chevauchements et des adaptations de méthodes tout le long de l'évolution de celles-ci.

#### **3.5.2.1- La méthodologie traditionnelle.**

La méthodologie dite "traditionnelle" se pratiquait dans les systèmes scolaires depuis plus de trois siècles. Selon C. Puren, elle se pratiquait en France, au débuts du XIX Siècle et elle est marquée par la place privilégiée qu'elle réserve à la littérature et la culture d'une manière générale et au niveau technique, à la place qu'occupe la grammaire explicite et l'enseignement de l'écrit dans les pratiques de la classe ; l'oral est relégué au second plan. Pour cette approche, l'enseignement formel doit être se réaliser dès le début de l'acquisition de la langue et cela dans une approche essentiellement mentaliste. Il faut ajouter que le rôle de la traduction était important dans ce dispositif d'enseignement; en effet, le sens des mots s'étudiait hors contexte et à travers sa traduction en langue maternelle ; l'apprenant doit utiliser sa mémoire pour apprendre le vocabulaire par cœur. En outre, le texte littéraire était le support privilégié d'un apprentissage de la culture et de la civilisation ; il est étudié comme corpus incontournable dans toutes les activités d'apprentissage de la langue.

### **3.5.2.2- La méthodologie directe.**

Les insuffisances de la méthodologie traditionnelle, d'une part, et les changements sociaux, d'autre part, notamment, la révolution industrielle et les relations commerciales internationales, ont fait que l'objectif premier de l'enseignement des langues étrangères serait la capacité de parler pour des fins de communication et non d'acquérir à travers l'apprentissage d'une langue, la culture littéraire du peuple de celle-ci. Alors, une nouvelle méthodologie, appelée « directe », s'est élaborée dès le début du XX siècle et ce en réaction aux facteurs cités ci-dessus.

Selon J.P. Cuq (2003 : 236):" la principale originalité de la « méthodologie directe » consiste à utiliser dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non- verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend aussi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets."

Le principe premier de cette méthodologie repose sur les interactions et les échanges en classe entre le maître et les apprenants. Quant à la progression, elle est établie selon les besoins des élèves tout en privilégiant l'oral. La phonétique occupe une place importante dès les débuts de l'apprentissage. L'enseignement de la grammaire est implicite: les règles sont induites à partir des régularités des structures rencontrées dans le corpus des exemples proposés. Ce dispositif d'enseignement dont la visée est la pratique orale, a introduit le principe de non utilisation de la traduction dans l'apprentissage de la langue étrangère. Cette méthodologie préconisait une méthode active qui s'appuie essentiellement sur les interactions verbales telles que la méthode interrogative et le réemploi.

Nous constatons que cette méthodologie est à la base de plusieurs postulats d'approches récentes que nous décrirons plus loin.

Mais comme toutes les autres méthodologies, ce sont ses insuffisances et la rigidité de ses principes qui vont provoquer sa disparition au profit d'un nouveau dispositif.



### **3.5.2.3- La méthodologie audio- orale.**

Cette méthodologie a pris naissance dans le secteur militaire, dès le début des années 1940, aux Etats-Unis, dans un souci de formation du plus grand nombre de soldats en langues étrangères et cela le plus rapidement possible grâce à une méthode basée sur un enseignement intensif. Sollicité par les militaires, le linguiste Bloomfield<sup>31</sup>, dans l'urgence, a créé "la méthode de l'armée".

C'est suite aux principes de cette nouvelle méthodologie et à l'apport théorique de la linguistique appliquée, que l'école, dans les années 1950, a créé la méthode appelée « audio-orale ».

Cette époque était marquée par le béhaviorisme et le structuralisme qui ont élaboré de nouvelles techniques pour l'apprentissage. La linguistique structurale préconisait un apprentissage systématique basé sur les répétitions mécaniques et le behaviorisme concevait l'apprentissage de la langue comme une activité qui relèverait du conditionnement. Pour Gantier (1968 : 51) « Enseigner une langue vivante, c'est d'abord faire [...] manipuler les formes afin que s'implante progressivement un système de réflexes, c'est conditionner les réactions des élèves selon un effort méthodique. »

Le principe de ce mode d'enseignement consiste à soumettre les apprenants à des batteries d'exercices de répétitions de données linguistiques sans qu'il y ait une considération pour le sens. Tout le travail se fait sans explications formelles. La grammaire est implicite, elle est réduite à des automatismes syntaxiques que l'on acquiert inconsciemment. Pour les concepteurs de cette méthode, l'efficacité repose sur l'exposition systématique. C'est pourquoi tous les documents sont construits et n'ont rien d'authentiques : en fonction du niveau des apprenants, on fabrique des exercices, des phrases, contenant les structures à acquérir sans égard pour le contexte.

---

<sup>31</sup>- L'analyse distributionnelle de Bloomfield étudie la langue dans ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Elle s'appuie sur des exercices structuraux, de substitutions des unités de la phrase et de transformations des structures.

Pendant plusieurs années, la pratique des exercices structuraux, en classe de fle, a créé un engouement et a été adoptée par les enseignants qui pensaient bien faire parce qu'il s'agissait d'une pédagogie scientifique des langues qui est fondée sur des données théoriques qui proviennent des de modèles scientifiques prédominants, à l'époque, la linguistique structurale (le distributionnalisme) et la psychologie comportementale (le béhaviorisme de Skinner<sup>32</sup>).

A ces deux sources, il faut ajouter l'innovation technologique de l'époque: le magnétophone qui était considéré comme moyen technique efficace qui pouvait apporter un plus dans l'enseignement des langues. La mémorisation et l'automatisation des structures linguistiques vont être facilitées grâce aux laboratoires de langues qui ont été créés dans toutes les écoles suite à la mise en œuvre de cette méthodologie.

Ces trois facteurs ont créé dans les esprits des professeurs une forte illusion de cohérence théorique qui devrait mettre fin aux pratiques mentalistes dominantes à l'époque. En outre, dans cette méthodologie, on a assoupli le principe de traduction du vocabulaire puisqu'on pouvait recourir à la langue maternelle comme procédé d'explication des mots. Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire préconisé, dans cette méthodologie, utilise une démarche inductive qui privilégie la réflexion sur les structures étudiées et a abandonné la démarche déductive. Cette méthodologie était valorisée parce qu'elle utilise des méthodes qui favorisent la motivation de l'apprenant et participent au développement psychologique de celui-ci.

Les débuts des années 1960 ont connu des changements au niveau de la recherche scientifique: sur le plan de la linguistique, le structuralisme a été contesté dans ses postulats théoriques par les tenants du transformalisme<sup>33</sup>, d'une part, et le béhaviorisme a connu de vives critiques de la part de la psychologie sociale et cognitive, d'autre part. Par conséquent, la méthodologie audio-orale, à son tour, s'est vue remise en cause dans ses modèles de référence et a été supplantée par une nouvelle méthodologie appelée « structuro- globale audio- visuelle ».

---

<sup>32</sup>- J. B. Watson a créé la psychologie béhavioriste et B. F. Skinner l'a développée plus tard. Selon cette théorie, le langage est un type de comportement humain dont le schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus- réponse- renforcement.

<sup>33</sup>- La principale critique formulée par la grammaire transformationnelle initiée par Chomsky à l'égard du structuralisme de bloomfield était le fait de ne s'intéresser qu'aux structures de surface et d'avoir négliger les structures profondes de la langue.

#### **3.5.2.4- La méthodologie structuro- globale audio- visuelle (SGAV).**

Ce sont comme toujours, les préoccupations politiques qui sont à l'origine de toute innovation dans l'enseignement des langues.

Se sentant menacée par l'expansion de l'anglais, qui devient de plus en plus la langue internationale, la France a engagé une politique de diffusion du français dans le monde et a décidé d'entreprendre des mesures pour permettre son apprentissage au maximum de gens. Elle a créé le centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) et le Bureau d'étude et de liaison pour l'enseignement du français dans le monde (BEL) qui avaient pour mission de favoriser les recherches en didactique des langues.

La méthodologie SGAV s'est développée avec Petar Guberina de l'Université de Zagreb (Slovénie), au milieu des années 1950 et Paul Rivenac (France) dans les années 1960 ainsi que Raymond Renard de Belgique.

Le terme « structuro » désigne le principe de considérer la langue comme structure sur le plan grammatical. Alors que la notion de « global » renvoie à une conception globale de la perception de la communication sur le plan de la description de la langue. Quant aux termes « audio » et « visuel », ils supposent que la méthode audiovisuelle utiliserait conjointement l'image et le son pour élaborer ses cours. Le magnétophone constitue le support sonore qui est associé aux images fixes et/ou à des images situationnelles (films). La conjonction de ces deux supports permettra à l'élève d'apprendre la langue dans son contexte social d'utilisation et ce afin de maîtriser les éléments non verbaux (les éléments suprasegmentaux) tels que l'intonation, la gestuelle, etc...

Le principe fondamental de la méthodologie SGAV est l'enseignement de la langue en tant que moyen d'expression et de communication. Ce qui importe le plus pour cette méthodologie est le sens. C'est l'utilisation de la parole dans une situation "authentique" qui doit favoriser l'accès au sens et ce avant la forme linguistique.

En effet, la structure ne peut avoir de sens que dans un contexte. La méthodologie SGAV propose des cours sous forme de dialogues qui véhiculent la langue de tous les jours dans des situations de communication de la vie quotidienne à travers des images et des enregistrements qui mettent en scène sa réalité.

Comme nous le constatons, ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure, de Charles Bally et de la psychologie à la Gestalt qui ont servi de théories de référence à la méthodologie SGAV.

L'enseignement formel est implicite et inductif. Les exercices structuraux permettent le réemploi et la fixation des structures du dialogue dans des situations différentes. L'apprentissage de l'écrit est différé par rapport à l'oral.

J.P. Cuq (2003 : 242) nous résume la composition d'un cours SGAV qui s'élabore généralement, suivant les phases suivantes:

- Une phase de *présentation du dialogue* enregistré accompagné des images contenues dans le film fixe avec pour objectif principal la compréhension globale de la situation.
- Une phase *d'explication* qui consiste à reprendre le dialogue séquence par séquence.
- Une phase de *répétition* et mémorisation des structures et du dialogue.
- Une phase d'*exploitation* ou de réemploi des structures apprises dans des situations différentes.
- Une phase de *transposition*, emploi spontané des structures.

La démarche pédagogique consiste à présenter des structures en les exploitant systématiquement par le réemploi dans des situations suggérées par le professeur qui doit utiliser des supports directs telle que l'image, la gestuelle, la mimique.

C'est autour du support qu'on organise les différentes activités: l'explication, la mémorisation, la répétition, etc... et cela dans une pratique directe tels que le dialogue et la répétition des formes linguistiques.

Dans la méthodologie SGAV, il faut noter que le rapport est souple entre les matériels et la pratique. C'est pour cette raison que cette méthodologie a duré dans le champ didactique pendant des années.

Aux débuts des années 70, de multiples remises en questions concernant l'efficacité de la méthodologie SGAV ont constitué le débat au niveau de la didactique du f.l.e. En effet, ce sont les résultats de cette méthodologie qui ont suscité des interrogations chez tous les acteurs qui ont constaté un grand écart entre les résultats du terrain et les résultats fixés par l'institution.

La didactique a commencé à s'interroger sur la méthodologie SGAV concernant la validité de ses principes vis-à-vis de tous les aspects de son apprentissage; en particulier sa dimension culturelle.

Les didacticiens ont proposé la conjonction de l'enseignement de la langue à celui de la culture et ont appelé cette approche: "Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère".<sup>34</sup>

Les hypothèses méthodologiques du niveau 2 vont remettre en questions les caractéristiques de l'enseignement SGAV. En effet, avec l'émergence de nouvelles théories linguistiques et méthodologiques, la didactique des langues s'est orientée vers une nouvelle approche que Christian Puren a nommée « la troisième génération de la méthodologie audiovisuelle. »

Ces remises en cause ont fait émerger des idées nouvelles dans la réflexion pédagogique<sup>35</sup> et on les résume comme suit :

- 1- Une réflexion plus poussée vers les objectifs.
- 2- Une recentration sur l'apprenant.
- 3- Des méthodes plus actives.
- 4- Le développement de l'expression libre et de la créativité.
- 5- La mise en place d'une véritable compétence de communication.
- 6- Le dépassement de la méthodologie structuraliste.
- 7- L'accès à des variétés différenciées de type de langue, de registre et de discours.
- 8- L'utilisation de documents authentiques.
- 9- Une plus grande diversification des procédures didactiques.

---

<sup>34</sup> - Nataf R.(dir.), (1970), *le Niveau 2 dans l'enseignement du F.L.E.*, Le français dans le monde, n°73, Hachette-Larousse, Juin .

<sup>35</sup> - Debyser F., (1977), *Le choc en retour du niveau 2*, Le français dans le monde, Nov.-Déc., n°133, pp. 38-42.

C'est dans ce contexte que la méthodologie SGAV est entrée en déclin et a cédé sa place à « l'approche communicative » basée sur de nouvelles théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme). Cependant, il faut noter que malgré tous les défauts que présentent ces méthodes, elles ont permis à une génération d'apprenants d'apprendre le français bien que les moyens pédagogiques ne soient disponibles.

### **3.5.2.5- L'approche communicative.**

Au début des années 80, nous avons assisté à une multiplicité de problématiques concernant l'enseignement- apprentissage des langues étrangères dues à une diversification des théories de références telles que la sociolinguistique, l'analyse textuelle, la psychologie cognitive etc... Une multiplicité de concepts théoriques a investi le champ didactique.

L'un des facteurs de ce phénomène est le développement de diverses disciplines dans le champs de la recherche scientifique où chacune de ces disciplines cherche à s'imposer en se donnant un objet de travail propre et en optant à une théorisation appliquée.

Si pour les méthodologies MAO et SGAV, ce sont des considérations politiques qui étaient à l'origine de leur apparition, il en est de même pour l'approche communicative<sup>36</sup>. Il s'agit notamment pour l'Europe de promouvoir le contact des populations et favoriser l'intégration par l'apprentissage des langues.

L'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre aux individus à communiquer en langue étrangère. Elle s'est développée en réaction contre la méthodologie SGAV et suite à une demande sociale et politique. L'élargissement de l'Europe et la circulation des personnes de la communauté dans différents pays, ont contraint les pouvoirs politiques en Europe à concevoir un modèle d'enseignement des langues rapide pour les besoins d'ordre communicatif.

---

<sup>36</sup>- Selon Sophie Moirand, le terme "approche" a remplacé la notion de "méthodologie" pour souligner la souplesse de l'approche qui repose sur un consensus partagé concernant l'appropriation d'une compétence de communication. Pour elle « l'approche n'est pas une étude: c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une forteresse imprenable. Et ce choix parmi les moyens, fait de l'approche une hypothèse de travail et non un point de vue... » .

Le conseil d'Europe a chargé des didacticiens pour élaborer une méthodologie qui réponde à cette urgence. Les spécialistes dans ce domaine ont orienté leurs recherches sur la conception d'un seuil minimum de maîtrise d'une langue étrangère qui caractériserait un adulte pour lui permettre de communiquer et se faire comprendre par l'autre. Les travaux des didacticiens ont abouti aux approches notionnelle- fonctionnelle<sup>37</sup> et communicative. Les deux approches ont été tout le temps confondues en didactique des langues.

En 1976, il y a eu émergence pour le français langue étrangère de la notion de "niveau- seuil" qui selon J.P. Cuq (2003 : 245) a pour caractéristique essentielle « la typologie des catégories de publics et les domaines sociaux d'activité langagière qui ont donné naissance à la notion de "besoin" qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative. Ce n'est plus une progression de type grammatical qui va gouverner le contenu du matériel pédagogique mais les besoins langagiers qui vont infléchir aussi bien la progression grammaticale et lexicale que les supports des leçons. »

La conception de l'apprentissage dans une approche communicative, a pour postulat le rejet du behaviorisme et l'adoption des théories élaborées par la psychologie cognitiviste qui met l'apprenant au centre de son apprentissage.

La centration de l'enseignement sur l'apprenant va changer le rôle de l'enseignant qui doit jouer le rôle de l'animateur qui doit favoriser les interactions entre les apprenants en proposant des situations de communication et en fournissant aux apprenants les moyens linguistiques nécessaires. Une place importante est faite aux activités de découvertes du fonctionnement de la langue.

Parmi les autres orientations de l'approche communicative, nous relèverons la place qu'occupe l'oral dans les activités qui doivent favoriser l'apprentissage implicite de la langue tout en intégrant l'acquisition des compétences socioculturelles et stratégiques. L'approche communicative accorde aussi une place importante à l'apprentissage de la grammaire dès le début de l'acquisition.

Comme nous le constatons, l'approche communicative fait référence à des pratiques et des démarches d'enseignement variées.

---

<sup>37</sup>- A propos de l'approche notionnelle- fonctionnelle, nous y reviendrons plus loin, lorsque nous évoquerons « la pédagogie de maîtrise. »

Parmi les notions que préconise cette approche, nous évoquerons celles de « Le français instrumental » et « français fonctionnel ». La première suppose une visée d'acquisition d'une compétence de compréhension pour un besoin de compréhension immédiat. La seconde suppose une compétence langagière réelle qui doit envisager des relations entre individus.

Les principes de base fondamentaux de l'approche communicative sont:

- enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes.
- enseigner la langue dans sa dimension sociale.
- appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens.

La compétence de communication est le concept fondamental de cette approche. Elle est l'objectif premier de l'enseignement du français langue étrangère.

Selon Sophie Moirand, (1979 : 23- 37) la compétence de communication peut être abordée par quatre composantes:

- La composante linguistique: c'est-à-dire, la connaissance des divers systèmes de règles; aussi bien syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques que textuelles qui permettent de réaliser des messages. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère.

- La composante discursive: c'est-à-dire, la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adopter selon la situation de communication. Elle assure la cohésion et cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent.

- La composante référentielle: qui concerne, de manière générale la connaissance des domaines d'expérience et de référence.

- La composante socioculturelle: qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, notamment celles qui régissent les normes sociales de communication et d'interaction.



Comme nous pouvons le remarquer, la complexité de cette compétence oblige à établir une stratégie et un programme pour mettre en place des activités pédagogiques qui permettent aux apprenants de s'approprier des savoirs. Cela nécessite, donc, une procédure d'analyse très détaillée des composantes qu'on vient d'énumérer pour engager les apprenants dans les diverses situations de communication.

L'enseignant de la langue étrangère est obligé d'assurer à la fois toutes ces composantes pour faciliter la formation d'une compétence linguistique mais il lui incombe aussi, d'entraîner les apprenants à l'acquisition de stratégies au niveau cognitif.

En guise de synthèse, nous pourrions dire que l'évolution des méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues a été tout le temps déterminée par des considérations sociales et scientifiques. En effet, concernant les méthodologies récentes, dans les années 50-60, la linguistique appliquée était l'élément moteur de la réflexion didactique. Dans les années 70-80, la problématique didactique était dominée par la réflexion sur les objectifs. Dans les années 90, la problématique didactique était dominée par la réflexion sur les situations avec les recherches sur l'interculturalité.

Au niveau social, le facteur déterminant du changement est essentiellement idéologique et économique. La didactique a tout le temps conçu l'innovation méthodologique selon le modèle social de son époque, par conséquent le choix du matériel didactique, les objectifs et les principes généraux du système éducatif dépendent de l'attente et des besoins en langue de la société.

Aujourd'hui, le moteur du changement est la mondialisation dans tous les domaines: la compétition internationale, le commerce, la communication. Pour les divers échanges, les langues étrangères sont devenues des outils stratégiques.

### **3.5.2.6- La pédagogie de maîtrise.**

D'après la définition que nous propose Raynal, cette approche se présente comme une manière plus efficace d'atteindre des objectifs didactiques, une façon optimale d'utiliser les ressources existantes. Elle insiste sur la clarification des objectifs de l'apprentissage, sur la notion d'évaluation critériée ou la régulation personnalisée des apprentissages.

Nous ne pouvons parler de la pédagogie de maîtrise sans évoquer les travaux de Bloom<sup>38</sup> qui offrent le cadre théorique dont s'inspire cette approche. Il conçoit la pédagogie de maîtrise comme « schéma de base d'un système de régulation des apprentissages qui propose une démarche rationnelle et contrôlée pour atteindre des objectifs pédagogiques définis. »

Par ailleurs, on ne peut parler de la pédagogie de maîtrise sans évoquer la « pédagogie par objectifs » initiée par Thorndike, Tyler et Mager.

C'est une méthode qui consiste à planifier les activités pédagogiques d'une manière rationnelle en construisant une progression qui met au centre les besoins et les capacités de l'apprenant. En effet, l'enseignant doit concevoir des activités de façon spécifique selon les lacunes de chaque apprenant ; ce qui l'oblige à pratiquer une évaluation formative et non sommative. Une telle pédagogie, centrée sur l'apprenant, sur ses besoins et sur ses activités, favorise plus, l'appropriation des savoirs et des savoir-faire.

Les principes de la pédagogie par objectifs prennent appui sur des théories behavioristes. Ces dernières préconisent de découper les matières d'enseignement en unités de comportements ou objectifs spécifiques qui vont permettre de définir et de mesurer les acquisitions et par conséquent une progression d'apprentissage selon le profil de chaque apprenant devrait être établie selon une progression bien définie.

Dans cette perspective, Bloom a proposé une taxonomie pour l'enseignement. Son but consiste à catégoriser l'ensemble des objectifs poursuivis par l'enseignement et de les classer selon un ordre de difficulté.

---

<sup>38</sup> - Benjamin BLOOM, célèbre docimologue et psychologue américain spécialisé en pédagogie, est l'un des premiers auteurs des taxonomies des objectifs pédagogiques ou classifications hiérarchisées qui ont été élaborées pour l'enseignement.

Le classement de ces objectifs, selon Bloom, s'élabore en trois domaines : cognitif, affectif, ou psychomoteur.

Dans le domaine cognitif qui intéresse le plus l'enseignement, la taxonomie se présente de la manière hiérarchisée suivante :

- |                 |                  |                |
|-----------------|------------------|----------------|
| a- Connaissance | b- Compréhension | c- Application |
| d- Analyse      | e- Synthèse      | f- Evaluation  |

Or, la conception d'un tel enseignement repose nécessairement sur la définition préalable du terme « objectif ». Un objectif est un comportement qu'on vise à réaliser chez l'apprenant et qui doit être observable, mesurable, quantifiable, c'est-à-dire, évaluable.

Selon G. De Landsheere (1984), l'objectif ou l'intention pédagogique doit être opérationnel. Ses quatre caractéristiques sont :

- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible.
- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable.
- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester.
- Pour qu'une intention pédagogique tende à devenir opérationnelle, elle doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

Cette taxonomie constitue, donc, pour l'enseignant, un moyen indispensable pour organiser son enseignement avec une plus grande rigueur et précision dans la mesure où elle lui permet de mesurer son action sur une échelle hiérarchisée de différentes catégories visant la réalisation d'objectifs fixés au préalable. L'enseignant peut, ainsi, réguler ses actions selon les objectifs fixés et les besoins de ses apprenants.

### **3.5.2.7- Les méthodologies non conventionnelles.**

S'inspirant de Puren, J.P. Cuq a présenté dans son ouvrage « Cours de didactique du français LES », les principales méthodologies non constituées dans le champ didactique des langues, en évoquant les orientations et les fondements théoriques de chacune d'elles. Bien que ces méthodes aient obtenu de meilleurs résultats, elles n'ont pas été mises en application au niveau scolaire.

#### **a- La méthode communautaire.**

Cette approche prend en considération les aspects humains et affectifs de l'apprentissage d'une langue étrangère. D'après Charles A. Curran<sup>39</sup> « Six éléments importants engagent la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère: la sécurité, l'affirmation de soi, l'attention, la réflexion, la retentions et enfin la discrimination ».

Selon cette méthode, tous les éléments de la personnalité de l'individu sont impliqués dans l'apprentissage et non pas seulement les aspects intellectuels. Les apprenants apprennent par interactions avec les autres. La méthode cherche à ce que les apprenants apprennent à apprendre. La méthode propose des conseils pour apprendre et énonce les règles du jeu de l'apprenant pour prendre en charge son apprentissage.

Il y a dans cette méthode, un point commun avec l'approche communicative: l'autonomie de l'apprenant. L'enseignant jouant le rôle de conseiller linguistique doit favoriser un climat de confiance au sein de la communauté constituée par le groupe classe.

#### **b- La méthode par le silence.**

Cette approche met l'accent sur l'implication de l'apprenant dans son apprentissage: elle favorise l'autonomie et les initiatives de l'apprenant. Cette méthode accorde beaucoup d'importance au vocabulaire et à la prononciation. Elle favorise la mémorisation.

---

<sup>39</sup>- Curran C.A., "Counseling Skills Adapted to the learning of Foreign Languages" Bulletin of the Menninger Forum, Mars 1961. cite par J.P. Cuq, op. cit, p.250.

### **c- La méthode par le mouvement.**

Cette méthode s'appuie sur des activités physiques qui correspondent à des réponses données sur le mode impératif. Dans cette méthode, l'enseignant est assimilé à un metteur en scène et les apprenants jouent le rôle d'acteurs.

### **d- La suggestopédie.**

Dans cette méthode, le principe fondamental est la suppression des inhibitions d'ordre psychologique qui diminuent le rendement des capacités humaines. Il s'agit donc de créer les conditions favorables d'apprentissage.

L'activité de base est la dramatisation qui permet de lever les barrières psychologiques et de stimuler l'imagination (simulations, jeux de rôle).

Cette approche vise à développer les quatre compétences même si l'oral est nettement privilégié.

### **e- L'approche naturelle.**

Conçue par Tracy Terrel et de Stephen D. Krashen, "the natural approche"<sup>40</sup>, en 1977, aux Etats-Unis, cette approche, selon Cuq, « repose sur la transposition, en milieu scolaire, de la façon dont les adultes parviennent à acquérir une langue étrangère en milieu naturel. »

Pour cela, l'utilisation du matériel authentique est essentielle pour transposer la réalité extérieure en classe.

Etant donné que ce qui importe le plus est la compréhension, l'enseignement grammatical, est implicite tandis que le vocabulaire est privilégié.

Le projet de Krashen<sup>41</sup> vise à créer en classe de langue des conditions qui se rapprochent de celles de l'acquisition d'une langue dans un contexte naturel.

Krashen estime que l'enseignement de la grammaire n'est pas nécessaire et même nuisible pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Il serait donc inutile de s'attarder sur les aspects formels de la langue.

---

<sup>40</sup> - Krashen S.D, Terrel T.D, The Naturel Approach: Language Acquisition in the classroom, Pergamou Press, New-York 1983.

<sup>41</sup> -Krashen S D, L'approche naturelle, New- York, 1983, cité par H. Besse "Grammaires et didactique des langue", LAL, 1991, pp.73-76.

Il faut développer la compétence de communication par l'intermédiaire de l'imitation, la répétition, l'interaction, la communication.

Selon lui, pour développer la compétence de communication, il est nécessaire que l'élève soit exposé à des activités signifiantes de compréhension.

Krashen suppose que pour apprendre une langue étrangère, il est nécessaire et suffisant d'être placé dans un environnement linguistique riche et varié, sous la forme d'activités signifiantes d'écoute ou de lecture. Autrement dit, pour apprendre une langue étrangère, il n'est pas nécessaire de produire, c'est à dire de parler ou d'écrire: seules les activités de compréhension comptent. Il précise aussi qu'il est préférable de laisser les apprenants parler à volonté, autant qu'ils le désirent.

Sa deuxième hypothèse est qu'il n'est pas nécessaire d'apprendre la grammaire pour maîtriser la langue étrangère. Il suppose que les pratiques des exercices de grammaire sont susceptibles de bloquer l'apprentissage et d'empêcher les apprenants de communiquer d'une manière spontanée et authentique.

Ainsi, les aspects formels seraient un handicap pour l'apprenant quant à l'apprentissage de la communication et il serait suffisant de recourir seulement à des activités de compréhension.

C'est à partir de ces deux hypothèses que Krashen a différencié le concept "d'acquisition" d'une langue, de celui "d'apprentissage" d'une langue.

Il fait la différence entre ces deux processus distincts :

« L'acquisition serait un processus d'appropriation naturel, implicite inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens. »

« L'apprentissage » serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient et qui impliquerait une focalisation sur la forme.»

Krashen soutient que « l'apprentissage ne joue qu'un rôle relativement marginal et intermittent par rapport à l'acquisition.»

Il affirme encore que l'apprenant peut connaître une règle et ne pas savoir en faire un usage approprié.

« Ce qui est appris ne peut jamais être considéré comme véritablement acquis; ne peut jamais conduire à une maîtrise spontanée, naturelle de la langue... »

Krashen a tenté dans sa méthode dite "naturelle" (1983) de proposer des techniques pédagogiques qui ont pour principes de s'engager entièrement et exclusivement dans des activités communicatives et éviter toutes explications formelles. Son postulat est le suivant: « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer.»

C'est à partir de ces convictions que l'institution scolaire en est venue à l'idée que l'enseignement de la grammaire n'occuperait pas une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère dont l'approche est essentiellement communicative et a conduit la didactique des langues à préconiser deux types de grammaire, " implicite " et " explicite ".

Selon R. Galisson et D. Coste (1976) la grammaire explicite « est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'application conscientes par les élèves ». En d'autres termes, il s'agit d'un ensemble de règles formelles que l'on apprend de façon consciente et volontaire en classe ou dans un manuel à travers des exercices et des explications théoriques.

Il s'agit d'un enseignement de la description grammaticale de la langue en utilisant un modèle métalinguistique qui utilise une certaine terminologie.

Pour les mêmes auteurs, la grammaire implicite vise « à donner aux élèves, la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations morpho- syntaxiques, par exemple) sans explication d'aucune règle et élimine le métalangage, et ne s'appuyant que sur une manipulation plus au moins systématique d'énoncés et de formes. " donc ce qui importe le plus est l'aspect systématique.»

La grammaire implicite serait donc, un ensemble de règles que les apprenants auraient spontanément intériorisées d'une manière inconsciente lors de la communication et les interactions en classe. L'acquisition se fait grâce à l'imitation, la comparaison et l'usage.

Pour conclure, à propos de l'approche naturelle, nous disons que personne ne peut remettre en question l'hypothèse que les compétences langagières se développent le plus dans une situation de communication naturelle; cependant, la classe ne peut que simuler cette situation et ne peut prétendre offrir toutes les conditions pour que la situation soit authentique.

### **3.5.3- L'approche par compétence et les TIC.**

Aujourd'hui, les technologies de l'information et de la communication appelées TIC ont intégré tous les domaines de l'activité humaine, en particulier, celui de l'éducation. Elles ont révolutionné les méthodes de travail et sont devenues indispensables pour tous les acteurs. Elles ont modifié l'environnement de la classe et la manière d'accéder au savoir ; ce qui impérativement eu un impact sur les différents statuts et rôles des professeurs et apprenants dans l'organisation de la classe.

L'ordinateur et l'Internet sont devenus des outils indispensables pour tous les individus. Nous constatons, aujourd'hui, que toutes les relations humaines et en particulier, les interactions sociales, sont assurées, le plus souvent, par les nouveaux moyens de communication (portable, Internet, courriels, etc.).

Dans le domaine de l'éducation, les TIC occupent une place importante dans l'enseignement et sont incontournables pour la réalisation des apprentissages.

L'introduction de l'ordinateur dans la classe a modifié le rôle de l'enseignant. Ce nouvel environnement a entraîné des changements au niveau de l'organisation du temps et de l'espace mais aussi des changements sur le plan relationnel entre l'enseignant et l'élève. L'enseignant doit désormais, apprendre à utiliser les outils informatiques et ce pour des fins pédagogiques. Son rôle ne consistera pas à transmettre, uniquement, des connaissances mais il doit, en plus, apprendre aux élèves l'utilisation des TIC pour leur permettre la réalisation de leurs activités et ce de manière autonome.

La majorité des didacticiens reconnaissent l'utilité de la technologie en apprentissage des langues étrangères et reconnaissent, aussi, leur efficacité quant au soutien qu'elles offrent à l'apprentissage et surtout par rapport à la motivation des apprenants qu'elles suscitent; ce qui permet la mobilisation des efforts de ces derniers dans leurs activités.

Concernant l'apprentissage de la langue étrangère, l'introduction des TIC a transformé totalement l'environnement qui existé avant.



Selon Kern (1995 : 457) « Les nouvelles technologies ont un impact réel sur la façon de travailler le langage. Elles offrent des moyens puissants de restructurer la dynamique de classe et un nouveau contexte pour l'utilisation du langage.»

Autrefois, la compétence linguistique était évaluée, généralement, par rapport aux performances orales ou écrites que suppose une situation de communication avec un interlocuteur donné mais aujourd'hui, bien connaître une langue implique une capacité à communiquer, certes, mais avec l'utilisation des TIC.

Pour Tardif et Presseau, (1998) « les TIC, en tant qu'outils d'enseignement, aideraient les enseignants à améliorer la réussite éducative en provoquant l'intérêt et la motivation chez les étudiants suscitant un intérêt plus grand pour l'activité d'apprentissage ». En effet, l'élève ne peut apprendre que s'il est motivé pour réaliser les activités qu'on lui propose. L'intégration des TIC dans une situation pédagogique devrait influencer la motivation en stimulant et en favorisant les interactions en classe, d'une part, et permettre la recherche et la création, d'autre part.

A ce propos, Perrenoud, (1999) affirment que « Les TIC permettent aux élèves de mobiliser leurs ressources pour résoudre des problèmes et développer leurs compétences...»

C'est par rapport à toutes ces considérations que l'école en Algérie, a décidé de rénover son système scolaire au niveau des moyens pédagogiques.

Dans le plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien<sup>42</sup> plusieurs mesures ont été retenues à propos l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Il est question :

- d'élaborer un programme national de développement de l'utilisation des N.T.I.C dans le système éducatif et de créer une institution nationale pour la gestion de celui-ci,
- de mettre en œuvre un programme de formation aux nouvelles technologies destinées à l'ensemble des enseignants,

---

<sup>42</sup>- Document MEN, plan d'action de mise en œuvre de la réforme du système éducatif algérien. Annexe n°1

- de doter progressivement tous les établissements scolaires d'outils informatiques et de connexions aux réseaux Intranet et Internet en accordant la priorité aux institutions de formation de formateurs et aux établissements d'enseignement supérieur et secondaire.
- de développer l'enseignement et la formation à distance et de mettre en place des réseaux virtuels.

L'objectif premier de ces mesures est de mettre en place un nouveau dispositif d'enseignement qui doit intégrer les nouvelles technologies de l'information et de la communication dans les pratiques scolaires.

Cependant, il faut signaler qu'au niveau du terrain, les conditions de travail n'ont pas évolué selon les intentions puisque dans presque tous nos établissements scolaires, les salles de classes sont de petite taille et ne peuvent contenir le nombre important d'élèves. Elles ne sont pas équipées de matériel informatique sauf l'unique salle spécialisée qui, le plus souvent, est réservée au professeur de la matière. En outre, il faut, aussi, admettre que les enseignants ne sont pas, dans l'ensemble, suffisamment bien formés à l'utilisation des TIC.

### **3.6- Pratiques enseignantes.**

#### **3.6.1- Pratiques enseignantes et changement du contexte.**

Les technologies de la communication, l'Internet en particulier, ont modifié considérablement l'environnement scolaire, surtout au niveau des contenus. En effet, les apprenants, grâce à ces nouveaux outils, ont acquis une culture qui est totalement différente de celle qu'on veut leur inculquer à travers des contenus et des pratiques d'enseignement à l'école. D'ailleurs, c'est pour cela que des changements des programmes soient nécessaires pour s'adapter aux nouvelles mutations technologiques. Les premiers concernés par ces changements en sont les enseignants qui sont obligés de revoir leurs stratégies d'enseignement et transformer leurs pratiques pédagogiques.

Maurice Tardif et Claude Lessard<sup>43</sup> (1991 : 59) parlent d'une profession en pleine mutation « L'école s'est massifiée, modernisée et partiellement démocratisée ; la scolarisation s'est considérablement allongée et la population scolaire a connu une croissance substantielle, tout en se diversifiant, ce qui a entraîné une multiplication et une différenciation des besoins liés à l'apprentissage scolaire.»

L'échec scolaire est la raison principale du renouvellement d'un dispositif d'enseignement/ apprentissage. Cela suppose une analyse du contexte éducatif et une compréhension des pratiques enseignantes.

Dans cette perspective, Ph. Maubant (1999) affirme que « Si l'on veut analyser la pratique enseignante, on doit donc chercher en premier lieu à identifier et à comprendre les principes organisateurs de cette pratique, d'une part, et les savoirs professionnels mobilisés, d'autre part. Cette double compréhension nécessite une prise en considération préalable des transformations des contextes professionnels et une évaluation des évolutions des perceptions, par les acteurs concernés, de ce contexte en changement. »

Comme nous pouvons le constater, les pratiques enseignantes ne se limitent pas aux activités de la classe, celles qui concernent les apprentissages en salle de classe, mais elles englobent aussi les activités de l'extérieur de la classe au sein de l'école et celles du travail à la maison telles que la préparation des cours et la correction des devoirs.

### **3.6.2- L'analyse des pratiques et recherche en didactique.**

Selon Ph. Maubant, il existe trois grandes catégories de recherches visant l'analyse de la pratique enseignante<sup>44</sup>:

- des recherches s'appuyant sur l'analyse des pratiques déclarées.
- des recherches portant sur l'analyse d'une situation de classe.
- des recherches portant sur l'analyse des pratiques effectives.

---

<sup>43</sup> - Maurice Tardif est professeur à l'université de Montréal et directeur du Centre national de recherche sur la formation et la profession enseignante. Claude Lessard est professeur à l'université de Montréal et directeur du Laboratoire d'étude des professionnalités en éducation.

<sup>44</sup> - Des équipes de recherche se sont spécialisées dans l'étude des pratiques qui d'enseignement. Leur objectif est de produire des outils conceptuels et de dispositifs méthodologiques pour favoriser la construction de modèles descriptifs des pratiques. voir annexe n°2 : équipes de recherche françaises et internationales sur les pratiques .

Définissant l'analyse de pratique M. Pescheux (2007: 88), suppose qu'elle peut être « considérée à la fois comme un outil et un objet de formation, ainsi qu'un outil et un objet de recherche dans les domaines disciplinaires (...) et ce, en situation de travail ou en situation de formation.»

Ce qui nous intéresse est le domaine de la recherche en didactique du FLE, l'analyse de pratique en tant qu'outil, constitue un ensemble de techniques déployées par les chercheurs, afin de recueillir un matériau utilisé dans le but de comprendre l'activité humaine au travail.

En tant qu'objet de recherche, l'analyse de pratique constitue pour le chercheur, un élément pour mieux connaître les effets que son utilisation produit.

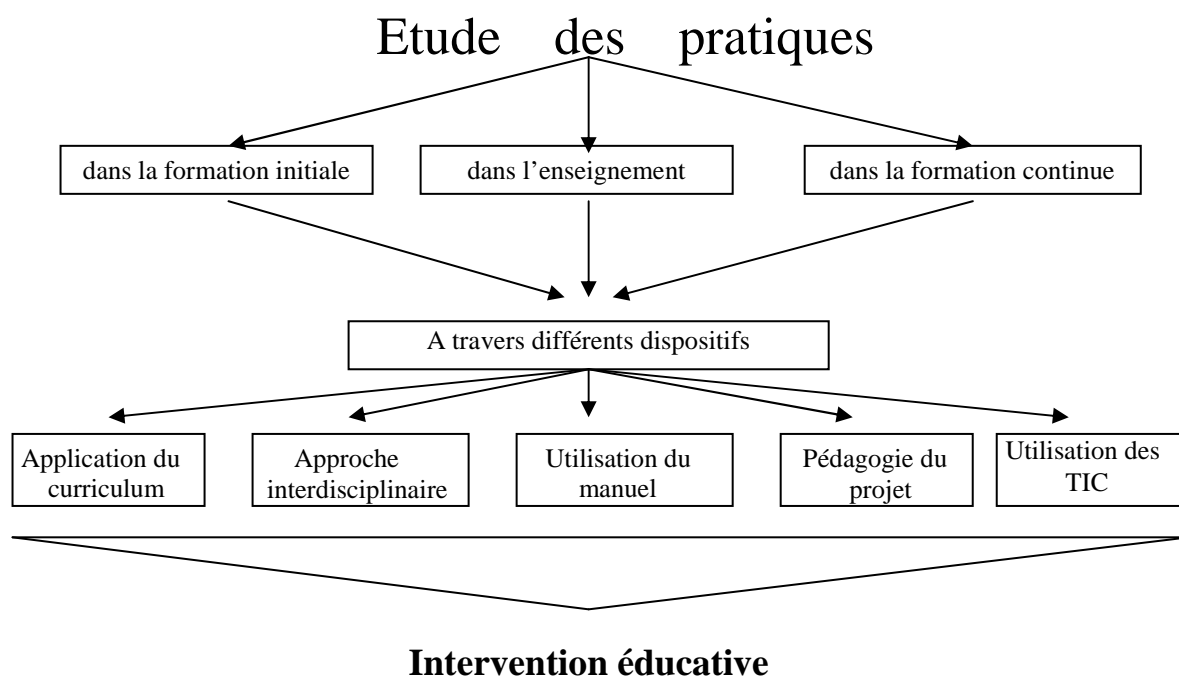
Galisson et Puren (2000 : 88), en définissant ce qu'est la « didactologie », précisent que « le nouvelle venue se veut à l'écoute de la base, à la disposition de ceux qui vivent quotidiennement et créativement les réalités de la classe (...) la didactologie cherche à rendre compte de la complexité des faits et à assumer le réel. »

Les deux auteurs préconisent une analyse qui doit s'intéresser de ce qui se passe sur le terrain et de prendre en considération les données pratiques en se centrant sur le travail enseignant. Ils remettent en cause la domination de la théorie sur la pratique.

C'est à partir de cette définition que M. Pescheux (2007 : 104) considère que « la démarche d'analyse de pratique viserait la formation des compétences professionnelles, et l'affirmation identitaire professionnelle des formés. »

Il conçoit l'analyse des pratiques enseignantes comme « un dispositif de retour d'expérience, qui consiste, à travers des observations et des verbalisations produisant des discours de praticiens sur leur activité recueillis par des moyens matériels et humains, à expliciter l'activité professionnelle réalisée par un praticien d'un secteur donnée.»

La recherche a élaboré de nombreux modèles théoriques pour étudier les pratiques dans le domaine de l'éducation. Parmi ces différents modèles élaborés par les différentes équipes de recherche, nous présentons celui construit par le CRCIE<sup>45</sup>.



- 1- en tant que représentation et agir (modèles d'intervention éducative)
  - 2- en tant que rapport au savoir (aspects épistémologiques et sociologiques)
  - 3- en tant que rapport social aux savoirs (hiérarchisation et interrelations)
- En vue d'une théorisation (modélisation) de la pratique enseignante.

<sup>45</sup>- CRCIE : Chaire de recherche du Canada en intervention éducative dirigée par Yves Lenoir en collaboration avec P. Maubant, A. Hasni, J. Lebrun, et d'autres chercheurs. La CRCIE s'intéresse aux pratiques d'enseignement et de formation à l'enseignement au primaire et au secondaire au regard des notions suivantes:

- Les situations d'enseignement-apprentissage;
- Les dispositifs de formation mis en œuvre : manuels scolaires interdisciplinarité, démarches d'enseignement-apprentissage;
- La place et la fonction des savoirs d'enseignement dans les pratiques;
- La dimension épistémologique du rapport au savoir dans l'enseignement;
- L'analyse du curriculum et de sa mise en application dans l'enseignement;
- La place et la fonction de l'éducation à la citoyenneté dans l'enseignement.

### **3.6.3- Pratiques d'enseignement et pratiques enseignantes.**

Pour Marcel (2002 : 103-121), le terme de «pratiques » doit être considéré comme « un terme générique englobant action, activité(s), travail, etc ». En outre, il suppose que les pratiques enseignantes «sont les pratiques qui s'actualisent durant les moments qui précèdent, suivent ou s'intercalent entre les moments d'enseignement et qui, par là même, se distinguent des pratiques d'enseignement.»

Ces affirmations supposent qu'il existe différents types de pratiques.

Le même auteur, dresse une liste de catégories de pratiques :

- les pratiques d'enseignement « traditionnelles »: l'enseignant seul dans sa classe avec ses élèves.
- les pratiques d'enseignement « partenariales » : sur un groupe classe, interviennent en concertation l'enseignant et un partenaire (autre enseignant, aide-éducateur, intervenant extérieur, etc.)
- les pratiques collectives formalisées : conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil d'école, réunion de parents d'élèves
- les pratiques durant les temps interstitiels : les récréations, les entrées, les sorties.
- les pratiques durant le temps périscolaire: surveillance de l'étude, de la cantine, etc.
- les pratiques hors de l'école: préparations, corrections, activités syndicales, activités associatives dans le périscolaire, militantisme pédagogique, formation continue, etc.

L'ensemble de ces pratiques désigne ce qu'on appelle « pratiques professionnelles » de l'enseignant. Quand ce dernier travaille en classe avec ses élèves et met en œuvre des savoirs scolaires; il s'agira, donc, dans cette situation, de pratiques d'enseignement. Cependant, quand il exerce, soit individuellement ou collectivement des activités différentes ou met en œuvre des savoirs en classe ou hors de la classe, il s'agira, dans ce cas des pratiques enseignantes.

Ce qui distingue les pratiques d'enseignement des pratiques enseignantes est leur mode d'action. Les premières se caractérisent par leur aspect d'individualité et les secondes par leur aspect collectif puisqu'elles mettent en jeu des relations entre plusieurs acteurs sociaux.

En s'appuyant sur les travaux de M. Bru, Lefevre G.<sup>46</sup> définit la pratique d'enseignement comme « une configuration de modalités d'action dont l'organisation est influencée par quatre éléments interdépendants: les ressources cognitives et affectives de l'enseignant, les contextes d'actualisation, le contexte sociohistorique du champ de l'enseignement, et la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant.»

Elle définit les ressources cognitives et affectives de l'enseignant comme « les connaissances pédagogiques et didactiques de l'enseignant, ses représentations sur les élèves de la classe, ses projets d'action, ses émotions ».

Concernant la configuration des actes mis en œuvre par l'enseignant, elle la définit comme « modalités didactiques et pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant ». Quant aux contextes d'actualisation et le contexte sociohistorique, elle les définit comme « contextes proches ou lointains de la situation de classe : le contexte institutionnel (les directives ministérielles, le projet pédagogique de l'établissement, le règlement intérieur...), le contexte spatial et temporel de la classe et de l'établissement, le contexte social de la classe (les caractéristiques socioculturelles des élèves, les niveaux d'apprentissage, etc.) et de l'école (les rapports avec les collègues de travail de l'établissement, les parents, etc.). »

---

<sup>46</sup> - Article publié par Lefevre G., sous le titre de : « L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action, GPE-CREFI, Université de Toulouse Le Mirail.

Yves Lenoir,<sup>47</sup> (2006 :121-122) en adoptant le cadre conceptuel de Kliebard<sup>48</sup>, pour sous-tendre le dispositif de recherche sur différentes problématiques relatives au domaine de recherche curriculaire, reprend la définition de la notion de « pratique » qu'a donnée Schutz (1987 : 26 ), qui considère que « le concept de pratique renvoie à deux sens de l'action : l'action en étant que processus, qu'effectuation, au sens de la conduite humaine, en tant que prévue à l'avance par son acteur, c'est-à-dire, la conduite basée sur son propre projet préconçu, et le résultat du processus qui s'est déroulé, c'est-à-dire, l'action accomplie. »

Le même auteur distingue entre pratique enseignante et pratique d'enseignement: « la première inclut l'ensemble des gestes et discours de l'enseignant en classe, mais aussi dans toutes les autres situations en relation avec son action professionnelle (Altet, 2002). La seconde se définit comme un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet), en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien et se réalisant temporellement au sein de trois phases : phase préactive, phase interactive et la phase postactive. »

Dans les conclusions du rapport établi pour l'institution scolaire belge, le collectif de chercheurs<sup>49</sup> sur les pratiques enseignantes dirigé par B. Rey a mentionné l'importance du savoir d'expérience des enseignants dans l'analyse de celles-ci.

Tardif et Lessard (cités par le collectif, 1999), caractérisent le savoir d'expérience par son aspect évolutif, individuel et contextualisé: « Il est constitué et modifié par différentes interactions -entre l'enseignant et ses collègues, par exemple. Il est aussi ouvert et sera donc modifié par toutes les expériences nouvelles vécues ou connaissances acquises. Il repose sur un montage de différents savoirs composites qui seront mobilisés, si nécessaire, en fonction du contexte.»

---

<sup>47</sup> - Yves Lenoir a repris cette définition dans plusieurs de ses articles relatifs à l'analyse des pratiques enseignantes et des curriculums. Celle-ci est relevée de son article « Du curriculum formel au curriculum enseigné » in *Raisons éducatives*, « *Curriculum, enseignement et pilotage* », de Boeck, 2006, pp. 121-122.

<sup>48</sup> - Kliebard s'est penché sur la conceptualisation du curriculum d'un point de vue historique. Il s'agit d'une théorie qui porte sur trois questions : Que doit-on enseigner ? A qui s'adresse l'enseignement et à qui enseigne-t-on quoi ? Comment enseigner ce quoi à qui ?

<sup>49</sup> - Coche F. ; Kahn S., Robin F., (2005) *Pratique pédagogique à l'école primaire et réussite scolaire des élèves venant de milieux défavorisés*, Université Libre de Bruxelles.



A partir de ces caractéristiques, Altet (2002 : 86), définit la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle: l'enseignement.»

Le contexte a d'énormes influences sur les pratiques. En effet, en plus des contraintes sociales, les pratiques enseignantes sont également dépendantes des relations entre professeurs dans l'équipe pédagogique.

### **Conclusion :**

En définissant la notion de "pratique", nous avons insisté sur la distinction entre pratiques enseignantes et pratiques d'enseignement. En reprenant les définitions proposées par les chercheurs dans le domaine, en particulier, M. Bru (2001) et J. F. Marcel, nous avons expliqué à nos lecteurs que la pratique enseignante est l'ensemble des gestes et discours d'enseignant avec ses élèves mais aussi dans toutes les autres situations au sein de l'environnement scolaire. Quant aux pratiques d'enseignement, Altet, (2002) les définit comme étant "un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes, en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien." Il s'agit donc des gestes et discours de l'enseignant durant la planification des activités, durant l'effectuation en classe de l'action.

## **Chapitre IV : LES REPRESENTATIONS**

### **Introduction :**

Aujourd'hui, à force d'être soumis aux changements de l'organisation de son travail, à cause des mutations rapides que connaît la société, l'individu développe inévitablement des résistances à l'égard de toute innovation quoiqu'elle soit indispensable pour la réussite et la rentabilité du travail. L'innovation suppose des efforts d'appropriation de nouvelles connaissances de la part de l'individu; or ce dernier est soumis à des contraintes sociales très complexes et n'a pas la disposition nécessaire pour adopter les changements proposés d'une manière facile. L'objet d'innovation est toujours soumis à un ensemble de représentations, d'opinions ou d'attitudes de la part de l'individu. Tous ces éléments représentent, donc, la manière dont celui-ci construit le réel qui est inévitablement influencée par les relations qu'entretient l'individu avec son entourage et avec l'ensemble du contexte social dans lequel il évolue. Souvent quand on parle de « représentations », on évoque le paradigme de « représentations sociales ».

Afin de mieux approcher et saisir la notion de « représentations », nous allons tout d'abord, présenter les différentes définitions proposées par les chercheurs dans le domaine puis dans un deuxième temps, nous préciserons les caractéristiques et les fonctions de ce concept.

### **4.1- Définitions de la notion de représentation.**

Selon le dictionnaire Larousse, en psychologie, la représentation « est une perception, une image mentale dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène du monde dans lequel vit le sujet. (...) La représentation est l'action de rendre sensible quelque chose au moyen d'une figure, d'un symbole, d'un signe. »

A partir de cette définition, Marie-Odile Martin Sanchez a relevé les mots clés qui permettent d'approcher la notion de représentation : sujet, objet, image, figure, symbole, signe, perception et action.

- Le sujet peut être un individu ou un groupe social.
- L'objet peut être aussi bien une personne, une chose, un événement matériel, psychique ou social, un phénomène naturel, une idée, une théorie, etc.
- Le mot perception suggère le fait de se saisir d'un objet par les sens.
- Le terme action renvoie à l'appropriation de l'objet perçu par le sujet.
- Image, figure, symbole, signe: ce sont des représentations de l'objet perçu et interprété.

Pour V. Castellotti (2002), cette notion est polysémique, du fait de sa mobilisation dans différents domaines disciplinaires.

D'autre part, S. Mainville (1997) note que la recherche a relevé vingt-huit qualificatifs différents et vingt-sept synonymes au concept "représentation". Il précise que le concept n'est pas défini explicitement notamment en didactique.

La notion de « représentations » fut évoquée pour la première fois par Durkheim. Ce dernier a distinguée la pensée sociale de la pensée individuelle en supposant que la perception des choses serait déterminée par le groupe social et non par l'individu.

Dans la continuité des travaux de Durkheim, Moscovici (1986 : 53) a abordé le terme de représentations et l'a défini comme étant « ...une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière ». Il a défini la représentation collective comme étant un système particulier qui permet à l'individu de comprendre et d'interpréter la réalité avec laquelle il est confronté. Il considère cette représentation comme « un système cohérent de savoirs, partagé par un groupe d'individus et élaboré au cours de processus d'échanges et d'interactions sociales.» Dans cette perspective, il évoque le terme de représentation sociale.

Selon D. Jodelet (1991 : 36) le concept de représentation sociale désigne « une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération de processus génératifs et fonctionnels socialement marqués.

Plus largement, il désigne une forme de pensée sociale. Les représentations sociales sont des modalités de pensée pratique orientées vers la communication, la compréhension et la maîtrise de l'environnement social, matériel et idéal.

En tant que telles, elles présentent des caractères spécifiques au plan de l'organisation des contenus, des opérations mentales et de la logique. Le marquage social des contenus ou des processus de représentation est à référer aux conditions et aux contextes dans lesquels émergent les représentations, aux communications par lesquelles elles circulent, aux fonctions qu'elles servent dans l'interaction avec le monde et les autres... »

Cette définition, tout en reconnaissant la dimension sociale de ce concept, souligne l'importance des représentations dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication.

Le terme de « représentation » renvoie à une grande variété de sens; il présente plusieurs acceptions, tout dépend de l'usage que l'on veut faire de la notion et ce selon l'intention de l'auteur.

Dans une perspective psychologique, Monique Croizier (1993 : 80), considère qu'une représentation comme étant «un contenu et une structure. Il s'agit de la description des formes sous lesquelles la connaissance que les individus ont du monde se trouve inscrite au plan de leurs structures mentales.»

Pour elle, ces représentations, conservées dans la mémoire, déterminent la manière dont va se dérouler la sélection, l'interprétation et l'intégration de la réalité dans l'organisation des connaissances. Elles constituent une grille d'analyse du réel, des filtres qui contrôlent l'intégration des informations nouvelles au système représentatif. Ces informations nouvelles seront, soit déformées afin d'être facilement assimilées, soit ignorées ou oubliées.

C'est à partir de ces constatations que le même auteur souligne « qu'un progrès décisif est accompli quand un sujet travaille sur l'écart qui sépare ses représentations et le savoir élaboré qu'il doit s'approprier.»

Dans une synthèse de ces différentes approches, Jean-Claude Abric (1994) définit la représentation comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place »

## 4.2- Conception, attitude et représentation.

Si les notions, de « représentation », de « conception », ou « d'attitude » sont souvent confondues, c'est parce qu'elles présentent de nombreux points communs. Très souvent, on emploie le terme de représentation, celui de conception ou celui d'attitude dans une situation pour exprimer la même idée. Cependant, une représentation se distingue d'une conception et/ ou d'une attitude.

Pour F. Mulkay (2006), ce qui distingue la représentation de ces concepts, « serait que cette dernière assure une cohérence ou une relation stable entre ce qui est perçu (le stimulus), ce qui est construit (interprété, symbolisé etc.) et l'action elle-même de l'individu ».

Selon le dictionnaire Larousse, une « attitude » désigne la façon de se tenir, le mode d'appréhender et d'agir propre à un individu ou à un groupe. C'est la manière de se comporter avec les autres.

G. Kolde<sup>50</sup> (1981) définit une attitude comme « une pré-disposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet ».

Selon Eric Bern<sup>51</sup>, « L'attitude ne relève pas d'une définition verbale, même quand celle-ci est utile; elle implique toujours des relations et des rapports qui constituent un système, c'est-à-dire un ensemble de facteurs opérant selon une certaine cohérence. »

D'autres chercheurs, comme Giordan et de Vecchi (1987), ont introduit le terme de « conception » à la place de la notion de « représentation ». Pour eux, ce terme permettrait de véhiculer l'idée « d'élément » permettant la construction ou la transformation d'un savoir alors que le terme "représentation" véhicule plutôt l'idée de « structure mentale » permettant aux individus d'interagir avec leur environnement.

---

<sup>50</sup>- Kolde G., 1981, a mené une étude sur les connaissances et les attitudes des Biennois par rapport au statut et à l'importance des langues dans leur ville, cité par Py (1986 :p.97), in V. Castellotti et D. Moore 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements, Conseil de l'Europe, Strasbourg.*

<sup>51</sup>- Eric Bern, 1977, système cohérent de sentiments, p.25, cité par René Berger, 1998, p.7.

Bern E., médecin psychiatre américain, est le fondateur de l'Analyse Transactionnelle, (1950 à 1970). C'est une théorie de la personnalité qui s'appuie sur une démarche analytique et opérationnelle qui utilise l'observation des comportements. C'est une théorie de la communication qui fournit une méthode d'analyse des systèmes et des organisations.

Une « conception » correspondrait, selon les mêmes auteurs, à une structure sous-jacente qui serait à la fois un produit, mais aussi un processus, c'est-à-dire une activité de construction de sens.

Selon Billiez et Millet<sup>52</sup> (2001), « d'une part, les difficultés qu'il y a à démêler représentations et attitudes dans les discours pourraient bien d'être dues à l'imbrication de ces deux dimensions. D'autre part, cette imbrication jette un doute sur les techniques (...) qui cherchent à mettre en évidence les attitudes, sans les relier nécessairement au complexe représentationnel ».

Dans ces conditions, il est difficile de distinguer les représentations, des attitudes; tout dépend de l'objectif que s'est fixé le chercheur dans un domaine donné.

#### **4.3- Fonctions des représentations.**

Sans faire de différence entre les notions de « représentation » et de « conception », plusieurs chercheurs ont établi une liste de fonctions que pourraient avoir les deux concepts.

F. Mulkay<sup>53</sup> (2006) s'inspirant des travaux de Moscovici (1969), de Denis (1989), de Jodelet (1991) et d'Abric (1994) suppose que les représentations permettent de :

- Comprendre et expliquer la réalité: Elles fonctionnent comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social.

L'individu a besoin de comprendre son environnement afin d'orienter son comportement. Il s'agit, donc, d'un système qui permet d'interpréter la réalité quotidienne des individus.

Le contexte dans lequel s'élaborent les représentations a un impact sur la construction du réel. Les représentations sociales permettent aux individus d'intégrer des données nouvelles à leurs cadres de pensée.

---

<sup>52</sup>- Billiez et Millet (2001, p.37), Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques, Moore D. (coord.), *Les représentations des langues et leur apprentissage, Références, Modèles, données et méthodes*, Paris : Didier, pp. 31-49, cité par Himeta M., dans son article intitulé « La notion de représentation en didactique des langues, Univ. Daitôbunta in enseignements du français au Japon n° 33- Juillet 2005, p.69 page 73).

<sup>53</sup>- F. Mulkay (2006), Etudier le social dans l'individu, Notes de cours

- Guider les comportements et les pratiques. Elles interviennent dans la définition de la finalité de la situation. Les représentations ont une fonction d'orientation des comportements. En effet, les représentations sociales véhiculent du sens. Elles assurent la communication entre les individus. En tant qu'instrument de planification et de préparation des actions des gens, elles permettent à ces derniers d'agir et de s'orienter dans leur environnement

- Identifier les prises de position et les comportements. Elles permettent aux acteurs d'expliquer et de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires. Il s'agit d'une fonction de justification des pratiques. Elle concerne les relations entre les individus. Les représentations permettent d'assurer la communication entre les groupes d'individus en établissant un code commun qui permette d'établir un lien entre les histoires individuelles et collectives.

- Définir l'identité et permettre la sauvegarde de la spécificité des groupes. Il s'agit d'une fonction identitaire. Les représentations ont une fonction d'élaboration d'une identité sociale et personnelle d'un individu selon le système de valeurs établi par une société donnée.

#### **4.4- Recherche dans le domaine des représentations: état des lieux.**

Comme nous l'avons précisé précédemment, c'est le sociologue Emile Durkheim qui fut le premier à évoquer la notion de représentations. Il a distingué les représentations collectives des représentations individuelles.

Le psychosociologue Serge Moscovici, dans une perspective psychanalytique a mis en valeur l'aspect dynamique des représentations sociales pour s'approprier une nouvelle connaissance.

A la suite de Moscovici, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux représentations sociales.

Marie-Odile Martin Sanchez, s'appuyant sur les travaux de Jodelet (1994 : 36) a établi un état des lieux sur la recherche relative au concept de représentations. Tout en rappelant que le champ d'investigation des chercheurs est large, elle cite les travaux des psychosociologues comme Chombart de Lauwe (1971), Farr (1977,1984, 1987), Jodelet (1984) et Herzlich (1972), des anthropologues tels que

Laplantine (1978, 1987), des sociologues comme Bourdieu (1982), des historiens - Ariès (1962) et Duby (1978). Dans le domaine de la culture, elle cite ceux de (Kaës), ou encore de la vie professionnelle (Herzberg, Mausner et Snyderman). Enfin, elle cite les études sur le rapport entre les représentations sociales et l'action qui ont été menées par Abric qui s'est intéressé au changement dans les représentations.

Selon Denise Jodelet<sup>54</sup>, il existe différentes approches des représentations sociales; chacune d'entre elles dépend de la perspective d'analyse du chercheur.

Elle les catégorise en six points de vue:

- Une approche cognitive du sujet dans la construction des représentations.
- Une approche sociale sur les représentations: la représentation est le reflet de la société.
- Une troisième approche considère les représentations sous l'angle du discours.
- Dans une quatrième approche, c'est la pratique sociale de la personne qui est visée.
- Dans une autre perspective, c'est l'interaction entre les membres qui est considérée dans la construction des représentations.
- Une sixième perspective analyse la manifestation des représentations d'un individu à partir des idéologies dominantes de la société dans laquelle il évolue.

La notion de représentation présente, donc des nuances dans ses usages : D. Moore<sup>55</sup> (2001) indique que « la recherche sur les représentations sociales se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polyandre, puisqu'elle intéresse aussi bien les sociologues que les anthropologies, les linguistes que les psychologues sociaux.»

Comme, nous pouvons le remarquer, le concept de représentations a fait l'objet d'études dans plusieurs disciplines: anthropologie, histoire, linguistique, psychologie sociale, psychanalyse, sociologie, didactique, etc...

---

<sup>54</sup>- Jodelet D; 1994, "Représentation Sociale : phénomènes, concept et théories", cité par M. O. Martin op. cit. p 69

<sup>55</sup>- D. Moore (2001, p10) cité part Himéta Mariko, op. cit. p.69.



#### **4.5- Représentations et l'enseignement/ apprentissage.**

Nous avons parcouru, d'une manière très succincte le domaine des représentations; nous avons défini leur nature, leurs fonctions et les différentes acceptions que la recherche a données à ce concept. Cependant, il nous semble important de connaître l'utilité de tous ces éléments théoriques dans le domaine de l'éducation, en général, et en didactique, en particulier. A ce propos, il est légitime de se poser une question pertinente: Quelle est l'utilité de l'étude des représentations dans l'enseignement ?

La représentation selon Py (1986 : 44) est « une prédisposition psychique latente, acquise, à réagir d'une certaine manière à un objet. Les informations dont dispose un individu sur un objet particulier constituent ainsi son stock de croyances sur l'objet. Ces croyances peuvent être motivées par des informations objectives, comme elles peuvent s'appuyer sur des préjugés ou des stéréotypes. Elles peuvent aussi être modifiées et évoluer. »

En s'appuyant sur cette définition, nous affirmons que les représentations permettent de comprendre comment l'individu, que ça soit l'apprenant ou l'enseignant, s'organise pour juger et se comporter face à une situation d'apprentissage donnée. L'identification des représentations permet d'expliquer les raisons qui sont à l'origine des difficultés qui entravent l'appropriation de connaissances.

C'est à partir des types de représentations dégagés par l'analyse que l'on peut élaborer des stratégies d'intervention plus appropriées afin de remédier aux difficultés que rencontrent les individus lors de l'acquisition des savoirs.

De nombreuses recherches se sont intéressées aux représentations ; chaque domaine a orienté ses analyses selon ses objectifs, sa démarche et ses outils.

Pour les chercheurs en didactique des disciplines, cerner le contenu des représentations est très important pour rendre plus efficace l'enseignement/ l'apprentissage des savoirs et savoir-faire préconisés.

Pour la didactique des langues, l'étude des représentations permet de mieux comprendre certains phénomènes liés à l'apprentissage des langues. De nombreuses études se sont centrées sur les perceptions des apprenants concernant les langues étrangères à travers les notions de représentation, de conception ou d'attitude. Les résultats des recherches ont montré que les représentations ont un lien très étroit avec la motivation d'apprendre les langues et ont expliqué l'impact des représentations que se font les apprenants de ces langues et des pays dans lesquels elles sont pratiquées (Zarate 1993).

Selon Moore (1999 : 244), s'appuyant sur les travaux de Doise et Candelier<sup>56</sup> (1997 : 46), « l'implication de la notion de représentation en didactique des langues ne concernait pas seulement la prise en considération de « l'ancrage des motifs » dans les rapport sociaux, mais aussi l'élaboration des objectifs de cette discipline ». En d'autres termes, en plus de l'étude des facteurs déterminant la réussite de l'apprenant, l'introduction de la notion de représentation dans la didactique des langues suppose aussi une intention qui se porte sur le plurilinguisme.

La sociolinguiste a eu recours à la notion de représentation et a mené de nombreux travaux sur le statut de la langue dans des contextes différents.

Les cognitivistes, Giordan et de Vecchi (1987), se sont intéressés aux représentations comme produit d'une activité cognitive d'apprentissage et non pas comme processus de construction des connaissances. Ils supposent que l'individu construit ses conceptions à partir de la réalité et que son approche n'est pas uniquement scientifique, mais aussi psychologique. Selon eux, « La réalité est la source de ce que le sujet conçoit, mais cette réalité est approchée, découpée, décodée et exploitée en fonction des questions, du cadre de référence et des opérations mentales... ».

---

<sup>56</sup> - Candelier, M. (1997), « Catégoriser les représentations, in Zarate, G et Candelier, M (dir.) notions en question 2, rencontres en didactiques dans langues, les représentations en didactiques des langues et cultures, Paris : ENS de Foutenay/ St Cloud, pp. 43-46, cité par Moore, D, (2001), in Moore (coord) op. cite, pp.7-22.

Les chercheurs en sciences de l'éducation ont fait de ce concept un outil essentiel dans leur domaine; pour eux, c'est à travers les représentations que se conçoivent le curriculum et les politiques linguistiques. En étudiant les représentations des enseignants et les réformes éducatives, ils évoquent souvent, la notion de résistance au changement. Ils soulignent qu'il n'y a pas seulement des mécanismes de résistances individuelles mais aussi des phénomènes sociaux et psychologiques qui ont des influences sur la formation de celles-ci. Ils insistent aussi, sur l'importance de la variabilité des représentations en fonction des contextes d'apprentissage.

Selon Abric (1997 :12), « toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'environne. »

D'autre part, pour Bonardi et Roussiau (1999, p.25), «Analyser une représentation, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent, de même que les relations intra- et intergroupes.»

C'est à partir de toutes ces données qu'il nous a paru très intéressant d'étudier les représentations sous cet angle. Comme nous l'avons vu, à travers les différentes définitions, les représentations sociales sont une construction mentale du réel qui permet à un individu d'appréhender son environnement. Elles sont un produit et un processus à la fois, qui permettent à l'individu de donner sens à un objet ou à une réalité.

M-L. Rouquette<sup>57</sup> (1998 : 9), explique qu'« Une représentation se définit par deux composantes: ses éléments constitutifs d'une part, et son organisation, c'est-à-dire les relations qu'entretiennent ces éléments d'autre part. »

En d'autres termes, il s'agit d'éléments et de relations entre ces éléments ; il s'agit d'un contenu et d'une structure de la représentation. Nous nous proposons d'étudier l'impact du profil de formation des professeurs sur leurs représentations de l'innovation et inversement.

---

<sup>57</sup>- M., L Rouquette, (1998, p.9) cité par Marie-Odile M. Sanchez, 2002, p.29 dans « L'influence de la formation sur les représentation de la vieillesse : recherche auprès d'un groupe d'aides à domicile ».

## **Conclusion :**

En guise de synthèse, nous dirons que les quelques repères théoriques que nous avons présentés dans ce chapitre concernant le domaine des représentations, nous ont montré, comme nous avons pu le remarquer, toute la complexité et l'étendue de l'objet d'étude. Dans ce chapitre et à travers la présentation des différentes définitions du concept de "Représentations", nous avons voulu montrer cette complexité due au caractère polysémique de la notion et aux nuances qu'elle présente dans ses usages.

Ainsi avons-nous expliqué pourquoi il est difficile de distinguer la notion de représentation de celle "d'attitude" et de celle de "conception". En effet, toute définition de ce concept dépend de l'objectif qu'on s'est assigné et du domaine disciplinaire auquel est mobilisé ce dernier. La définition que nous avons adoptée, s'inspire des travaux de différents chercheurs<sup>58</sup> qui considèrent qu'une représentation est "un ensemble d'idées, d'images, d'informations, d'opinions, d'attitudes par rapport à un objet".

La littérature parcourue et qui était disponible, nous a montré qu'il existe plusieurs perspectives pour approcher le contenu des représentations. Nous faisons remarquer qu'il n'y a pas de consensus en ce qui concerne la définition de la notion de "représentation". Cependant, la plupart des auteurs s'accordent à dire que la représentation est un univers de croyances, d'opinions, d'attitudes organisées autour d'une signification centrale et que la représentation est considérée comme un ensemble structuré et hiérarchisé d'éléments.

En outre, nous signifions que l'analyse des représentations a pour but de comprendre le fonctionnement de celles-ci. L'étude des représentations a pour visée l'interprétation du lien entre représentations et pratiques des individus. En effet, selon Abric (1999 : 64), « La représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, et lui attribue une signification spécifique ».

---

<sup>58</sup>- Suite à plusieurs travaux relatifs à l'étude des représentations, F. Mulkay (2006) propose cette définition dans ses notes de cours dans un article intitulé " Les représentations sociales : Etudier le social dans l'individu"

L'étude des représentations permet de comprendre la réalité pour guider les pratiques des individus vers des objectifs déterminés.

La revue de la littérature relative au domaine des représentations, nous a permis de comprendre que les pratiques pédagogiques sont toujours influencées par les conceptions des enseignants. Laurent Dubois, en s'appuyant sur les travaux de plusieurs auteurs, en particulier ceux de Jodelet (1989), Gillet (1989) et de Goumaz (1991), conclut que "les pratiques enseignantes sont largement tributaires des représentations qui prédominent à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement. Vouloir changer de pratiques passe, donc, au préalable, par une nécessité de faire évoluer les représentations préexistantes. Négliger cette condition, c'est vivre dans l'illusion que de véritables changements s'effectueront dans le champ scolaire."

En outre, selon Kember<sup>59</sup> "L'étude des conceptions des enseignants qui soutendraient les pratiques pédagogiques, desquelles dépendraient les apprentissages des étudiants, structure de façon linéaire les éléments clés du problème."

Pour D. Moore (2001 :10) "La notion de représentation est aujourd'hui largement circulante en didactique et dans les travaux portant sur l'acquisition des langues."

---

<sup>59</sup>- Kember, 1997 cité par Joël Clanet dans "Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université." In Revue des Sciences de l'éducation, n°2 (2001) p.329.

**DEUXIEME PARTIE**  
**CADRE METHODOLOGIQUE**

## **Chapitre V: METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

### **Introduction :**

Cette partie présentera les différentes étapes de notre travail: la description des outils de recherche, la présentation de l'échantillon, le recueil des informations, et le traitement des données.

Nous nous proposons, pour entrer tout de suite dans le vif du sujet de présenter les composantes de cette thèse et leur ordre d'assemblage pour nous conduire vers les objectifs avérés de cette recherche.

Ainsi, il nous a semblé nécessaire de commencer par la description du contexte situationnelle de l'enseignement /apprentissage du français langue non maternelle, avant d'en détailler les éléments constitutifs que sont les outils de recherche, la population- échantillon, le recueil des données et leur traitement.

Comme par ailleurs, le travail de recherche qualifié de « scientifique », suppose préalablement que la maîtrise des techniques de recherche et leur application dans le domaine concerné sont indispensables, nous avons accordé à ces données, outils d'analyse, à la population- échantillon et leur traitement une valeur ajoutée en les présentant selon des techniques éprouvées dans d'autres disciplines (Psychologie, Sciences de l'éducation).

Nos diverses lectures, nous a permis de constater qu'un nombre important de chercheurs pratique la technique du questionnaire et ce dans différents domaines. Certes, le questionnaire est l'outil le plus utilisé pour recueillir des informations concernant des publics mais, dans de nombreux cas, il est mal conçu parce que les questions sont très mal formulées. Par conséquent, les résultats ne sont pas fiables pour une éventuelle généralisation. Il faut noter que les sources d'erreurs concernant la validité des résultats pourraient avoir diverses formes: elles pourraient provenir, soit de la procédure du choix de l'échantillon, soit du mode de recueil des données adopté qui est conditionné par les contraintes du terrain et les sujets répondants ou d'erreurs de mesure, soit d'autres raisons relevant de la phase d'administration de l'outil ou des sujets questionnés même.

Cette partie est consacrée à la présentation de la démarche méthodologique suivie dans la réalisation de notre travail. Nous présenterons les différentes phases de la recherche qui ont sous-tendu la manière dont nous avons procédé.

Dans le cinquième chapitre, nous présenterons les aspects méthodologiques de la recherche: nous expliquerons l'élaboration des instruments de recherche, la procédure de validation de l'instrument de recueil de données et le modèle d'analyse adopté.

Le sixième chapitre de cette troisième partie sera consacré à l'analyse et l'interprétation des résultats. Dans le septième chapitre, nous mettrons en relief les limites de notre démarche ainsi que les perspectives futures. Le dernier chapitre comprendra la conclusion générale résumant les principaux résultats obtenus.

Outre notre objectif d'analyse des données, ce plan explique bien notre intention de proposer une démarche méthodologique d'analyse d'attitudes par le biais d'un questionnaire pour venir en aide à nos collègues novices qui se sont engagés dans cette perspective. Notre souci majeur est de leur faciliter la tâche déjà difficile à cause de toutes ces théories qui, pour la plupart, sont ésotériques et complexes. Nous proposons une méthode pour la conception d'un instrument de recueil de données, qui, soutenu par des techniques appropriées de traitement statistique, pourrait faciliter le travail de recherche et répondre à la plupart des attentes des chercheurs dans ce domaine.

### **5.1- Problématique de l'étude.**

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction générale, les raisons qui nous ont motivés à choisir cet objet d'étude sont diverses. La principale s'explique par le souci de trouver une réponse aux interrogations des enseignants à l'égard de leur nouveau statut que préconise l'approche par compétences.

L'analyse du discours des enseignants devrait nous permettre de catégoriser les conceptions et d'identifier les sources de difficultés qui entravent l'appropriation des directives de la nouvelle réforme qui fait agiter l'école algérienne.



En s'appuyant sur les informations que nous propose le cadre conceptuel et qui proviennent de plusieurs sources, dans le cadre de l'objectif explicatif que nous nous sommes fixé, nous avons structuré notre problématique à partir du postulat que tout changement dans les pratiques suppose des interrogations suivies de résistances.

Un état des lieux de la situation et une explication des raisons qui ont une influence sur le processus d'appropriation des nouveaux savoirs par les acteurs dans le cadre d'un changement est nécessaire et indispensable.

Notre étude a, essentiellement, pour objectif de mesurer l'impact des caractéristiques individuelles des acteurs principaux sur les représentations de leurs pratiques scolaires dans ce nouveau contexte.

Le concept principal de notre recherche est celui de "représentations". Cependant, il faut noter que nous le considérons dans son acception de "représentations professionnelles" et moins dans celle de "représentations sociales".

La problématique des représentations concerne un domaine très vaste et nous devons signaler, dès maintenant que la perspective qui nous intéresse appréhende qu'un seul aspect de celle-ci: celui des conceptions en tant que représentations professionnelles des enseignants au secondaire, de l'enseignement du f.l.e dans le cadre de l'approche par compétences.

Selon la recherche spécialisée dans le domaine des représentations, il n'y a pas d'outil efficace et valide qui puisse approcher la totalité des aspects constitutifs d'une représentation; cela s'explique par le caractère subjectif et complexe qui la caractérise. Par conséquent, le chercheur est confronté aux problèmes méthodologiques de recueil et d'analyse des données.

### **5.1.1- Questions et hypothèses de la recherche.**

Comme nous nous sommes inscrits dans le cadre d'une étude explicative, nous posons des hypothèses qui introduisent des relations de causes à effets.

Notre première hypothèse cherche à montrer que les conceptions des enseignants sur le métier, en particulier, sur la gestion de la classe dans le cadre de la nouvelle réforme, sont influencées par les caractéristiques individuelles et professionnelles des enseignants que sont la formation initiale, l'expérience, le profil de formation, la coordination ou autres pratiques enseignantes. Il s'agit de ce qu'on appelle variables indépendantes. Une variable est par définition le paramètre que doit analyser le chercheur pour obtenir des données qui justifieraient les hypothèses et donner une réponse aux questions posées.

Notre deuxième hypothèse supposerait que la méthode d'enseignement avec de nouveaux principes a un impact sur les conceptions des enseignants concernant leur manière d'agir. Dans ce cas, il s'agit de variable dépendante qui, dans une recherche est considérée comme la "macrovariable"; c'est-à-dire, la variable centrale de la recherche; dans notre cas, il s'agit des représentations des enseignants à propos de leurs pratiques d'enseignement.

Comme on peut le constater, notre perspective d'analyse comporte deux dimensions: une descriptive et une autre exploratoire.

Cette recherche, donc, exploratoire de type descriptif, s'inscrit dans le courant de la recherche-action et vise à mettre en lumière les représentations des professeurs concernant les nouvelles orientations pédagogiques. En examinant l'innovation pédagogique sous l'angle des représentations, nous pourrions déterminer des significations et donner des explications aux causes qui sont à l'origine de la construction de telles conceptions.

Notre but est d'explorer le vécu du changement des enseignants dans le contexte d'implantation du nouveau dispositif d'enseignement de la langue au secondaire; nous rendrons compte des représentations et des réactions des enseignants suscitées par ces changements et nous verrons quelles sont les stratégies d'adaptation utilisées par les enseignants pour y faire face.

Une représentation, selon Moore, D. (2001 : 22) « est une construction mentale d'une réalité ou d'un objet permettant à un individu ou à un groupe d'appréhender l'environnement. Elle est à la fois un processus et un produit permettant une reconstruction du réel tout en lui attribuant une signification. »

Cependant, une représentation ne peut être directement observable; c'est une construction par inférences. Dans ce contexte, Herzlich, (1972), affirme que « le questionnaire et l'entretien permettent de saisir, non pas les représentations elles-mêmes, mais les représentations médiatisées par le langage.»

Dans le même ordre d'idée, Crocker et Algina, (1986), affirment que «Les attributs psychologiques sont des abstractions théoriques qui ne peuvent être considérées qu'indirectement. »

En conséquence, la procédure inférencielle pour le chercheur, est incontournable dans l'étude des représentations à l'aide d'un questionnaire.

Un ensemble de questions s'impose de manière à connaître comment les professeurs perçoivent l'innovation pédagogique. Notre problématique nous a amené à dégager les questions principales suivantes:

a. Quelles représentations ont développé les enseignants concernant la gestion de la classe, leur nouveau rôle, le rôle de l'apprenant et l'efficacité de cette nouvelle approche concernant leurs pratiques d'enseignement ?

b. Les représentations vis-à-vis de l'apprentissage par compétences varient-elles en fonction de l'expérience professionnelle, de la formation initiale ou encore de la coordination pédagogique ?

### **5.1.2- Contexte et échantillon.**

La nouvelle méthodologie de l'enseignement du français a été instaurée, dans un premier temps, dès 1984, à l'école primaire puis quelques années plus tard, au collège. Cette méthodologie d'enseignement, est apparue à la rentrée scolaire 2005 pour les enseignants du secondaire en Algérie.

Prenant appui sur les apports des courants constructivistes et interactionnistes, ce nouveau modèle d'apprentissage s'est développé et a été introduit dans plusieurs systèmes dans le monde. Parmi les implications de ce nouveau dispositif, nous relèverons deux principes fondamentaux qui ont modifié presque le vécu des acteurs principaux: le rôle du professeur ; ce dernier n'est plus celui qui transmet des savoirs, il doit assumer la fonction de l'accompagnateur. Tandis que l'apprenant doit s'appropriier lui-même la connaissance.

Parallèlement à cette évolution, l'enseignement au secondaire comme nous l'avons déjà évoqué, est appelé à vivre d'autres bouleversements qui s'inspirent également de la prise en considération des nouveaux apports de la recherche en éducation. Il s'agit d'une approche différente, au niveau des objectifs, de la méthode, des contenus, du système d'évaluation, etc...

Nul ne peut ignorer que l'orientation des enseignants vers une pédagogie axée sur l'approche par compétences pour développer des savoirs linguistiques présuppose des difficultés d'application et par conséquent, des résistances de la part des enseignants. Aussi, pensons-nous que ces changements nécessitent, au préalable, une adaptation méthodologique, de la part des enseignants qui doivent s'approprier, avant tout, les concepts qui sous-tendent cette innovation.

A cet effet, l'institution scolaire nationale a établi un ensemble de mesures de complément de formation. Ainsi, à Tiaret, lors de l'année scolaire 2005- 2006, la première phase du processus de formation continue fut lancée: les enseignants du secondaire furent convoqués à des journées de formation pour recevoir quelques éléments d'information sur le modèle d'enseignement/ apprentissage et son cadre de références théoriques.

L'approche par compétences est mise en œuvre depuis plus d'une année dans tous les lycées algériens dans le cadre des nouveaux moyens d'enseignement du français et nous pensons que les professeurs ont développé certaines représentations à l'égard de ce nouveau dispositif.

Ces représentations concerneraient en premier lieu la légitimité de cette approche et les enjeux du nouveau rôle que doivent assumer les enseignants.

Les sujets constituant notre échantillon ont des parcours de formation différents. Cette caractéristique pourrait conduire les enseignants à adopter des conceptions différentes. En effet, des enseignants dont l'expérience professionnelle ou la formation universitaire, ne sont pas identiques ne peuvent qu'avoir des représentations différentes voire opposées. De même, il faut souligner qu'il y a d'autres facteurs qui pourraient influencer les représentations des enseignants.

Nous espérons que cette recherche apporte quelques éléments de réponses en recueillant et en analysant les représentations des enseignants.

Notre recherche a été réalisée auprès d'enseignants du secondaire. La population visée est donc composée de l'ensemble des enseignants ayant eu des élèves au lycée lors de l'année scolaire 2005. Les questionnaires qui nous ont été retournés et qui étaient exploitables, pour notre analyse finale, sont au nombre de 87, soit un pourcentage de réponses de 79,9%.

Avant d'analyser en détail, les données des différents échantillons, (chapitre 6), nous présentons d'une façon générale les caractéristiques linguistiques et socio-économiques des sujets de notre échantillon, qui dans leur ensemble sont identiques à celles de tous les professeurs de français de l'intérieur du pays. Nous remarquons une légère sur-représentation des femmes soit 59 % par rapport à l'ensemble des professeurs.

L'effectif se répartit entre 21% de répondants qui travaillent au sein d'établissements dans le chef lieu de la wilaya et 79% des autres professeurs œuvrent dans les lycées en zone rurale.

Le nombre des enseignants formés à l'université pour le métier et titulaires d'une licence, constitue 55 % de notre échantillon, soit 48 enseignants contre 39 enseignants n'ayant reçu aucune formation initiale pour enseigner le français langue étrangère puisqu'il s'agit, pour la plupart, d'ingénieurs dans différentes spécialités et des titulaires de diverses licences (biologie, Droit, traduction etc...)

Au niveau de l'expérience, nous avons dénombré 43 enseignants qui sont en exercice depuis 05 ans. Tandis que 21 professeurs, ont moins de 5 années d'expérience; nous relevons que 43 enseignants de notre échantillon ont plus de 12 années d'enseignement de la langue française au lycée.

## **5.2- Les instruments de recueil de données.**

Comme nous l'avons affirmé précédemment, la littérature relative à la conception d'un questionnaire nous a appris que cette tâche est très importante; plus, déterminante, par rapport à la qualité de l'information recueillie. En effet, un questionnaire suppose toujours un objectif, une méthodologie et une organisation rigoureuse. La formulation des questions doit être telle que les réponses ne soient pas biaisées parce qu'elles ne sont pas claires et/ou compréhensibles pour les sujets.

Une fois le questionnaire conçu, il doit être obligatoirement testé avant qu'il ne soit mis en œuvre et ce pour relever les éventuelles ambiguïtés que pourraient comporter les questions et apporter les modifications nécessaires avant de le soumettre à l'échantillon visé par la recherche. Ce test peut être réalisé auprès d'un nombre réduit de répondants de la population. Cette étape est importante car elle permet d'améliorer le questionnaire et d'éviter, le plus possible, les biais qui risqueraient de remettre en cause les résultats obtenus.

Le souci et l'objectif de la recherche scientifique est de produire de la connaissance à partir de résultats qui soient le plus possible, fiables et valides. Dans cette perspective, la recherche spécialisée en méthodologie a mis à notre disposition des théories pour nous faciliter la tâche quant à l'élaboration de nos instruments de recherche qui devraient répondre aux exigences des deux propriétés évoquées.

Toutes les théories relèvent que l'élaboration d'un instrument de mesure valide et fiable suppose une production de questions rigoureuse. Pour cela, d'une manière générale, la démarche que préconisent ces théories consiste à soumettre un pré-questionnaire dont les questions sont, le plus souvent, ouvertes, à un échantillon réduit. A partir des réponses obtenues, on formule un certain nombre de questions susceptibles de constituer le questionnaire final, d'une part, et on détermine les axes de l'analyse, d'autre part. La deuxième phase consiste à tester le questionnaire conçu puis le corriger, éventuellement, avant de le faire administrer à l'échantillon concerné par la recherche. Nous expliciterons plus en détails, la démarche dans la suite du chapitre.

### 5.2.1- Le pré-questionnaire.

Nos consultations de travaux de recherche qui ont opté pour le questionnaire comme instrument de mesure d'attitude, nous ont amené à faire une remarque commune, concernant la procédure de construction de l'instrument. En effet, un grand nombre d'analyses ne respectait pas les exigences méthodologiques préconisées par la recherche scientifique à propos de la démarche qui permettrait une validité des résultats. Le plus souvent, les auteurs de ces travaux, se fient à leur intuition pour bâtir leurs questionnaires; certainement parce qu'ils ne se sont pas appropriés les éléments de bases méthodologiques et statistiques, exclusivement, domaine des sciences sociales.

Selon D. Leveault et J. Grégoire (2002 : 12), " le choix d'un item ne doit pas être arbitraire. Il découle d'un ensemble de contraintes concernant les objectifs du test et les conditions matérielles de création, de passation et de cotation de celui-ci."

Notre démarche s'inspire des méthodes fournies par les théories des tests, en particulier, celles élaborées par Dany Laveault et Jacques Grégoire (2002), ainsi que Roger Mucchielli (1984), pour l'analyse de contenu.

Après l'étape des entretiens préliminaires informels<sup>60</sup>, menés auprès de quelques enseignants, un pré-questionnaire est soumis, dans un premier temps, à une dizaine d'enseignants potentiellement concernés par notre étude pour identifier nos différents axes d'étude et les facettes qui en découlent. Les données issues des entretiens et du pré-questionnaire seront soumises à une analyse de contenu.

L'analyse des données consiste à classer les énoncés recueillis pour faire émerger, de manière inductive, les différentes catégories ou facettes qui permettent de déterminer les axes d'étude à notre recherche. L'analyse de contenu est suivie par un travail d'évaluation de la pertinence de la catégorisation des énoncés vis-à-vis des questions formulées et ce grâce à la mesure de la validité des résultats par des juges ou experts qui consiste, de façon générale, à classer les énoncés dans les catégories sélectionnées et ce pour chaque question ou item puis dans un deuxième temps complétée par l'étude de la fiabilité de l'échantillon.

---

<sup>60</sup> Nous avons, aussi participé à des séances de travail impliquant les enseignants et leur inspecteur lors des journées pédagogiques organisées par ce dernier. Ces réunions avaient pour but d'établir un bilan des problèmes rencontrés par les utilisateurs de la nouvelle approche méthodologique. La prise en compte des procès-verbaux rédigés lors de ces réunions, fut source d'informations supplémentaires à notre recherche.

### 5.2.1.1- L'élaboration du pré-questionnaire.

A- Les questions:

Notre pré-questionnaire comprend des questions portant sur les caractéristiques personnelles des enseignants et 3 questions ouvertes pour recueillir les premières informations. La synthèse des réponses (annexe 8) a constitué un premier recensement des opinions exprimées sur différentes problématiques concernant l'enseignement par compétences.

Q.1. Lors de l'année scolaire 2005/2006, dans le cadre de la réforme de l'enseignement au secondaire, une nouvelle méthodologie d'enseignement du français vous a été proposée. Qu'en pensez-vous ?

Q.2. Selon vous, quelle est la nouveauté dans cette méthodologie? Quels sont les aspects positifs et négatifs concernant les pratiques de la classe dans ce nouveau dispositif ?

Q.3. D'après les orientations, votre rôle d'enseignant devrait changer. Ce nouveau rôle, vous convient- il mieux que celui que vous aviez dans l'ancienne méthodologie ? Pourquoi ?

B- L'échantillon du pré-questionnaire:

Le pré-questionnaire (annexe 8) a été distribué à douze enseignants dans le cadre des séances de coordination. Neuf d'entre eux nous ont retourné ce document.

- Tableau n°01: Caractéristiques individuelles de l'échantillon du pré-questionnaire :

| Sujets | Sexe | Niveau          | Exp. |
|--------|------|-----------------|------|
| L1     | F    | Licence fle     | 08   |
| Ing.1  | M    | Ingénieur Elec. | 10   |
| Ing.2  | F    | Ingénieur Agr.  | 09   |
| L2     | F    | Licence fle     | 20   |
| L3     | M    | Licence fle     | 05   |
| L4     | F    | Licence fle     | 02   |
| A1     | F    | Lic.trad.       | 12   |
| L4     | M    | Licence fle     | 18   |
| Ing.3  | F    | Ingénieur Elec. | 10   |



Ce tableau représente les caractéristiques personnelles des enseignants concernés par le pré-questionnaire. Nous avons 06 femmes et 03 hommes. Concernant le profil de formation universitaire, nous avons 05 enseignants licenciés en fle, 01 licenciée en traduction et 03 ingénieurs dans différentes spécialités qui occupent le poste de professeurs de français au lycée. Pour l'ancienneté dans le métier, elle est délimitée entre 02 et 20 années d'exercice.

Les pré-questionnaires ont été traités selon la technique classique de l'analyse de contenu. Les notions importantes que contiennent les réponses ont été repérées selon leurs redondances; ce premier dépouillement nous a permis de dégager les thèmes dominants et constituer une première liste d'énoncés.

La démarche suivie consistait, dans un premier temps, de procéder à une première lecture des réponses à chaque question pour avoir une idée générale sur les informations recueillies; une seconde lecture nous a permis de dégager une liste des éléments de réponses pour chaque question : Tableau n°2 (annexe n°10).

### **5.2.1.2 - L'analyse de contenu des réponses.**

A- Définition de l'analyse de contenu:

Dans un premier temps, nous présenterons les définitions et quelques aspects des techniques d'analyse de contenu. Cependant, nous mettons en garde nos lecteurs concernant les limites de nos informations; en effet, la littérature relative au domaine est très vaste et complexe; elle dépasse le cadre de notre recherche.

Tout d'abord, il est important de distinguer l'analyse de contenu de l'analyse du contenu d'une information ou d'un discours oral ou écrit.

Flament, (1994) définit le contenu d'une représentation sociale comme étant « l'ensemble des éléments d'une représentation ». Quant à l'analyse du contenu, il la définit comme « la méthode par laquelle on examine ces éléments. » Le même auteur suppose que « si l'analyse du contenu se réfère à la représentation sociale, l'analyse de contenu se réfère au discours. Dans l'étude d'une représentation sociale par la méthode des entretiens, l'analyse de contenu des entretiens peut nous aider à faire l'analyse du contenu de la représentation sociale. »

Pour Mucchielli (1984 :17) analyser le contenu d'un document ou une communication, « C'est, par des méthodes sûres dont nous aurons à faire l'inventaire, rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qu'il y est présenté, formuler et classer tout ce que "contient" ce document ou cette communication. »

En d'autres termes, l'analyse de contenu consiste à lire des documents oraux ou écrits afin de recueillir les informations qu'ils contiennent pour les soumettre à l'analyse.

Mucchielli (1984 :18) nous prévient de l'aspect subjectif de notre lecture, dû essentiellement, à nos centres d'intérêts. Il définit l'analyse de contenu comme « méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles. »

Les caractéristiques essentielles de cette exploitation, pour le même auteur sont: l'objectivité, l'exhaustivité, la méthode et la quantité suffisante pour mesurer avec précision les données. La méthode consiste à découper l'information en "unités informationnelles", classer ces unités en "thèmes" ou en "catégories", dénombrer, corrélérer, comparer ces catégories par toutes sortes de traitement".

Nous ajouterons à cette démarche une autre action incontournable qui est imposée à l'analyse objective, c'est l'inférence. Nous pensons que la subjectivité est une chose inévitable. En effet, on ne peut analyser un objet scientifiquement sans le recours à nos intuitions et nos impressions personnelles.

Mucchielli (1984 :29) affirme "dans beaucoup de circonstances pratiques, les critères objectifs de l'évaluation sont inexistantes. La personnalité du "codeur" intervient alors immédiatement.

L'analyse de contenu suppose qu'il existe toujours des risques d'interprétation subjective. Sa fonction fondamentale est d'éliminer au maximum, ces risques grâce à la rigueur méthodologique dans sa pratique. Elle recommande au chercheur de prendre toutes les précautions nécessaires pour éviter les éventuels biais.

Bardin L.<sup>61</sup> (1977 : 197) définit l'analyse de contenu comme étant «un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des énoncés, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/ réception (variables inférées) de ces énoncés ».

Selon Robert et Bouillaguet (1997 : 12), l'analyse de contenu « est une méthode objective, systématique et, à l'occasion, quantitative d'étude des textes, en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve. »

Pour les mêmes auteurs, la démarche comporte deux analyses principales :

- Une analyse quantitative des informations grâce au découpage des énoncés en unités de sens.
  - Une analyse thématique qui consiste à repérer les unités sémantiques de l'énoncé.
- Ils considèrent qu'une unité de sens peut être un mot, une phrase, que l'on classe dans une catégorie de sens.

Cette méthode envisage donc, une analyse quantitative qui consiste à classer les données grâce au découpage des énoncés en unités de sens qui, à leur tour, sont regroupées par catégories pour permettre au chercheur d'inférer des significations.

B - L'analyse des données:

L'hétérogénéité des informations brutes recueillies, les différents styles et niveaux de langue ne permettaient pas une modalité pratique pour le traitement des données. Nous étions, alors obligés de produire une reformulation du contenu des énoncés sous une forme condensée et formelle. Nous avons obtenu des phrases simples représentant le contenu des réponses de chacun de nos neuf répondants. (Annexe 10).

---

<sup>61</sup>- Bardin L. (1977) cité par NGONGO, D., 1999. La recherche scientifique en éducation, Louvain -la neuve, Academia Bruylant, p.197.

L'analyse de l'ensemble des énoncés, à partir d'une grille mesurant le pourcentage de fréquences ou de redondances des éléments constituant l'idée formulée par le sujet répondant, nous a permis de faire ressortir la place accordée à la formation et l'expérience quant à la fréquence de leur utilisation dans le discours des répondants. En effet, le retour aux énoncés montre que les compétences des enseignants sont évoquées et ce pour expliquer la complexité du nouveau dispositif.

La lecture des énoncés montre, aussi, la place prioritaire accordée à la discipline et la maîtrise de la classe dans ce nouveau contexte.

La faible fréquence de l'utilisation des TIC dans le discours des enseignants interrogés n'est pas sans signification; elle reflète la faible importance qu'accordent les enseignants à l'un des principes fondamentaux qui sous-tendent la nouvelle réforme à propos des pratiques d'enseignement. L'expression "rôle de l'apprenant" est évoquée à plusieurs reprises par presque tous les répondants.

L'évaluation est citée à une fréquence élevée dans le discours des enseignants ; ce qui justifie bien son importance dans les pratiques. Cette appréhension de l'importance des pratiques d'évaluation relève fondamentalement non d'un point de vue épistémologique, mais bien d'options sociales et idéologiques.

Nous relevons diverses affirmations exprimant plusieurs catégories d'énoncés: Des énoncés qui renvoient à la coordination pédagogique; d'autres expriment l'attitude des enseignants vis-à-vis des conditions de travail. Les thèmes de l'intégration, de l'autonomie, du manuel scolaire, de l'enseignement par projet et de l'interdisciplinarité ont été évoqués dans les réponses des enseignants.

Avant de formuler les questions, le choix des axes et des facettes est indispensable et déterminant pour toute recherche.

Nous étions confronté à un choix entre la création de nos propres facettes ou l'utilisation de facettes déjà construites et validées par d'autres chercheurs. Nous avons opté pour cette deuxième perspective étant donné que nos objectifs et notre contexte diffèrent de celui d'utilisation des facettes que nous avons choisies, d'une part, et les axes ne sont que partiellement identiques, d'autre part.

Pour catégoriser les énoncés obtenus, nous nous sommes inspirés de la classification proposée par Pierre- Charles Dagau et Laurent Dubois<sup>62</sup>, (1999) que nous avons adaptée à notre corpus constituant l'ensemble des énoncés des répondants.

Nous avons classé les discours exprimés en deux axes qui se répartissent entre plusieurs facettes (tableau n° 03).

Tableau 03 : **Axes et facettes**

| Axes                      | Facettes                       | Items          |
|---------------------------|--------------------------------|----------------|
| Gestion de la classe.     | Rôle de l'enseignant.          | 18- 17- 14- 13 |
|                           | Rôle de l'apprenant            | 11- 15- 12     |
|                           | Rôle de l'équipe pédagogique   | 05             |
|                           | Conditions de travail.         | 01- 16- 08     |
| Pratiques d'enseignement. | Les pratiques d'évaluation.    | 06- 10         |
|                           | L'intégration des TIC.         | 09- 07         |
|                           | L'interdisciplinarité          | 03             |
|                           | Légitimité de la méthodologie. | 04- 02         |

Définition des facettes qui structurent les deux axes de l'étude.

Axe 1: La gestion de la classe

Pour la gestion de la classe, nous avons défini quatre catégories: le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant, le rôle de l'équipe pédagogique et les conditions de travail.

- Pour le rôle de l'enseignant, le rôle de l'apprenant et le rôle de l'équipe pédagogique, il s'agit des items qui ont trait à la compréhension et l'identification par l'enseignant des différents rôles ainsi que le degré d'adhésion de ce dernier aux orientations définies dans le nouveau dispositif.

- Pour les conditions d'enseignement, il s'agit des items relatifs aux compétences des enseignants et les difficultés d'application des principes préconisés par la nouvelle approche que rencontre ce dernier en classe.

<sup>62</sup>- Dagau P. et Dubois L. 1999, Le travail de groupe dans les nouveaux moyens de math 1P: Attitudes d'enseignants Genève Suisse.

Axe 2 : Les pratiques d'enseignement de la langue.

Pour cet axe, nous avons défini quatre catégories: Les pratiques de l'évaluation, l'intégration des TIC, la pratique de l'interdisciplinarité et la légitimité de l'approche.

Il s'agit des items relatifs à la place qu'occupent les pratiques de l'évaluation, l'intégration des TIC et la pratique de l'interdisciplinarité dans l'ensemble des pratiques d'enseignement de la langue dans le nouveau dispositif.

### **5.2.2- Le questionnaire.**

La mise au point du questionnaire final a été réalisée en deux étapes :

#### **A- Essai**

Une première version du questionnaire a été conçue. Or, pour respecter les conditions de l'administration du questionnaire final, une analyse de la validité de l'instrument par des juges était tout à fait nécessaire pour apporter quelques modifications aux questions. En outre, un essai du questionnaire sur un groupe très restreint est d'une grande utilité; il fera l'objet d'une étude de la fidélité de l'instrument, ce qui nous permettra de détecter les lacunes et les difficultés de compréhension des items. Ainsi après avoir collecter tous ces données, des items seront modifiés et d'autres seront éventuellement, supprimés.

#### **B- Elaboration de la première version du questionnaire**

##### **a- Structure de la première version du questionnaire.**

Comme nous l'avons déjà précisé, la première version du questionnaire est divisée en deux parties. La première s'intéresse aux caractéristiques personnelles des enseignants. La seconde vise à recueillir leurs représentations concernant les deux domaines liés à l'enseignement par compétences que nous avons dégagés dans la phase de l'analyse de contenu des énoncés. Les données personnelles de la première partie portent sur le sexe, l'expérience, l'âge et le profil de formation initiale.

Le questionnaire proprement dit est constitué par des items sous forme d'affirmations, en fonction des différents domaines relatifs à nos deux axes d'étude des représentations. Notre premier questionnaire (annexe 12) comportait, donc 18 questions fermées sous forme d'affirmations.

Pour chaque affirmation, l'enseignant est invité à donner son point de vue au moyen d'une échelle qui comporte 4 modalités de réponse. Il s'agit en fait, d'une échelle d'attitude élaborée sur le modèle de Likert.

L'instrument de mesures psychométriques proposé par Likert a été conçu pour permettre d'effectuer la mesure de traits psychologiques telles que les représentations ou attitudes. Cet instrument est connu sous le nom "d'échelle de mesure" ou "test psychologique".

De Landsheere, G. (1982 :196) définit l'échelle d'attitude comme " une série d'affirmations ou de propositions soigneusement standardisées et auxquelles le sujet répond par une approbation ou désapprobation."

Selon Crocker et Algina, (1986) " Il existe plusieurs types d'items pour des échelles de mesure de traits psychologiques. Les échelles de types Likert (1932) semblent être un des formats les plus populaires. Pour ce type d'outil, chaque comportement manifeste est traduit en énoncé, qui est clairement positif ou négatif. [...] La mesure du trait psychologique est représentée par le score à l'échelle. De manière générale, ce score est obtenu à partir de la valeur numérique associée à la réponse fournie à chacun des items."

Complétant ces affirmations, Asika, N. (1991 : 63-64), suppose que «l'échelle de Likert mesure l'intensité ou le degré d'accord par le répondant à une affirmation qui décrit un phénomène, un item ou un traitement. Elle varie de 3 à 7 degrés. »

La revue de la littérature nous apprend que l'échelle de Likert est l'un des modèles les plus employés dans les sondages d'opinions. Il comporte plusieurs positions d'opinions constituant une structure ordinale entre "entièrement pas d'accord" et "totalement d'accord". Cette structure vise à permettre des positions intermédiaires et éviter la réponse tranchée, catégorique parce que, le plus souvent l'expression est nuancée.

D'autre part, la recherche justifie sa préférence d'utilisation de cette échelle en avançant l'argument de sa flexibilité et sa relative simplicité. L'échelle de Likert permet de comparer les résultats et catégoriser les attitudes des sujets et ce grâce à son utilisation pratique dans la phase d'analyse statistique. En effet, on obtient le score d'attitude de chaque sujet en additionnant le score obtenu pour chaque item. Cette échelle nous permet, aussi d'indiquer le degré de position reflétant au mieux les attitudes de chaque individu.

#### **5.2.2.1- Administration et recueil des données du questionnaire.**

L'utilisation d'un instrument de mesure en recherche, dans un domaine donné, a pour but fondamental d'expliquer la ou les hypothèses qu'on s'est posées au début du travail d'exploration. Cela étant, le chercheur doit adopter une procédure qui devrait, en principe, lui permettre d'obtenir, des réponses aux questions qu'il s'est posées au départ, et ce avec le minimum de biais possible.

Pour le traitement des variables du questionnaire, il est indispensable de vérifier la validité de l'instrument de mesure et de le redresser éventuellement, avant de le fidéliser en le soumettant à un essai puis au calcul du coefficient de fidélité par la méthode de l'alpha de Cronbach.

La rigueur scientifique en recherche a établi des règles de validité pour analyser les données du corpus que le chercheur a choisi.

Les consultations des travaux de recherche de nos collègues nous ont permis de remarquer que pour un grand nombre de chercheurs didacticiens, le langage et la démarche développés par le courant psychométrique restent complexes. Nos collègues chercheurs, le plus souvent, ont tendance à rechercher une validité explicative alors que la validité devrait répondre à des critères qui garantissent des propriétés métriques des analyses. Pour éviter de commenter la validité de leurs analyses, ces derniers se limitent, le plus souvent à rendre- compte de leurs observations ou entretiens.

Festinger et Katz (1972), affirment que « la valeur opérationnelle d'une démarche méthodologique de recherche est généralement établie selon la présence justifiée du double critère de fiabilité et de validité des résultats de l'étude. »



La validité et la fidélité sont deux propriétés importantes des scores qui informent sur la qualité des résultats lesquels sans ces deux indices manquerons de précisions.

Concernant notre travail, notre démarche sera, donc, une adaptation très simplifiée de celle que nous avons parcourue dans la littérature; nous sommes conscients de la complexité des exigences à satisfaire pour construire un instrument de recueil de données; en tous les cas, d'une façon générale, nous nous inspirerons des orientations décrites dans les ouvrages consultés. L'objectif essentiel est d'éviter au maximum, les sources de biais et d'attribuer une validité acceptable à notre instrument.

Dans un premier temps nous présenterons les concepts-clés qui fondent la théorie de construction d'instruments de mesure; nous expliciterons, particulièrement, les aspects sémantiques et épistémologiques de deux notions fondamentales: la validité et la fidélité.

#### **5.2.2.2- Analyse de la validité de l'instrument.**

La littérature relative à la méthodologie de recueil de données nous apprend qu'il existe de nombreux risques qui entraînent des biais dans les résultats d'une analyse. De nombreux effets peuvent entraîner des erreurs d'analyse: la formulation des items en est une et est susceptible d'interférer sur la validité des résultats.

Pour contourner ce problème, la recherche propose une solution qui consiste à consulter des experts ou juges qui se chargeront d'évaluer la pertinence des questions ou des items. Leur tâche consiste à vérifier l'adéquation de chaque item par rapport au domaine ou facette auquel il est relié. Cette tâche appelée analyse de la validité, a pour but de vérifier si les différentes facettes d'un domaine donné, sont bien prises en compte par les différents items du questionnaire. Les juges, donc, sont invités à apparier les différents items et les différentes facettes. Ils devront classer la facette par rapport à l'item qui la mesure.

La validité permet donc, de vérifier puis de corroborer les hypothèses de l'étude, qui sont représentées par les facettes.

Pour Andreani, J.C, (2002 : 4-5), la validité a pour « objectif de vérifier si les explications fournies sont exactes et si les traitements des données sont capables d'en déterminer la certitude. »

Chaque juge devra, donc, donner son avis sur la formulation de l'item et son adéquation avec l'objectif visé, en donnant une appréciation ordinale et nominale. Le chercheur doit valider le degré de fidélité des résultats interjuges grâce à des procédures statistiques. Il vérifiera si les notes attribuées par les juges aux items ont un degré de fiabilité significatif.

Pour mesurer la fiabilité entre les scores interjuges, la méthodologie nous suggère quatre formes procédures:

a- La validité apparente; c'est la procédure la plus simple; il s'agit d'une évaluation superficielle de la qualité des items par des juges. On leur demande d'évaluer si, à leur avis, les items d'un questionnaire semblent bien évaluer les connaissances générales.

b- La validité relative au contenu qui consiste à demander à des experts d'évaluer dans quelle mesure les items d'un questionnaire sont représentatifs de l'objectif ou domaine visé. Les experts devront apprécier si les items d'un questionnaire représentent bien les différentes facettes d'un domaine défini par le chercheur.

c- La validité en référence à un critère externe: la procédure de validation repose sur l'examen des corrélations entre les scores au test et une autre mesure prise comme critère.

d- La validité en référence à un concept ou un modèle théorique : elle concerne le sens que l'on peut donner aux scores obtenus au test sur la base d'un modèle théorique.

Pour une analyse rigoureuse, la méthodologie nous propose une démarche de calcul statistique qui doit se réaliser en plusieurs phases successives et ce afin d'éliminer le plus possible, les erreurs d'analyse qui peuvent provenir de sources diverses.

Les trois analyses essentielles que le chercheur devrait suivre sont:

- analyse du coefficient d'accord interjuges K de Cohen.
- analyse du coefficient de corrélation r de Pearson.
- analyse statistique de variance  $R^2$  de Pearson.

Le calcul du coefficient d'accord K (Cohen, 1960) pour vérifier le degré de fiabilité des résultats interjuges; le calcul du coefficient de corrélation r et de détermination  $R^2$  de Pearson pour mesurer la force d'une relation linéaire entre deux variables.

La procédure du calcul du coefficient Kappa d'accord interjuge K, nous détermine le degré de concordance entre les appréciations des juges. Il s'agit d'une procédure statistique en vue de vérifier le degré de fiabilité d'accord ou de désaccord interjuges obtenues entre les scores attribués par les juges.

D'après Bonnardel (1995) et Scallon (2004) «le coefficient K de Cohen se propose de montrer le pourcentage de l'intensité ou de la qualité de l'accord réel existant entre les deux jugements qualitatifs ou quantitatifs appariés. Dans ces conditions précises le coefficient K exprime une différence relative entre la proportion d'accord observée ( $P_o$ ) et la proportion d'accords estimée aléatoire ( $P_e$ ). »

Le coefficient K permet, donc, de mesurer le degré de concordance entre plusieurs juges. Il consiste à demander aux juges de classer les items dans les catégories.

Le coefficient k prend en compte le nombre de fois où les juges sont d'accord mais prend en compte également, le nombre d'accords simplement dus au hasard. C'est le rapport entre la proportion de fois où les juges sont d'accord et la proportion maximum de fois où ceux-ci pourraient être d'accord.

Au plan théorique, nous présentons ci-dessous les formules de base qui nous ont servi de référence pour le calcul du coefficient d'accord interjuges K de notre pré-questionnaire.

Formules de calcul du coefficient d'accord interjuges K.

$$P_o = \frac{a+d}{n}$$

Po: proportion d'accords observés.  
n: taille de l'échantillon

$$P_e = \frac{[(a+b)(a+c)] + [(c+d)(b+d)]}{n^2}$$

Pe: Proportion d'accords estimés aléatoires.

$$K = \frac{P_o - P_e}{1 - P_e}$$

K: coefficient d'accord interjuges.  
1: Chiffre de référence.

- K est maximal quand les deux jugements sont les mêmes: Po= 1
- K= 0 lorsque les deux jugements sont indépendants (Po= Pe)
- K= -1 lorsque les juges sont en total désaccord.

Tableau n° 4: Intervalles des valeurs numériques de référence du coefficient d'accords interjuges K de Cohen proposé par Landis et Koch.

| Accord       | K           |
|--------------|-------------|
| Excellent    | 0,81        |
| Bon          | 0,80 - 0,61 |
| Modéré       | 0,60 – 0,41 |
| Médiocre     | 0,40 – 0,21 |
| Mauvais      | 0,20 - 0,00 |
| Très mauvais | < 0,00      |

Au niveau pratique, le cheminement de notre processus d'analyse a essayé de mettre en application les différentes formules que nous venons de présenter.

Avant de calculer la valeur de K, il faut commencer par le calcul de la proposition d'accords interjuges observés (Po), puis au calcul de la proposition d'accords interjuges estimés aléatoire (Pe). Il faut donc, déterminer les pourcentages d'accords, Po et Pe. Pour cela nous nous référons aux données fournies par l'analyse des évaluations des deux juges. (Annexe 8)

Pour le juge A, sur 18 items, 10 items sont clairement représentatifs, 01 à peu près représentatifs et 04 ne sont absolument pas représentatifs.

Pour le juge B, sur 18 items, 10 items sont clairement représentatifs; 03 à peu près représentatifs et 05 ne sont absolument pas représentatifs.

En guise de synthèse, un nouveau classement des items par rapport aux facettes que nous avons prévues, nous a été élaboré par les deux juges, selon leur analyse de la validité de l'instrument. (Tableau n° 5)

Tableau 5: Classement des items selon les facettes après validation par les deux juges.

| Axes                      | Facettes                       | Items  |
|---------------------------|--------------------------------|--------|
| Gestion de la classe.     | Rôle de l'enseignant.          | 11- 12 |
|                           | Rôle de l'apprenant            | 08- 09 |
|                           | Rôle de l'équipe pédagogique   | 04     |
|                           | Conditions de travail.         | 01- 10 |
| Pratiques d'enseignement. | Les pratiques d'évaluation.    | 05- 07 |
|                           | L'intégration des TIC.         | 06     |
|                           | L'interdisciplinarité          | 02     |
|                           | Légitimité de la méthodologie. | 03     |

Ainsi, de 18 questions au départ, nous avons retenu après correction 12 questions présentées sous forme d'items. Cette première validation nous conduit à considérer que d'une façon générale, les items regroupés à l'intérieur des facettes présentent un degré satisfaisant d'homogénéité.

Nous présentons d'une manière très succincte les réserves des juges à propos des items considérés problématiques et qui nous ont permis de redresser notre questionnaire.

Pour les deux juges, 10 items sur 18 ont été estimés adéquats par rapport aux facettes prévues, il s'agit des items suivants: 1- 3- 4- 6- 9- 10 - 15- 16- 17- 18.

Il y a 04 items qui ne correspondraient nullement aux facettes prévues selon les juges, il s'agit des items: 02-08-11-14.

A propos des items qui ont fait objet de divergences entre les deux juges, nous avons:

- l'item 02, pour le juge A, devrait être supprimé parce qu'il ne correspond à aucune facette. Alors que pour le juge B, il devrait être révisé ou intégré à l'item 15.

- Pour le juge A, les items 07 et 11 mesurent la même caractéristique que, respectivement, les items 09 et 04.

- Pour le juge B, les items 11, 14, et 05, mesurent la même caractéristique que les items respectivement, 04, 18 et 03.

Au niveau des chiffres, le tableau ci-dessous, nous présente les scores interjuges au pré-questionnaire:

Tableau 6 : Degré d'accord entre les deux juges.

| Réponses |   | Juge B |       | Total |
|----------|---|--------|-------|-------|
|          |   | +      | -     |       |
| Juge A   | + | 10(a)  | 03(b) | 13    |
|          | - | 01 (c) | 04(d) | 05    |
| Total    |   | 11     | 07    | 18(n) |

La lecture des résultats du tableau n°6 nous montre que les deux juges sont en accord pour 14 items avec 10 réponses positives concordantes et 04 réponses négatives concordantes.

La lecture directe du tableau nous montre la concordance Po: C'est la proposition des items classés dans les cases diagonales concordantes du tableau de contingence. (Comme l'indique la flèche).

Le calcul de  $P_o$  selon les données du tableau nous donne le résultat suivant :

$$P_o = \frac{10+4}{18} = 0.775$$

La concordance aléatoire  $P_e$  est égale à la somme des effectifs théoriques des deux cases concordantes divisée par le nombre d'items ( $N= 18$ ), soit le calcul suivant :

$$P_e = \frac{[(10 + 3)(10 + 1)] + [(1 + 4)(3 + 4)]}{18^2} = 0.55$$

Même avec des coefficients d'accord acceptables, ( $P_o= 0,77$  et  $P_e= 0,55$ ), nous devons supposer que des cas d'accord auraient été observés si les juges avaient procédé d'une manière aléatoire. Nous devons utiliser un second pourcentage pour corriger le premier afin de déterminer un coefficient de concordance épuré du facteur hasard. Il s'agit du calcul du coefficient Kappa de Cohen: Le coefficient K permet d'estimer l'accord entre des évaluations des deux juges en prenant en compte le hasard. Cette procédure va nous permettre d'identifier les désaccords ce qui va nous aider de les corriger.

Calcul de K :

$$K = \frac{0.77 - 0.55}{1 - 0.55} = 0.48$$

La valeur de 0,48 de k indique un accord « modéré » entre les deux juges, selon les intervalles des valeurs numériques de référence du coefficient d'accords interjuges K de Cohen proposées par Landis et Koch. La valeur de ce coefficient est de 48 %, c'est un pourcentage qui correspondant aux cas qui ne peuvent pas être le fruit du hasard.

En guise de synthèse, nous constatons que la proportion d'accords interjuges observés entre les scores attribués aux items est de  $P_o = 0,77$ . Nous avons considéré qu'il y a une probabilité de 77 % de chances supposant que les deux juges soient totalement d'accord par un simple hasard, nous avons, donc, poursuivi l'analyse en calculant la proportion d'accords interjuges estimés aléatoire ( $P_e$ ) entre les scores des deux juges. La proportion d'accords interjuges estimés aléatoires obtenue est de  $P_e = 0,55$ .

Nous avons considéré que la probabilité de chance supposant que les deux juges soient totalement d'accord pour un simple hasard est de 55 %. Le calcul du coefficient d'accord K corrigé de l'effet du hasard nous a permis de comparer les deux scores et par conséquent corriger les items qui ont fait objet de désaccord, d'une part et de donner une interprétation de la valeur statistique du coefficient k, d'autre part.

Les juges nous ont fourni une aide précieuse en évaluant les items. Nous avons envisagé d'enlever ceux qui n'ont pas été correctement affectés aux facettes prévues, selon les deux juges et de revoir la formulation des items qui ont fait objet d'ambiguïté et de répétition pour le même objectif.

Suite aux résultats de l'analyse de la validité, notre pré-questionnaire a été corrigé puis soumis à l'analyse de la fidélité. (Annexe 16).

### **5.2.2.3- Analyse de la fidélité de l'instrument.**

Après l'analyse de la validité, celle qui mesure le degré de fiabilité des scores est fondamentale dans la recherche; c'est l'un des facteurs déterminant qui pourrait nous permettre d'affiner ou de nier le degré de fiabilité des résultats obtenus.

Selon le Dictionnaire Larousse « la fidélité est la qualité de ce qui est exacte, sûr. Un instrument fiable est un instrument qui donne toujours la même indication quand on répète la mesure. »

D. Leveault et J. Grégoire (2002 : 111) précisent que « la fidélité renseigne sur le degré de relation entre la note obtenue et la note vraie (...) Tous calculs de la fidélité possèdent un point commun, ils requièrent la construction de deux tests ».



Pour De Ketele et Roegiers (1996) « la fidélité est une qualité qui consiste à trouver les mêmes résultats, soit chez des personnes différents, soit chez une même personne à des moments différents, soit par une nouvelle personne par rapport à un protocole défini. »

Festinger et Katz (1972), considèrent que « la fidélité de la recherche exige que les mesures répétées d'un même fait ou évènement donnent nécessairement au terme de l'étude des résultats empiriques qui soient identiques ou qui ne varient, dans le temps et dans l'espace, que dans les limites étroites et prévisibles. »

En guise de synthèse, ces différentes définitions nous apprennent que la fidélité d'une étude est appréciée en fonction du degré d'extrapolation et de la possibilité d'inférer les résultats obtenus à l'ensemble de la population de l'étude, d'une part et que la fiabilité de la mesure est considérée acceptable si les résultats sont les mêmes pour deux tests, d'autre part.

La stabilité des résultats est estimée par la corrélation entre les scores obtenus au même test à deux temps différents.

Le calcul de la fidélité consiste à connaître l'indication de la stabilité des résultats dans le temps après l'administration de deux tests

En étudiant le modèle de la théorie classique des tests, Bertrand et Blais, (2004), supposent « que la mesure d'un trait psychologique est obtenue en additionnant la valeur numérique des réponses fournies pour l'ensemble des items qui compose l'échelle. Cette somme est appelée le score observé.»

Le modèle de cette théorie considère le score observé comme l'addition de deux composantes : le score vrai de l'individu et une erreur aléatoire.

Cela veut dire que lorsqu' une même échelle est administrée à deux reprises pour une personne, nous devrions supposer inévitablement une variance entre les deux scores observés obtenus.

Selon les mêmes auteurs le score vrai et l'erreur de mesure ne peuvent être observés, ils forment des abstractions théoriques.

Le score vrai d'un individu est défini comme étant la moyenne théorique des scores observés obtenue à la suite de l'administration de la même échelle plusieurs fois pour un même individu.

L'erreur de mesure est définie comme étant la différence entre les scores observés et le score vrai à chaque répétition de l'échelle de mesure.

L'évaluation de l'importance d'un trait psychologique, dans le cadre de cette approche, consiste à mesurer le score observé par rapport aux erreurs de mesure qu'il pourrait comporter.

Pour Bertrand et Blais (2004), « plus un score observé sera formé d'erreurs de mesure, moins il sera utile au moment d'effectuer des analyse statistiques ». Cette qualité d'un score observé d'être exempt d'erreurs de mesure est appelée « la fidélité ».

Sur le plan théorique, différentes méthodes d'évaluations de la fidélité ont été développées.

Nous nous référons aux théories des tests proposées par D. Laveault et J. Grégoire (2002) pour l'estimation de la fidélité d'un instrument de mesure.

Pour ces auteurs le calcul de la proportion de variance des scores obtenus se fait selon trois méthodes : la méthode des formes parallèles ou selon la méthode de bissection ou selon la méthode de covariances.

La méthode des formes parallèles consiste à administrer le même test à deux reprises. La corrélation entre les scores observés aux deux tests nous donne une indication de la stabilité des résultats dans le temps.

Il est possible de considérer des parties quelconques du test entier comme des formes parallèles du même test. Cette méthode est connue sous le nom de méthode de bissection (en anglais « split-half »). Le problème de la double administration et de la construction de deux tests est ainsi contourné.

Cette méthode comporte des inconvénients; en effet, la fidélité calculée selon cette méthode nous donne la précision des scores pour la moitié du test alors que c'est la précision des scores pour l'ensemble du test qui nous intéresse.

La méthode d'estimation de la cohérence interne fondée sur la covariance entre les items permettra d'apporter une solution au problème souligné ci-dessus. Cette méthode repose sur le postulat que chaque item peut-être considéré comme une partie d'un test et qu'un test peut-être considéré comme étant composé d'autant de parties que d'items.

Le coefficient alpha de Cronbach est la méthode la plus connue d'estimation de la cohérence interne fondée sur les covariances entre items (Cronbach 1951). Ce coefficient est l'indicateur qui nous permettra de mesurer la fiabilité des différents items. L'erreur aléatoire est réduite en éliminant les critères les moins corrélés. Lorsque cette corrélation est égale à 1, la fidélité est dite parfaite; lorsqu'elle est égale à 0, elle est complètement faussée.

La précision d'un instrument de mesure dépend de la fidélité de l'échelle de mesure qui est considérée bonne si elle est caractérisée par une erreur aléatoire très faible. Le coefficient de stabilité, donc, souhaité est celui qui fournit l'estimation ou l'indice de fidélité dont la valeur serait la plus faible.

$$\alpha = \frac{j}{j - 1} \left[ \frac{S_x^2 - \sum_{i=1}^j S_i^2}{S_x^2} \right]$$

J: nombre d'items

$SJ^2$  : la somme des variances des j items

$Sx^2$  : la variance des scores totaux du test

Au niveau pratique, notre analyse a essayé de mettre en application la procédure d'estimation de la fidélité que nous venons de présenter.

Avant de calculer la valeur du coefficient alpha, il faut commencer par le calcul de la variance des items et le calcul de la corrélation entre les deux parties. Pour cela nous nous référons aux données fournies par le dépouillement des questionnaires.

Le nouveau questionnaire (annexe n°16) est constitué par deux parties : La première comprend des questions relatives aux données personnelles; la deuxième comporte 12 questions fermées sous forme d'items disposés aléatoirement, et dont les réponses se distribuent sur une échelle de type Likert à quatre niveaux variant de « entièrement en désaccord » à « totalement d'accord ».

Pour le calcul des scores, nous attribuerons une valeur numérique à chaque réponse, s'étalant de 1 à 4, selon le degré d'adhésion des enseignants à l'affirmation proposée. La note 4 suppose que l'enseignant est totalement en accord ; alors que la valeur 1 suppose le contraire.

Nous avons distribué 20 questionnaires à un échantillon de professeurs pour la mise à l'essai de notre questionnaire mais nous avons pu en recueillir que 15 exploitables pour l'étude de la fidélité. La disponibilité de nos collègues professeurs était telle que nous avons récupéré assez difficilement les 15 questionnaires (Deux semaines et d'énormes efforts nous ont fallu pour les récupérer). Nous estimons que l'échantillon est assez représentatif pour cette phase d'analyse.

A l'issue du dépouillement, nous avons dressé un tableau couvrant les scores et les pourcentages des sujets, en fonction de leurs attitudes par rapport à chaque item. L'absence de réponse a été considérée comme une position centrale; nous lui avons attribué la valeur 3.

Les scores des répondants au pré-questionnaire sont présentés dans le tableau n°7. Les calculs des coefficients ont été réalisés manuellement au moyen du programme Excel.

Tableau n° 7 : Scores des répondants au pré-questionnaire.

| Sujets       | 1    | 2   | 3    | 4    | 5   | 6   | 7    | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14   | 15  | Somme des I | Somme des I2 | SI2  |
|--------------|------|-----|------|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-------------|--------------|------|
| 1            | 1    | 3   | 1    | 2    | 1   | 2   | 1    | 1   | 1   | 2   | 1   | 1   | 3   | 3    | 1   | 24          | 48           | 0.69 |
| 2            | 1    | 2   | 1    | 1    | 1   | 1   | 1    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 2   | 2    | 1   | 18          | 24           | 0.16 |
| 3            | 4    | 3   | 4    | 2    | 1   | 4   | 4    | 4   | 2   | 2   | 3   | 3   | 2   | 3    | 2   | 43          | 137          | 0.91 |
| 4            | 3    | 2   | 3    | 3    | 2   | 2   | 2    | 3   | 1   | 1   | 2   | 1   | 2   | 3    | 1   | 31          | 73           | 0.59 |
| 5            | 4    | 3   | 4    | 3    | 2   | 4   | 4    | 3   | 2   | 3   | 4   | 4   | 3   | 3    | 3   | 49          | 167          | 0.46 |
| 6            | 4    | 2   | 1    | 4    | 3   | 1   | 2    | 1   | 2   | 3   | 4   | 1   | 1   | 2    | 2   | 33          | 91           | 1.22 |
| 7            | 4    | 3   | 4    | 3    | 4   | 4   | 4    | 3   | 4   | 3   | 4   | 2   | 2   | 4    | 3   | 51          | 181          | 0.50 |
| 8            | 3    | 2   | 3    | 2    | 1   | 1   | 2    | 4   | 2   | 3   | 2   | 1   | 3   | 3    | 3   | 35          | 93           | 0.75 |
| 9            | 3    | 3   | 4    | 4    | 4   | 3   | 4    | 2   | 2   | 4   | 3   | 3   | 2   | 2    | 3   | 46          | 150          | 0.59 |
| 10           | 4    | 3   | 4    | 4    | 3   | 4   | 3    | 3   | 3   | 4   | 2   | 4   | 3   | 4    | 3   | 51          | 179          | 0.37 |
| 11           | 1    | 1   | 2    | 3    | 2   | 1   | 1    | 2   | 3   | 2   | 1   | 1   | 1   | 2    | 1   | 24          | 46           | 0.50 |
| 12           | 3    | 3   | 3    | 2    | 4   | 3   | 4    | 2   | 3   | 3   | 3   | 3   | 2   | 2    | 3   | 43          | 129          | 0.38 |
|              |      |     |      |      |     |     |      |     |     |     |     |     |     |      |     | Somme       |              | 7.12 |
| <b>Total</b> | 35   | 30  | 34   | 33   | 28  | 30  | 32   | 29  | 26  | 31  | 30  | 25  | 26  | 33   | 26  | 448         |              |      |
| <b>XX2</b>   | 1225 | 900 | 1156 | 1089 | 784 | 900 | 1024 | 841 | 676 | 961 | 900 | 625 | 676 | 1089 | 676 | 13522       |              |      |

La lecture du tableau 7 nous indique les scores d'attitude de chaque enseignant, pour chaque facette, et ce en additionnant les valeurs obtenues par les items correspondants.

Les scores faibles traduisent que les sujets présentent des attitudes défavorables vis-à-vis de l'affirmation. Tandis que tous les scores élevés démontrent l'adhésion des sujets au contenu de l'item.

La fidélité nous informe sur la précision de l'instrument de mesure. Elle apprécie la stabilité de la mesure dans le temps et ce grâce à la méthode « test-retest ». Elle nous renseigne sur l'homogénéité ou consistance interne des items: il s'agit de vérifier si l'instrument mesure la même dimension ou échelle dans ses différents items. Dans cette perspective, elle est déterminée soit par « la méthode des moitiés » ou par « le coefficient alpha de Cronbach. »

Nous rappelons que le coefficient alpha idéal d'un instrument doit être compris entre 0.80 et 1. La valeur alpha se situant entre 0.70 et 0.80 est considérée satisfaisante; or la valeur alpha se situant entre 0.50 et 0.70 est considérée suffisante. Alpha supérieur à 6, la cohérence interne est considérée comme bonne.

Le coefficient alpha de Cronbach = 1 correspondrait à une redondance des items entre eux.

Le coefficient alpha de Cronbach =0 correspondrait à une absence de cohérence entre les items.

Calcul de la variance des scores totaux

$$S_x^2 = \frac{\sum x^2 - (\sum x)^2 / N}{N}$$

$$S_x^2 = \frac{13522 - (448)^2 / 15}{15} = \frac{13522 - 13380}{15} = 9.46$$

En additionnant les variances des 12 items on obtient :

$$\sum_{i=1}^j S_i^2 = 7.12$$

Calcul de alpha de Cronbach

$$\alpha = \frac{j}{j - 1} \left[ \frac{S_x^2 - \sum_{i=1}^j S_i^2}{S_x^2} \right] \quad j : \text{nombre d'items}$$

$$\alpha = \frac{12}{12 - 1} \left[ \frac{9.46 - 7.12}{9.46} \right] = 1.09 \left[ \frac{2.34}{9.46} \right] = 1.09 \times 0.24 = 0.26$$

Les résultats que nous fournissons les calculs des coefficients selon le programme Excel, nous révèlent que la validité interne de notre instrument n'est pas élevée puisqu'elle est égale à 0,26. Cela signifie qu'il existe des items qui ne mesurent pas la même chose.

- **Méthode de Bissection** : corrélation entre les deux parties du test formées de la somme des items pairs et impairs.

Somme des variances des items pairs :

$$\sum_{i=1}^{jp} S_i^2 = 0.16 + 0.59 + 1.22 + 0.75 + 0.37 + 0.38 = 3.47$$

Somme des variances des items impairs :

$$\sum_{i=1}^{jimp.} S_i^2 = 0.69 + 0.91 + 0.46 + 0.50 + 0.59 + 0.50 = 3.65$$

Le coefficient de stabilité souhaité est celui qui fournit l'estimation ou l'indice de fidélité dont la valeur serait la plus faible.

Or selon D. Laveault (1993 : 117-120), la méthode de bissection ne mesure que la moitié du test et risque de sous estimer la fidélité du score total. Il nous recommande, alors, une solution pratique à ce problème, qui consiste à estimer l'ensemble du test en corrigeant le score avec le coefficient de Spearman- Brown. En effet, l'application aux résultats fournis par un instrument de mesure, de la méthode de bissection, nécessite une correction qui permet d'évaluer la fidélité de l'instrument global à partir de la corrélation calculée entre deux moitiés.

Cette méthode correctrice est calculée par la formule suivante :

$$r_{xx'} = \frac{2 r_{AB}}{1 + r_{AB}} \quad r_{AB} \text{ représente la corrélation entre les deux moitiés d'un test}$$

La correction de la valeur de la corrélation faible que nous avons obtenue serait alors :

$$r_{xx'} = \frac{2 r_{AB}}{1 + r_{AB}} = \frac{2 \times 0,26}{1 + 0,26} = \frac{0,52}{1,26} = 0,41$$

Dans l'ensemble la valeur de 0,41 de la corrélation est estimée acceptable (annexe 01). Par ailleurs, les valeurs des variances obtenues nous permettent de juger appréciable l'opérationnalité de notre instrument sur le plan statistique. Pour que nous soyons plus rassurés de la constance des données, nous avons donc soumis partiellement notre instrument de mesure à une analyse de consistance interne grâce au coefficient alpha de Cronbach calculé au moyen du logiciel Excel.

Nous avons calculé les coefficients alpha des quatre premières facettes, à savoir les items relatifs à l'axe de « la gestion de la classe »: il s'agit du groupe d'items n° 01, 04, 08, 09, 10, 11 et 12.

Tableau n°8 : Vérification de la consistance interne de la catégorie « gestion de la classe » avec le Coefficient alpha de Cronbach.

| Axes                  | Facettes                     | Items | Alpha |
|-----------------------|------------------------------|-------|-------|
| Gestion de la classe. | Rôle de l'enseignant.        | 11    | 0.93  |
|                       |                              | 12    | 0.88  |
|                       | Rôle de l'apprenant          | 08    | 0.97  |
|                       |                              | 09    | 0.95  |
|                       | Rôle de l'équipe pédagogique | 04    | 0.95  |
|                       | Conditions de travail.       | 01    | 0.95  |
|                       |                              | 10    | 0.88  |

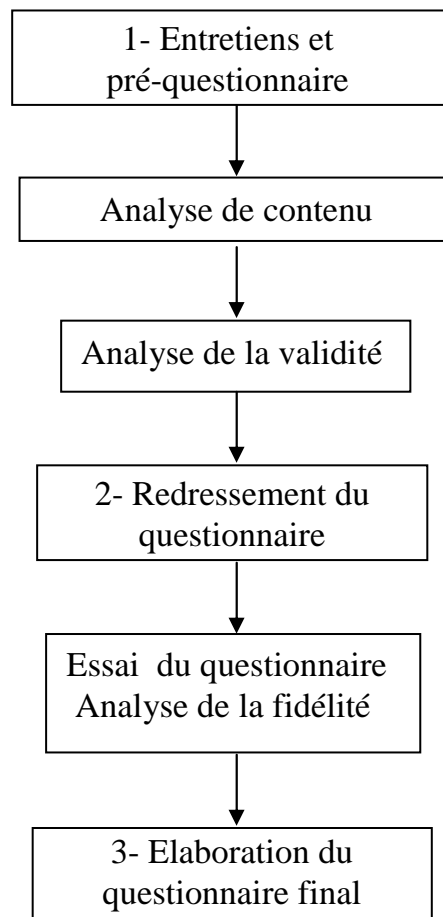
Nous nous sommes limités à cet axe cependant nous pourrions faire les calculs pour les autres catégories et estimer la consistance interne de l'ensemble des parties.

Les coefficients alpha de Cronbach observés pour nos sept items indiquent une consistance interne satisfaisante puisqu'ils présentent des valeurs comprises entre 0.88 et 0.97. Les items regroupés à l'intérieur de chacune des facettes présentent, donc, un degré satisfaisant d'homogénéité.

Les données fournies par notre échantillon, ainsi que les réserves formulées par les juges, nous ont permis de constituer un questionnaire final de 12 items que nous allons soumettre à notre échantillon d'étude.

Nous avons décidé de supprimer l'item (06) à cause de son incohérence avec l'ensemble des items mais pour une raison pratique relative aux nombres pairs et impairs des items que doit comporter notre questionnaire, nous avons décidé de nous abstenir pour que l'équilibre entre le nombre des items pairs et impairs soit conservé.

Pour conclure, nous présentons sous forme de schéma le processus d'élaboration de notre instrument de mesure:





**Conclusion :**

La construction de notre instrument de mesure était jalonnée par plusieurs étapes. Nous avons construit un questionnaire composé de trois questions ouvertes que nous avons soumis à un groupe restreint d'enseignants. Les données que nous avons recueillies nous ont permis de sélectionner nos axes et facettes et d'élaborer une première version du questionnaire que nous avons soumis à l'analyse de la validité de la part de deux juges indépendants. Après cette étape, nous avons rédigé une nouvelle liste d'items redressés et corrigés puis nous avons administré ce questionnaire à un deuxième échantillon plus grand que le premier pour le soumettre à un essai et ce pour mettre à l'épreuve la forme des questions et vérifier la compréhension des sujets. L'étape de l'étude de la fidélité permet d'optimiser la liste d'items pour ne conserver que ceux qui sont pertinents et clairs.

L'instrument final a été administré à notre échantillon.

## **Chapitre VI: PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS**

### **Introduction :**

Nous rappelons que notre hypothèse principale suppose que les conceptions des enseignants seraient influencées par les caractéristiques individuelles que sont l'expérience professionnelle, la formation initiale. De même, ces conceptions pourraient dépendre des contextes et des relations entre pairs.

Dans ce chapitre, nous présentons successivement les fréquences et les pourcentages des réponses selon les variables individuelles des groupes d'enseignants.

Les différents classements et pourcentages nous permettront de comparer les moyennes des diverses catégories sur la base des variables indépendantes que nous avons choisies. Le croisement des variables indépendantes avec les variables dépendantes nous permettra d'interpréter les résultats et donner un sens aux attitudes des sujets.

Nous avons élaboré des tableaux suivis de leurs histogrammes représentant les effectifs et les pourcentages des données fournies par les enseignants, en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de leurs attitudes par rapport à chaque facette de l'étude. La procédure d'analyse et d'interprétation des résultats consiste à étudier item par item l'ensemble des données, suivant l'axe et la facette présumés. Le traitement statistique des scores est établi à l'aide du programme Excel.

## 6.1- Présentation et analyse des données personnelles

L'échantillon des sujets concernés par notre étude est constitué de 87 enseignants P.E.S, soit 79% de l'ensemble des professeurs pratiquant dans les établissements au secondaire dans la wilaya de Tiaret en Algérie. La wilaya comprend 34 lycées, dont 08 sont situés au chef- lieu et 26 dans les régions périphériques. Selon les données concernant les effectifs obtenus auprès de la direction de l'éducation le nombre total des professeurs est de 110 professeurs permanents.

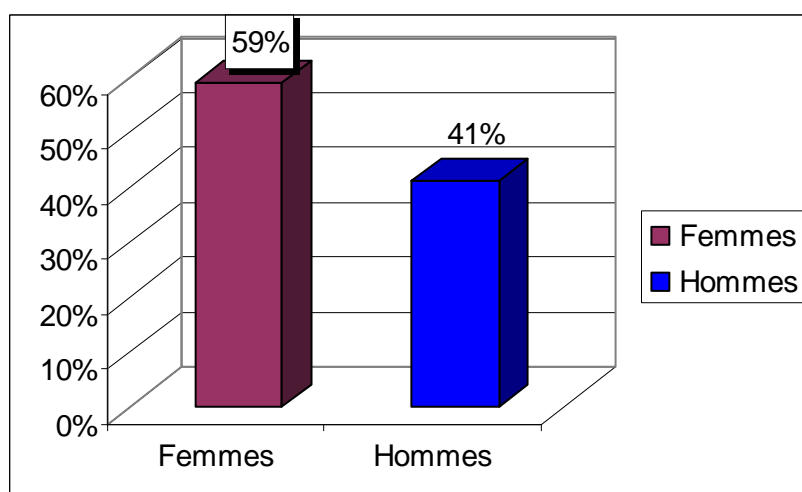
### 6.1.1- Pourcentage des enseignants selon la variable sexe.

Tableau n°10 : Effectif et pourcentage des enseignants selon la variable sexe :

| Enseignants | Effectif | %   |
|-------------|----------|-----|
| Femmes      | 52       | 59  |
| Hommes      | 35       | 41  |
| Total       | 87       | 100 |

Dans l'ensemble, nous constatons que l'effectif du genre féminin est supérieur à celui des hommes, soit 52 femmes qui représentent 59% contre 35 hommes soit 41%. Cette différence plus ou moins significative les deux groupes tend à confirmer l'idée que le secteur de l'enseignement est dominé par les femmes, d'une part, et que celles-ci sont plus attirées par l'enseignement en général et l'enseignement des langues étrangères en particulier, d'autre part.

Histogramme n°01: Proportions des enseignants par groupes selon le sexe.



Le pourcentage des femmes qui exercent au secondaire et dans l'enseignement du français est significatif puisqu'il dépasse la moitié de l'effectif total des professeurs. Ce phénomène n'est pas spécifique à notre échantillon, mais il concerne le secteur de l'enseignement en général; il s'explique principalement par l'évolution du statut social de la femme algérienne qui est lié à l'évolution de la société toute entière. Aujourd'hui, en Algérie, la réussite scolaire des filles par rapport aux garçons est admise par tout le monde et confirmée par les données chiffrées des résultats aux examens; il y a plus de bachelières que de bacheliers, chaque année, dans l'enseignement supérieur.

Le plus souvent, à leur sortie de l'université, les jeunes filles cherchent le travail qui correspond le mieux à leur statut de femme. Elles choisissent la fonction qui soit la plus compatible avec leurs caractéristiques individuelles et privées. Généralement, le choix est conditionné par deux facteurs, celui du temps et celui de l'espace. En effet, proximité de la résidence des parents, du conjoint est le critère principal dans le choix du type de travail pour la femme. La responsabilité familiale, l'éducation des enfants en est un autre qui est déterminant dans ce choix. L'enseignement est le secteur qui garantit le plus ces centres d'intérêt pour la femme et ce parce que le métier d'enseignant s'exerce à temps partiel et du coup il permet à la femme de concilier ses obligations familiales avec celles de son travail.

Notre société valorise le métier d'enseignant pour la femme ; d'ailleurs, l'école est le lieu qui donne le plus de chance pour la femme de nouer des relations et trouver l'âme sœur parmi les collègues hommes.

### **6.1.2- Pourcentage des enseignants selon la variable profil de formation.**

L'université dispense un enseignement aux étudiants, qui devrait leur permettre de faire face dans leur pratique de classe. Les savoirs savants acquis à l'université sont un moyen pour maîtriser la classe. Nous supposons que le parcours universitaire de l'enseignant influencerait ses représentations à propos de ses pratiques.

Nous avons catégorisé notre échantillon en trois groupes d'enseignants: les licenciés en f.l.e, les ingénieurs et une catégorie « autres » regroupant les différentes licences ou diplômes autres que ceux que nous venons de classer.

Tableau n°11a : Effectif et pourcentage des enseignants selon la variable « profil de formation »:

|                 | Effectif | H  | %  | F  | %  |
|-----------------|----------|----|----|----|----|
| Licenciés f.l.e | 48       | 19 | 22 | 29 | 33 |
| Ingénieurs      | 32       | 14 | 16 | 18 | 20 |
| Autres          | 07       | 02 | 03 | 05 | 06 |
| Total           | 87       | 35 | 41 | 52 | 59 |

Etant donné que l'effectif de la catégorie « Autres » n'est pas important par rapport aux deux autres groupes, ainsi que pour une commodité d'analyse qui nécessite une discrimination basée sur un calcul dichotomique, nous avons décidé de l'intégrer dans le groupe des ingénieurs et ce pour toute la suite de nos analyses.

Nous considérerons, alors le tableau suivant:

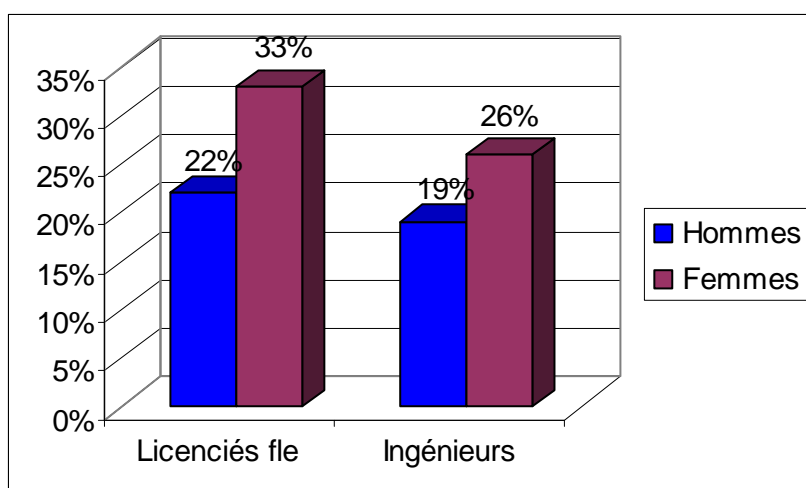
Tableau n°11b : Effectif et pourcentage des enseignants selon la variable profil de formation.

|                 | Effectif | H  | %  | F  | %  |
|-----------------|----------|----|----|----|----|
| Licenciés f.l.e | 48       | 19 | 22 | 29 | 33 |
| Ingénieurs      | 39       | 16 | 19 | 23 | 26 |
| Total           | 87       | 35 | 41 | 52 | 59 |

Le pourcentage des femmes est de 33% contre 22% des hommes pour le groupe des licenciés en f.l.e. Tandis que le pourcentage des femmes chez les ingénieurs est de 26% contre 19% chez les hommes.

La lecture du tableau nous montre que près d'un enseignant sur deux a suivi une formation initiale à l'université qui le destine au métier de professeur de français. Le nombre des licenciés en f.l.e représente un effectif total de 55 enseignants en poste.

Histogramme n° 02: Proportion des enseignants selon la variable profil de formation.



Un pourcentage significatif de professeurs enseigne dans la discipline qui ne correspond pas à celle de leur diplôme, soit 45% du nombre total. Il s'agit d'enseignants ingénieurs qui n'ont pas été formés dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère.

Leur parcours universitaire n'a pas de relation avec la discipline enseignée. Leur savoir en la matière dépend essentiellement de leur expérience en tant qu'élève. Tandis que leur savoir-faire pédagogique se base entièrement sur l'expérience de leurs pairs.

Durant les années 90, en raison de la poussée des effectifs des élèves et le manque d'encadrement dans cette matière, un nombre important de professeurs, a choisi le métier de devenir P.E.S de français par manque de débouchés dans le secteur auquel ils étaient formés à l'université. Dès le début des années 2000, ce corps d'enseignants en poste en tant que vacataires enseignants de français, a été intégré au corps des PES en tant que permanents dans la discipline.

### 6.1.3- Pourcentage des enseignants selon la variable expérience.

Tableau n° 12 : Répartition des enseignants selon leur expérience en enseignement

|               | Effectif | 0- 5 | %  | 5- 12 | %  | 12 et plus | %  |
|---------------|----------|------|----|-------|----|------------|----|
| Licenciés fle | 48       | 18   | 20 | 08    | 9  | 22         | 25 |
| Ingénieurs    | 39       | 03   | 04 | 15    | 17 | 21         | 24 |
| Total         | 87       | 21   | 24 | 23    | 26 | 43         | 49 |

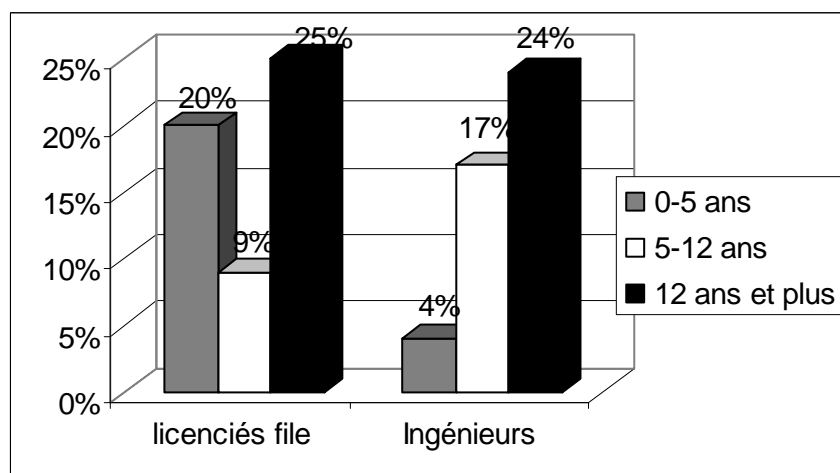
La répartition des enseignants en fonction de l'expérience est résumée dans le tableau ci-dessus.

Sur le plan de l'ancienneté dans le métier, il apparaît que notre échantillon est relativement expérimenté dans l'ensemble (75%).

Les professeurs qui ont dépassé la barre des 12 années de carrière représentent presque la moitié de l'échantillon, soit 43 enseignants qui se répartissent équitablement selon les deux catégories d'enseignants, 22 professeurs licenciés et 21 ingénieurs.

Or les enseignants qui ont plus de 5 et moins de 12 années sont au nombre de 23 et sont considérés dans la catégorie des expérimentés. Cependant, les professeurs considérés novices et qui n'ont pas encore dépassé les 5 années d'expérience, représentent un pourcentage de 24 %, soit 21 enseignants et ne font partie que de la catégorie des licenciés en f.l.e

Histogramme n° 03: Proportion des enseignants selon l'expérience en enseignement



La répartition de l'expérience des enseignants aux deux profils de formation est presque la même pour les enseignants expérimentés, avec 22 licenciés en f.l.e et 21 pour la catégorie des ingénieurs laquelle ne comporte pas de professeurs novices étant donné que le recrutement des ingénieurs au métier de professeur de français ne se faisait plus depuis une dizaine d'années, depuis le début des années 2000. Nous constatons un nombre significatif d'enseignants licenciés en f.l.e qui constituent le groupe des novices.

L'expérience professionnelle est un facteur important et déterminant dans les décisions que sont amenés à prendre les enseignants dans les choix qu'ils font dans la gestion de leur classe. Cette expérience professionnelle permet, aussi de développer la réflexion sur les savoirs théoriques acquis à l'universitaire à propos de leur mise en pratique sur le terrain.



## 6.2- Présentation et analyse des données relatives aux représentations:

### 6.2.1-Représentations de la gestion de la classe.

Pour l'analyse des données, notre démarche s'inspire du modèle de traitement des données (les Analyses en Composantes Principales), élaboré par B. D. Ndiaye (2003) dans le cadre d'une recherche sur les conceptions des enseignants sur le métier dans un processus de professionnalisation en référence au modèle de l'enseignant professionnel de Paquay (1996) restructuré par Lang (1999).

Les résultats sont présentés item par item suivant les facettes retenues. Nous avons pour ce, fait usage des calculs des pourcentages.

Pour chaque item, le score minimum possible sera de 87 points, supposant que chaque sujet parmi l'effectif total lui attribue un point, c'est-à-dire, le score le plus bas qui reflétera une attitude extrêmement négative à l'égard du contenu de l'item. Tandis que le score indiquant une attitude entièrement favorable, c'est-à-dire, le plus élevé que peut avoir un item sera de 348 points. Par conséquent, la valeur du point central sera de 217 points pour tout l'échantillon.

#### 6.2.1.1- Facette « rôle de l'enseignant ».

Item n°11: *Mes pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant.*

Item n°12: *Le rôle de l'enseignant consiste à animer, à observer, à proposer et réguler les activités des apprenants.*

Pourcentage concernant la facette rôle de l'enseignant.

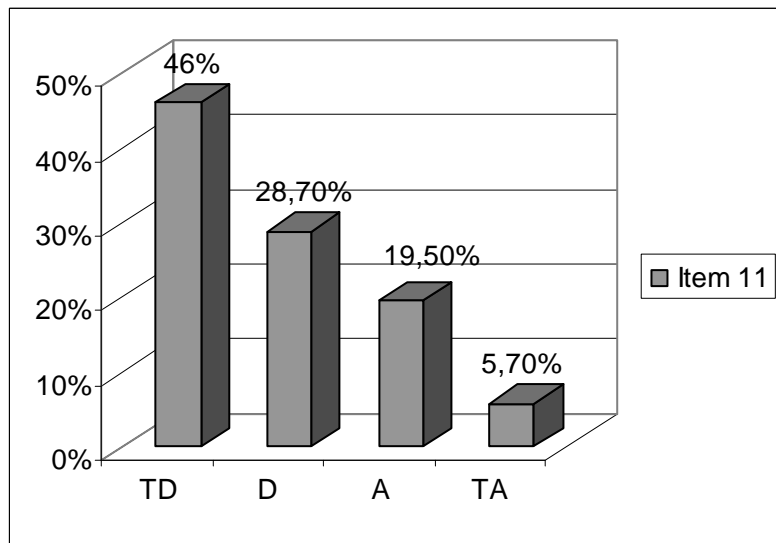
|    | Items                                                                                                                                        | TD | D  | A  | TA |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 11 | Mes pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant. | 40 | 25 | 17 | 05 |
| 12 | Le rôle de l'enseignant consiste à animer, à observer, à proposer et réguler les activités des apprenants.                                   | 14 | 18 | 45 | 10 |

Les données du tableau ci-dessus représentent donc les différents degrés d'accord des enseignants. Leurs réponses ont été classées en 4 catégories. Le pourcentage de chaque catégorie a été déterminé par rapport à la totalité des enseignants (87 professeurs).

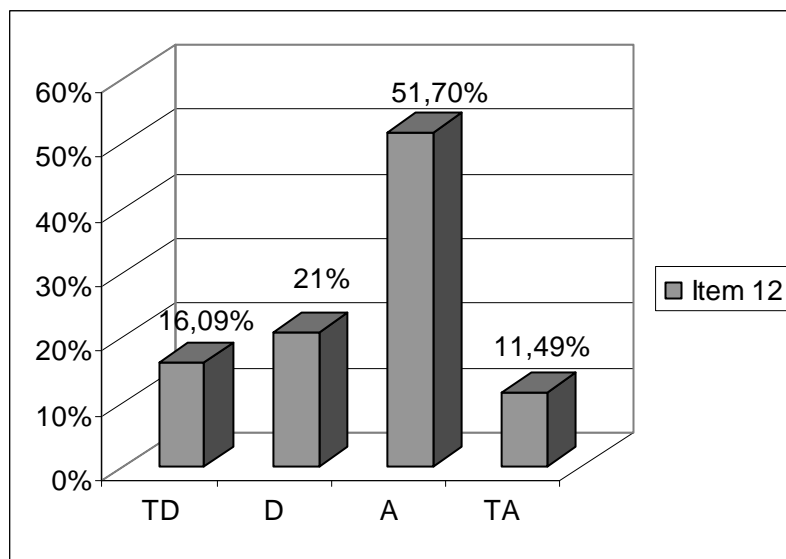
Nous constatons qu'environ 74% des enseignants ne sont pas en accord avec le contenu de l'item n° 11, soit 65 professeurs sur 87, c'est à dire que le rôle tel qu'il défini par la méthodologie ne convient pas à l'image que se font les enseignants de leur métier. Alors que 22 enseignants seulement, soit 26 %, sont en accord avec 05 professeurs qui ont répondu qu'ils étaient totalement en accord avec le contenu de l'item.

Histogramme n° 04: concernant la facette « rôle de l'enseignant. »

**- Item 11**



**- Item 12**



L'histogramme n°4 nous visualise ce qui caractérise les représentations des enseignants vis-à-vis des contenus des deux items que nous leur avons proposés.

Concernant l'item 12, les réponses nous ont permis de constater que les avis sont plutôt divergents. L'opposition entre les deux points de vue est très nette; 37% des professeurs disent qu'ils ne sont pas d'accord avec le contenu de l'item alors que les 63% des autres professeurs supposent le contraire. La lecture des résultats nous révèle que l'attitude des enseignants est plutôt positive par rapport aux principes du rôle de l'enseignant. Les scores nous donnent une moyenne de 22.5 points avec une moyenne réelle de 21.7 points. Cette valeur se situant légèrement au dessus de la moyenne suppose une opinion favorable par rapport à l'affirmation contenue dans l'item.

Cependant, pour l'item 11, les scores nous donnent une moyenne de 16.1 points. Cette valeur est nettement inférieure par rapport à la moyenne théorique (21.7 points). Ceci explique bien l'attitude plutôt négative des répondants par rapport à l'affirmation que nous leur avons suggérée.

Les scores des deux items mettent en évidence deux attitudes contrastées par rapport à la même facette. Une suppose le rejet du contenu puisque la majorité des enseignants n'est pas en accord avec notre proposition et pensent que le rôle de l'enseignant tel qu'il est défini dans les textes officiels n'est pas en adéquation avec les représentations que se font les enseignants de leur métier; en d'autres termes, les enseignants n'adhèrent pas aux principes qui fondent ce nouveau rôle. Pourtant, la deuxième attitude indiquée, par les scores de l'item 12, nous montre le degré d'appropriation des différentes tâches que doit maîtriser l'enseignant dans le nouveau rôle.

Nous supposons que les enseignants ont intériorisé les principes qui fondent le rôle de l'enseignant dans une approche par compétences puisque nous leur avons proposé une affirmation qui résume les principales caractéristiques du modèle d'un enseignant répondant aux orientations didactiques et méthodologiques préconisées par le nouveau dispositif; leurs réponses supposent que les différentes actions qui constituent le rôle de l'enseignant sont appropriées par la majorité des professeurs, 55 enseignants de notre échantillon expriment une attitude plutôt positive.

Cependant, les scores de l’item 11 nous révèlent que le pourcentage des enseignants en désaccord est significatif, plus de 65% des sujets questionnés ont tendance à exprimer un avis qui se caractérise par une attitude négative. Ces enseignants refusent, donc, d’adhérer aux nouvelles orientations méthodologiques.

La corrélation des scores des deux items nous révèle donc que la majorité des enseignants est consciente et a saisi le changement et les transformations que doit subir leur rôle dans le nouveau contexte mais cette réforme, au niveau de l’adhésion, ne fait pas l’unanimité chez les enseignants qui sans rejeter les principes véhiculés par la réformes restent méfiants et septiques quant à la mise en œuvre des nouvelles orientations que doit appliquer l’enseignant dans la gestion de sa classe.

### **6.2.1.2- Facette « rôle de l’apprenant ».**

Item n° 08 : *L’apprenant doit développer son langage à partir de situations réelles, significatives et complexes de la vie courante.*

Item n° 09 : *Il est difficile de maîtriser l’ordre et la discipline dans la classe quand l’enseignant se conforme aux principes de l’approche par compétences.*

Pourcentage concernant la facette rôle de l’apprenant.

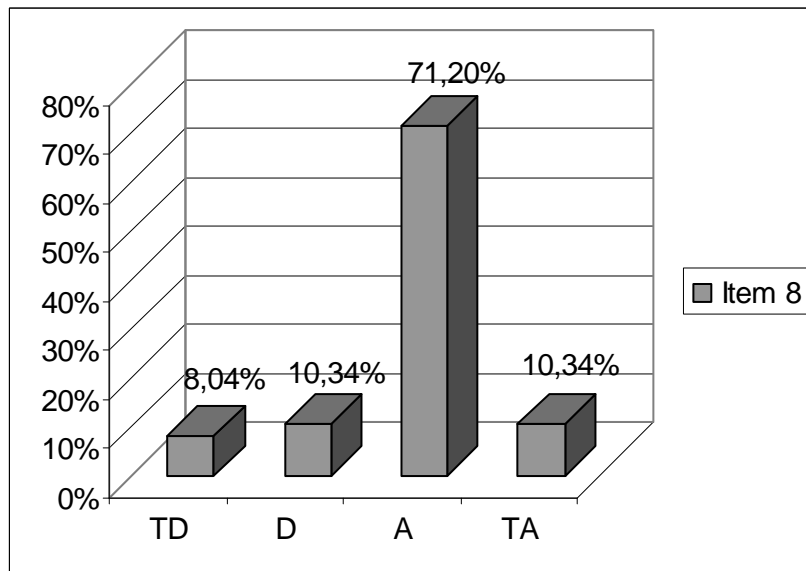
|    | <b>Items</b>                                                                                                                                      | <b>TD</b> | <b>D</b> | <b>A</b> | <b>TA</b> |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|
| 08 | L’apprenant doit développer son langage à partir de situations réelles, significatives et complexes de la vie courante.                           | 07        | 09       | 62       | 09        |
| 09 | Il est difficile de maîtriser l’ordre et la discipline dans la classe quand l’enseignant se conforme aux principes de l’approche par compétences. | 08        | 30       | 28       | 21        |

Concernant le rôle de apprenant en classe de langue, les données du tableau présentent des avis qui dégagent un consensus par rapport aux contenus des deux items suggérés puisque 71 enseignants interrogés sont d’accord sur le fait que l’apprenant devrait développer son langage à partir de situations réelles, significatives et complexes de la vie courante. Tandis que 16 enseignants seulement ont jugé le contraire.

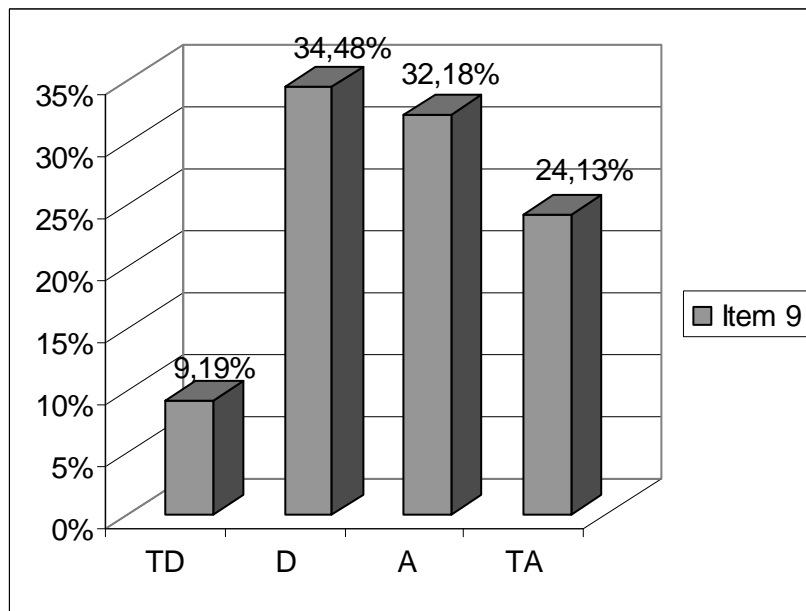
Pour l'item 09, plus que la moitié des enseignants, soit 49 sur 87 s'accordent pour dire qu'il est difficile de maîtriser l'ordre et la discipline dans la classe quand l'enseignant se conforme aux principes de l'approche par compétences. 38 enseignants jugent le contraire.

Histogrammes n° 05: concernant la facette « rôle de l'apprenant. »

**- Item 08**



**- Item 09**



La lecture de ces deux diagrammes, nous montre que les discours des enseignants sur le rôle de l'apprenant sont conformes avec les orientations pédagogiques et méthodologiques que préconise la nouvelle approche, à savoir le principe de l'autonomie de l'apprenant qui est considéré comme la compétence essentielle ou savoir-faire indispensable à installer chez l'apprenant lors des apprentissages.

La lecture des données relatives à nos deux affirmations laisse apparaître que les enseignants adhèrent au contenu de l'item 08 avec une moyenne dont la valeur est de 25.3 points et est supérieure au point central qui est de 21.7 points. En outre, concernant l'item 09, la moyenne de notre échantillon est de 27.6 points alors que la moyenne théorique est de 21.7 points. Les deux moyennes de l'échantillon sont, donc situées dans la partie droite du tableau. La corrélation des deux affirmations nous montre que même si la majorité des enseignants, soit plus de 56% de l'ensemble de l'effectif total des sujets, est en accord avec les orientations officielles, elle considère que le principe de l'autonomie de l'apprenant génère un problème de gestion de la classe par rapport au contrôle de l'ordre et la discipline.

### 6.2.1.3- Facette « Rôle de l'équipe pédagogique »

Item n°04: *La préparation de mon enseignement se fait le plus souvent en coordination avec mes collègues*

Pourcentage concernant la facette rôle de l'équipe pédagogique.

|    | Items                                                                                                                                                                                  | TD | D  | A  | TA |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 04 | Le développement de mes compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec mes collègues pour la préparation de nos pratiques enseignantes. | 04 | 10 | 58 | 15 |

Cet item vise la perception des enseignants de l'utilité du travail de coordination pédagogique dans le renforcement du savoir-faire pédagogique des enseignants.

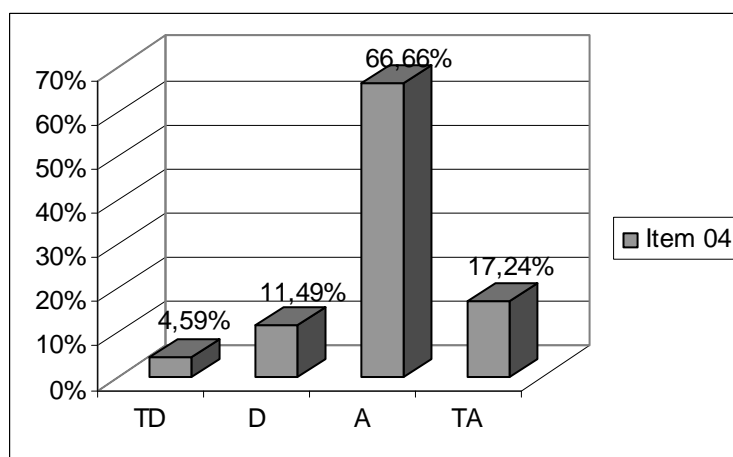
La lecture du tableau nous permet de remarquer que, sur 87 enseignants, 73 soit 84% affirment participer régulièrement aux séances de coordination pédagogique, 14 professeurs, soit 16% sont d'avis contraire. Il apparaît qu'un nombre important d'enseignants déclare avoir participé aux séances de concertation avec les collègues; ceci laisse penser que ces praticiens perçoivent bien l'utilité du travail de coordination qui représente une des rares pratiques enseignantes qui donne l'occasion d'apprendre et ce en confrontant ses expériences personnelles en matière de pratiques d'enseignement avec celles des autres.

La moyenne de l'échantillon est de 25.8 ; cette valeur est supérieure à celle du point central, ce qui suppose, donc que la coordination a des répercussions positives sur les pratiques de classe.

Cependant, nous sommes surpris de constater qu'un nombre significatif, soit 17% de l'effectif total, ne participe pas aux travaux de coordination pédagogique alors que la coopération entre professeurs est considérée comme pratique incontournable dans la mise en œuvre d'un programme quelque soit le dispositif d'enseignement préconisé.

Histogramme n° 06: Facette « Rôle de l'équipe pédagogique »

**- Item 04**



Les pourcentages rapportés par l'histogramme n°6 laisse entrevoir clairement une distribution des résultats qui est décalée vers la partie droite de l'échelle.

La majorité des professeurs juge que la coordination est une ressource qui guide leurs pratiques. Leur accord suppose que les séances de coordination sont régulièrement tenues par la majorité des enseignants qui affirment tirer plusieurs avantages à leur participation à ces séances et que ça leur permet d'améliorer leurs pratiques pédagogiques surtout que cette nouvelle approche implique des organisations complexes et des situations problématiques qui nécessitent de l'entr'aide entre collègues.

Nous pensons que si les professeurs accordent plus d'importance à la coordination, c'est plus par intérêt car en l'absence d'informations claires sur les tâches à accomplir, ils n'ont d'autres choix que de compter sur eux-mêmes pour la mise en œuvre des nouvelles orientations quant à leurs pratiques d'enseignement.

En outre, nous pensons aussi que la coordination est une source de motivation qui permet d'analyser ses propres actions et de renouveler ses pratiques. En effet, l'échange des idées permet de confronter ses expériences avec celles des autres et pourrait avoir des effets positifs sur les représentations des pratiques et sur les objectifs à atteindre.

#### **6.2.1.4 – « conditions de travail »**

Item n° 01: *Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie.*

Item n°10: *La formation continue ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des professeurs*

Pourcentage concernant la facette « les conditions de travail ».

|    | <b>Items</b>                                                                                                                | <b>TD</b> | <b>D</b> | <b>A</b> | <b>TA</b> |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|
| 01 | Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie. | 45        | 02       | 39       | 01        |
| 10 | La formation continue ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des professeurs.                        | 01        | 08       | 17       | 61        |

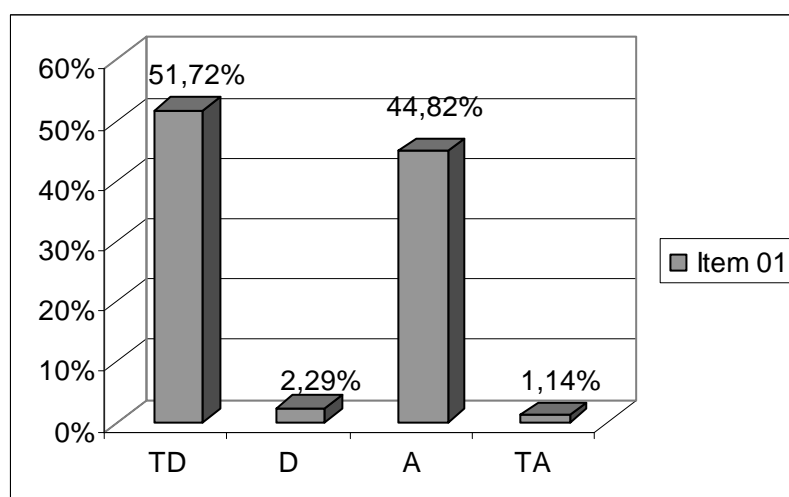


Les données de ce tableau présentent les réponses des enseignants relatifs à leur formation à propos de la nouvelle approche. Il en ressort que pour l'item 01 sur 87 enseignants, 47 affirment n'être pas suffisamment préparés pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie; alors que 40 disent avoir reçu une formation universitaire suffisante pour faire face à la réalité de l'enseignement basé sur une approche par compétences

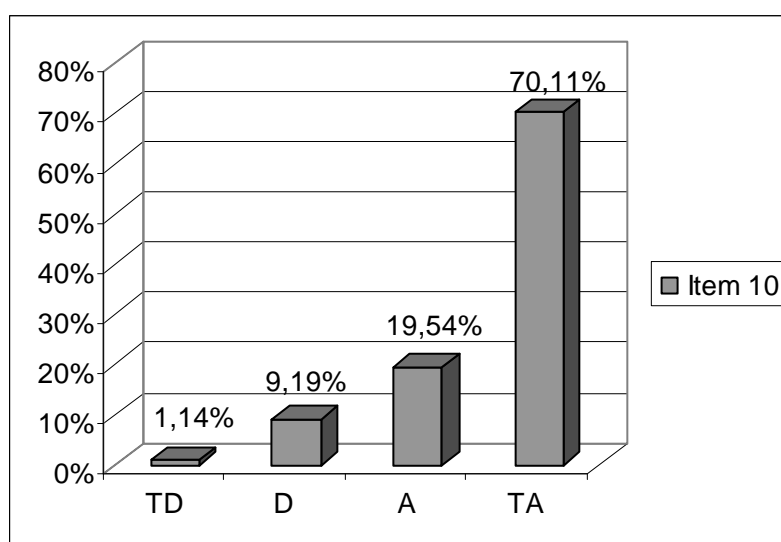
Concernant l'item 10, 77 enseignants affirment que leur formation continue ne permet pas de renouveler et d'actualiser leurs connaissances; alors 09 enseignants, seulement, sont satisfaits de leur formation continue.

Histogrammes n° 07: Facette « les conditions de travail »

**- Item 01**



**- Item 10**



Les histogrammes du tableau ci-dessus permettent de visualiser des oppositions nettes entre les enseignants de notre échantillon. Nous remarquons que la distribution des scores se répartit presque équitablement de chaque côté de l'échelle, 54% pour les enseignants en accord avec l'affirmation de l'item et 46%, pour ceux qui supposent le contraire.

Les pourcentages concernant l'item 01 laissent entrevoir des divergences entre deux groupes distincts de professeurs; ceux qui ont été formés à l'université pour la mise en œuvre de ce nouveau dispositif et ceux qui n'ont reçu aucune formation pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie.

Concernant l'item 10, nous observons un fort consensus à propos de l'affirmation proposée puisque 11% des professeurs interrogés, seulement, sont en désaccord avec cette affirmation.

Les résultats concernant la formation continue sont sans appel. Plus des trois tiers des enseignants interrogés de notre échantillon ne sont pas satisfaits de leur formation continue. Selon eux, très insuffisante, elle ne leur permet pas de renouveler et d'actualiser leurs connaissances propres à l'enseignement du français. Les chiffres révèlent que la majorité des enseignants réalise que la formation initiale suivie de la formation continue représente une source de développement professionnel pour l'ensemble des professeurs puisque les pratiques d'enseignement évoluent selon le contexte et selon l'évolution des approches. Toute innovation aurait, donc, un impact sur les pratiques. L'institution scolaire devrait mettre d'énormes moyens à la disposition des enseignants qui, selon les scores obtenus, expriment un besoin fort de s'engager dans des activités de formation continue. Elle doit organiser continuellement des activités de formation pour permettre aux enseignants de renouveler leurs compétences acquises à l'université. En effet, en plus des journées pédagogiques et des ateliers de travail, les enseignants devraient être assistés grâce aux moyens que leur fournit la nouvelle technologie de l'information et ce en les impliquant à des réseaux spécialisés qui pourraient leur permettre d'être informés régulièrement à propos du développement des connaissances théoriques.

Les résultats que nous fournissent les deux histogrammes nous autorisent à penser que selon la majorité des enseignants, la mise en œuvre d'un programme basé sur une approche par compétences implique une formation efficace et continue attendu que le dispositif préconisé suppose des organisations complexes.

## 6.2.2- Représentations des pratiques d'enseignements

### 6.2.2.1– Impact de la « pratiques de l'évaluation. »

Item n°05: *Dans le cadre de l'approche par compétences mes pratiques d'évaluation sont les mêmes que celles que je pratiquais dans l'ancienne méthodologie.*

Item n° 07: *L'évaluation des progrès individuels des apprenants doit être continue.*

Pourcentage concernant la facette pratiques de l'évaluation.

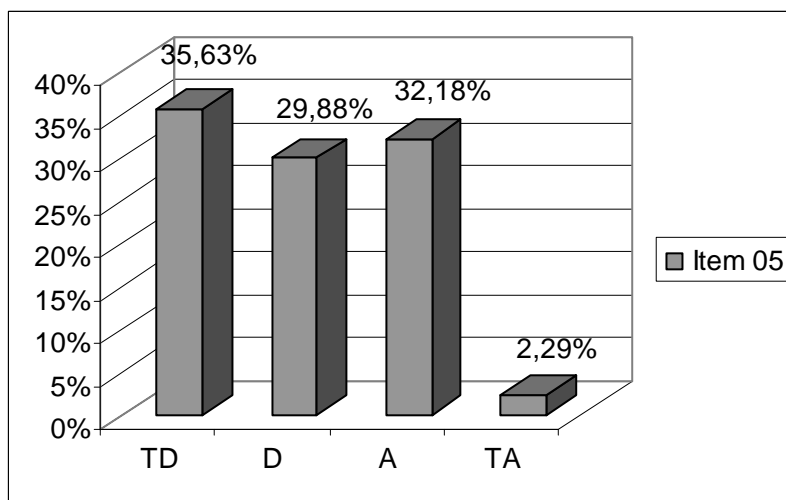
|    | Items                                                                                                                                                   | TD | D  | A  | TA |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 05 | Dans le cadre de l'approche par compétences mes pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles que je pratiquais dans l'ancienne méthodologie. | 31 | 26 | 28 | 02 |
| 07 | L'évaluation des progrès individuels des apprenants doit être continue.                                                                                 | 04 | 18 | 10 | 55 |

Sur 87 enseignants, 30 affirment que leurs pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles qu'ils pratiquaient dans l'ancienne méthodologie, c'est-à-dire l'approche par objectifs. En d'autres termes, ils pratiquent le système d'évaluation formative dans leurs classes. 57 enseignants disent le contraire, c'est-à-dire que le système d'évaluation n'a pas changé pour eux.

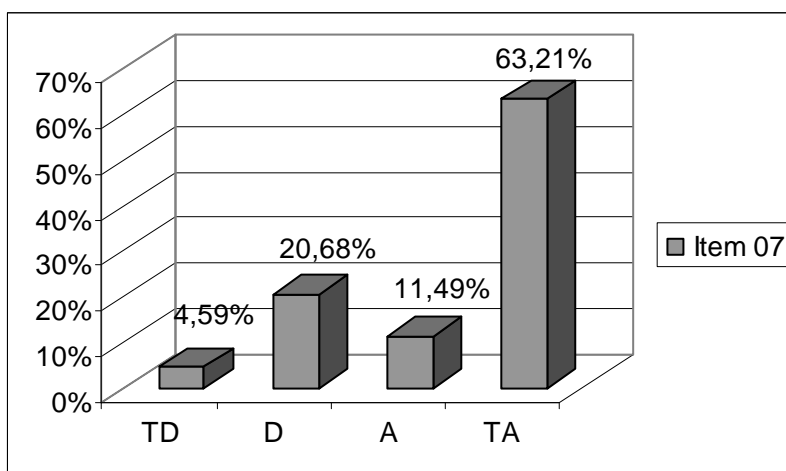
L'étude des résultats des réponses à l'item 07 permet de dégager un courant favorable à la pratique de l'évaluation formative, ils sont 65 enseignants sur 87 à considérer que ce mode d'évaluation serait efficace; alors que 20 seulement ont exprimé une attitude négative.

L'histogramme n° 08 Facette « Pratiques de l'évaluation »

- Item 05



- Item 07



Les résultats de l'histogramme relatifs aux opinions des enseignants sur la pratique de l'évaluation présentent des avis essentiellement divergents puisque 65,5% des enseignants estiment que leurs pratiques d'évaluation sont les mêmes que celles qu'ils pratiquaient dans l'ancienne méthodologie. Alors que 34,5 % affirment qu'ils appliquent les principes de la nouvelle méthodologie concernant le mode d'évaluation des acquis des apprenants.

Selon la majorité en classe, l'évaluation porte plus sur le résultat des actions des apprenants que sur leurs stratégies. En d'autres termes, l'évaluation est toujours sommative. Les textes sont, donc, en décalage avec ce qui se pratique sur le terrain.

En effet, malgré les orientations pédagogiques issues de la théorie, l'évaluation formative n'est pas appliquée. Nous pensons que cet état de fait est du aux conditions d'enseignement existantes dans les classes.

Nous supposons que les difficultés de transition d'une logique d'évaluation des contenus à une logique d'évaluation des processus s'expliquent dans la représentation de l'enseignant de l'évaluation. En effet, pour tous les enseignants, l'évaluation est une nécessité institutionnelle, c'est un outil incontournable dans le fonctionnement des établissements scolaires. Ils sont tenus à fournir à l'administration des notes sur les bulletins des apprenants tous les trimestres, voire tous les mois dans le cadre de la nouvelle approche. Cela a fait qu'ils optent, dans la majorité des cas, pour une évaluation en termes de savoirs. De même, l'évaluation formative semble une pratique qui nécessite un long temps de préparation et des modalités d'organisation complexes qui mettent l'accent davantage sur des compétences transversales.

Ce type d'organisation demande plus de temps dans la préparation des situations d'évaluation; par conséquent, les enseignants préfèrent consacrer davantage de temps à l'apprentissage et l'évaluation classique parce qu'ils ne savent pas comment faire autrement.

Les pratiques de l'évaluation qui se situent dans le cadre d'une approche pédagogique par les compétences nécessitent la formation des enseignants qui actuellement, est largement déficiente.

D'ailleurs, il est intéressant de constater que les professeurs qui privilégient l'évaluation formative, sont des enseignants qui ont été certainement influencés par leur formation universitaire puisque les difficultés d'appropriation des nouveaux concepts de l'approche, des démarches et l'absence de motivation constatées chez les enseignants réticents, ne constituent pas pour eux une source de résistances au changement.

Concernant l’item 07 , nous observons qu’il existe un certain consensus entre la plupart des enseignant à propos de la place de l’évaluation des acquis des apprenants dans les pratiques d’enseignement puisque plus de 74 % d’enseignants adhèrent au principes de l’évaluation formative.

Théoriquement, les enseignants ont certainement intériorisé les principes et sont conscients des avantages que pourrait procurer un tel système. Mais sur le plan pratique, selon les scores de l’item précédant, la mise en œuvre de ce mode d’évaluation est très insuffisante.

### 6.2.2.2- Intégration des TIC.

Item n° 06 : *Les TIC sont des outils qui stimulent et améliorent les interactions en classe de langue et développent l’autonomie.*

Pourcentage concernant la facette « l’intégration des TIC ».

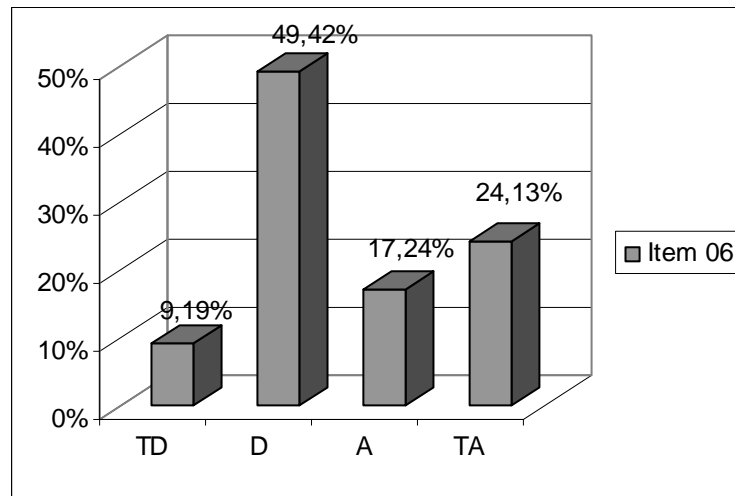
|    | Items                                                                                                                | TD | D  | A  | TA |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 06 | Les TIC sont des outils qui stimulent et améliorent les interactions en classe de langue et développent l’autonomie. | 08 | 43 | 15 | 21 |

La question de l’item 06 concerne l’usage des TIC dans le contexte scolaire et vise à mesurer l’attitude des enseignants vis-à-vis de l’usage pédagogique des ces outils. Notre affirmation a pour objectif d’explorer les représentations des enseignants vis-à-vis de l’utilité des TIC en tant qu’outils permettant la motivation et l’amélioration des interactions en classe de langue et développant l’autonomie des apprenants comme le stipulent les nouvelles orientations pédagogiques.

En lisant le tableau relatif aux opinions des enseignants sur l’utilité des TIC concernant l’apprentissage de la langue, l’on remarque que sur 87 sujets, 36, voient que ces nouvelles technologies motivent les apprenants et développent leur autonomie.

L'histogramme n° 09 facette « l'intégration des TIC ».

**- Item 06**



L'histogramme n° 09 visualise ce qui caractérise les représentations des enseignants vis-à-vis du contenu de l'item que nous leur avons proposé et représente au fait, l'intention de l'institution quant à l'intégration des TIC dans les pratiques d'enseignement de la langue.

Nous observons que les attitudes se répartissent en deux groupes de répondants. Un nombre de professeurs défavorable à l'utilisation des TIC et qui est supérieur à un autre groupe d'enseignants qui considèrent que ces outils didactiques sont utiles pour favoriser l'apprentissage. La différence entre les deux groupes de professeurs est significative puisque ceux qui considèrent l'ordinateur comme un moyen pédagogique efficace pour développer l'autonomie représentent un pourcentage de plus de 42 %, alors que ceux représentant les non-favorables à l'utilisation des TIC en classe, représentent un pourcentage de 58%.

Il semble, donc, qu'un pourcentage significatif d'enseignants ne soit pas convaincu des vertus des TIC pour l'enseignement.

Cependant, une proportion d'enseignants, est, au contraire, en accord quant à l'usage de ces outils informatiques dans leurs cours et pense que les TIC sont des outils efficaces pour la communication et les échanges verbaux entre apprenants.

Les enseignants septiques, lors de nos entretiens, jugent que l'ordinateur en classe de langue, au lieu de permettre un meilleur enseignement; au contraire, il entraînerait une perte de temps dans la réalisation du programme. De plus, ils affirment qu'ils ne sont pas suffisamment formés en informatique et déplorent le manque de moyens matériels. En effet, la disponibilité des ordinateurs comme moyens pédagogiques suffisants, est le plus souvent déficiente. Toujours dans cet ordre d'idées, plusieurs enseignants ont exprimé leur rejet de ces outils face aux problèmes techniques qui perturbent, le plus souvent, les programmations de leurs activités.

### 6.2.2.3- Facette « l'interdisciplinarité ».

Item n° 02: *L'interdisciplinarité est appliquée dans l'élaboration de nos projets pédagogiques.*

Pourcentage concernant la facette l'interdisciplinarité.

|    | Items                                                                               | TD | D  | A  | TA |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 02 | L'interdisciplinarité est appliquée dans l'élaboration de nos projets pédagogiques. | 69 | 09 | 07 | 02 |

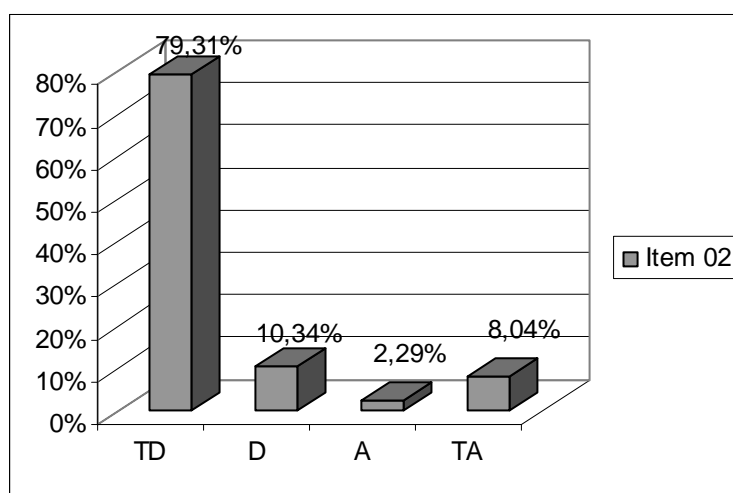
Sur les 87 sujets, 78 affirment que l'interdisciplinarité n'est pas appliquée dans l'élaboration de leurs projets pédagogiques, 09 sujets, seulement, disent le contraire, c'est-à-dire qu'ils appliquent les orientations pédagogiques que stipulent les textes concernant la nouvelle approche.

Bien que cet item, concernant l'interdisciplinarité, n'ait pas fait l'objet d'une analyse approfondie, il apparaît qu'il subsiste un manque de connaissance de la part des enseignants en ce qui concerne les principes qui fondent cette nouvelle approche.



### Histogramme n° 10 facette « l'interdisciplinarité ».

#### - Item 02



Cet item vise à éclairer les pratiques enseignantes que préconise la nouvelle méthodologie. La lecture de l'histogramme nous montre clairement que les enseignants travaillent dans un contexte très individualisé. Avec un pourcentage de 89% de professeurs qui disent ne pas pratiquer l'interdisciplinarité, nous ne pouvons qu'affirmer que le concept d'interdisciplinarité n'a pas été intériorisé dans les représentations des enseignants et qu'il n'est pas inscrit dans la logique sociale de ces derniers.

La définition de ce concept et sa transposition sur le terrain sont apparemment déficientes. Nous observons, donc, que le discours officiel est une chose et l'application des nouveaux concepts en respectant leur logique théorique et épistémologique en est une autre.

Concernant les raisons de ces résistances, nous reprenons les hypothèses de Perrenoud<sup>63</sup> à propos de ce phénomène. Il suppose que «Le modèle de l'apprentissage constructiviste et interactionniste n'est pas compris et accepté par tout le monde. Il peut être refusé au moins autant en raison de ses implications pratiques que d'une objection à ses fondements théoriques... »

---

<sup>63</sup>- Perrenoud, Ph. De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. Vie Pédagogique, septembre- octobre 1999.

Selon X. Roegiers (2000 : 94-96) « Si les pratiques interdisciplinaires ne se développent pas davantage actuellement dans l'enseignement, c'est probablement plus parce que les enseignants ne voient pas comment les insérer dans le contexte scolaire actuel, que parce qu'ils les considèrent comme sans intérêt. »

Ce modèle recommande que les disciplines doivent être articulées. Et ce pour que les élèves puissent comprendre la cohérence des enseignements.

Pour Roegiers, les apprentissages ne peuvent pas être envisagés séparément, mais doivent au contraire s'articuler les uns aux autres autour de problèmes à résoudre. Ce n'est que cette dernière opération (l'interdisciplinarité) qui prend en compte l'axe des situations, c'est à dire celle dans laquelle l'élève doit affronter une situation complexe; il s'agit de la forme la plus élaborée d'intégration.

Les résultats que visualise l'histogramme n°10 montrent qu'il existe un écart important entre les activités d'enseignement et les recommandations officielles relatives à l'organisation de ces activités. Ce score significatif justifie notre hypothèse qui suppose que la transformation des pratiques que ce nouveau dispositif préconise, relève de transformations des représentations des enseignants.

#### **6.2.2.4- Facette « légitimité de la méthodologie »**

Item n° 03: *Cette nouvelle méthodologie motive les apprenants*

Pourcentage concernant la facette « légitimité de la méthodologie ».

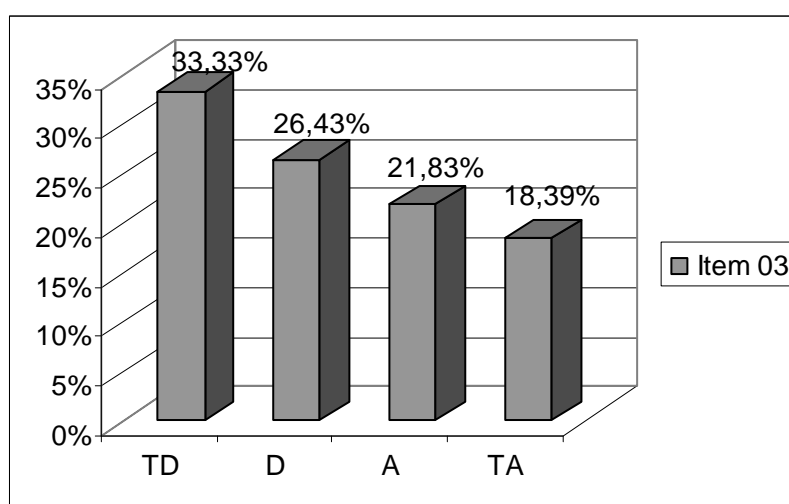
|    | <b>Items</b>                                       | <b>TD</b> | <b>D</b> | <b>A</b> | <b>TA</b> |
|----|----------------------------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|
| 03 | Cette nouvelle méthodologie motive les apprenants. | 29        | 23       | 19       | 16        |

L'item évoquant le degré de motivation des apprenants suite à la mise en œuvre de la nouvelle méthodologie fournit des résultats qui indiquent une information significative puisque nous avons deux groupes qui nous suggèrent deux points de vue opposés. Sur 87 enseignants, 52 supposent que cette méthodologie n'est pas stimulante.

La moyenne de ceux qui jugent que les apprenants sont motivés par la démarche dont la valeur est de 10.2 est nettement inférieure au point central (21.7 points) de l'échantillon, ce qui explique l'attitude négative des enseignants par rapport à la question proposée.

Histogramme n° 11 facette «légitimité de la méthodologie ».

**- Item 03**



Les données que nous visualise l'histogramme n°11 révèlent que les enseignants ont une attitude très négative à l'égard de l'approche. Presque 60% des enseignants rejettent le contenu de notre proposition et n'adhèrent pas au présupposé de l'introduction de l'approche par rapport à la motivation des apprenants.

Le pourcentage des enseignants qui adhèrent à l'idée que la méthodologie stimule les apprenants bien qu'il ne soit pas élevé (deux enseignants sur trois de l'ensemble de l'échantillon acceptent l'idée que cette démarche participe au développement de l'acquisition de compétences), est significatif ; il témoigne de l'incohérence de notre échantillon, et illustre le manque d'informations ou de formation à propos des principes qui fondent cette approche.

### **6.2.3- Impacts des caractéristiques personnelles sur les représentations.**

Après la présentation des résultats, item par item en fonction des axes déterminés, dans cette seconde partie d'analyse, nous examinons l'influence des variables « expérience » et « profil de formation » sur les conceptions des enseignants à propos des contenus des facettes retenues.

Nous présentons les pourcentages des résultats concernant les attitudes des enseignants en accord avec les contenus de chaque item et nous procédons à une analyse de variance entre les différents points de vue pour déterminer et comprendre les ressemblances et les différences entre les attitudes et voir quel est l'impact des caractéristiques personnelles sur la formation de ces représentations.

Nous savons que les caractéristiques qui pourraient avoir des influences sur les représentations sont multiples; cependant pour des raisons pratiques qui relèvent surtout des commodités de temps, nous étions contraints de retenir pour l'analyse, uniquement, les caractéristiques, celle relative au profil de formation et celle relative à l'expérience professionnelle. Les variables qui feront objet d'analyse et que nous feront croiser avec les caractéristiques retenues, concerneront la gestion de la classe et les pratiques d'enseignement.

## A- L'axe gestion de la classe

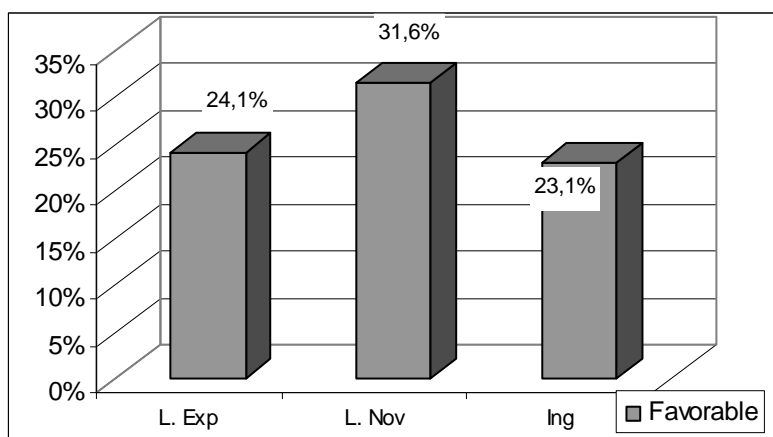
### 6.2.3.1- Pourcentage des professeurs favorables avec le contenu de l'item « rôle de l'enseignant » selon le profil de formation et l'expérience.

Tableau N° 13: Réponses des professeurs favorables avec l'item « rôle de l'enseignant » selon le profil de formation et l'expérience.

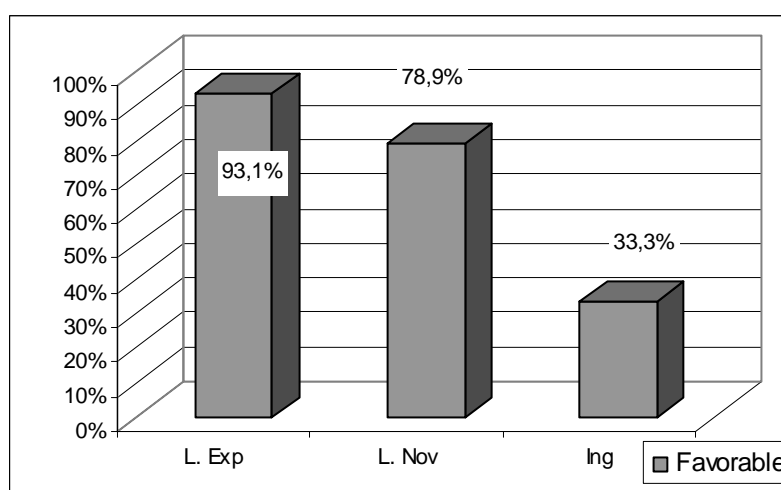
| Items                                                                                                                                       | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
|                                                                                                                                             |                   |              |           |       |
| Mes pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant | Licenciés         | Expérimentés | 07        | 24,1% |
|                                                                                                                                             |                   | Novices      | 06        | 31,6% |
|                                                                                                                                             | Ingénieurs        |              | 09        | 23,1% |
| Le rôle de l'enseignant consiste à animer, à observer, à proposer et réguler les activités des apprenants.                                  | Licenciés         | Expérimentés | 27        | 93,1% |
|                                                                                                                                             |                   | Novices      | 15        | 78,9% |
|                                                                                                                                             | Ingénieurs        |              | 13        | 33,3% |

**Histogrammes n°12:** Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives au rôle de l'enseignant

#### - Item 11



## - Item 12



Les histogrammes n° 12 permettent de visualiser les données pour les deux items, 11 et 12 de la facette « rôle de l'enseignant ». Nous observons que les moyennes totales observées pour l'un ou l'autre se distinguent de la moyenne théorique: (22.5pts) pour le premier et (16.1 pts) pour le second, alors que la valeur de la moyenne théorique est de (21.7 pts).

La distribution des scores concernant le contenu des deux items ne se répartit pas équitablement de chaque côté des deux échelles, (75 %- 25%) pour l'item 11 et (65% - 35%) pour l'item 12.

La lecture des résultats nous montre que sur 87 enseignants de notre échantillon, seuls 22 sont en accord avec l'idée que leurs pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant. Nous remarquons que la définition du rôle de l'enseignant convient relativement mieux aux enseignants licenciés novices LN (31,6%) qu'à leurs collègues licenciés expérimentés (LE) et ingénieurs (IN) (23%).

Les résultats dégagés pour l'item 12, relatifs à la définition que préconisent les orientations officielles concernant le rôle de l'enseignant qui consiste à animer, à observer, à proposer et réguler les activités des apprenants, présentent des conceptions qui sont réparties sur deux pôles complètement opposés.

Les enseignants licenciés, dans leur majorité en ont une opinion favorable; ils sont 42 sur 48 professeurs à admettre ce nouveau rôle. Tandis que, nous relevons que la catégorie des ingénieurs a exprimé une attitude qui rejette les actions qui fondent le rôle que devrait avoir l'enseignant dans cette nouvelle approche ; en effet, ils sont 26 sur 39 enseignants à adopter un comportement issu de l'ancienne méthode.

Si les scores de l'item 11 ne présentent presque aucune différence significative entre les trois catégories d'enseignants, les résultats des analyses de variance présentés au tableau N°13, laissent apparaître des différences significatives entre les groupes en ce qui concerne la variable « profil de formation ». En effet, les données de l'item 12 nous montrent qu'en dépit d'une expérience dépassant la dizaine d'années, pour la plupart des sujets ingénieurs (IN), ces derniers ne se sont pas appropriés les concepts du modèle théorique qui fonde la nouvelle approche.

Bien que la majorité de notre échantillon soit située dans la partie gauche de l'échelle, pour l'item 11 et dans la partie droite pour l'item 12, nous pensons que ces données ne nous permettent pas de dégager une attitude claire et significative. Nous nous autorisons, par contre à penser que d'une manière générale, le rôle tel qu'il est défini dans la méthodologie, même s'il n'est pas évident au niveau pratique, est souhaité par la majorité des enseignants puisque plus de 65% d'entre eux déclarent leur adhésion aux définitions proposées dans l'item 12 et émettent des réserves, dans l'item 11, quant à la faisabilité de ces prescriptions dans leur contexte actuel et ce, certainement, parce que les conditions ne le permettent pas.

Les résultats qui précèdent tendent à justifier ce que plusieurs travaux de recherche ont démontré quant à l'organisation des situations d'apprentissage dans une approche par compétences et ses implications pédagogiques. En effet, Perrenoud<sup>64</sup> (1999), affirme « qu'on ne peut aller dans le sens des compétences, sans travailler sur des situations complexes. Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs.

---

<sup>64</sup>- Perrenoud, Ph. Vie Pédagogique, septembre- octobre 1999.

Cette perspective peut effrayer, parce que tous les enseignants n'ont pas immédiatement les moyens de former à des compétences, à supposer qu'ils le souhaitent. Le modèle de l'apprentissage constructiviste et interactionniste n'est pas compris et accepté par tout le monde. Il peut être refusé au moins autant en raison de ses implications pratiques que d'une objection à ses fondements théoriques... »

Enfin, l'analyse nous laisse supposer que ce nouveau rôle convient mieux aux enseignants licenciés en fle de notre échantillon qu'à leurs collègues ingénieurs.

L'étude de variance des deux items ne révèle pas une différence significative entre les moyennes des enseignants expérimentés et des enseignants novices, par rapport aux scores des professeurs licenciés puisque leurs pourcentages sont presque identiques, soient 25% et 34%. Or, ces scores comparés à ceux des professeurs ingénieurs, soit un pourcentage de 33% , nous révèlent une différence très significative, par rapport à la dimension expérience professionnelle. Nous en déduisons que l'attitude de ces derniers serait probablement influencée par la déficience d'une formation initiale. En effet, les enseignants licenciés ayant reçu une formation initiale adéquate sont plus favorables au nouveau rôle et ce parce que certainement, les difficultés entraînées par la mise en place de ce nouveau dispositif avec ses nouvelles dispositions complexes, ne leur est pas contraignant. Aussi ce constat pourrait-il s'expliquer par la maîtrise de ces derniers, des compétences en la matière, acquises durant leur formation universitaire. Par conséquent, ces résultats confirment en partie notre hypothèse qui supposait que les enseignants n'ayant pas reçu une formation initiale correspondante au métier qu'ils exercent devraient avoir des représentations négatives sur le rôle préconisé par la nouvelle approche.



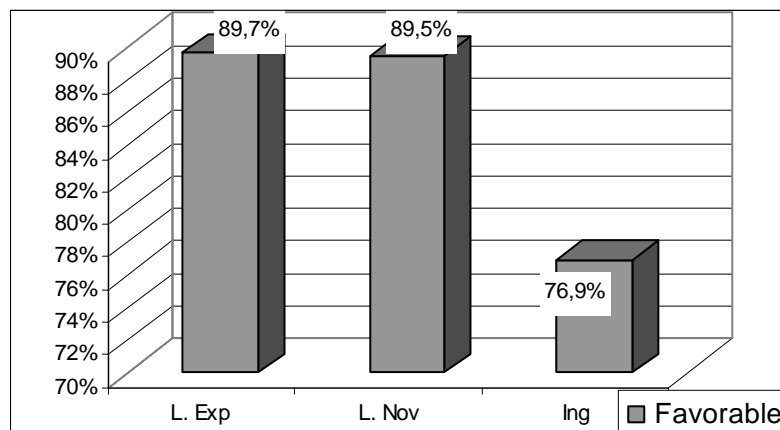
**6.2.3.2-Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « rôle de l'apprenant » selon le profil et l'expérience.**

Tableau N°14 : Réponses des enseignants favorables avec l'item « rôle de l'apprenant » selon le profil et l'expérience

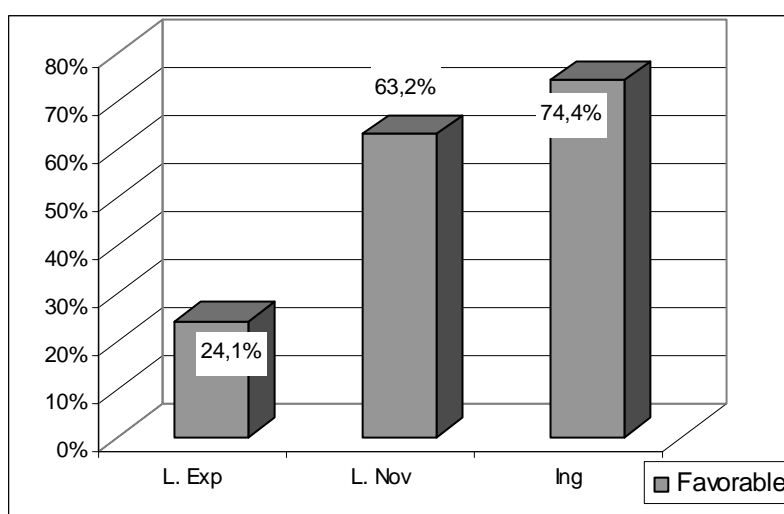
| Items                                                                                                                                             | Profil Professeur                                                                                                       |              | Favorable    |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------|
|                                                                                                                                                   | L'apprenant doit développer son langage à partir de situations réelles, significatives et complexes de la vie courante. | Licenciés    | Expérimentés | 26    |
| Novices                                                                                                                                           |                                                                                                                         |              | 17           | 89,5% |
| Ingénieurs                                                                                                                                        |                                                                                                                         | 28           | 74,4%        |       |
| Il est difficile de maîtriser l'ordre et la discipline dans la classe quand l'enseignant se conforme aux principes de l'approche par compétences. | Licenciés                                                                                                               | Expérimentés | 07           | 24,1% |
|                                                                                                                                                   |                                                                                                                         | Novices      | 12           | 63,2% |
|                                                                                                                                                   | Ingénieurs                                                                                                              | 30           | 76,9%        |       |

**Histogrammes n°13** : Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives au rôle de l'apprenant

**- Item 8**



## - Item 9



Les données des histogrammes ci-dessus nous révèlent que les scores de l'item 08 ne présentent aucune différence significative entre les trois catégories d'enseignants. Les pourcentages sont presque identiques pour les trois différents groupes. Cependant les résultats des analyses de variance présentés au tableau N°14, laissent transparaître une différence significative entre les groupes en ce qui concerne la variable « maîtrise de l'ordre ».

Les résultats du tableau N° 14, expliquent la position des enseignants par rapport au nouveau rôle de l'apprenant. En effet, 49 enseignants, soit un taux de 56,3 % expriment leur désapprobation quant à la maîtrise de l'ordre et la discipline dans leur classe quand ils se conforment aux principes de l'approche par compétences.

Le pourcentage des enseignants LE, soit 24,1% , qui adhèrent au contenu de l'item N°9, nous montre que l'expérience professionnelle distingue les professeurs licenciés expérimentés des autres. Les professeurs expérimentés n'affichent pas de réticence concernant la discipline et la maîtrise de l'ordre. Il faut noter que ce pourcentage est relativement faible, soit 8%, seulement, par rapport au nombre total des enseignants de cette catégorie; en effet, ils sont 22 professeurs sur 29 à affirmer ne pas maîtriser l'ordre et la discipline dans leurs classes.

En outre, même si ce groupe d'enseignants LE, affirme ne pas éprouver de difficultés au niveau de la maîtrise de la classe, nous ne pensons pas qu'il accorderait totalement sa confiance à ce nouveau rôle étant donné que le phénomène de l'indiscipline et la violence qui caractérise la grande majorité des apprenants, aujourd'hui, dans presque tous les établissements scolaires, ne peut être nié.

L'attitude des deux autres catégories, relative à la discipline, est assez négative, soit 48 % de professeurs de notre échantillon sont contre l'idée que les nouvelles dispositions ne génèrent pas de problèmes au niveau de la gestion de la classe, sur le plan de la discipline. En effet, l'autonomie de l'apprenant, les outils pédagogiques qu'il devra, désormais, utiliser pour soutenir ses apprentissages, impliquent une liberté de mouvement de l'apprenant, qui génère de nouvelles relations et un nouveau mode de travail. Dans ces conditions, l'expérience est un facteur favorisant la gestion de ces nouvelles relations et la maîtrise de la classe.

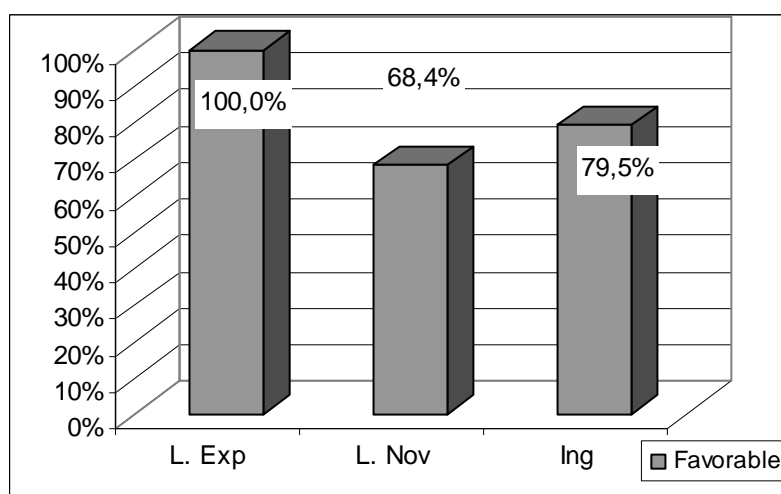
### **6.2.3.3-Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « rôle de l'équipe pédagogique » selon le profil et l'expérience.**

Tableau N°15 : Réponses des enseignants favorables avec l'item « rôle de l'équipe pédagogique» selon le profil et l'expérience

| Items      | Profil Professeur                                                                                                                                                                      |           | Favorable    |       |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|-------|
|            | Le développement de mes compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec mes collègues pour la préparation de nos pratiques enseignantes. | Licenciés | Expérimentés | 29    |
| Novices    |                                                                                                                                                                                        |           | 13           | 68,4% |
| Ingénieurs |                                                                                                                                                                                        |           | 31           | 79,5% |

**Histogrammes n° 14** : Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives au rôle de l'équipe pédagogique

**- Item 4**



Pour cet item, nous constatons que les opinions se rejoignent sur l'affirmation soulignant que le développement des compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec les collègues pour la préparation de nos pratiques enseignantes. Nous percevons donc, au travers des scores de cet item, une opinion positive de la part des enseignants et cela pour les trois groupes. La majorité des enseignants interrogés, donc, considère que la coordination pédagogique présente des effets bénéfiques quant à l'organisation des pratiques d'enseignement/ apprentissage.

Avec un pourcentage de 100%, l'attitude des enseignants LE au sujet de la coordination est très positive, comparée à celle des enseignants LN et IN ; Ce taux rassure énormément et rejoint l'idée de Houle (1980) qui affirme que « En fait, toute la durée de la carrière est requise pour établir, maintenir et élever le niveau de compétence nécessaire pour être un professionnel efficace (...) Un haut niveau de compétence et de productivité créatrice doit être maintenu pour se préserver des effets érodant du temps, c'est-à-dire éviter que nos connaissances acquises deviennent trop vite dépassées. »

En revanche, nous constatons que plus de 30% de professeurs novices et environ 20% d'enseignants ingénieurs affichent une différence en affirmant le contraire du contenu de l'item; ce constat nous amène à affirmer que, bien que ce résultat ne soit statistiquement significatif, il démontre qu'il existe une partie d'enseignants qui ne participe pas à la coordination pédagogique. Lors de nos entretiens avec nos collègues enseignants, nous avons constaté ce phénomène et nous avons essayé d'en comprendre les raisons. Les discours de cette minorité de professeurs révèlent des raisons relatives à la disposition des collègues de la discipline, le manque de temps ou simplement, par rapport à des contraintes sociales. La plupart des enseignants nous a affirmé que les échanges concernant leurs pratiques d'enseignement se faisaient, le plus souvent, d'une manière informelle, dans la salle des professeurs, durant les récréations et pendant les heures creuses. Pourtant, dans les textes, l'équipe pédagogique est décrite comme source efficace pour le développement des compétences professionnelles. En effet, les orientations officielles stipulent que l'équipe pédagogique se compose d'un groupe de professeurs qui organise des rencontres périodiques pour résoudre des problèmes et développer mutuellement leur expérience professionnelle. L'activité principale de l'équipe pédagogique consiste à discuter et analyser les composantes essentielles du programme afin d'améliorer les pratiques d'enseignement et s'approprier des savoir-faire nouveaux.

Les scores, très importants des trois groupes d'enseignants, nous permet de penser que sur le plan du travail collectif et de la collaboration, il existe une disposition positive de la part de tous les enseignants. Le travail d'équipe est l'une des rares opportunités pour les enseignants pour faire évoluer leur savoir-faire pédagogiques et augmenter leurs performances.

Si 83 % des enseignants disent travailler en collaboration avec des collègues; cette tendance atteste un besoin de formation fort parmi les enseignants.

Les pratiques de coordination pédagogique sont très peu développées dans nos établissements; en effet, l'équipe la plus sérieuse n'organise qu'une séance de coordination tous les mois. C'est très insuffisant pour permettre une collaboration efficace et bénéfique pour les enseignants.

Selon Marcel (2005), « les enseignants construiraient des savoirs individuels et/ou collectifs relatifs à la prise en charge de la tâche d'enseignement et à la socialisation professionnelle dans et par l'exercice professionnel. »

Pour Anderson et Litter, (1987) « En plus d'être un moyen pour mieux répondre à des besoins professionnels, les équipes pédagogiques procurent l'opportunité de réduire l'isolement et l'épuisement professionnel et d'augmenter le travail en réseau avec des collègues. »

La coordination pédagogique serait, donc, l'ultime moyen qui reste aux professeurs de gérer les aléas d'un métier très difficile, sur le plan psychologique et professionnel. Cette pratique enseignante offre la possibilité aux enseignants, de trouver des réponses aux questions pédagogiques et didactiques qui leur sont problématiques, d'un coté, et leur permet d'évacuer le stress qu'engendre les divers problèmes qu'ils rencontrent, quotidiennement, non seulement à l'intérieur de leurs classes avec des élèves, de plus en plus difficiles à maîtriser mais, aussi ceux qui émanent de l'extérieur, l'administration trop bureaucratique d'un autre.

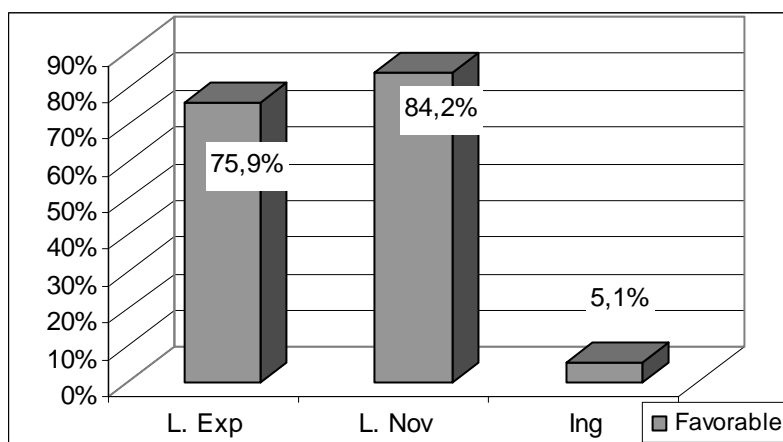
#### **6.2.3.4-Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « conditions de travail » selon le profil et l'expérience.**

Tableau N°16 : Réponses des enseignants favorables avec l'item «conditions de travail » selon le profil et l'expérience

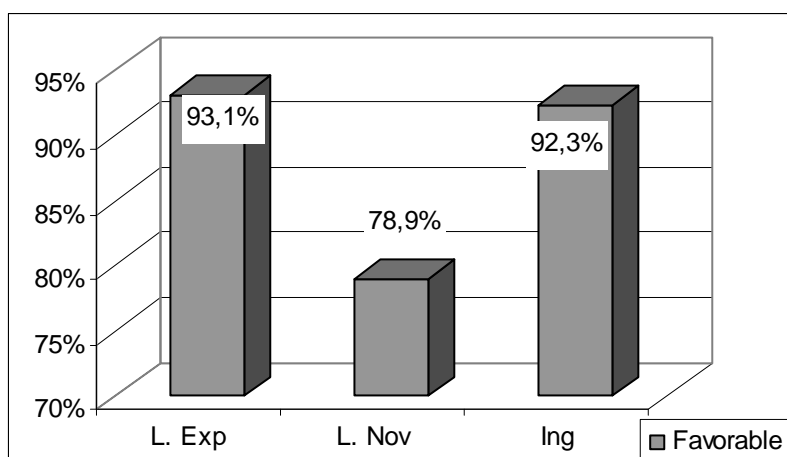
| Items                                                                                                                       | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
|                                                                                                                             |                   |              |           |       |
| Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie. | Licenciés         | Expérimentés | 22        | 75,9% |
|                                                                                                                             |                   | Novices      | 16        | 84,2% |
|                                                                                                                             | Ingénieurs        |              | 02        | 05,1% |
| La formation continue ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des profs.                              | Licenciés         | Expérimentés | 27        | 93,1% |
|                                                                                                                             |                   | Novices      | 15        | 78,9% |
|                                                                                                                             | Ingénieurs        |              | 36        | 92,3% |

**Histogrammes n° 15 : Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives aux conditions de travail des enseignants**

**- Item 1**



**- Item 10**



La lecture des histogrammes ci-dessus permet d'observer que les enseignants ayant suivi une formation initiale qui, en principe, devrait leur permettre de s'adapter à la diversité et à la complexité des situations d'enseignement, représentent presque la moitié de l'effectif de notre échantillon. La comparaison des résultats nous amène à considérer que notre échantillon exprime une attitude plutôt partagée au sujet de la formation, la distribution se répartit presque équitablement par rapport à l'effectif total (55% de formés et 45% de non formés).

Par ailleurs, nous constatons qu'ils sont 10 enseignants licenciés à déclarer que leur formation initiale n'était pas suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie. C'est surprenant ; ceci nous laisse en déduire que ces enseignants ne se sont appropriés les savoirs disciplinaires qui devraient leur permettre d'enseigner la langue, lors de leur formation universitaire.

Paradoxalement, nous sommes étonnés de constater deux affirmations positives de la part de deux enseignants ingénieurs quant à leur appréciation du contenu de l'item relatif à la formation initiale. Un examen plus précis des résultats nous a permis de relever que ces deux réponses étaient celles des deux licenciés en traduction de notre échantillon.

Les résultats de l'histogramme n°15 mettent en évidence un autre constat significatif : alors que les professeurs licenciés (expérimentés et novices) disent que leur formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie, les enseignants ingénieurs (IN) affichent des attitudes significativement différentes. En effet, les données permettent d'observer que 95 % d'enseignants ingénieurs affirment ne pas être suffisamment préparés sur le plan théorique et pratique; cela veut dire que leur formation initiale était déficiente pour faire face à la réalité de la classe dans le métier qu'ils sont entrain d'exercer.

Ces résultats confirment un des constats que nous avons relevé des données de notre pré-questionnaire et des entretiens informels que nous avons eus avec nos collègues enseignants lors de la passation de notre outil de recherche et durant la période de recueil de données. Les enseignants ingénieurs, dans leur majorité, nous ont affirmé leur capacité de gestion de la classe de français vu que le niveau linguistique des apprenants ne pourrait constituer, pour eux, un handicap, et puisqu'ils disposaient de savoirs linguistiques, acquis durant leur expérience d'élèves, largement suffisants mais ils nous ont déclaré leur incapacité face aux exigences méthodologiques et didactiques que préconise le nouveau dispositif.



C'est pourquoi, ils se limitaient aux aspects les plus formels de l'enseignement de la langue. En outre, au niveau pédagogique, bien que leur formation ne soit pas adéquate, ils arrivent à s'en sortir puisqu'ils ont appris le métier durant l'exercice de leur fonction en s'appuyant sur leurs connaissances et expériences d'étudiants pour gérer les situations d'enseignement/apprentissage.

Par conséquent, il est légitime de se demander, dans ces conditions, quelle serait la place des activités intellectuelles comme le stipule le modèle de référence qui fonde cette approche.

Nous pouvons, donc supposer que l'absence de formation initiale et le manque de la maîtrise épistémologique des nouveaux concepts, apparaissent alors comme des éléments déterminants qui influenceraient les représentations d'enseignants à propos des pratiques d'enseignement dans une approche qui recommande des situations complexes.

Cependant, nous observons, aussi, que lors de ces entretiens, les licenciés novices, malgré leur formation à l'université, sur le plan pratique, ils affirment éprouver d'énormes difficultés d'assurer un enseignement conforme aux prescriptions de la nouvelle méthodologie. Ils affirment que leur formation initiale quoique suffisante au niveau théorique, était déficiente, sur le plan pédagogique pour faire face aux problèmes pratiques de la classe.

L'analyse de variance n'a révélé aucune différence significative entre les moyennes des enseignants qui ont été formés et des enseignants non formés, par rapport aux scores de l'item 10. Il n'y a pas de différence ni en fonction de la formation initiale, ni en fonction de l'expérience. Le profil de formation ne semble pas avoir d'impact sur les attitudes à propos de l'efficacité de la formation continue; en effet, l'ensemble des trois catégories d'enseignants suppose que la formation continue ne permettait pas de renouveler et d'actualiser leurs connaissances.

Le fait que la majorité des enseignants est en accord total par rapport au contenu de l'item, laisse supposer que ces derniers manifestent un grand besoin en matière de formation continue.

### **Synthèse des résultats :**

Les analyses précédentes viennent de mettre en évidence une tendance qui laisse penser que les représentations des enseignants soient influencées par des caractéristiques individuelles et professionnelles.

La lecture des tableaux ci-dessus nous a permis d'observer que les formations initiale et continue sont des facteurs qui modifient les représentations sur la mise en oeuvre de la nouvelle l'approche. La formation semble être une variable déterminante pour des pratiques d'enseignement qui répondent aux prescriptions théoriques du nouveau modèle.

Les résultats confirment en partie notre hypothèse qui supposait que les enseignants non formés devraient avoir des représentations négatives sur les nouveaux rôles de l'enseignant et celui de l'apprenant.

La gestion de la classe constitue un domaine qui présente des différences d'attitudes entre les enseignants, d'une part, les licenciés expérimentés (LE) et les licenciés novices (LN) et d'autre part, entre les licenciés et les ingénieurs (IN). Les résultats nous ont montré que les enseignants novices ont une attitude moins négative par rapport à la gestion de la classe dans le contexte de la nouvelle approche, que le groupe des ingénieurs et le groupe des licenciés expérimentés.

Enfin, le besoin de faire augmenter les performances, chez les enseignants des trois groupes d'enseignants et leur disposition positive au travail d'équipe, nous permettent de penser que la collaboration et le travail entre pairs, ont une influence sur les représentations.

**B- L'axe pratiques d'enseignement.**

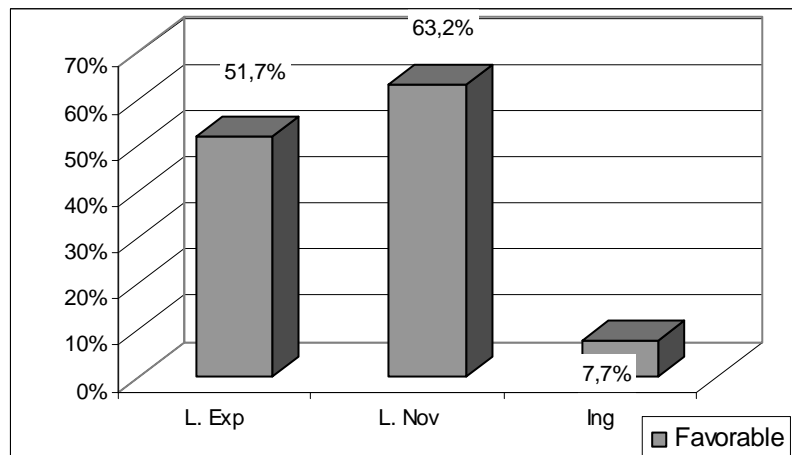
**6.2.3.5-Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « pratiques d'évaluation » selon le profil et l'expérience.**

Tableau N°17 : Réponses des enseignants favorables avec l'item « pratiques d'évaluation » selon le profil et l'expérience

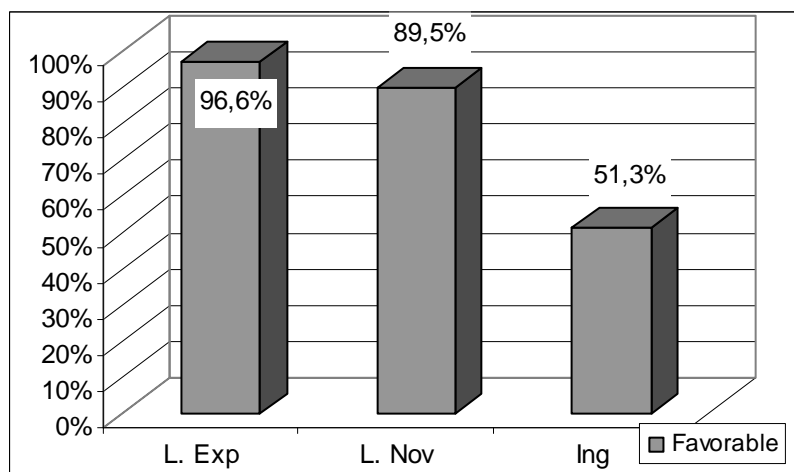
| Items                                                                                                                                                   | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
| Dans le cadre de l'approche par compétences mes pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles que je pratiquais dans l'ancienne méthodologie. | Licenciés         | Expérimentés | 15        | 51,7% |
|                                                                                                                                                         |                   | Novices      | 12        | 60,3% |
|                                                                                                                                                         | Ingénieurs        | 03           | 07,7%     |       |
| L'évaluation des progrès individuels des apprenants doit être continue.                                                                                 | Licenciés         | Expérimentés | 28        | 96,6% |
|                                                                                                                                                         |                   | Novices      | 17        | 89,5% |
|                                                                                                                                                         | Ingénieurs        | 20           | 51,3%     |       |

**Histogrammes n°16 :** Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives à la pratique d'évaluation

**- Item 5**



- Item 7



L'un des principes fondamentaux de l'approche par compétences est le mode d'évaluation des acquis et des apprentissages des apprenants. Les modèles théoriques qui fondent l'approche présupposent que, dans toute situation d'apprentissage, les compétences des apprenants seraient hétérogènes. En d'autres termes, les niveaux des apprenants seraient différents et par conséquent, ils nécessitent une prise en charge personnalisée et différenciée.

X. Roegiers (2004) considère que « l'évaluation sert à vérifier la progression des apprentissages dans une perspective d'aide, à faire des diagnostics précis pour révéler les progrès accomplis et les difficultés rencontrées par l'apprenant, à reconnaître le niveau de développement des compétences, à orienter ou réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant et à entreprendre des actions appropriées de régulation et de remédiations.»

Cette affirmation résume d'une façon complète les fonctions et les objectifs de l'évaluation dans un contexte d'intégration des savoirs.

Dans cette perspective, Perrenoud<sup>65</sup> recommande « Pour évaluer des compétences, il ne faut pas poser une question de connaissance, il faut créer une tâche complexe et voir si les gens arrivent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant des connaissances. La meilleure chose à faire pour cela c'est d'intégrer l'évaluation au travail quotidien d'une classe. Évaluer des compétences, c'est observer des élèves au travail et porter un jugement sur les compétences en train de se construire ».

<sup>65</sup> - Perrenoud, Ph. Vie Pédagogique, septembre- octobre 1999.

Jacques Tardif, (1998) ajoute qu'« Évaluer en situation suppose un regard expert sur les éléments de compétences, sur les ressources mobilisées et sur leur mise en synergie (...) Il ne saurait être question d'évaluer les connaissances en dehors des compétences, d'évaluer des connaissances d'une manière décontextualisée. »

En reprenant ces trois citations, de chercheurs de renommée, en sciences de l'éducation, à propos du domaine de l'évaluation, notre but est de présenter la fonction essentielle de l'évaluation et mettre en évidence la complexité de cette pratique concernant, d'une part, son appropriation puis sa mise en œuvre.

Nous remarquons, d'une façon générale, que la facette « pratiques d'évaluation » présente une variabilité de résultats significative entre les trois groupes d'enseignants. En effet, les données de cette facette laissent apparaître de nettes différences d'appréciations sur les deux items 5 et 7. Les résultats dévoilent une attitude plus favorable de la part des enseignants quant à la continuité de l'évaluation des progrès individuels des apprenants et une attitude, plus au moins, défavorable, concernant leurs pratiques effectives d'évaluation.

Les données visualisées par l'histogramme N°16, révèlent que les enseignants ING sont plus nombreux que les enseignants LN et LE à ne pas accepter notre proposition contenue dans l'item 05, à savoir que l'évaluation formative constitue une stratégie d'enseignement qu'ils appliquent dans le cadre de l'approche par compétences dans leurs pratiques d'évaluation. Ils ne sont que 3 enseignants sur 39 à admettre le changement.

Si la proportion d'enseignants licenciés, affirmant que dans le cadre de l'approche par compétences leurs pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles qu'ils pratiquaient dans l'ancienne méthodologie, est supérieure à celle des ingénieurs, la comparaison entre les sujets de cette même catégorie, révèle que les enseignants novices se montrent plus positifs et sont en grand accord avec le contenu de l'item 05. Avec 15 enseignants sur 29, soit environ 50%, les licenciés expérimentés ne sont pas, relativement, nombreux à être en accord avec notre proposition. Alors que les novices avec, 12 enseignants sur 19, soit un pourcentage de plus de 60%, montrent bien leur adhésion au nouveau mode d'évaluation.

La comparaison de ces deux résultats laisse supposer que les enseignants les plus anciens (10 ans et plus), ne sont pas disposés à manifester une attitude d'intégration des savoirs lors de leurs pratiques d'évaluation que ceux qui ont moins de cinq années d'expérience.

Par ailleurs, la majorité des trois groupes d'enseignants, admet que les progrès individuels des apprenants devraient être évalués d'une manière continue. Le pourcentage des enseignants ingénieurs, en accord avec les fonctions de l'évaluation, représentant 50% de l'ensemble de la catégorie, met en évidence une acceptation partagée mais comparé avec ceux des deux autres catégories d'enseignants (licenciés), soient, 96% et 89%, nous permet de juger que leur nombre est insuffisant et de penser que ces enseignants semblent moins convaincus de l'efficacité de l'évaluation formative.

Il est évident que les représentations négatives à l'égard de ce nouveau mode d'évaluation de la part des enseignants ne peuvent que constituer un obstacle à sa mise en œuvre en classe.

Concernant les raisons de ces résistances, nous notons que la plupart des enseignants, lors de nos entretiens informels, soutiennent, particulièrement, que le mode d'évaluation proposé n'est pas compatible avec l'impératif de la réalisation des contenus du programme et avec les exigences administratives et sociales. La raison qui est, le plus souvent, évoquée par les enseignants est celle relative à la pression du programme et des examens.

Les discours des professeurs à travers leurs réponses aux questions ouvertes, révèlent que ces derniers continuent à considérer que l'évaluation est un moyen de sanction et/ou de récompense du travail fourni par l'apprenant. Les contraintes sociales (les examens et les parents d'élèves), ainsi que les exigences administratives, constituent les deux facteurs essentiels qui favorisent les maintiens des anciennes représentations et les résistances au changement.

Nous observons qu'en dépit des recommandations officielles qui stipulent que le système d'évaluation s'est développé et ce par rapport aux besoins nouveaux de la société parmi lesquels, le plus important, celui de lutter contre l'échec des apprenants en difficulté et que l'évaluation des compétences ne consiste plus à poser des questions de connaissance uniquement mais il faut produire des tâches complexes et y vérifier le degré de mobilisation des connaissances de la part des apprenants, l'analyse des discours de la majorité des enseignants laissent transparaître que l'évaluation certificative est le principal type d'évaluation pratiqué dans les classes et que l'évaluation formative ne l'est pas assez. Cela étant, nous pensons qu'avant d'introduire des changements, au niveau des pratiques des enseignants et des apprenants, il est nécessaire d'opérer des changements dans leurs représentations.

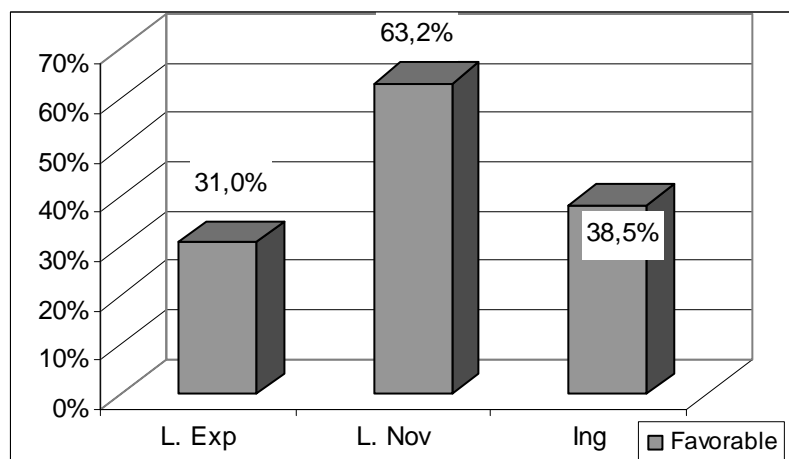
#### **6.2.3.6-Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « intégration des TIC » selon le profil et l'expérience.**

Tableau N°18 : Réponses des enseignants favorables avec l'item «intégration des TIC » selon le profil et l'expérience

| Items                                                                                                                | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
| Les TIC sont des outils qui stimulent et améliorent les interactions en classe de langue et développent l'autonomie. | Licenciés         | Expérimentés | 09        | 31%   |
|                                                                                                                      |                   | Novices      | 12        | 63,2% |
|                                                                                                                      | Ingénieurs        | 15           | 38,5%     |       |

**Histogrammes n°17** : Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives à l'intégration des TIC.

**- Item 6**



Nous avons déjà constaté, dans notre précédente analyse des résultats de l'histogramme n°9 que la position des enseignants concernant l'utilisation des TIC était partagée ; en effet, la lecture du tableau N°18 nous permet d'observer que 36 enseignants sur 87 sont en accord avec le contenu de l'item en affirmant que les TIC augmentent l'implication des élèves dans leurs activités et développent leur autonomie.

Les enseignants licenciés novices LN semblent être la catégorie la plus convaincue quant à l'efficacité de ces outils pédagogiques en exprimant un accord soutenu avec une moyenne de 63,2%, dépassant de façon significative les scores atteints par les professeurs expérimentés LE qui est de 31,0% et celui des ingénieurs IN 38,5 %.

Notre interprétation possible de ce constat, à la base de ces résultats, serait que si les plus jeunes, les novices, sont favorables à l'idée d'intégrer les TIC dans leurs activités, c'est parce qu'ils ont acquis des compétences informatiques durant leur formation initiale et ont été habitués à utiliser ces outils en autonomie totale sans aucune difficulté d'usage. Ils sont persuadés, donc, que l'usage des TIC par les apprenants, stimule leur motivation dans le travail, ce qui favorise l'appropriation des connaissances et développe les compétences.



Concernant les enseignants qui sont défavorables à l'intégration de l'outil informatique dans leurs pratiques d'enseignement, nous pensons que c'est sans doute parce qu'ils ne se sont pas approprié cet outil ou parce qu'ils sont conscients que l'intégration des TIC implique une remise en question importante de leur méthode pédagogique et rejette le changement qu'implique l'introduction des TIC dans leur classe.

Dans les réponses aux questions ouvertes ainsi que lors de nos entretiens informels, les discours des enseignants réticents par rapport à l'utilité de l'outil informatique pour l'enseignement de la langue, nous ont révélé que ces professeurs exprimaient des réserves quant aux compétences du professeur dans le domaine informatique par rapport à celles que détiennent les apprenants. Pour d'autres, c'est le contraire, la préparation de tous les apprenants concernant l'utilisation des TIC n'est pas suffisante et par conséquent, intervenir dans la formation informatique des apprenants impliquerait pour l'enseignant un autre rôle, un autre métier.

La comparaison des scores entre catégories, nous révèle que, contrairement à l'expérience, qui aurait très peu d'influence sur la disposition des enseignants à intégrer les TIC dans leurs pratiques pédagogiques, la formation initiale ou continue des enseignants constitue un facteur qui a un impact sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'utilisation des TIC.

A l'inverse des licenciés novices, les professeurs licenciés expérimentés et les ingénieurs ne sont pas, dans leur majorité, favorables à l'intégration des TIC.

Si ces deux catégories se caractérisent par la même variable: leur expérience dans le métier, les raisons de leurs résistances sont différentes; en effet, pour les premiers (LE), ils sont réticents parce que pour eux, l'intégration pédagogique des TIC concernant l'enseignement de la langue française n'a fait l'objet d'aucune formation spécifique pour les enseignants. Pour eux, une modalité d'utilisation des TIC demanderait des efforts supplémentaires qu'ils ne sont pas disposés à assumer.

Ils réclament, avant tout, une formation technique en informatique mais, c'est la dimension pédagogique, qui les interpelle le plus : les enseignants avouent leur manque d'expérience par rapport à la manière d'enseigner la langue en utilisant les TIC dans leur contexte qui, dans la plupart des cas, se caractérise par le manque de moyens, relevant, soit de l'insuffisance de l'équipement informatique, soit de l'absence du personnel chargé de la maintenance de ces outils.

Pour les seconds ( IN ), en dépit de leur expérience dans le domaine informatique , acquise lors de leur formation initiale, ils manifestent quant à l'usage des TIC, une attitude qui rejette une éventuelle intégration des nouvelles technologies dans leurs pratiques. Nous pensons que la pesanteur des efforts que doivent fournir ces enseignants, au niveau de la maîtrise des contenus disciplinaires ne leur permet pas de s'impliquer dans des modalités qui supposeraient des difficultés supplémentaires.

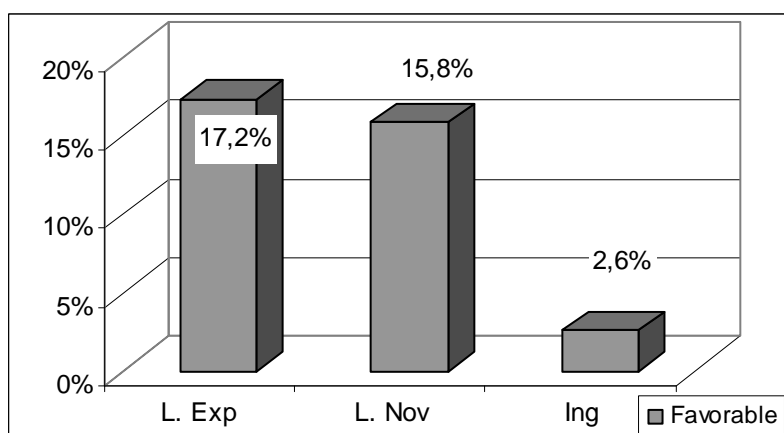
#### **6.2.3.7- Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « interdisciplinarité » selon le profil et l'expérience.**

Tableau N°19 : Réponses des enseignants favorables avec l'item «interdisciplinarité »selon le profil et l'expérience

| Items                                                                               | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
| L'interdisciplinarité est appliquée dans l'élaboration de nos projets pédagogiques. | Licenciés         | Expérimentés | 05        | 17,2% |
|                                                                                     |                   | Novices      | 03        | 15,8% |
|                                                                                     | Ingénieurs        |              | 01        | 02,6% |

**Histogrammes n°18** : Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives à l'interdisciplinarité

**- Item 2**



Cet item représente l'affirmation dont les réponses sont les plus homogènes. En effet, sur 87 enseignants, seuls 09 affirment que l'interdisciplinarité est appliquée dans l'élaboration de leurs projets pédagogiques.

C'est le seul item, aussi, où nous avons constaté que plusieurs enseignants n'ont pas répondu à la question ce qui traduit une certaine perplexité face à l'affirmation proposée ou tout simplement, la méconnaissance de ce que représente la notion de « l'interdisciplinarité » pour ces enseignants.

La faible adhésion à la pratique de l'interdisciplinarité de la part des professeurs, nous signifie que la comparaison des résultats selon le profil de formation ou l'expérience professionnelle ne peut fournir une variance significative entre les trois catégories d'enseignants.

Nous avons vu que l'interdisciplinarité, selon la théorie de référence, est un élément fondamental, car cette pratique enseignante permet de garantir la cohérence des apprentissages. Les orientations pédagogiques recommandent aux enseignants de coordonner leurs activités avec les enseignants d'autres disciplines mais sans pour autant leur expliciter les modalités pratiques qui le permettent.

Pour les professeurs, nous l'avons observé lors de l'étude de l'item relatif à la coordination pédagogique, ils revendiquent les échanges entre pairs. Par conséquent, ils savent que, plus qu'un projet pédagogique, un travail interdisciplinaire, avec des collègues d'autres disciplines de la même classe, ne peut qu'être source d'enrichissement de connaissances pour eux mais aussi pour les apprenants.

Les raisons qui nous ont été avancées relèvent, notamment, de la difficulté de coordonner les objectifs et les contenus disciplinaires entre deux matières. En effet, trouver un thème commun à plusieurs matières et créer des séquences interdisciplinaires répondant aux besoins des apprenants tout le long de l'année scolaire, nécessite beaucoup de temps et un travail d'équipe à long terme.

Parmi les objections des enseignants septiques, nous notons celle relative à la modalité de l'introduction de notions des autres disciplines en cours de français. Il semble que le niveau des apprenants ne pourrait faciliter la mise en oeuvre de cette pratique en classe de langue.

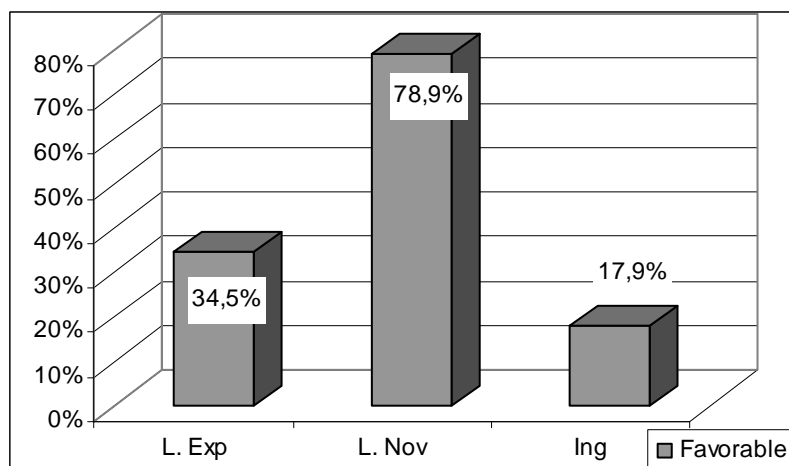
#### **6.2.3.8-Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « légitimité de la méthodologie » selon le profil et l'expérience.**

Tableau N°20 : Réponses des enseignants favorables avec l'item «légitimité de la méthodologie » selon le profil et l'expérience

| Items                                              | Profil Professeurs |              | Favorables |       |
|----------------------------------------------------|--------------------|--------------|------------|-------|
| Cette nouvelle méthodologie motive les apprenants. | Licenciés          | Expérimentés | 12         | 34,5% |
|                                                    |                    | Novices      | 15         | 78,9% |
|                                                    | Ingénieurs         |              | 08         | 17,9% |

**Histogramme n°19** : Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives à la légitimité de la méthodologie

**- Item 3**



Les résultats des analyses de variance présentés au tableau n°20 et les pourcentages rapportés dans l'histogramme n°19 laissent transparaître des différences entre les trois catégories d'enseignants concernant l'efficacité de l'approche par rapport au degré de motivation des apprenants. Nous remarquons une très forte divergence d'opinion à l'égard de l'affirmation proposée dans l'item.

Le constat le plus intéressant est que les enseignants novices, (80 % de l'ensemble), en estimant que cette méthodologie motive les apprenants, privilégieraient les principes de la nouvelle démarche. Nous pensons que la confiance qu'ils accordent à cette nouvelle méthodologie serait due à l'influence de leur formation initiale. Tandis qu'ils ne sont que 34% des enseignants LE et 18 % d'enseignants ING à partager cet avis.

Les données recueillies à ce propos, conformes à ceux analysés dans la première partie, montrent que les enseignants ayant plus de 15 ans de carrière intègrent mal les nouvelles orientations dans leurs pratiques d'enseignement. Les enseignants les plus anciens privilégient la maîtrise de contenus. Le scepticisme de cette catégorie d'enseignants est justifié par deux arguments: l'hétérogénéité des niveaux des apprenants et leurs rythmes d'apprentissage.

### **Synthèse des résultats :**

La lecture des résultats des items des deux axes nous permet de remarquer une différence significative de représentations entre nos trois catégories d'enseignants. Cette différence se manifeste surtout, à propos des items concernant les facettes « rôle de l'apprenant », « conditions de travail » et « légitimité de la méthodologie ».

Les résultats que révèle l'ensemble des items relatifs à l'axe « gestion de la classe » montrent que la majorité des enseignants, exprime des opinions plutôt négatives vis à vis de l'implantation de la nouvelle approche. Nous faisons ce constat suite aux résultats chiffrés relevés à propos du degré d'adhésion des enseignants aux affirmations que nous leur avons proposées et qui sont issues des prescriptions méthodologiques, didactiques et pédagogiques que préconise le nouveau dispositif ainsi que des déclarations des sujets de notre pré-questionnaire.

Si les résultats relatifs aux items mesurant le degré d'appropriation ou d'assimilation des nouveaux concepts de la part des enseignants, révèlent des attitudes légèrement favorables pour la plupart, au niveau pratique, ils nous donnent une perception négative qui n'offre aucune crédibilité à la mise en œuvre des nouvelles orientations.

Les conditions de travail est la seule facette liée qui ne présente pas de différence d'attitudes entre les différents groupes d'enseignants.

La lecture des différents histogrammes et tableaux nous montre que les résultats relatifs aux caractéristiques " profil de formation » et « expérience dans le métier » indiquent des différences d'attitudes significatives entre les trois groupes d'enseignants.

L'analyse des attitudes, met en évidence une représentation générale contrastée. En effet, dans des items, ils affirment que cette approche n'est pas évidente par rapport à la gestion de la classe; cependant, les contenus des items expliquant les principes qui fondent ce nouveau dispositif, révèlent, à chaque fois, une attitude d'adhésion de la part des enseignants.

Si l'attitude des enseignants vis-à-vis de la dimension théorique de nos deux axes est significativement positive pour la plupart, leur discours démontre à l'évidence que la mise en œuvre des différentes orientations pédagogiques et méthodologiques que stipule cette nouvelle approche, ne peut se réaliser sans leur poser de nombreuses difficultés. Cela laisse penser que ces derniers sont conscients et reconnaissent l'efficacité de la nouvelle démarche mais l'application des prescriptions est difficile.

Un de nos objectifs était de saisir l'effet de l'expérience sur les conceptions des enseignants. Cette variable a aussi été soumise à une analyse de variance. Les résultats montrent que l'expérience est négativement corrélée avec les conceptions intégrées. Ainsi, notre analyse révèle des différences significatives entre les enseignants expérimentés et ceux ayant 12 ans et moins d'expérience. En effet, les enseignants plus expérimentés semblent posséder des conceptions moins intégrées que ceux qui ont de 5 à 12 ans d'expérience et encore moins que ceux de 0 à 5 ans.

Les enseignants ayant plus d'expérience sont surtout centrés sur le contenu (donc plus traditionnelle) plutôt que sur l'élève (conception de l'approche par compétences) dans leurs pratiques. Les enseignants qui viennent tout juste de terminer leur formation sont plus familiers, avec l'APC que les enseignants plus expérimentés puisque leur formation était différente. Nous pensons que les enseignants ayant plus d'expérience soient davantage ancrés dans leurs anciennes pratiques et par conséquent peut-être plus résistants aux changements que leur propose la nouvelle réforme.

**TROISIEME PARTIE**  
**DISCUSSION DES RESULTATS**



### **Discussion des résultats:**

La discussion des résultats de notre recherche sera centrée sur deux axes fondamentaux : les buts ainsi que l'utilité de notre recherche par rapport aux différents acteurs et les limites de notre démarche d'analyse des données. En effet, nous observerons la pertinence des résultats et leur relation avec notre hypothèse principale de la recherche.

L'analyse des axes et des facettes que nous avons choisie pour l'étude des représentations des enseignants, nous a fourni un enseignement important concernant la mise en œuvre du nouveau dispositif. D'une façon générale, la représentation des enseignants vis-à-vis de l'implantation de l'approche par compétences tend, plutôt, vers le rejet. Les résultats relatifs à nos deux axes dévoilent que la majorité des enseignants s'exprime à chaque fois négativement sur les principes essentiels qui fondent cette approche.

Nous l'avons vu dans la partie théorique, ce nouveau dispositif, constitue une véritable méthode d'apprentissage. Il a introduit une nouvelle approche d'apprentissage basée sur l'acquisition et le développement, par les apprenants, de compétences disciplinaires et transversales. Par ailleurs, les apprentissages sont présentés dans l'optique d'une pédagogie constructiviste selon laquelle l'apprenant construit son propre savoir en utilisant les moyens technologiques dans le processus d'acquisition des connaissances, dans la résolution de problèmes et dans la mise en contexte des apprentissages.

Nous ne prétendons pas être les premiers à mettre en évidence que toute innovation serait sujette d'oppositions de la part de ceux qui sont sensés la mettre en œuvre puisque de nombreux travaux ont étudié ce phénomène. L'ensemble des conclusions tirées par ces recherches, suppose que c'est une réaction tout à fait naturelle.

Les travaux relatifs à la problématique de la résistance au changement nous apprennent qu'il est pratiquement impossible de mettre en œuvre un dispositif nouveau au cas où les sujets sensés appliquer les nouvelles orientations développeraient des résistances quelque soit leur forme.

Les résistances sont considérées comme causes principales de l'échec dans la réalisation des objectifs d'une innovation.

Selon Collerette (1997 : 94), La résistance au changement est « l'expression implicite ou explicite de réactions de défense à l'endroit de l'intention de changement».

Pour Dolan et Gosselin (1996 : 486), la résistance au changement est «l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée. Elle représente donc une attitude négative adoptée par les employés lorsque des modifications sont introduites dans le cycle normal de travail ».

Morin (1996 : 205) définit les résistances comme « des forces qui s'opposent à la réorganisation des conduites et à l'acquisition des nouvelles compétences ou, en d'autres mots, à des forces restrictives ».

En résumé, la résistance au changement est donc une attitude négative à l'égard d'une innovation. Elle est définie comme le refus de la part des sujets sensés mettre en œuvre ce changement. Ces derniers résistent au changement parce qu'ils sont contraints d'abandonner leurs anciennes habitudes et de s'adapter à un nouveau contexte, à de nouvelles fonctions et enfin adopter de nouvelles attitudes.

Les origines du phénomène de résistance de la part des enseignants sont multiples. Nous évoquerons en particulier, le manque de moyens et la déficience d'une formation adéquate pour la mise en œuvre des nouvelles orientations. Cependant, il existe d'autres causes qui sont à l'origine de ces résistances ; elles sont d'ordre psychologique et social. D'une manière générale, l'intention des enseignants vise à maintenir le statut quo dans la méthodologie et refuse toute nouvelle organisation de travail.

D'après Vasi A.<sup>66</sup>, l'étude des causes de la résistance s'attache à des niveaux d'analyse différents. Il évoque l'influence de l'expérience passée, le manque de confiance et la méconnaissance des intentions du changement. Il signale la faible tolérance au changement des gens, par peur de ne pas être capables de développer les compétences et les comportements nouveaux attendus.

---

<sup>66</sup> - Vas, A. La résistance au changement revisitée du top management à la base : Une étude exploratoire.

D'autres auteurs évoquent d'autres facteurs qui pourraient intervenir dans ce phénomène : la peur de l'inconnu, la crainte de perdre des acquis sociaux ou la remise en cause des savoir-faire.

Même la dimension sociale peut générer la résistance au changement. La perte d'autorité et de responsabilités, peuvent entraîner chez les enseignants des attitudes de conservation du statu quo et le rejet de tout ce qui est nouveau.

Quand nous entendons les enseignants dire que la réforme est imprécise et qu'ils ne sont pas formés à une telle méthodologie et lorsqu'ils évoquent les conditions de travail et la motivation des apprenants, nous pourrions qu'affirmer que les moyens ne sont pas en adéquation avec toutes les prescriptions et les principes de l'approche. La formation et la préparation, donc, pourraient causer des résistances au changement. Ce sont deux facteurs importants qui engendrent la résistance au changement.

Malheureusement, les enseignants sensés mettre ce nouveau dispositif ne sont pas formés adéquatement et ne sont pas encadrés suffisamment. Même si dans leurs discours, il existe une disposition d'adhésion aux nouvelles prescriptions, les enseignants continuent, au niveau de la classe, à se conformer aux anciennes pratiques

Enfin, une autre cause de résistance, aussi préjudiciable que toutes celles que nous venons de citer, nous paraît importante à relever ; il s'agit de la façon de mise en œuvre du changement. L'absence de consultation et d'implication des enseignants au projet d'innovation font que ces derniers adoptent, généralement, une attitude négative vis-à-vis du changement parce qu'il leur est imposé. Il a été démontré dans plusieurs études que les gens acceptent mieux le changement lorsqu'ils participent à sa conception parce qu'ils sont bien motivés.

Puisque la motivation des gens qui doivent mettre en œuvre les nouvelles orientations est un élément fondamental pour la réussite du projet, l'institution aurait, au préalable dû impliquer les enseignants et ce pour éviter les résistances au changement et pour que leur niveau d'engagement affectif aux prescriptions et orientations soit élevé.

Les résultats de notre analyse nous ont montré que les enseignants n'adhèrent pas au renouveau parce que le changement introduit est complexe et donc, peu légitimé par l'ensemble car il propose des transformations radicales et ne tient pas compte de la dimension humaine et le contexte. En effet, il est difficile de changer des expériences déjà ancrées chez un enseignant.

La gestion des résistances au changement demande beaucoup de temps et nécessite, en plus de la formation et l'implication des enseignants, la communication et des moyens pour permettre l'appropriation des nouveaux concepts et principes qui fondent ce nouveau dispositif.

L'analyse des données nous a révélé que les résultats mettent en évidence des attitudes d'adhésion et/ou de rejet concernant les différentes facettes que nous avons choisies.

Concernant l'axe relatif à la gestion de la classe, d'une façon générale, les résultats sont moins marqués ; ils n'indiquent, malgré les chiffres légèrement positifs, aucune position significative.

Les résultats concernant l'axe de l'efficacité de l'approche par rapport à la motivation des apprenants, indiquent une attitude plus ou moins défavorable de la part des enseignants. En effet, ils soulignent l'incompatibilité de cette approche avec le rythme d'apprentissage de l'ensemble des apprenants parce qu'elle nécessite plus de temps et disent que l'hétérogénéité des niveaux des apprenants est problématique pour pouvoir appliquer une pédagogie différenciée.

L'un des constats intéressants que nous avons pu relever et qui justifie une de nos hypothèses formulées au début de ce travail, est l'influence des caractéristiques personnelles étudiées sur les attitudes, puisque les profils de formation et le manque de préparation des concernés présentaient des différences d'attitudes significatives.

Les réticences d'un nombre important d'enseignants laissent supposer que l'application de cette méthode d'apprentissage est inadéquate dans leur contexte actuel. Elle entraîne des problèmes liés à la discipline et au contrôle des apprenants.

D'une façon générale, le nouveau dispositif rencontre une certaine opposition de la part des enseignants ; par conséquent, un des enseignements que nous pouvons tirer de nos résultats est que le recours à l'approche par compétences dans les classes se heurte à des difficultés de mise en œuvre. En effet, plus des deux tiers des enseignants affirment que leur rôle soulève quelques doutes qui se traduisent, pour beaucoup, par des difficultés à gérer les implications qui en découlent

C'est au niveau de la motivation des enseignants que peut se justifier l'origine de ce phénomène de résistance mais il faut ajouter, aussi, l'absence de moyens et le manque de formation. Les ambiguïtés que supposent les principes de l'approche et les contraintes sociales, en particulier le mode d'évaluation, sont des facteurs importants qui influent sur les pratiques enseignantes dans cette nouvelle approche.

Même si les affirmations des enseignants par rapport aux questions posées, laissent transparaître une opinion positive, cette reconnaissance était souvent suivie de réserves au niveau pratique ; elle révèle, donc, des difficultés à se retrouver pleinement dans les nouvelles orientations didactiques et méthodologiques.

Les résultats dévoilent qu'une partie importante d'enseignants, les plus expérimentés en particulier, n'accrédite pas cette nouvelle approche parce qu'elle ne correspond pas à leurs représentations du rôle d'enseignant qu'ils se sont construit depuis des années, d'une part, et parce qu'ils sont convaincus qu'il s'agit uniquement d'une reprise de ce qu'ils font depuis des années, d'autre part.

Par ailleurs, la résistance face aux changements, ne trouve pas de confirmation chez tous les enseignants puisque la confiance que les professeurs novices disent accorder à l'approche, de même que l'attitude positive qu'ils affichent à l'égard de leur rôle reflète le degré de leur adhésion aux prescriptions que véhicule cette innovation pédagogique.

Cependant, il est surprenant d'observer que les caractéristiques personnelles de quelques professeurs dont le profil de formation n'était pas destiné au métier de professeur de français, n'avaient que peu d'influences sur les attitudes, puisque leurs réponses aux questions ne présentaient pas de différences d'attitude significatives par rapport à la catégorie des professeurs qui accordaient leur confiance au niveau dispositif.

Notre échantillon, dans son ensemble, estime plutôt que cette méthode ne lui permet pas d'agir favorablement sur l'ensemble des principes que préconise celle-ci. Cela révèle que les enseignants éprouveraient des difficultés face à la complexité des différents aspects de l'approche par compétences. Cette situation s'explique par le fait que jusqu'à présent, ni la formation initiale, ni la formation continue n'avaient, semble-t-il, mis sur pied de cours portant sur cette méthode pédagogique. Nous pensons qu'une initiation aux méthodes, aux procédures organisationnelles et aux principes de base de l'approche par compétences, associée à une prise de conscience de la nécessité de former les élèves au travail basé sur la construction de sa propre formation, apporterait des réponses à la majorité des problèmes d'application que les enseignants rencontrent.

En outre, les réticences et les oppositions exprimées par une partie de notre échantillon quant à la légitimité et/ou l'efficacité de l'approche par compétences de même que les attitudes peu favorables de la pertinence de cette démarche à l'égard de la dynamique d'évaluation, de l'installation de compétences transversales et l'autonomie des apprentissages, démontrent qu'un important travail sur les représentations doit être mené. Sinon ce nouveau modèle d'apprentissage ne pourra acquérir la place que lui confèrent les récentes théories d'apprentissage. L'institution doit proposer un programme de formation continue spécifique aux nouveaux programmes de français pour permettre des réponses concrètes, susceptibles de guider les enseignants dans leurs démarches. Toutefois, au préalable, il faut sensibiliser les enseignants et souhaiter qu'ils s'impliquent sérieusement dans les processus de formation mis à leur disposition.

De plus, il faut ajouter que le nombre très réduit, sinon l'absence dans la plupart de nos bibliothèques, d'ouvrages d'études sur les pratiques d'enseignement relatives à l'approche par compétences, ne peut favoriser l'auto-formation des enseignants; près d'un enseignant sur dix déclare avoir lu un document didactique relatif à l'approche par compétences.

Toutefois, pour qu'une réorganisation des représentations se produise, il ne suffira peut-être pas d'agir uniquement sur les contenus de la formation continue et de compter sur l'engagement des enseignants. En effet, comme nous l'avons vu dans la partie théorique de notre recherche, toute forme d'accès direct à des conceptions et des pratiques pédagogiques innovantes peut permettre de développer des compétences utiles à la mise en pratique des principes de l'approche. Dès lors, il conviendrait peut-être d'encourager les enseignants à partager davantage leurs expériences en classe et à coopérer avec d'autres collègues et ce grâce à la création de réseaux de communication au niveau national et à l'organisation de rencontres entre enseignants sous forme de colloques traitant les problématiques inhérentes au nouveau dispositif. Cette dynamique de formation ne serait envisageable que si la responsabilité des autorités scolaires et politiques est totalement engagée.

Cela nous amène à penser que les représentations des enseignants sur l'approche par compétences doivent évoluer et cela grâce, en particulier, à la communication avec les enseignants, la formation continue, l'information et le travail en équipes pédagogiques. En effet, la question relative à la collaboration entre enseignants nous a révélé que cette pratique enseignante a un rôle essentiel dans l'évolution des représentations. La collaboration entre pairs constitue un axe de travail fondamental.

## **Chapitre VII : Difficultés et Utilités de la recherche**

### **7.1- Difficultés au niveau méthodologique.**

Toute recherche suppose des difficultés. La notre n'en fait pas exception. Nous avons rencontré, comme c'est le cas de toute recherche scientifique, d'énormes difficultés tout le long de l'élaboration de notre étude. Au début, nous étions confrontés à des problèmes de recueil des données qui étaient engendrés par le choix de notre instrument de mesure et la population concernée.

Bien que le questionnaire soit pour la plupart, un outil des plus efficaces de collecte de données parce qu'il permet la standardisation de la mesure et la comparaison des résultats, notre instrument nous a créé d'énormes difficultés quant à son élaboration puis son administration.

Le questionnaire est un instrument de mesure qui permet de préserver l'anonymat des réponses des enseignants; ceci est recommandé par tous les spécialistes en sondage d'attitudes et d'opinions. Parmi les difficultés que nous avons rencontrées, nous citerons celle relative à l'anonymat des répondants, l'analyse des données dépend du sujet. Notre analyse de contenu des réponses nécessitait, le plus souvent, une personnalisation du répondant pour qu'il ait une catégorisation de représentations.

Pour que notre instrument de recueil de données doive posséder des qualités métrologiques, nous avons procédé à une recherche de validation sur deux niveaux: analyse de la validité et de la fidélité de nos items. Cette procédure nous a obligé à faire des recherches dans le domaine des analyses statistiques. Cette opération nous valut une débauche d'énergie énorme surtout que nous n'avons pas pu bénéficier d'une quelconque assistance ni au niveau de notre formation initiale ni au niveau de la formation continue dans ce domaine.

Il faut faire remarquer que le recueil de données concerne aussi, le recueil des données théoriques. La collecte de ces données nécessite la consultation de la littérature relative à l'objet de notre étude. Il fallait, donc, se rendre dans des bibliothèques et consulter les ouvrages ayant une relation avec notre problématique de recherche.



Si les deux stages que nous avons effectués à Strasbourg, en France, nous ont permis de visiter les bibliothèques de l'université Marc Bloch et nous ont été d'une grande utilité quant à la constitution de notre bibliographie et le recueil des données externes, nous déplorons la déficience d'ouvrages et des documents dans la plupart de nos universités et même quand ils existent, leur disponibilité ne l'est pas. En effet, les conditions d'emprunt des ouvrages et l'accès aux thèses sont souvent, difficiles.

Nous pensons que l'accès aux thèses est indispensable pour l'évolution de la recherche; il permet au chercheur de justifier son sujet et se repérer par rapport à ce qui a été fait ailleurs. La consultation des travaux de recherche dans le domaine que nous avons choisi, aurait pu nous éviter de consacrer beaucoup de temps à la lecture de la littérature qui n'était pas d'une grande utilité pour l'avancement de la recherche de notre problématique.

Il faut ajouter, le nombre très réduit, sinon l'absence dans la plupart de nos bibliothèques, d'études sur les pratiques, particulièrement les travaux scientifiques réalisés par les algériens.

Nous n'omettons pas de signaler le refus de certains collègues professeurs de répondre à nos questions et d'autres nous ont remis des questionnaires non exploitables : nous n'avons pas observé un quelconque sérieux dans les réponses aux items; peut-être c'est une autre forme de refus de collaboration avec le chercheur.

La possibilité de saisir les enseignants concernés par la recherche pour leur faire parvenir le questionnaire n'était pas évidente, dans la mesure où les établissements où travaillent les enseignants sont situés un peu loin, pour la plupart, du chef-lieu de la Wilaya. Cela nous a contraint à faire de longs déplacements et nous a coûté beaucoup de temps.

## **7.2- Difficultés au niveau du choix de l'objet d'étude**

L'étude des représentations et des pratiques enseignantes est une option caractérisée, le plus souvent, de difficile parce qu'il s'agit, dans les deux cas, de domaines complexes qui nécessitent beaucoup de moyens pour que le chercheur puisse obtenir des informations valides et sujettes à une éventuelle généralisation.

D'ailleurs, c'est pour cette raison que nous avons précisé que notre perspective d'exploration est une approche quantitative de type descriptive. Nous nous sommes contentés d'adopter une seule technique de recueil de données et opter pour le questionnaire parce qu'il était très difficile, pour nous, d'inclure une autre technique (l'observation, par exemple) dans un contexte qui ne s'apprêtait pas à de telle étude.

Nous faisons remarquer qu'en plus de cette contrainte, la faiblesse des travaux de recherche dans ce domaine en Algérie ne pourrait être d'un quelconque concours méthodologique aux chercheurs qui ont choisi cet objet de recherche.

C'est dans ce sens que nous avons suggéré dans notre première partie, que ce type de difficultés pourrait être dépassé grâce à la création de dispositifs qui permettraient des échanges d'expériences et des rencontres entre chercheurs, au niveau national.

De plus, le corpus de notre étude est le discours des enseignants, leurs conceptions et la collecte des données requièrent un travail de terrain qui nécessite des déplacements répétés auprès des enseignants dans leurs établissements scolaires ; la plupart du temps, nous butons face aux contraintes administratives ; notre tâche n'a pas été toujours, sans difficultés puisque l'accès aux lycées et la disponibilité des enseignants n'étaient pas choses évidentes et qui, à plusieurs reprises, ont failli être sources de découragement pour le chercheur.

### **7.3 - Utilité de la recherche**

L'objectif de ce travail est de mieux comprendre la façon dont les enseignants vivent les changements, suite à l'intégration du nouveau dispositif d'enseignement de la langue française au lycée. Nous voulons comprendre comment ces derniers conçoivent les nouvelles restructurations et orientations et quelles sont leurs conceptions en ce qui a trait à la gestion de leur classe, de leur rôle et leurs pratiques.

Notre intention est de connaître les facteurs qui favorisent et ceux qui freinent la mise en œuvre de ce nouveau dispositif au regard de l'intégration des apprentissages et de l'appropriation des notions de projet, d'évaluation formative, d'interdisciplinarité en tant qu'instruments pour atteindre cette intégration.

Nous sommes persuadés que la réalisation de tout travail de recherche, quelque soit le domaine, est d'une quelconque utilité pour les acteurs concernés par le questionnement du celui qui l'a entrepris. Notre travail a été riche d'enseignements. En effet, il nous a conduit à prendre conscience de l'ampleur du cadre dans lequel s'inscrit cette nouvelle approche d'enseignement du fle et ce en parcourant une littérature ainsi qu'un ensemble d'éléments théoriques très intéressants, qui étaient pour nous inconnus avant de commencer la recherche.

#### **7.3.1- Pour les enseignants :**

La nouvelle réforme au secondaire a soulevé de nombreuses questions, au sein du collectif des professeurs, relatives à l'organisation du travail enseignant. En effet, c'est la manière d'appliquer tous les principes de l'approche qui pose problème. Les enseignants, après avoir pris connaissances des nouvelles orientations, ont trouvé plusieurs notions trop ambiguës et ils étaient, en quelque sorte désorientés quant à la mise en oeuvre des nouvelles recommandations.

Nos différents et nombreux contacts avec les enseignants nous ont amené à entamer des discussions concernant les divers points relatifs au cadre théorique de l'approche ; nous avons fourni quelques éléments de réponses aux questions de ces derniers, ce qui a constitué pour une partie des praticiens, une source d'information et d'éclaircissement de quelques notions qui fondent cette nouvelle approche.

Notre travail pourrait constituer un document théorique supplémentaire pour l'accompagnement des enseignants concernant l'introduction des nouveaux moyens de l'enseignement du français préconisés par les théories de référence.

### **7.3.2- Pour l'institution**

Comme toutes les recherches qui ont été entreprises dans le domaine des pratiques dans l'enseignement, nous sommes persuadés que l'étude que nous avons menée, a peu de chance de retenir l'attention de l'institution scolaire. Elle pourrait être considérée comme une évaluation partielle d'un aspect de la mise en œuvre du nouveau dispositif pour remédier aux insuffisances et aux facteurs qui ont fait défaut lors de l'initiation de la réforme. En effet, connaître les représentations des enseignants, pourrait aboutir à une meilleure estimation de leurs besoins en formation et par conséquent améliorer leurs compétences.

L'étude a fait état des difficultés de la mise en oeuvre des orientations du modèle préconisé. Elle a montré que la conception qu'ont les enseignants au sujet des objectifs et des éléments de la réforme ne correspondait pas au discours officiel. Comme toutes recherches, les résultats de la thèse devraient contribuer à l'avancement des connaissances sur la profession enseignante.

Notre travail a révélé qu'on ne peut pas imposer aux enseignants des prescriptions sans leur implication et sans prendre en considération leurs compétences antérieures. Un projet d'innovation n'a pas beaucoup de chance de réussir sans la mobilisation de tous les acteurs.

## **CHAPITRE VIII: LIMITES ET PERSPECTIVES**

### **8.1- Limites de la recherche**

Notre travail ne peut faire exception quant aux limites relatives à la réalisation de cette thèse. En effet, divers éléments ont eu de l'influence sur les résultats de notre étude.

Comme toutes les études qui ont choisi le questionnaire comme instrument de mesure, la notre suppose que ce type de procédure d'enquête est tributaire de plusieurs limites; en particulier, celle qui consiste à déterminer si les déclarations des enseignants correspondaient bien à leurs représentations sur l'approche par compétences. Malgré toutes les précautions prises par le chercheur pour éviter les éventuels biais (anonymat, consultation d'experts et les diverses révisions), nous ne pouvons affirmer que les résultats obtenus correspondraient réellement aux conceptions et aux pratiques effectives des enseignants. La subjectivité des répondants a certainement, une incidence sur l'orientation des résultats. Nous pensons effectivement qu'il existe un écart entre ce qu'ont dit les enseignants au chercheur et ce qu'ils font en classe.

Les sujets qui ont été soumis à nos questions auraient pu être influencés pour répondre par notre présence ou tout simplement parce qu'ils devraient nous signifier leur savoir en la matière.

#### **8.1.1- Au niveau de pertinence des résultats.**

De nombreux chercheurs émettent des réserves à propos de l'usage du questionnaire. Lenoir Y. (2005 : 6) relève que « Les recherches sur les pratiques professionnelles des enseignants ont beaucoup porté sur la pensée des enseignants, leurs représentations, leurs croyances, bref sur le discours relatif à leurs pratiques, peu de recherches ont porté sur l'étude empirique des pratiques d'enseignement elles-mêmes et tout particulièrement sur ce qui se passe effectivement dans la classe. »

Par ailleurs, le choix de nous intéresser exclusivement aux enseignants de la wilaya de Tiaret ne nous autorise pas à étendre nos interprétations et nos conclusions à l'ensemble des enseignants de l'Algérie. En effet, nous supposons que la diversité nationale quant aux formations initiales et continues, quant aux moyens engagés, aux structures scolaires, aux contextes sociaux, sont des facteurs susceptibles d'agir sur les attitudes des enseignants au sujet du nouveau dispositif d'enseignement de la langue française.

Tout d'abord, il serait nécessaire d'élargir l'étude à un échantillon représentatif de la population totale des enseignants PES de la wilaya puisque seuls 87 professeurs sur 120 sont concernés par notre étude.

En outre, il serait plus intéressant de mener cette même étude avec différents échantillons dans plusieurs Wilaya du pays ; de cette façon, nous pourrions établir des comparaisons entre les résultats des différents sujets.

Notre étude à propos des conceptions des enseignants vis-à-vis de l'approche par compétences concerne les professeurs du secondaire; cela constitue une autre limite. En effet, nous aurions dû nous intéresser aux enseignants des autres paliers puisque la formation des apprenants dans le nouveau dispositif recommande la cohérence dans les apprentissages. Nous pourrions expliquer les raisons de la réussite de l'approche dans un palier et son échec dans l'autre puisque chaque palier a ses propres spécificités. Nous pourrions justifier notre hypothèse relative à l'effet du profil de formation; en effet, les enseignants au collège et à l'école primaire ont reçu, pour la plupart, une formation suffisante pour leur métier et sont plus au moins qualifiés pour mettre en œuvre les orientations didactiques et pédagogiques dans leurs pratiques enseignantes. Le recrutement de ces enseignants se fait à la base d'un niveau acceptable car tous ont reçu une formation universitaire.

Cette spécificité pourrait supposer que les attitudes vis-à-vis de l'approche seraient différentes de celles des enseignants de notre échantillon.

Par ailleurs, la courte période de la recherche et le peu de recul de notre échantillon par rapport à ce nouveau dispositif pourraient avoir une influence sur nos résultats.

Nous pensons que les résultats obtenus pourraient être modifiés si nous entreprenions cette même étude quelques années plus tard.

Enfin, la dernière limite que nous relevons se rapporte au recueil de données et qui suppose l'existence de phénomène de contamination auxquels doit faire face le chercheur lors de ses contacts avec les répondants.

### **8.1.2- Résultats observés et validation des hypothèses de départ**

L'un des plus intéressants constats que nous avons pu relever et qui justifie une de nos hypothèses formulée au début de ce travail, est l'influence des caractéristiques personnelles étudiées sur les attitudes, puisque les profils de formation et le manque de préparation des concernés présentaient des différences d'attitudes significatives.

Les réticences d'un nombre important d'enseignants laissent supposer que l'application de cette méthode d'apprentissage est inadéquate dans leur contexte actuel. Elle entraîne des problèmes liés à la discipline et à l'évaluation des apprenants.

Les résultats dévoilent qu'une partie importante d'enseignants, les plus expérimentés en particulier, n'accrédite pas cette nouvelle approche parce qu'elle ne correspond pas aux représentations du rôle d'enseignant qu'ils se sont construit depuis des années, d'une part, et parce qu'ils ne sont pas convaincus de l'efficacité de l'approche dans leur contexte, d'autre part.

Toutefois, la résistance face aux changements, ne trouve pas de confirmation chez tous les enseignants puisque la confiance que les professeurs novices disent accorder à l'approche, de même que l'attitude positive qu'ils affichent à l'égard de leur rôle, reflètent le degré de leur adhésion aux nouvelles prescriptions.

Cependant, il est surprenant d'observer que les caractéristiques personnelles de quelques professeurs dont le profil de formation n'était pas destiné au métier de professeur de français, n'avaient que peu d'influences sur les attitudes, puisque leurs réponses aux questions ne présentaient pas de différences d'attitude significatives par rapport à la catégorie des professeurs qui accordaient leur confiance au niveau dispositif.

Notre échantillon, dans son ensemble, estime plutôt que cette méthode ne lui permet pas d'agir favorablement. Cela nous révèle les difficultés des enseignants face à la complexité des différents aspects de l'approche par compétences. Cette situation s'explique par la déficience de la formation initiale et la formation continue des praticiens.

En outre, le scepticisme exprimé par une partie de notre échantillon quant à l'efficacité de l'approche par compétences, de même que les attitudes peu favorables de la pertinence de cette démarche à l'égard de la dynamique d'évaluation, de l'installation de compétences transversales et l'autonomie des apprentissages, démontrent qu'un important travail sur les représentations doit être mené. Sinon, nous ne pourrions penser que ce nouveau modèle d'apprentissage pourrait vraiment acquérir la place que lui confèrent les récentes théories d'apprentissage.

L'institution doit proposer un programme de formation continue spécifique aux nouveaux programmes de français pour permettre des réponses concrètes, susceptibles de guider les enseignants dans leurs démarches. Toutefois, au préalable, il faut sensibiliser les enseignants et souhaiter qu'ils s'impliquent sérieusement dans les processus de formation mis à leur disposition.

Nous pensons que les représentations des enseignants sur l'approche par compétences doivent évoluer et cela grâce, en particulier, à la communication avec les enseignants, leur formation continue et le travail d'équipes pédagogiques. En effet, la question relative à la collaboration entre enseignants nous a révélé que cette pratique enseignante constitue un élément important qui a un rôle essentiel dans l'évolution des représentations.

Les résultats relatifs à la coordination pédagogique nous ont montré que la collaboration entre les pairs est la seule pratique enseignante qui avait de l'influence sur les attitudes des enseignants quant à l'adoption de la nouvelle approche.



## **8.2- Perspectives pour une recherche future.**

L'analyse des réponses des enseignants à propos des pratiques d'enseignement révèle que les recommandations et les prescriptions du nouveau dispositif ne sont pas mises en œuvre par la totalité des professeurs. Il existe de grands écarts entre ce qui est préconisé et la réalité de la classe.

Nous rappelons que selon les textes officiels, l'un des principaux objectifs du curriculum national est d'harmoniser les objets et les contextes d'apprentissage sur la base d'une garantie de niveau, de cohérence, entre tous les établissements du pays.

Dans cette perspective et pour atteindre cet objectif, les enseignants se sont vus attribuer une tâche qui consiste à appliquer les recommandations du curriculum et le respect des indications détaillées des organismes d'examens ; en d'autres termes, ils doivent enseigner et non faciliter l'apprentissage. Ainsi pensons-nous qu'il s'agit d'une contradiction évidente que stipulent les prescriptions du dispositif curriculaire puisque la liberté d'action, qu'exigent les nouveaux rôles des acteurs dans cette approche est restreinte.

Le second paradoxe que nous relevons, suite à l'analyse de ces prescriptions, concerne l'obligation des résultats avec tous les élèves et en même temps, le devoir de respecter les impératifs du programme et des examens.

Une troisième contradiction concerne l'objectif général de la formation des apprenants. Nous pensons que l'implantation du nouveau dispositif éducatif dans chacun des trois paliers du système scolaire, séparément, sans qu'il y ait la moindre cohésion entre les démarches et les contenus des différents programmes, ne pourraient garantir la cohérence de formation de l'apprenant.

Les enseignants au lycée sont-ils informés sur ce qui se fait dans les autres paliers? La connaissance des apprentissages au primaire et au collège est essentielle dans la mesure où la formation de l'apprenant devrait être considérée dans sa totalité et non en tant que phases ou étapes dans un processus dont la cohérence entre les apprentissages n'est pas prise en compte.

Nous mettons en exergue la présence de ces contradictions parce que nous pensons que les objectifs fixés par le pouvoir politique et l'institution scolaire manquent de précision quant au choix du dispositif. La présence de cette situation paradoxale, suppose un questionnement quant au choix du type de dispositif : S'agit-il d'un programme d'enseignement prévu pour un long terme ou d'un pilotage par des résultats pour le court terme ?

Nous supposons, en effet, qu'on doit choisir entre deux options : des recommandations curriculaires ou des objectifs de pilotage par des résultats précis et du rendement scolaire qui nécessite une évaluation externe à des fins de régulation.

Avec l'avènement de ce nouveau dispositif qui, particulièrement, préconise une conception radicale de la situation éducative et qui suppose un changement important dans les pratiques d'enseignement, ainsi que dans les pratiques enseignantes, d'autres recherches pourraient explorer avec plus de précisions chacune des problématiques que nous avons évoquées dans notre interprétation des résultats, sans pour autant, les expliciter en détails et ce par manque de temps et de moyens, d'une part, mais, surtout par rapport aux limites que nous nous sommes posées au début de notre recherche.

Nous ne pouvons prétendre avoir apporté des réponses complètes à toutes les questions relatives à notre problématique ; de nombreuses pistes restent à explorer. D'ailleurs, c'est là, le propre de toute recherche.

Des recherches futures devraient, donc, être poursuivies à un niveau beaucoup plus étendu ce qui permettrait la comparaison des différents résultats et autoriserait des généralisations des résultats.

La variation des contextes et des individus a de l'influence sur les pratiques. Selon Marc BRU (1991), « La description, la compréhension et l'explication des pratiques des enseignants et des conduites d'apprentissage de leurs élèves ne peuvent être appréhendées seulement à partir d'une variable indépendante « méthode d'enseignement ». L'étude du processus enseignement- apprentissage ne peut s'opérer sans prendre en considération les variations selon les contextes rencontrés. »

Dans cette perspective, une étude sur le contexte socio- culturel d'un groupe d'enseignants pourrait être menée pour élucider l'influence du contexte sur l'acquisition et la mise en œuvre de ces compétences.

Une recherche sur les pratiques effectives des enseignants pourrait être menée à propos de la variabilité des pratiques d'enseignement et ce pour mieux comprendre les différentes stratégies d'enseignements et partager les expériences dont l'efficacité est avérée au niveau des résultats d'apprenants.

L'étude de la classe et l'analyse des pratiques d'enseignement pourraient apporter une réponse plus explicite à la question relative à la pertinence de cette nouvelle approche et les effets des pratiques sur les performances des élèves.

D'autres perspectives subsistent et pourraient faire objets de recherches complémentaires qui apporteraient des réponses aux questions relatives à notre problématique .En effet, il serait intéressant d'explorer les représentations des apprenants quant à leur nouveau rôle et celui de leurs professeurs. Nous pourrions envisager de voir comment les apprenants du lycée perçoivent-ils leur relation avec les enseignants? Nous pourrions mesurer le degré de motivation des apprenants quant à leur nouveau statut.

Enfin, sur un autre plan, nous pourrions nous interroger sur le dispositif de formation initiale et continue et voir quel est son impact sur la construction des compétences relatives à l'exercice du métier dans le contexte de la nouvelle approche.

# **CONCLUSION GENERALE**

Pour conclure, nous devons rappeler que l'objectif de cette recherche, était de contribuer à comprendre les pratiques enseignantes au secondaire à travers les représentations des enseignants du français langue étrangère.

A partir de la description et l'examen des discours des enseignants, nous avons essayé de saisir dans quelle mesure ces derniers arrivent à partager des représentations à propos de l'enseignement rénové de la langue française dans le cadre de la nouvelle méthodologie. Notre intention est d'analyser les perceptions qu'ont les enseignants de leur rôle et de celui de l'apprenant; ainsi que leurs conceptions à propos des nouvelles notions et leur mise en œuvre dans l'apprentissage de la langue française dans une dynamique centrée sur l'autonomie de l'apprenant, sur ses besoins et son projet personnel. En d'autres termes, il s'agissait de décrire comment les professeurs perçoivent l'approche par compétences au secondaire et comment sont perçus les objectifs d'enseignement de la langue française que cette approche préconise.

Notre point de départ, donc, est un questionnaire destiné aux enseignants pour connaître leurs représentations des changements au niveau de leurs pratiques dans ce nouveau contexte. Notre intention est de rendre compte des représentations des enseignants générées par l'introduction de nouveaux principes, d'une part, et d'élucider les stratégies de contournement et/ ou d'adaptation utilisées par les sujets, d'autre part.

Notre revue de la littérature et des travaux relatifs au domaine, nous a permis de prendre conscience de l'énormité de la recherche et nous ne pouvons affirmer que nous sommes en mesure de décrire les représentations et les pratiques des enseignants de manière très précise pour saisir leur cohérence

Nous devrions préciser que ce travail n'a nullement la prétention d'être considéré comme étude supposant rendre compte de manière exhaustive de toutes les représentations et pratiques de notre échantillon. C'est pour cela que notre perspective s'est proposé d'explorer uniquement quelques aspects de la réalité.

Comme on a pu le constater dans notre démarche méthodologique, nous avons opté pour une approche quantitative exploratoire, de type descriptif qui s'inscrit dans le courant de la recherche-action. Notre souci majeur était que les résultats qui découleraient des données de la recherche seraient d'une quelconque utilité pour l'institution scolaire, en tant qu'information sur l'existant, d'une part, et surtout pour les praticiens qui soumis à des changements sans aucune préparation, vivent une situation caractérisée par une déstabilisation très forte quant à leurs acquis et expérience antérieurs; ce travail véhicule de nouveaux enseignements qui certainement seront utiles pour leurs propres pratiques de classe.

Dans la première partie, nous avons élaboré le cadre théorique et nous avons procédé à des états des lieux relatifs à nos différents concepts par l'intermédiaire desquels nous avons souhaité valider ou non nos hypothèses de recherche.

Ce travail théorique dont les divers éléments nous étaient inconnus, a duré presque deux années, nous a permis de faire connaissance des différents travaux relatifs aux domaines des représentations et des pratiques enseignantes, et de mesurer l'importance du cadre dans lequel s'inscrit l'implantation de ce nouveau dispositif d'enseignement. L'étude des représentations des enseignants sur leurs pratiques nous a permis, en outre, de dégager quelques informations que nous avons limitées, d'une manière générale, à l'influence des caractéristiques personnelles et professionnelles des enseignants sur leurs conceptions des principes et orientations engendrés par la nouvelle approche d'enseignement de la langue française au secondaire.

Les questions principales de recherche qui ont constitué la matière de notre réflexion sont :

Quelle perception les enseignants du lycée ont-ils de l'approche par compétences?

Comment cette perception va-t-elle influencer leur implication au changement ?

Notre première hypothèse cherche à montrer que les conceptions des enseignants sur leur rôle, sur la gestion de la classe dans le cadre de la nouvelle réforme, sont influencées par des caractéristiques individuelles et professionnelles parmi lesquelles nous avons retenu, la formation initiale, l'expérience, le profil de formation et la coordination pédagogique. Il s'agit de ce qu'on appelle variables indépendantes.

Notre deuxième hypothèse ou variable centrale de la recherche supposerait que la méthode d'enseignement avec de nouveaux principes a un impact sur les conceptions des enseignants concernant leur manière d'agir.

Nous avons supposé qu'il existerait, en grande partie, un décalage entre les représentations des enseignants sur la discipline, son enseignement par rapport aux principes de la nouvelle approche. Aussi, les pratiques et les représentations ont une relation très étroite avec l'environnement social et culturel des enseignants.

Par ailleurs, nous avons pensé qu'il existe peu de matériel disponible pour contextualiser ces pratiques; en plus, les enseignants ne sont pas formés pour de telles pratiques. La formation initiale et continue ainsi que les expériences personnelles sont en décalage avec celles proposées par la pédagogie des compétences.

De plus les résistances au changement générées par des facteurs sociaux et individuels ne peuvent faciliter l'adhésion à de nouveaux dispositifs.

La deuxième partie de notre travail a été consacrée à la présentation de la démarche méthodologique et les différentes phases de la recherche qui ont soutenu la manière dont nous avons procédé ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats.

Nous avons présenté successivement les fréquences et les pourcentages des réponses selon les variables individuelles des différents groupes d'enseignants.

Les données obtenues nous ont permis de comparer les moyennes des trois catégories d'enseignants sur la base des variables indépendantes choisies. Le croisement des variables indépendantes avec les variables dépendantes nous a permis d'interpréter les résultats et de donner un sens aux attitudes des sujets.

Un des résultats que nous avons relevé est le pourcentage significatif de professeurs qui enseignent dans la discipline et qui ne correspondait pas à celle à laquelle ils étaient formés. Il s'agit d'enseignants ingénieurs ou licenciés dans des disciplines autres que le français

Les réponses de la majorité de ces enseignants laissent indiquer que ces derniers se sont approprié que des éléments de surface de la discipline qu'ils enseignent. La maîtrise épistémologique est un élément incontournable pour s'approprier de nouveaux principes.

Sur le plan de l'ancienneté dans le métier, nous relevons que notre échantillon est relativement expérimenté dans l'ensemble. L'expérience professionnelle est un facteur important et déterminant dans les décisions qu'est amené à prendre un professeur dans les choix qu'il fait dans la gestion de sa classe.

La lecture des résultats nous révèle que l'attitude des enseignants est plutôt mitigée par rapport aux principes du rôle de l'enseignant. Toutefois, la majorité des enseignants est consciente des transformations que doit subir leur rôle dans le nouveau contexte mais cette réforme, au niveau de l'adhésion, ne fait pas l'unanimité.

Concernant le rôle de l'apprenant, elle est en accord avec les orientations officielles mais elle considère que le principe de l'autonomie de l'apprenant entraînerait un problème la discipline.

A propos de la coordination, la majorité des enseignants y accorde plus d'importance et ce plus par intérêt car en l'absence d'informations claires sur les tâches à accomplir, les enseignants n'ont d'autres choix que de compter sur eux-mêmes pour la mise en œuvre des nouvelles orientations quant à leurs pratiques d'enseignement.

Les résultats concernant la formation continue sont sans appel. En effet, plus des deux tiers des enseignants interrogés ne sont pas satisfaits de leur formation continue. Selon eux, très insuffisante, elle ne leur permet pas de renouveler et d'actualiser leurs connaissances propres à l'enseignement du français.



Les chiffres révèlent que les enseignants réalisent que la formation initiale suivie de la formation continue représente une source de développement professionnel pour l'ensemble des professeurs puisque les pratiques d'enseignement évoluent selon le contexte et selon l'évolution des approches.

Les résultats relatifs aux opinions des enseignants sur la pratique de l'évaluation présentent des avis essentiellement divergents puisque plus de la moitié des enseignants estiment que leurs pratiques d'évaluation sont les mêmes que celles qu'ils pratiquaient dans l'ancienne méthodologie. Théoriquement, les enseignants ont certainement intériorisé les principes et sont conscients des avantages que pourrait procurer un tel système. Mais sur le plan pratique, selon les scores, la mise en œuvre de ce mode d'évaluation est très insuffisante. Les nouvelles pratiques de l'évaluation nécessitent une formation.

Concernant l'utilité des TIC dans l'apprentissage de la langue, nous avons remarqué que la majorité des enseignants voit que les nouvelles technologies motivent les apprenants et développent leur autonomie. Quant aux enseignants septiques, ils affirment qu'ils ne sont pas suffisamment formés en informatique et déplorent le manque de moyens matériels. En effet, la disponibilité des ordinateurs comme moyens pédagogiques est insuffisante dans presque tous les établissements scolaires.

Un pourcentage élevé de professeurs affirme ne pas pratiquer l'interdisciplinarité. Nous pensons que le concept « d'interdisciplinarité » n'a pas été intériorisé dans les représentations des enseignants puisque, comme tout le monde le sait, cette pratique n'est pas inscrite dans la logique sociale de ces derniers.

Le pourcentage des enseignants qui adhèrent à l'idée que la méthodologie stimule les apprenants bien qu'il ne soit pas élevé (deux enseignants sur trois de l'ensemble de l'échantillon acceptent l'idée que cette démarche participe au développement de l'acquisition de compétences), est significatif ; il témoigne de l'incohérence de notre échantillon, et illustre le manque d'informations ou de formation à propos des principes qui fondent cette approche.

Nous devons souligner que l'analyse des données nous a révélé une hétérogénéité de représentations qui a rendu difficile notre interprétation des résultats.

Après la présentation des résultats, item par item en fonction des axes déterminés, dans la deuxième partie de notre analyse, nous avons examiné l'influence des variables « expérience » et « profil de formation » sur les conceptions des enseignants à propos des contenus des facettes retenues.

Nous avons procédé à une analyse de variance entre les différents points de vue pour déterminer et comprendre les ressemblances et les différences entre les attitudes et voir quel est l'impact des caractéristiques personnelles sur la formation de ces représentations.

Les analyses ont mis en évidence une tendance qui laisse penser que les représentations des enseignants soient influencées par des caractéristiques individuelles et/ou professionnelles.

Les résultats obtenus nous ont révélé que les formations initiale et continue sont des facteurs qui modifient les représentations sur la mise en oeuvre de la nouvelle l'approche. La formation semble être une variable déterminante pour des pratiques d'enseignement qui répondent aux prescriptions théoriques du nouveau modèle.

Les résultats confirment en partie notre hypothèse qui supposait que les enseignants non formés devraient avoir des représentations négatives sur les nouveaux rôles de l'enseignant et celui de l'apprenant.

La gestion de la classe constitue un domaine qui présente des différences d'attitudes entre les enseignants, d'une part, les licenciés expérimentés et les licenciés novices et entre les licenciés et les ingénieurs, d'autre part. Les résultats nous ont montré que les enseignants novices ont une attitude moins négative par rapport à la gestion de la classe dans le contexte de la nouvelle approche, que le groupe des ingénieurs et le groupe des licenciés expérimentés.

En guise de synthèse, nous avons relevé que les résultats obtenus à partir des entretiens et des questionnaires à propos des représentations relatives au nouveau dispositif nous montrent que les enseignants, dans leur majorité, n'ont pas bien saisi les objectifs qui fondent le nouveau programme dans la mesure où la maîtrise des concepts est déficiente dans leurs discours. Si les notions que véhicule la nouvelle approche sont évoquées par une partie des enseignants interrogés d'une manière correcte, cela ne veut pas dire qu'ils se sont approprié les principes du nouveau curriculum.

Les représentations des répondants qui se caractérisent par d'énormes difficultés à saisir les définitions des notions du curriculum et sa structuration, sont celles des enseignants dont la formation initiale n'était pas adéquate avec le profil de métier d'enseignant de français. De plus, la formation continue de ces enseignants n'a pas suivi leur recrutement pour assurer la formation de professeur de français et, est restée très insuffisante.

Les enseignants expérimentés ceux qui ont vécu plusieurs approches d'enseignement; particulièrement l'approche par objectifs, déclarent que la nouvelle approche n'est que la reprise des objectifs d'anciennes orientations pédagogiques.

Quant aux professeurs novices, ils sont, dans leur majorité, favorables aux principes du nouveau curriculum et ils sont conscients de leur tâche dans une approche qui risque de changer totalement leurs pratiques d'enseignement.

Pour cette partie d'enseignants, les définitions qu'ils donnent aux différentes notions sont plus au moins claires; ils n'ont pas de difficultés de compréhension des orientations du nouveau curriculum. Ils sont favorables à la mise en œuvre du nouveau programme. Certainement cette attitude est favorisée par leur formation initiale qui les a préparés à de telles conditions.

Ces éléments montrent selon notre hypothèse, qu'il y a écart entre les orientations de la nouvelle approche et les représentations de la majorité des enseignants. Donc l'application de l'approche par compétences, chez une partie importante des enseignants n'est pas respectée comme le stipulent les orientations pédagogiques.

Dans la troisième partie nous avons exposé les limites de notre démarche ainsi que les perspectives futures.

De manière générale, les résultats de la recherche montrent que la résistance aux changements par les enseignants a diverses raisons dont les plus importantes se résument dans le manque d'information et de formation, les contraintes sociales et surtout l'absence de moyens. L'analyse des différents discours nous a révélé l'existence de nombreuses contradictions, parmi lesquelles nous relevons celle qui nous semble la plus pertinente et qui renvoie à la logique de réussite immédiate, que réclame la société et la logique d'apprentissage à long terme que préconisent les principes des références théorique dont s'inspire la nouvelle approche.

Une autre contradiction, aussi importante, concerne l'inadéquation de la logique du programme avec la logique d'apprentissage et le temps dont dispose l'enseignant pour réaliser les objectifs préétablis, le plus souvent, par l'institution scolaire. Pour les enseignants, cette nouvelle approche avec la complexité de ses différents aspects a entraîné une importante débauche d'énergie de travail dans et hors de la classe et cela en consacrant plus de temps à la préparation et à la recherche de supports et moyens pédagogiques.

Selon le discours formel et informel des enseignants, le besoin de formation théorique et pratique (la formation initiale et la formation continue), constitue la principale revendication des ces derniers. Ils considèrent cet élément comme le plus important quant au succès de l'implantation de la nouvelle approche.

En résumé, nous constatons que le contexte que nous avons exploré est a priori peu favorable à l'implantation de ce nouveau dispositif. Les raisons de cet état sont multiples. La logique de prescription et de pilotage n'est pas toujours efficace dans l'implantation des réformes. L'enseignant est l'acteur dont dépend la réussite de tout projet éducatif. Avant l'implantation de la réforme, l'institution scolaire n'a pas procédé à un accompagnement suffisant des enseignants par rapport aux nouvelles pratiques. Elle s'est limitée à fournir de nouveaux documents aux enseignants sans qu'il y ait un travail sur la signification des orientations véhiculées par le nouveau dispositif tout en espérant que ces derniers, grâce à leur bonne volonté, seraient en mesure de mettre en œuvre le projet en cours.

La recherche confirme l'importance des caractéristiques personnelles et des représentations des enseignants sensés appliquer les principes qui fondent cette réforme dans le processus d'innovation. Les enseignants devraient être convaincus de la légitimité de toute nouvelle approche. Par conséquent, il était souhaitable, pour que les objectifs ne soient atteints, qu'un important travail sur les représentations soit entrepris par l'institution scolaire avant de décider de mettre en œuvre sa réforme. Au préalable, il fallait faire évoluer les représentations des enseignants sur l'apprentissage dans une approche par compétences afin que celle-ci soit appropriée et utilisée par l'ensemble des enseignants dans leurs pratiques.

Loin de prétendre explorer tous les aspects de la question, nous souhaitons que d'autres recherches viennent compléter et approfondir notre travail, en utilisant des techniques plus élaborées en proposant d'autres axes et d'autres facettes visant à envisager de nouvelles investigations en vue d'élargir la réflexion.

# **BIBLIOGRAPHIE**

## **Bibliographie :**

- Abrami, P-C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, Ch., D'Apollonia, S. et Howden, J. 1996. *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal: Les éditions de la Chenelière
- Abric, J.P.1997. *Pratiques sociales et représentations*. Paris,PUF, 2ème édition, p.12.
- Allaman, D. et Gex, N. 1997. *Témoignage après deux années de pratique*. In *Math-Ecole* n° 178. Neuchâtel. pp.20-22.
- Alava, S. et Romainville, M. 2001. « Les pratiques d'études à l'Université ». *Revue française de pédagogie*, n°136, pp.159-180.
- Alberto, B. 2004. « L'explicitation méthodologique dans l'activité de recherche: au delà de la question des moyens et des outils.» in *la revue allemande Grundlagen*, n°03, pp. 115-119.
- Allal, L., Bloom, B., Cardinet, J., Grisay, A., Hubermann, M., Perrenoud, P. et Rieben, L. 1988. Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. et Saada-Robert, M. 1992. La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situation scolaire. *Archives de psychologie*, 60, pp. 265-296.
- Allal, L., Bain, D. et Perrenoud, P. 1993. *Evaluation formative et didactique du français*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. et Wegmuller, E. 2004. "Finalités et fonctions de l'évaluation". *L'Educateur*, numéro spécial, 4-7.
- Altet M. Bressoux P., Bru M. et Leconte-Lambert C. 1994. "Etude exploratoire des pratiques d'enseignement au CE2". *Les Dossiers d'Education et Formations*, N°44.
- Altet, M. 1994. "La formation professionnelle des enseignants". Paris: *Presses universitaires de France*.
- Altet, M. 2000. *L'analyse des pratiques, une démarche professionnalisante ? Recherche et formation*, INRP, n°35.

- Altet, M. 2002. "Une démarche de recherche sur la pratique enseignante". *Revue Française de Pédagogie*, n°138, pp 85-93.
- Altet, M. 2002. "L'analyse plurielle de la pratique enseignante : une démarche de recherche", *Revue Française de Pédagogie*, INRP Paris, N° 138.
- Altet, M. *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action*. Education permanente, 3-2004, n°160, pp.101-110.
- Altet, M. 2004. "L'analyse de pratiques: une approche fonctionnelle, réflexive en formation des enseignants". *Revue Education permanente*. Paris. N°160. pp. 101-111.
- Amyotte L. 2002. "Méthodes quantitatives: applications à la recherche en sciences humaines" (2e édition), Canada.
- André Y. 1992. « Didactique de la géographie ». In A. Bailly, R. Ferras et D. Pumain (dir), *Encyclopédie de la géographie*, pp. 327-346. Paris : Economica.
- Andréani, J-C. et Conchon, F. 2002. « Les techniques expérientielles : vers une nouvelle génération de méthodologies qualitatives ». *Revue Française du Marketing*, n°189, p. 5-14.
- Arip, 1966. *Pédagogie et psychologie des groupes*. Paris: Editions de l'Epi.
- Astolfi J-M. 1997a. *Prendre en compte les erreurs*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Astolfi J-M. 1997b. *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris: E.S.F.
- Astolfi J-M. et Develay M. 1989. *La didactique des sciences*. Paris: PUF.
- Audigier F. 1996. *Recherche en didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique*. Paris : Université Paris VII Denise Diderot.
- Baillat, G. et Marbeau, L. 1992. *Former les professeurs aux didactiques. Un modèle et des outils de formation professionnelle disciplinaire*. Paris: INRP, p.13.
- Baillat, G., Guillon, R. 2000. *Enquête du groupe de recherche sur les pratiques professionnelles enseignantes*. Reims: IUFM de Reims.
- Barbichon G. et Moscovici S. 1958. *Analyse dimensionnelle de l'entreprise et du milieu de travail*. Bulletin du CERP. Oct.-déc.



- Barbier, R. 1996. *La recherche-action*. Paris: Anthropos.
- Bardin, L. 1977. cité par NGONGO, D., 1999. « La recherche scientifique en Education », Louvain -la neuve, *Academia Bruylant*, p. 197.
- Barlow, M. 1993. *Le travail en groupe des élèves*. Paris: Armand Colin Editeur.
- Barnabé E. et Dupont P. 2001. "Le leadership pédagogique - Une approche managériale du style d'enseignement", in Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation, *Éducation et francophonie*, Volume XXIX, No 2, automne 2001.
- Bayer, E. et Tuyns, G. 1996. *Elaboration de procédures et d'instruments de recherche*. Genève: Université de Genève.
- Béchar, J-P. et Pelletier. 2000. « Comprendre les innovations pédagogiques en milieu universitaire : une exploration en sciences de la gestion ». *Cahier de recherche de l'Observation des innovations pédagogiques en gestion*. HEC Montréal.
- Bechelard, G. 1993. *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Bédard, D. et Paquay, L. 2000. *Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances: les perspectives de «l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques »*. Res Academica, n°18.
- Beech J-R. et Harding L. 1994. «Les tests, mode d'emploi ». *Guide pratique de psychométrie*, ECPA.
- Benziane, A. Senouci, Z. « La formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures en Algérie : défis et perspectives ».
- Bertrand, Y. et Blais. 1980. « Disciplinarité ou interdisciplinarité ? ». *Journal of Canadian Studies*, n°15, p.19-24.
- Billiez, J et Millet, A. 2001. "Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques." Moore, D. (coord.), les représentations des langues et de leur apprentissage, Références, modèles, données et méthodes. Paris: Didier. pp. 31- 49.
- Bissonnette, S. et Richard, M. 2001. *Comment construire des compétences en classe : des outils pour la réforme*. Montréal : Chenelière/ McGraw-Hill, p.138.

- Blanchard-Laville, C, Fablet, D. 2002. *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. et Fablet, D. 2000. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J. et Trognon A. 1987. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Blin, J-F. 1997. *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Bonnardel, P. 1995. « Le coefficient Kappa », in site d'Internet <http://www.Kappa.toscali.fr>
- Bonnet, J. 1994. *L'enseignant au cœur du projet d'établissement : pour une communication porteuse de sens*. Paris: Ed. d'Organisation, p.148.
- Bourgeois, E. 1991. « La formation des enseignants et la crise de l'enseignement ». *Recherche en Education, Théorie et pratique*, n°105, 83-119.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. 1992. « Connaissances, représentations et discours : un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de formation ». *Pédagogies*, n°3, pp. 63-78.
- Bourdieu, P. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. 1975. *Les héritiers*. Collection « le sens commun». Paris: Edition de Minuit.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P.1994. « Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action ». Paris: Edition du Seuil. *Journal International sur les Représentations Sociales vol. 2 no1*
- Bouvier, A. et Obin, J-P. 1998. *La formation des enseignants sur le terrain*. Paris : Hachette Education, p. 253.
- Bressoux P. 1994. « Les recherches sur les effets-école et les effets-maîtres ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, pp.91-137.
- Bronckart, J.-P. 2001. « S'entendre pour agir et agir pour s'entendre ». In J.-M. Baudouin, et Friedrich, J. (dir.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De

- Boeck Université, pp.133-154.
- Brousseau ,G. 1998. *Théorie des situations didactiques*. La pensée sauvage, Grenoble.
- Briand, J. et Chevalier, M-C. 1995. Les enjeux didactiques dans l'enseignement des mathématiques. Paris: Hatier
- Brisson, E. 1991. « Pas de didactique sans contenu ou qu'est-ce que la didactique ? » *Historiens et Géographes*, n°333, p.141.
- Bru, M. 1991. *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Ed. Universitaire du Sud.
- Bru, M. 1994. « Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement? ». *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, Paris: PUF.
- Bru, M. et Talbot, L. 2001. « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°5, p. 9-33.
- Bru, M. et Maurice J-J. 2001. « Les pratiques enseignantes : Contributions plurielles. » *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 5.
- Bru, M. 2001. « Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive ? ». In M. Bru, (Ed.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 169-195.
- Bru, M. 2002. « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche ». *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 63–73.
- Bru, M. 2005. *Les référentiels de fin de formation à l'enseignement : quelles compétences pour enseigner ? Exemple de référentiels de fin de formation en France*. (à paraître).
- Bru, M. 2006. *Les méthodes en pédagogie*. Paris : PUF.
- Candelier, M. 1997. "Catégoriser les représentations". In Zarate, G. et Candelier, M. (dir), notions en question 2, *rencontres en didactiques des langues*. Paris: ENS de Fontenay/St Cloud. pp. 43-45.
- Cardinet, J. 1986. *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles : De Boeck.
- Castelloti, V. et Moore, D. 1997. « Représentation sociales des langues et

- Enseignement ». Col. Crédif. Essais: Didier. pp. 21-22.
- Champy et Etève. Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, pp.254-225.
- Chevallard Y. 1991. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Chevallard Y. 1994. « Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 12, n° 1, pp. 73-112. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard Y. 1999 « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 19, n° 2, pp. 221-266. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Clanet, J. 2001. « Du concept de contextualisation au système de pratiques professionnelles de l'enseignant ». *Paper presented at the Congrès International de la Recherche en Education*, Lille.
- Clary, M. et Retailié , D. 1986. « Une nouvelle rubrique de l'information Géographique ». *Didactique de la géographie. L'information géographique*, n°50, p. 36
- Cohen, J. 1960. "A coefficient of agreement for nominal scales". In *Educational and psychological Measurement*, n°20. pp. 37-46.
- Coquin-Viennot, D. & Gaonac'h, D. 1995. « Psychologie et didactique: les notions Fondamentales ». In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de psychologie pour l'enseignement* (pp. 292-311). Paris: Hachette.
- Collerette, P. 1997. *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p.94.
- Colomb, J. 1987. *Les enseignants en CM2 et en 6ème. Ruptures et continuités*. Paris, INRP.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cornu, L. et Vergnion, A. 1992. *La didactique en question*. Paris: Hachette.
- Crahay, M. et Lafontaine, D. 1985. *L'art et la science de l'enseignement*. Edition Labor.

- Crahay, M. 1989. « Contraintes de situation et interactions maître- élèves: changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? ». *Revue Française de Pédagogie*, N°88.
- Crahay, M. 1997. *Une école de qualité pour tous*. Bruxelles : Labor
- Crahay, M. 1999. *L'école peut-elle être efficace et juste?*. Paris : De Boeck, coll.
- Crocker, L., Algina, J., 1986. *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. Harcourt Brace. Cité par Laveault, D., Grégoire, J. (1997). In Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation 2e éd. Bruxelles: De Boeck Université.
- Cronbach Lee, J. 1957. "Coefficient alpha and the internal structure of tests". In *psychometrika*, n° 16. pp. 297-333.
- Cronbach Lee J. 1990. *Essentials of psychological testing*. "New York.
- Cros, F. 1997. " L'innovation en éducation et en formation". *Revue française de pédagogie*, n°118.
- Crozier, M. et Friedberg. 1977. *L'acteur et le système*. Paris: Edition du Seuil.
- Crozier M.1993, Motivation, projet personnel, apprentissages, ESF, Paris, collection Pédagogies, dirigée par Ph. Meirieu, p.80.
- Cuq, J.P et Gruca, I. 2003. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. PUG, Coll. FLE Grenoble.
- Cuq, J.P. 2003. *Cours de didactique de français*. L.E.S Coste , PUG p 245, citant D., Courtillon, J. et Roulet E, 1976. Un niveau- seuil, Hatier- Conseil de l'Europe.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette, Collection Références.
- Dagau, P. et Dubois L. 1999, *Le travail de groupe dans les nouveaux moyens de math 1P: Attitudes d'enseignants*. Genève Suisse.
- Daudel, C. 1990. *Les fondements de la recherche en didactique*. Berm : Peter lang. p.28
- Daval, R. 1964. *Traité de psychologie sociale*. Tome 1. Paris. PUF.
- Davaud, C. et Varcher, P. 1990. « La géographie à l'école : entre objets de savoir, pratiques scolaire et démarches géographiques ». *Education et recherche*, n°3,

p.225.

- Debaty, P. 1967. « La mesure des attitudes ». *Le Psychologue*. Paris: PUF.
- De Ketele, J-M. 1993. « L'évaluation conjuguée en paradigmes ». *Revue Française de Pédagogie*, n°103, pp.59-80.
- De Ketele, J-M. 1996. « La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles ». In Donnay, J. et Romainville, M. 1996. *Enseigner à l'université un métier qui s'apprend ?*. Bruxelles: DeBoeck. pp. 85-112.
- De Ketele, J-M. et Roegiers, X. 1996. *Méthodologie du recueil d'informations*. Bruxelles : De Boeck Université.
- De Landsheere, G. 1969. *Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verbales en classe*, Bruxelles, Direction générale de l'organisation des études.
- De Landsheere, G. 1972. *Introduction à la recherche en éducation*, Paris VI<sup>e</sup>, A-Colin.
- De Landsheere, G. 1979. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- De Landsheere, G. 1995. *Le pilotage des systèmes d'éducation*, Bruxelles: De Boeck.
- Demeuse, M, Strauven, C. (avec la collaboration de Roegiers, X.) 2006. *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles: De Boeck Université, Collection Perspectives en Education et Formation.
- Dépelteau F. 2000. *La démarche d'une recherche en sciences humaines*. Bruxelles: De Boeck Université.
- De Peretti, A. 1982. « Rapport au ministre de l'Education nationale de la Commission sur la formation des personnels de l'Education nationale ». Paris : Documentation française.
- Desplanque, P. 1991. « La didactique de la géographie ». *L'information géographique*, n°55, p. 45.
- David, J. 1988. « Rénover et reformuler l'enseignement de la géographie par la didactique ». *L'information géographique*, n°52, p.45.

- Develay, M. 1992. *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris, E.S.F.
- Develay, M. 1996. *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF Editeur.
- De Vecchi G. et Giordan A. 1987. *Les origines du savoir*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- De Vecchi G. et Giordan A. 1996. *L'enseignement scientifique, Comment faire pour que ça "marche" ?*, Paris, Z éd.
- David, J. 1988. « Rénover et reformuler l'enseignement de la géographie par la didactique ». *L'information géographique*, n°52, p.45.
- D'Hainaut, L. 1978. *Concepts et méthodes de la statistique*. Tome1 Bruxelles: Labor.
- Doise, W. 1992. *Représentations sociales et analyses de données*. PU de Grenoble.
- Doise, W. 1999. « Attitudes et représentations sociales ». In Jodelet, D. (dir). *Les représentations sociales*. Paris: PUF. 6<sup>ème</sup> édition. Pp. 240-258.
- Dolan, S., Gosselin, E., et Lamoureux, G. 1996. *Psychologie du travail et des organisations*. Montreal: Gaetan Morin, p.486.
- Dolz, J. et Ollagnier, E. 2002. *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Donnay, J. et Charlier, E. 1990. *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs d'enseignants à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck.
- Donnay, J. et Romainville, M. 1996. *Enseigner à l'université un métier qui s'apprend?* Bruxelles: DeBoeck.
- Doudin, P-A. et Martin, D. 1992. De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie. *Lausanne: Centre vaudois de recherches pédagogiques*, (cahier 92.9), pp. 26-35.
- Doyle, W. « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants», in Crahay et Dubar, C. 1991. *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M. 1996. *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF L'éducateur.
- Durkheim, E. 1988. *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Duverger, M. 1964. *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris. PUF.
- Festinger L. et Katz, D. 1959. *Les Méthodes de recherche dans les sciences*

*sociales, Tomes I et II*, coll. "Bib. scientifique internationale", Paris : PUF.

- Fil, C., Amade-Escot, C., et Genet- Volet, Y. « Mise en œuvre des programmes par les enseignants: le cas du badminton au Québec et en France ».
- Fortin, R. 1996. *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Emergence et implantation du changement*. Bruxelles : De Boeck, pp. 57-87.
- Gagne, E. D. 1985. *The cognitive Psychology of School Learning*. Boston : Little, Brown.
- Gagnon, J. *L'élaboration de programmes. En faire une expérience qui génère des changements stimulants et qui s'appuie sur des continuités rassurantes*.
- Galisson, R et Coste, D., 1976 « Dictionnaire de didactique des langues », Hachette.
- Galisson, R., 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Clé Internationale, Didactique des langues.
- Gantier, H. 1968. *L'enseignement d'une langue étrangère*. Paris, PUF, p.51.
- Garcia-Deban, C. 1990. L'élève et la production d'écrit. Metz: Centre d'Analyse syntaxique de l'Université de Metz. pp.137-169.
- Gather Thurler, M. 2004. « Stratégies d'innovation et place des acteurs ».
- In Bronckart, J-P. et Huberman, M. 1989. *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé : Neuchâtel.
- Gauthier, C. 1995. La réforme de l'enseignement collégial et la professionnalisation de l'enseignement: enjeux et problèmes. *Les actes du 15e colloque annuel de l'AQPC*. 7,8, 9 juin 1995.
- Gauthier C. 1999. *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles: De Boeck.
- George, J. 1996. « Une utopie concrète ». In *Cahiers pédagogiques*, n°347, p. 50.
- Gillet, P. 1991. *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris: ESF.
- Gilly, M. 1989. «Les représentations sociales dans le champ éducatif». In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 363-385). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Gilly, M. 1995. « Interactions sociales et constructions cognitives ». In Gaonac'h D. et Golder C., *Profession enseignante : Manuel de psychologie pour*



- l'enseignement*, Paris: Hachette. 136-154.
- Giordan, A. 2002. *Une autre école pour nos enfants ?*. Paris: Delagrave.
- Goigoux, R. 2002, « Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 125-134.
- Groupe de travail de Performa 1995, *Les stratégies pédagogiques au regard de l'approche par compétences*. Université de Sherbrooke.
- Hadji, C. 1990. *L'évaluation, règles du jeu*. Paris : ESF.
- Hameline, D. 1989. *Les objectifs pédagogiques en formation continue*, ESF, Entreprise moderne d'édition, Paris : pp 26-31
- Holec, H. 1996. *L'apprentissage autodirigé*. Conseil d'Europe, pp. 77-96.
- Houssaye, J. 1988. *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Houssaye J. 1995. *Autorité ou éducation*. Paris: ESF.
- Howell, D. C. 1998. *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Traduit de l'anglais par Rogier, M. Bruxelles : De Boeck.
- Huberman M. 1988. « La pédagogie de maîtrise : idées-force, analyses, bilans ». In L. Allal, B. Bloom, J. Cardinet, A. Grisay, M. Huberman, P. Perrenoud, L. Rieben. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. 1993. « Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, 1993, pp. 77-85.
- Javeau, C. 1971. *L'enquête par questionnaire*. Bruxelles: PUB.
- Jodelet, D. 1994. *Les représentations sociales*. Paris: Ed. PUF.
- Jonnaert, Ph. 1988. *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. 1999. *Créer des conditions d'apprentissage*. Paris: De Boeck université.
- Jonnaert, Ph. 2002. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles: De Boeck. Collection *Perspectives en éducation et formation*..
- Karsenti, T. et Larose, F. dir. 2001. *Les TIC...Au cœur des pédagogies universitaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Kashéma, L.M. 2007. « Présenter un travail écrit pour un stage pédagogique, une maîtrise, un DEA ou une thèse de doctorat ». Séminaire d'initiation à l'écrit universitaire de *Maîtrise et/ou Master-Professionnel de FLE*. Site EDAF.
- Kern, R.G. 1995. « Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production », *The Modern Language Journal* 79, p. 457-476. cité par Mangenot, F. in Bouchard & Mangenot (2001), *Interactivité, interactions et multimédia, Notions en questions en didactique des langues*, Lyon, ENS-Editions.
- Krashen, S. D. et Terrell, TD 1983. *L'approche naturelle*, . London: Prentice Hall Europe.
- Lafontaine. 1986. *L'art et la science de l'enseignement*, Labor, Bruxelles.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin 2001. *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec. 1997. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les éditions d'organisation.
- Lang, V. 1996. « Professionnalisation des enseignants, conception du métier, modèles de formation ». *Recherche et Formation*, n°23, pp. 9-27.
- Langevin, L. 1999. *Réflexions sur la formation continue des enseignants*. Exposé au Centre d'auto-formation des enseignants de français, langue seconde (CAP) auprès d'un comité mandaté pour planifier l'implantation des programmes du MEQ dans ce domaine.
- Langouet, G. et Porlier, J-C. 1989. *Pratiques statistiques en sciences humaines et sociales*. Paris : ESF.
- Larose, F. 2004. « Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec ». Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.
- Lasnier, F. 2000. *Réussir la formation par compétences*. Montréal : Guérin
- Laveault, D. et Gregoire J. 2002. « Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation », 2<sup>ème</sup> édition, Bruxelles: de Boeck.

- Lavoie, N., Yves Lévesque, J. et Clénard, M. 2004. " Conceptions d'enseignants du 1<sup>er</sup> degré cycle du primaire relativement à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écriture." Actes du 9<sup>ème</sup> colloque de l'AIRDF. Québec Université.
- Le Boterf, G. 2000. *L'ingénierie des compétences*. Paris: Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. 2004. *Construire les compétences individuelles et collectives. Les réponses à 90 questions*. Paris, Éditions d'Organisation.
- Lebrun, S. 1993. « Plan triennal de perfectionnement des enseignantes et enseignants à partir d'un questionnaire d'analyse des besoins ». *Actes du 13e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement*, 1er au 4 juin 1993.
- Lebrun, J. et Lenoir, Y. 2001. « Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents ». *Revue des sciences de l'éducation*, n°27, pp. 569-594.
- Lebrun, M et De Ketele, J-M. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*. Bruxelles : De Boeck Université, p. 206.
- Lefeuvre, G. *L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action*. thèse, Université de Toulouse Le Mirail.
- Legault, M. et Paré, A. 1995. « Analyse réflexive, transformations intérieures et pratique professionnelle ». *Cahiers de la recherche en éducation*, n°2, pp. 123- 164.
- Legendre, R. 1993. Dictionnaire Actuel de l'Education. Montréal : Guérin.
- Legrand, D. 2000. « Représentations des pratiques pédagogiques chez les instituteurs et les professeurs d'école: quelques points de divergences ». *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*, n°33, pp.5-26.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. 1998. « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement : un état de la question ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 125 (octobre- novembre- décembre 1998), pp. 109-146.

- Lenoir, Y. 2006. « L'analyse des pratiques d'enseignement: cadre conceptuel et dispositif de recherche ». Séminaire, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, École doctorale Sciences de l'éducation.
- Lenoir, Y. 2005. « Divers chemins pour saisir la complexité des pratiques d'enseignement » , in :Yves Lenoir (coord.), " Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques". *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 14, pp. 5-9.
- Lenoir, Y., Lebrun, J., Maubant, P., Lacourse, F., Hasni, A., Oliveira, A., Zaid, A. et Habboub, E. 2006. « Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement scolaire primaire ». Une collaboration scientifique France-Québec. Rapport de recherche. Sherbrooke : Faculté d'éducation, Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE).
- Lessard, C. et Tardif, M. 1996. *La profession enseignante au Québec, 1945-1990*.
- Lessard, C. 2000. « Evolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation », *Recherche et Formation*, n° 35, p. 91 – 116.
- Longo, T. M. 1993. Politiques d'ajustement structurel et professionnalité des enseignants. UNESCO.
- Lussier, D. 1992. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Collection auto-formation. Paris: Hachette. p.17.
- Mainville, S.1997. *Exploration d'une méthodologie du diagnostic des difficultés dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche en éducation*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures, Université de Montréal.
- Marcel, J-F. 1998. *L'action enseignante, de l'espace de la recherche à celui de la Formation*. IUFM- Grenoble.
- Marcel, J-F. 2002. Propositions pour un cadre d'analyse des pratiques professionnelles de l'enseignant du primaire. In Actes du colloque international AEP, « *Nouveaux métiers et métiers en évolution. Quelles compétences ? Pour quelle professionnalisation ?* » (2001 ; Reims).
- Marcel, J-F. 2002a. Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des

- pratiques enseignantes. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 103-114.
- Marcel, J-F. 2002b. « Approches ethnographiques des pratiques enseignantes durant les temps interstitiels in Spirale », *Revue de Recherches en Éducation* – N°30, pp. 103-121.
- Marcel, J-F. 2004. *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris: l'Harmattan.
- Marcel, J-F. 2005. « Equipe pédagogique et pratiques d'enseignement : Le cas d'un projet "Afrique" en cycle I ». In Marcel J-F. et Piot T. (dir.).
- Marcel, J-F 2005. « Innovations et transformations des pratiques enseignantes ». *Ville- école- intégration Enjeux*, n° 140, p. 97–102.
- Marsault, C. 2004. «Compétence professionnelle et formation initiale». *Recherche et Formation*, n° 46.
- Masson, M. 1994. *Didactique d'une géographie plurielle*. Paris: Armand Collin, p.7.
- Maubant, Ph., 1999. *L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche*. Université de Sherbrooke.
- Maurice, J-J. 1998. Interaction recherche/formation : l'étude des savoir-faire de l'enseignant expérimenté. *2ème Colloque international de l'IUFM de Grenoble*.
- Meirieu, P. « Praticiens et/ou chercheurs ? », *Cahiers pédagogiques*, n°222, mars 1984, p. 41.
- Meirieu, P. 1990. *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF.
- Meirieu, P. 1995. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : E.S.F.
- Mellouki M et Gauthier, C. 2005. *Débutants en enseignement: quelles compétences: Comparaison entre Américains et Québécois*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Mialaret, G. 1983. *La formation des enseignants*. Paris : PUF.
- Miled, M. 2002. « Élaborer ou réviser un curriculum », *Le français dans le monde*, n° 321, mai-juin.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2000. «L'école, tout un programme». Québec: Presses du Gouvernement du Québec.
- Moirand, S, 1979 « Situations d'écrit ». D.L.E, clé international, *Didactique des*

*langues étrangère*, pp. 23-37.

- Monceau, G. 1997. « Le concept de résistance en éducation, Pratiques de Formation ». *Analyses*, n°33, Paris.
- Moniot, H. 1994. *Didactique de l'histoire*. Paris Nathan, p.149.
- Moore, D. 2001, cité par Himeta Marico dans un article intitulé, « La notion de représentation en didactique des langues ». Université Daitobunta. Japon. p.10
- Morandi, F. 2002. *Pratiques et logiques en pédagogie*. Paris: Nathan Université.
- Morandi, F. 2003, « Ecriture, formation et Représentation, à propos du mémoire professionnel des enseignants », *Education Permanente*.
- Morin, E. 1996. *Psychologies au travail*, Montreal: Gaetan Morin.
- Morin, E., 2000. *Grands entretiens n° 9*, Paris : Editions Minuit.
- Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*.
- Moscovici, 1986. *L'étude des représentations sociales*. dir. W. Doise, p.53.
- Mucchielli, R., 1984. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. 5<sup>e</sup> édit. ESF Paris .p. 17
- Mucchielli, R. 1986. Le questionnaire dans l'enquête psychosociale, Paris: ESF.
- Mulkay, F. 2006. « Les représentations sociales: Etudier le social dans l'individu ». Notes de cours.
- Nadot, S. « Analyse de pratiques en formation initiale des enseignants ». In Blanchard-Laville.
- Narcy, J.P. 1990. *Apprendre une langue étrangère*, Editions d'organisation, p.140.
- Ndiaye, B.D, (2003). Etude des conceptions des enseignants du Sénégal sur le métier, en référence au modèle de l'enseignant- professionnel. Thèse Louvain-La Neuve, Belgique Juin 2003.
- Paquay, L. 1994. « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? » In Recherche et Formation, n° 16, pp. 7-38.
- Paquay, B. Rey, JI. Wolfs. 1998. « Réformes: à ceux qui s'interrogent sur les compétences et leur évaluation ». *Forum pédagogique*. pp. 21-27.
- Paquay, L., Altet, M. et Charlier, E. 2001. *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* De Boeck.

- Paquay, L., Carlier, Gh., Collès, L., et Huynen, A.-M. (éds) 2001. *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements*. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Paquay, L. 2004 (Dir.). *L'évaluation des enseignants. Tensions et enjeux*. Editions L'Harmattan: Paris.
- Perrenoud P. 1993. « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du Métier », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, n°1, pp. 59-76.
- Perrenoud, P. 1994. *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P. 1995. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF Editeur.
- Perrenoud, P. 1996. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. 1997a. « De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire ». In *Educateur*, n°10/97, pp. 24-28.
- Perrenoud, P. 1997b. *Construire des compétences dès l'école*. Paris: ESF.
- Perrenoud, P. 1998. *Intégration et décentralisation dans les systèmes de formation*, Genève : FAPSE, Université de Genève.
- Perrenoud, P. 2001. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Pescheux, M. 2007. « Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Mémento pour une ergonomie didactique en FILE », in *Action et Savoir Clés*.
- Piaget J. 1974. *Réussir et comprendre*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. 1994. « Psychologie et pédagogie », Denoël, 1969, cité par "Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation" Nathan, pp. 763-764.
- Postic, M. 1992. *Observation et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé international, coll. DLE. p.17.
- Puren, C. 1994, « La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essais sur l'éclectisme », Didier, « Essais », p.135.
- Py, B.1986. *Linguistique de l'acquisition des langues étrangères*. Crédif- Hatier.

- LAL, p.44.
- Py, B. 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales. »  
In langages, n° 154.
- Raynal, F. et Rieunier, A. 1997. *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*.  
Paris: ESF.
- Reuchlin M. 1976. *Précis de statistique*, Paris, PUF.
- Rey B. 1996. *Les compétences transversales en question*. ESF, Paris.
- Rey, B. 2003. *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles :  
De Boeck.
- Riviere, A. 1990. La psychologie de Vygotsky. Margada, Liège, pp. 80-95.
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des  
acquis dans l'enseignement*. Bruxelles: De Boeck, pp. 94-96.
- Roegiers, X. 2004. *L'école et l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Robert, A. et Bouillaguet, A. 1997. "*L'analyse de contenu*". Paris: Presses  
Universitaires de France.
- Romainville, M. 1996. *Enseigner à l'université*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Romainville, M. 2001. « Les implications didactiques de l'approche par  
compétences . » Enjeux, n°51. pp. 199-223.
- Scallon, G. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par  
compétences*. Issy-les-Moulineaux, France. Collection *Pédagogies en  
développement*.
- Schön, D. 1994. *Le praticien réflexif*. Montréal : éd. Logiques.
- Tardif, J. 1998. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre  
pédagogique ?*, Paris : ESF, collection pratiques et enjeux pédagogiques.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. 1998 *Formation des maîtres et contextes  
sociaux : perspectives internationales*, Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, J. et Presseau, A. 1998. « Quelques contributions de la recherche pour  
favoriser le transfert des apprentissages ». *Vie pédagogique*, 108, pp. 39-45.
- Tardif, J. 1999. *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. 1999. *Le travail des enseignants au quotidien. Expérience,  
interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.



- Tardif, J. 2003. « Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre ». *Pédagogie collégiale*, 16(3), pp.36-45.
- Tawil, S. 2005. « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie » in *La refonte de la pédagogie en Algérie*, B. I. E. Unesco. Ministère de l'Education nationale. *Algérie*, pp. 33-44.
- Therer, G. 1993. « Nouveaux concepts en didactique des sciences ». *Bulletin de la société géographique de Liège*, n°28, p. 6.
- Touzin, G. 1997. « La contribution de l'approche par compétences à l'intégration des apprentissages ». *Reflets*, Cegep Chicoutimi, vol. 8, numéro 1. Déc. 1997.
- Trinquier, M. P., (1998). *Quelles prises en compte des représentations de formés pour quelles intelligibilités de formation ?*, l'IUFM de Grenoble .
- Van Zanten, A. 2004. *Les politiques d'éducation*. PUF : Paris.
- Vergnaud, G. 1992. « Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés? ». *Éducation permanente*, n°111, pp.19-31.
- Vergnaud, G. 1994. *Apprentissages et didactiques, où en est-on?* Paris: Hachette.
- Vergnaud, G. 2000. « Apprentissage et didactique en formation professionnelle ». In J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Savoirs* Paris: Éditions Démos.
- Vial, J. 1982. *Histoire et actualité des méthodes pédagogiques*. Paris, ESF.
- Wolfs, J-L. 1992. « Métacognition et éducation : quelques pistes de réflexion. » *Recherche en éducation*, n°10, pp. 25-31.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier, Coll. Crédif-Essais.

### **Sites Web consultés**

Bibliographie élaborée par P. Perrenoud

[http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/index\\_esquisse.php](http://www.aquitaine.iufm.fr/recherche/esquisse/index_esquisse.php)

Men, Desco. *Analyse de pratiques professionnelles et entrée dans le métier*. CRDP Versailles, 2002. – Egalement disponible à l'adresse : <http://eduscol.education.fr>

Beillerot, J. *L'analyse des pratiques, pourquoi cette expression ?* Cahiers pédagogiques, – L'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Consulté le 15/8/2007

Comte, D. – *Passer de l'analyse de la pratique à la pratique de la décision réflexive*. – Cahiers pédagogiques. L'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Consulté le 20/7/ 2007

Perrenoud, Ph. – *L'analyse des pratiques en question*. – Cahiers pédagogiques, n° 416. – l'adresse : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud>

Consulté le 7/6/2007

Marcel J.-F., [www.marcel@univ-tlse2.fr](http://www.marcel@univ-tlse2.fr)

Letor, C., Bonami, M., Garant, M., [2005] *Savoirs partagés, compétences collectives, réseaux internes et externes aux établissements scolaires et leur gestion au niveau local*. Rapport intermédiaire, Communauté française.

[http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport\\_final.pdf](http://www.enseignement.be/@librairie/documents/ressources/109/rapport_final.pdf)

consulté le 18/6/2007

Perrenoud, Ph. (1998). *Se servir des technologies nouvelles*. Genève : Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Université de Genève. Document télé accessible à l'URL: <http://www.acgrenoble.fr/stismier/nullpart/divers/perrenou9.htm>

Consulté le Janvier 2008

Larose, F., Grenon, V. et Palm, S.B. *Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec*. Sherbrooke, Canada : CRIE-CRIFPE, 2004. disponible sur :

<http://www3.educ.usherbrooke.ca/crie/enligne/resultats/Rapport1-complet.pdf>

Consulté le 5/4/2007

Prloux, S. *Usages des technologies d'information et de communication : reconsidérer le champ d'étude?*, *XIIe Congrès national des sciences de l'information et de la communication UNESCO* (Paris), 2001. Disponible sur :

<http://www.sfsic.org/sicnet/publications/actes-01/prou-01.pdf>

Consulté le 14/5/2007

Letor, C (2003) *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant : représentations d'acteurs pédagogiques au Chili*, Thèse de doctorat. <http://edoc.bib.ucl.ac.be:81>

Consulté le 28/3/2008.

Site de l'unité de formation *Organisation et planification du travail scolaire. Perspectives didactiques et transversales:*

[www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/cd/](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/eat1/cd/)

Consulté le 16/9/2007

Desgagnés, S. « Mes réalisations par compétences professionnelles de l'enseignement ». Adresse URL : [www.protic.net/profs/menard/reflexion/competence](http://www.protic.net/profs/menard/reflexion/competence), Programme Protic. Sainte-Foy, Québec, juin 2004.

Hirtt, N. (Bernaerdt, Romainville et al.). « À propos de l'approche par les compétences : Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques? », Bruxelles, *L'école démocratique*, n°7, juillet-septembre 2001. Adresse URL : <http://users.swing.be/aped/documents/d0132Competences.rtf>

*Le curriculum de la formation générale de base. État de la réflexion.* Septembre 2002. Adresse URL : [www.meq.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole](http://www.meq.gouv.qc.ca/reforme/curricu/ecole)

Tardif, J., Université de Sherbrooke, « Définir une compétence [Diapositive 34] ». Adresse URL : [www.heurepedagogique.ulaval.ca/documents](http://www.heurepedagogique.ulaval.ca/documents)

Université de Montréal. Adresse URL : [www.cefes.umontreal.ca/Guides\\_tutoriels/Plan\\_cours/fpc](http://www.cefes.umontreal.ca/Guides_tutoriels/Plan_cours/fpc)

Université du Québec. Adresse URL : [www.uquebec.ca/dernier-stage/formation/prepri-prin](http://www.uquebec.ca/dernier-stage/formation/prepri-prin)

Université de Sherbrooke : « Guide de planification de la formation collégiale ». Adresse URL : [www.educ.usherb.ca/performa/documents/fiches/Levesque](http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/fiches/Levesque).

« L'approche par compétences une approche intégratrice de formation ». Adresse URL : [www.educ.usherb.ca/performa/documents/cauchy](http://www.educ.usherb.ca/performa/documents/cauchy)

# **ANNEXES**

**Annexe 01:** Ministère de l'éducation nationale : commission nationale des programmes.  
« Le nouveau programme de français ».

## **Sommaire**

### **PRÉAMBULE**

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir-faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.

- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/ Altérité.

- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.

- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 1<sup>ère</sup> AS étant une année charnière dans le cursus scolaire de l'apprenant, il est important de donner une nouvelle dynamique à l'apprentissage de la langue tout en assurant une transition en souplesse entre les différents cycles.

### **Finalités de l'enseignement du français.**

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif.

L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à:

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre:

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs.
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication.
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle.
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

### **Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire.**

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale;
- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de compte rendus, de rapports ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

### **L'approche par les compétences.**

Le programme ne peut plus être alors basé sur la logique d'exposition de la langue mais structuré sur la base de compétences à installer.

La compétence est la mise en œuvre d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches appartenant à une famille de situations, que ces dernières soient disciplinaires ou transversales. Une famille de situations requiert les mêmes capacités ou les mêmes attitudes, les mêmes démarches pour résoudre les problèmes.

A ce titre le projet qui obéit à une intention pédagogique et qui permet l'intégration des différents domaines (cognitif, socio-affectif) à travers des activités pertinentes est le moyen d'apprentissage adéquat.

**Annexe 02** : Liste des réseaux spécialisés en recherche dans le domaine des pratiques enseignantes tirée de l'annuaire international des équipes de recherche.

- Centre de recherche en éducation de Nantes – CREN France – Directeur : Michel Fabre.  
Depuis 1992, le CREN mène des travaux qui s'inscrivent dans une conjoncture de développement et de transformation des pratiques enseignantes et sur l'éducation et des systèmes d'éducation et de formation.

- Centre de recherche en éducation et formation – CREF France – Directeur : Claudine Blanchard- Laville.

« Savoir et rapport au savoir ». Équipe constituée en 1987 pour montrer l'importance, pour les recherches en éducation et formation, de la notion de rapport au savoir. Elle travaille sur trois axes de recherche: le rapport au savoir, pratiques enseignantes et apprentissage des élèves; le rapport au savoir, formation des adultes, autoformation et diffusion des savoirs; rapport au savoir et rapports sociaux de sexe.

- Centre de recherche en éducation, formation, insertion – CREFI France – Directeur: Marc Bru

La thématique générale porte sur les thèmes : éducation, formation, insertion, apprentissage, professionnalisation, évaluation, psychologie sociale, lecture/écriture. Les thèmes de recherches sont regroupés autour de trois axes : les politiques de développement, d'éducation et de formation ; la professionnalisation, les représentations et l'implication professionnelles ; les apprentissages, pratiques d'enseignement et dispositifs pédagogiques.

- Centre de recherche sur l'intervention éducative – CRIE Canada – Directeur : Yves Lenoir

Le centre a pour mission de favoriser la recherche et la formation de chercheuses dans le domaine de l'enseignement et de la formation initiale et continue à l'enseignement. Reconnu par l'Université de Sherbrooke comme un centre d'excellence en recherche, il est l'une des trois structures constitutives du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), qui est lui-même reconnu comme centre d'excellence en recherche par le fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (F QRSC).

- Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – CRIFPE Canada – Directeurs: Claude Lessard, Maurice Tardif

Fondé en 1993, le CRIFPE est le seul centre de recherche au Québec et au Canada exclusivement dédié à l'étude de l'enseignement et de la profession enseignante. Les chercheurs du CRIFPE appartiennent aux principales disciplines des sciences sociales et humaines appliquées à l'étude de l'enseignement: philosophie, sociologie, psychologie, histoire, didactique des sciences, des mathématiques...

- Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation – CIRADE –Montréal Québec

Au moment où les curricula scolaires sont révisés et modifiés au Québec et dans d'autres régions du monde, les questions relatives aux savoirs et à leur appropriation demeurent à la pointe de l'actualité. C'est pourquoi les réflexions des chercheurs du CIRADE se situent au cœur des préoccupations des responsables de l'éducation et du personnel qui y est rattaché.

- Chaire de recherche du Canada en intervention éducative – CRCIE Canada – Directeur: Yves Lenoir

La CRCIE a la même problématique que le CRIE, centrée sur l'intervention éducative dans l'enseignement et dans la formation professionnelle initiale et continue en enseignement de même que sur le développement des conduites qui s'y rattachent (selon une approche ou dans une perspective interdisciplinaire).

- Groupe de recherche interdisciplinaire en formation des enseignants et en didactique – GRIFED Belgique – Directeurs : Léopold Paquay, Ghislain Carlier, Jean-Louis Dufays

- Laboratoire de recherche et d'intervention portant sur les politiques et les professions en éducation – LABIPROF – Université de Montréal Québec – Directeur : Claude Lessard  
Axes de recherche : Les politiques éducatives ; les nouveaux modes de régulation qui soutiennent la mise en oeuvre du projet éducatif ; pratiques et représentations des enseignants ; processus du changement en éducation.

### **Les revues internationales**

- Cahiers de la recherche en éducation

Les Éditions du CRP de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke publient et diffusent des ouvrages de recherche et d'enseignement en éducation. Par leurs contenus, ces livres favorisent l'établissement de liens entre la formation scientifique et les besoins professionnels, et ce, pour les principaux champs de spécialisation et de pratique professionnelle liés à l'éducation: adaptation scolaire et sociale, administration, enseignement, langue et littérature, orientation, pédagogie.

- Psychologie et éducation

Revue scientifique de l'association française des psychologues scolaires qui se propose de diffuser les courants actuels de la psychologie appliqués à l'éducation tels qu'ils se développent en France et à l'étranger : formation, recherche, échanges entre les professionnels et les acteurs de l'éducation.

- Revue des sciences de l'éducation

La Revue des sciences de l'éducation est l'entreprise commune des facultés, départements, instituts et écoles universitaires francophones du Canada. Mise sur pied en 1974 par l'Association francophone des doyennes et doyens, de directrices et directeurs d'éducation du Canada, elle a pour but la diffusion des résultats de la recherche en sciences de l'éducation.

- Revue française de pédagogie

Depuis 1967, la Revue française de pédagogie constitue au sein de l'espace francophone un lieu privilégié d'expression pour la recherche en éducation. Ayant vocation à couvrir le champ de cette recherche de manière large, cette revue publie des contributions relevant d'une pluralité d'approches et de disciplines de référence.

Les articles de la Revue française de pédagogie donnent accès aux apports les plus récents de la recherche en éducation



- Vie pédagogique

En 1979, le ministère de l'Éducation a créé Vie pédagogique, dans la foulée la parution de L'école québécoise, Énoncé de politique e plan d'action. La revue a pour mandat de contribuer de diverses façons à l'innovation dans la pensée et la pratique pédagogiques.

### **Sites utiles**

- Café pédagogique <http://www.cafepedagogique.net/>  
Journal Internet de l'actualité pédagogique

- DEP – Division de l'évaluation et de la prospective

<http://www.education.gouv.fr/stateval/regards/index.htm>

Ce site de l'Éducation nationale propose des données chiffrées sur le système éducatif français accompagnées d'analyses sur l'évolution de ce système et d'analyses comparatives à l'international.

- Documentation française <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/>

- Haut conseil à l'évaluation de l'école <http://cisad.adc.education.fr/hcee/>

Le site met à disposition les avis émis par le Haut Conseil à l'Évaluation de l'École (HCEV) qui font état de l'évaluation de l'école.

**Annexe 03:** Ordonnance d'Avril 1976.

### **Le système éducatif algérien**

Ordonnance du 16 avril 1976 portant organisation de l'éducation et de la formation.

#### **Chapitre I**

#### **PRINCIPES FONDAMENTAUX**

**Art.2-** Le système éducatif a pour mission dans le cadre des valeurs arabo-islamiques et de la conscience socialiste :

- Le développement de la personnalité des enfants et des citoyens et leur préparation à la vie active

- l'acquisition des connaissances générales scientifiques et techniques

- la réponse aux aspirations populaires de justice et de progrès

- l'éveil des consciences à l'amour de la patrie

**Art.3-** Le système éducatif doit :

- inculquer aux jeunes les principes de justice et d'égalité entre les citoyens et les peuples et les amener à combattre toute forme de discrimination

- dispenser une éducation qui favorise la compréhension et la coopération entre les peuples pour la paix universelle et l'entente des nations

- développer une éducation en accord avec les droits de l'homme et ses libertés fondamentales.

**Art.4-** Tout algérien a droit à l'éducation et à la formation. Ce droit est assuré par la généralisation de l'enseignement fondamental. Un décret précisera les modalités d'application des dispositions du présent article.

**Art.5-** L'enseignement est obligatoire pour tous les enfants âgés de six à seize ans révolus

**Art.6-** L'Etat garantit l'égalité des conditions d'accès à l'enseignement post-fondamental sans autre limitation que les aptitudes individuelles d'une part, les moyens et les besoins de la société d'autre part

**Art.7-** L'enseignement est gratuit à tous les niveaux, quel que soit le type d'établissement fréquenté.

**Art.8-** L'enseignement est assuré en langue nationale à tous les niveaux d'éducation et de formation et dans toutes les disciplines. Un décret précisera les modalités d'application du présent article.

**Art.9-** L'enseignement d'une ou de plusieurs langues étrangères est organisé dans des conditions définies par décret.

**Art.10-** Le système éducatif est du ressort exclusif de l'Etat. Nulle initiative individuelle ou collective ne peut exister en dehors du cadre défini par la présente ordonnance.

**Art.11-** Le système éducatif s'insère dans le plan global de développement.

**Art.12-** Le système éducatif est étroitement lié à la vie active et ouvert sur le monde des sciences et des techniques; il comporte une part obligatoire d'entraînement à des travaux productifs, économiquement et socialement utiles.

**Art.13-** Tout établissement associe la famille à son action éducative. La participation des parents est organisée dans des conditions définies par des textes pris à l'initiative du ministre chargé de l'éducation.

**Art.14-** L'éducation et la formation continue sont dispensées par l'Etat aux citoyens qui en manifestent le désir sans distinction d'âge, de sexe ou de profession.

**Art.15-** En vue de créer une véritable communauté éducative, les éducateurs et les jeunes doivent participer à la vie sociale au sein des établissements ainsi qu'à la gestion des établissements d'éducation et de formation.

**Art.16.** L'éducation est une oeuvre d'intérêt national et constitue une priorité. L'Etat peut, à cet effet, faire appel à toute personne dont la formation ou la compétence est de nature à renforcer ou à améliorer l'activité pédagogique.

## **Chapitre 2**

### **Le système d'enseignement et ses structures**

**Art.17-**Le système éducatif est constitué des niveaux d'enseignement suivants :

- l'enseignement préparatoire,
- l'enseignement fondamental,
- l'enseignement secondaire,
- l'enseignement supérieur,

Chacun de ces enseignements est assuré dans des établissements appropriés.

## L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

### **Chapitre 1<sup>er</sup> Missions et objectifs**

**Art.33-** l'enseignement secondaire accueille les élèves issus de l'école fondamentale dans des conditions fixées par le ministre chargé de l'éducation. Il a pour objet, outre, la poursuite des objectifs généraux de l'école fondamentale:

- le renforcement des connaissances acquises.
- la spécialisation progressive dans les différents domaines en rapport avec les aptitudes des élèves les besoins de la société

A ce titre, il favorise:

- soit l'insertion dans la vie active,
- soit la poursuite des études en vue d'une formation supérieure .

**Art.34-** l'enseignement secondaire comprend:

- l'enseignement secondaire général,
- l'enseignement secondaire spécialisé,
- l'enseignement secondaire technologique et professionnel.

**Art.35-** L'enseignement secondaire général a pour mission principale de préparer les élèves en vue de la poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

**Art.36-** L'enseignement secondaire spécialisé, a pour but , outre les objectifs poursuivis, par l'enseignement secondaire général , l'entraînement des élèves dans la discipline ou le groupe de disciplines dans lesquelles ils obtiennent des résultats probants.

**Art.37-** l'enseignement secondaire technologique et professionnel a pour but la préparation des jeunes à l'occupation d'emplois dans les secteurs de production. A cet effet, il assure la formation de techniciens et d'ouvriers qualifiés et prépare, également , à des formations supérieures.

Cet enseignement est organisé en étroite liaison avec les entreprises, les établissements publics et les organisations des travailleurs.

## **Chapitre 2 Organisation pédagogique et administrative**

**Art.38-** la durée des études de l'enseignement secondaire général et de l'enseignement secondaire spécialisé est de trois ans. La durée des études de l'enseignement secondaire technologique et professionnel peut varier selon le niveau de formation envisagée, entre un et quatre ans.

**Art.39-** Les conditions d'admission dans l'enseignement secondaire sont fixées par le ministre chargé de l'éducation.

**Art.40-** L'enseignement secondaire est dispensé dans des établissements appelés :Écoles secondaires et technicums .

**Art.41-** Un diplôme ou certificat sanctionne la fin des études de l'enseignement secondaire. Les modalités de délivrance et d'équivalence de ce diplôme ou certificat sont déterminées par décret.

**Art.42-** Le corps enseignant est composé:

- de professeurs spécialisés dans l'enseignement d'une ou de deux disciplines.
- de professeurs d'enseignement pratique.

Ces enseignants exercent à plein temps ou à temps partiel.

En application de l'article 16 de la présente ordonnance et en tant que de besoin, les cadres et les professionnels des entreprises les spécialistes des différents secteurs de l'activité nationale participent aux tâches d'enseignement et de formation.

**Annexe 04:** Tableau 0 Parcours scolaire d'un enfant algérien.

|       |             |                                 |                           |
|-------|-------------|---------------------------------|---------------------------|
|       |             | Université                      | Entreprise                |
| Age   | Niveau      |                                 |                           |
| 17-18 | Secondaire  | Baccalauréat                    | Formation professionnelle |
| 16-17 |             |                                 |                           |
| 15-16 |             |                                 |                           |
| 14-15 | Moyen       | BEM<br>Enseignement obligatoire |                           |
| 13-14 |             |                                 |                           |
| 12-13 |             |                                 |                           |
| 11-12 |             |                                 |                           |
| 10-11 | Primaire    | Enseignement obligatoire        |                           |
| 9-10  |             |                                 |                           |
| 8-9   |             |                                 |                           |
| 7-8   |             |                                 |                           |
| 6-7   |             |                                 |                           |
| 5-6   | Préscolaire | Enseignement non obligatoire    |                           |

**Annexe 05 :** Tableau 0 Répartition des matières selon leurs horaires hebdomadaires pour les trois cycles.

| Cycles<br>Niveau<br>Matières | Primaire |      |      |      |      | Moyen |    |    |    | Secondaire |    |    |    |    |    |
|------------------------------|----------|------|------|------|------|-------|----|----|----|------------|----|----|----|----|----|
|                              | 1A       | 2A   | 3A   | 4A   | 5A   | 1A    | 2A | 3A | 4A | 1A         |    | 2A |    | 3A |    |
|                              |          |      |      |      |      |       |    |    |    | S          | L  | s  | L  | S  | L  |
| Arabe                        | 14       | 14   | 12   | 8.30 | 7    | 6     | 5  | 5  | 5  | 4          | 6  | 3  | 5  | 3  | 5  |
| Amazigh                      | /        | /    | /    | /    | /    | 3     | 3  | 3  | 3  | 3          | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  |
| Français                     | /        | /    | /    | 5    | 5    | 5     | 5  | 5  | 5  | 3          | 5  | 3  | 5  | 3  | 4  |
| Anglais                      | /        | /    | /    | /    | /    | 3     | 3  | 3  | 3  | 3          | 4  | 3  | 5  | 3  | 4  |
| Mathématiques                | 6        | 6    | 6    | 5    | 5    | 5     | 5  | 5  | 5  | 6          | 3  | 5  | 2  | 5  | 2  |
| Physiques                    | /        | /    | /    | /    | /    | 2     | 2  | 2  | 2  | 4          | 2  | 4  | /  | 4  | /  |
| Technologie                  | /        | /    | /    | /    | /    | /     | /  | /  | /  | 2          | /  | /  | /  | /  | /  |
| Sciences nat.                | /        | /    | 2    | 2    | 2.30 | 2     | 2  | 2  | 2  | 4          | 2  | 5  | /  | 5  | /  |
| Education islam.             | 1.30     | 1.30 | 1.30 | 1.30 | 1.30 | 1     | 1  | 1  | 1  | 1          | 2  | 2  | 2  | 1  | 1  |
| Educ. civique                | 1        | 1    | 1    | /    | /    | 1     | 1  | 1  | 1  | /          | /  | /  | /  | /  | /  |
| Histoire et Géó.             | /        | /    | /    | 0.30 | 0.30 | 2     | 2  | 2  | 2  | 2          | 4  | 3  | 4  | 2  | 4  |
| Philosophie                  | /        | /    | /    | /    | /    | /     | /  | /  | /  | /          | /  | /  | /  | 3  | 4  |
| Musique                      | 1        | 1    | 1    | 1    | 1    | 1     | 1  | 1  | 1  | /          | /  | /  | /  | /  | /  |
| Education artist.            | 2        | 2    | 2    | 2    | 2    | 1     | 1  | 1  | 1  | 1          | 2  | 2  | 2  | /  | /  |
| Education Phy.               | 1.30     | 1.30 | 1.30 | 1.30 | 1.30 | 1     | 1  | 1  | 1  | 2          | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| Informatique                 | /        | /    | /    | /    | /    | /     | /  | /  | /  | 2          | 2  | /  | /  | /  | /  |
| Langue viv.3                 | /        | /    | /    | /    | /    | /     | /  | /  | /  | /          | /  | /  | 5  | /  | 5  |
| Total                        | 27       | 27   | 27   | 27   | 27   | 34    | 33 | 33 | 33 | 37         | 37 | 35 | 35 | 34 | 34 |

**Annexe 06** : Contenus des programmes.

Les contenus sont présentés dans des tableaux synoptiques selon le niveau et selon leur progression sur l'année.

**TABLEAU SYNOPTIQUE n°1**

1<sup>ère</sup> Année

| Pratiques discursives et intentions communicatives                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Objets d'étude                                                                                                                                                                          | Notions clés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Techniques d'expression                                                                                                                                                           | Thématiques                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><u>I- Les discours</u></p> <p>1-Exposer pour donner des informations sur divers sujets</p> <p>2-Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre</p> <p>3-Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue</p> <p><u>II- La relation d'événements</u></p> <p>1- Relater un événement en relation avec son vécu</p> <p>2 – Relater un événement fictif</p> | <p>Les textes de vulgarisation scientifique.</p> <p>Interview, entretien (radiophonique et dans la presse écrite)</p> <p>La lettre ouverte</p> <p>Le fait divers</p> <p>La nouvelle</p> | <p>- La référence situationnelle</p> <p>- Langue écrite / langue orale</p> <p>- La description objective</p> <p>- Les niveaux de langue</p> <p>- La notion d'acte de parole</p> <p>- Les types de plan</p> <p>- La communication différée</p> <p>- La référence situationnelle / la référence contextuelle</p> <p>- La logique des actions dans le récit</p> <p>-Le schéma narratif</p> <p>- Les possibles narratifs</p> <p>- La description subjective</p> <p>- Les forces agissantes dans un récit (les actants)</p> | <p>Le plan</p> <p>La prise de notes</p> <p>L'exposé oral.</p> <p>Le résumé</p> <p>La lettre personnelle et la lettre administrative</p> <p>Le C.V.</p> <p>La fiche de lecture</p> | <p>I- Langues (orales, écrites) et images</p> <p>II- L'homme et son environnement</p> <p>•Univers urbain et rural.</p> <p>•Les loisirs : voyages, sports, évasions, défis...</p> <p>•Les transports</p> <p>•Les métiers</p> |
| <p><u>III- Exprimer son individualité</u></p> <p>-le fait poétique</p> <p>N.B : l'étude du fait poétique s'étalera sur toute l'année.</p>                                                                                                                                                                                                                             | <p>Poèmes et chansons</p> <p>Textes et images</p>                                                                                                                                       | <p>-La connotation</p> <p>-Les figures de style (métaphore, métonymie)</p> <p>-La personnification</p> <p>-La polysémie</p> <p>-Les isotopies sonores (allitérations et assonances)</p> <p>-Notions élémentaires de versification (strophe, vers, rime, refrain)</p>                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                             |

TABLEAU SYNOPTIQUE n°2

2<sup>ème</sup> Année

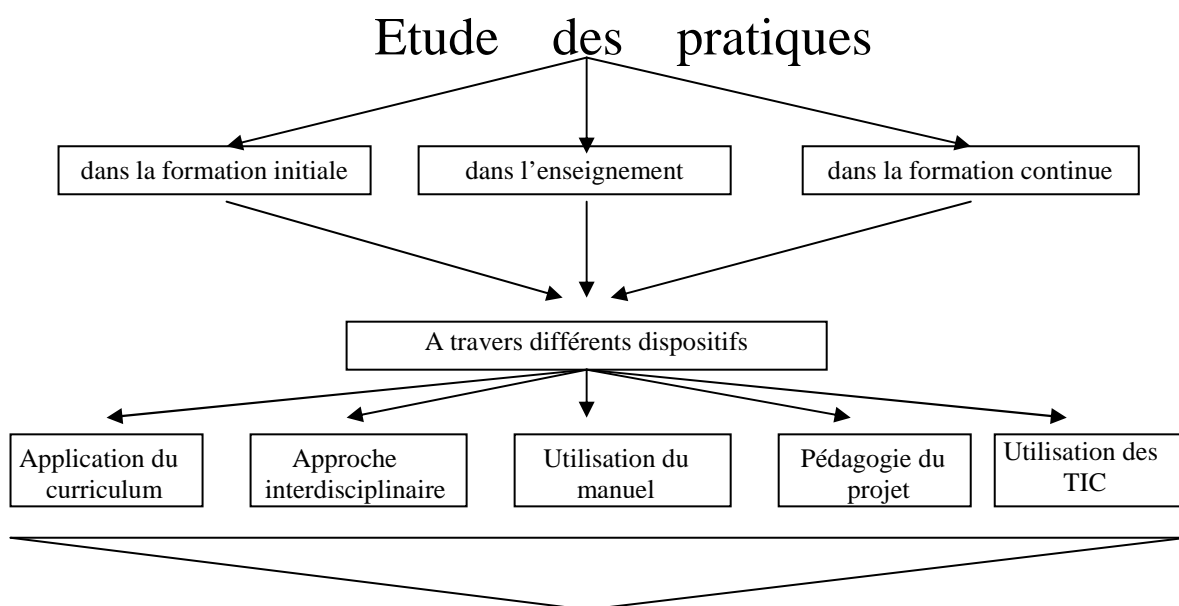
| Pratiques discursives et intentions communicatives                            | Objets d'étude                                                | Notions clés                                                                                                                                                                                                                                  | Techniques d'expression                            | Thématiques (savoirs civilisationnels)                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I. LES DISCOURS                                                               | Le discours objectivé                                         | La démarche scientifique<br>- démarche inductive<br>- observation<br>- hypothèse<br>- expérimentation<br>- règle ou loi générale<br>- démarche déductive<br>- théorème/ postulat<br>- raisonnement déductif<br>- résultat (déduction logique) | La prise de notes à partir de l'écrit ou de l'oral | I- Les grandes réalisations scientifiques et techniques<br><br>- L'aérospatiale (la conquête spatiale)<br><br>- Les médias et communications |
| 1- Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, un phénomène |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               | Le dossier documentaire                            |                                                                                                                                              |
| 2-Dialoguer pour raconter                                                     |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               | Les représentations graphiques                     |                                                                                                                                              |
| 3. Argumenter pour plaider une cause ou la discréditer                        | Le discours théâtral (ne concerne que les classes de lettres) | Les modes d'exposition du récit (représentation ou relation d'événements portée par les paroles)                                                                                                                                              | L'exposé oral                                      | - La médecine                                                                                                                                |
| II.LA RELATION D'EVENEMENTS                                                   | Le plaidoyer et le réquisitoire                               | La notion d'argument (les différents types d'arguments : orientés vers la raison, orientés vers la sensibilité)                                                                                                                               | La fiche de lecture                                |                                                                                                                                              |
| 1. Relater pour se représenter un monde futur                                 | La nouvelle d'anticipation                                    | - La focalisation (mode de vision du narrateur<br>- Noyaux et catalyses                                                                                                                                                                       |                                                    |                                                                                                                                              |
| 2. Relater pour informer et agir sur le destinataire                          | Le reportage touristique<br>Le récit de voyages               | - Les fonctions des discours investis dans le reportage (commentaire, description, explication, information)<br>- Passage de l'image au texte et inversement (itinéraire ou plan)                                                             |                                                    | - Les différentes civilisations                                                                                                              |
| III. EXPRIMER SON INDIVIDUALITE                                               |                                                               | - La connotation et la dénotation<br>- L'interprétation du message iconographique                                                                                                                                                             |                                                    | - Les grands sites du passé                                                                                                                  |
| Le fait poétique (l'étude s'étalera sur toute l'année)                        |                                                               |                                                                                                                                                                                                                                               |                                                    | - Le patrimoine universel                                                                                                                    |

## TABLEAU SYNOPTIQUE n°3

3<sup>ème</sup> Année

| Pratiques discursives et intentions communicatives                                                                                                                                                             | Objets d'étude                                                                      | Notions clés                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Techniques d'expression                                                                                | Thématiques (savoirs civilisationnels)                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I. Les discours</p> <p>1-Exposer des faits et manifester son esprit critique</p> <p>2- Argumenter pour faire réagir (pour les lettres uniquement)</p> <p>3- Dialoguer pour confronter des points de vue</p> | <p>· Documents et textes d'histoire.</p> <p>· L'appel</p> <p>· Le débat d'idées</p> | <p>- L'exposé des événements (Histoire)</p> <p>- L'introduction du discours (les commentaires)</p> <p>- Personne et personnage.</p> <p>-Les stratégies argumentatives et incitatives.</p> <p>- Les différents types d'arguments</p> <p>- La structure de l'appel</p> <p>- Les figures de rhétorique: la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.</p> | <p>La synthèse de documents</p> <p>Le compte-rendu critique</p> <p>La technique de prise de parole</p> | <p>L'homme contemporain</p> <p>Les défis du 3ème millénaire</p> <p>La mondialisation des échanges</p> <p>Solidarité</p> <p>Justice</p> <p>Les droits de l'homme</p> <p>Les ONG</p> <p>Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture</p> |
| <p>II. La relation d'événements</p> <p>- Raconter pour exprimer son imaginaire</p>                                                                                                                             | <p>· La nouvelle fantastique</p>                                                    | <p>- Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s).</p> <p>- Le rapport temps de l'histoire /temps de la narration.</p> <p>- Les indices et les informants.</p> <p>- L'allégorie, la métaphore, la personnification</p>                                                                                                                                           |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>Exprimer son individualité</p> <p>« Le fait poétique »</p> <p>N.B. à étudier durant toute l'année</p>                                                                                                       | <p>· Poésie et chansons engagées</p> <p>· Textes et images</p>                      | <p>- Les figures de style: comparaison, métaphore, métonymie.</p> <p>- Le slogan publicitaire : la relation texte/image.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                        |

**Annexe 07** : Modèle élaboré par le CRCIE pour l'étude des pratiques enseignantes.



### **Intervention éducative**

- 1- en tant que représentation et agir (modèles d'intervention éducative)
  - 2- en tant que rapport au savoir (aspects épistémologiques et sociologiques)
  - 3- en tant que rapport social aux savoirs (hiérarchisation et interrelations)
- En vue d'une théorisation (modélisation) de la pratique enseignante.



**Annexe 08 :**

## **Questionnaire**

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à nous interroger sur la nouvelle approche de l'enseignement du français, mise en place au secondaire dans le cadre de la nouvelle réforme en Algérie.

Afin d'envisager de mieux comprendre les incidences de cette nouvelle approche et les difficultés rencontrées lors de sa mise en place, nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Votre point de vue nous intéresse fortement. Nous vous garantissons, bien évidemment, le plus strict anonymat de vos réponses.

### **Première partie**

1. **Sexe:** -Homme  - Femme
2. **Années d'enseignement:**
- Plus de 12 ans
- De 5 ans à 12 ans
- Moins de 5 ans
3. **Diplôme:**
- Licence de langue française
- Ingénieur
- Autres (à préciser)

### **Questions**

A.1. Lors de l'année scolaire 2005/2006, dans le cadre de la réforme de l'enseignement au secondaire, une nouvelle méthodologie d'enseignement du français vous a été proposée. Qu'en pensez-vous ?

.....

.....

.....

.....

A.2. Selon vous, quelle est la nouveauté dans cette méthodologie? Quels sont les aspects positifs et négatifs concernant les pratiques de la classe dans ce nouveau dispositif ?

.....

.....

.....

.....

A.3. D'après les orientations, votre rôle d'enseignant devrait changer. Ce nouveau rôle, vous convient- il mieux que celui que vous aviez dans l'ancienne méthodologie ? Pourquoi?

.....

.....

.....

.....

## Questionnaire Prof. n°8

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à vous interroger sur la nouvelle approche de l'enseignement du français, mise en place au secondaire dans le cadre de la nouvelle réforme en Algérie.

Afin d'envisager de mieux comprendre les incidences de cette nouvelle approche et les difficultés rencontrées lors de sa mise en place, nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Votre point de vue nous intéresse fortement. Nous vous garantissons, bien évidemment, le plus strict anonymat de vos réponses.

### Première partie

1. Sexe:                    -Homme                                        - Femme
2. Années d'enseignement:
- Plus de 12 ans
- De 5 ans à 12 ans
- Moins de 5 ans
3. Diplôme:
- Licence de langue française
- Ingénieur
- Autres (à préciser)

### Questions

A.1. Lors de l'année scolaire 2005/2006, dans le cadre de la réforme de l'enseignement au secondaire, une nouvelle méthodologie d'enseignement du français vous a été proposée. Qu'en pensez-vous ?

A mon avis, cette nouvelle méthodologie ignore la réalité de nos classes et celle de nos élèves. Les responsables auraient dû passer par une période d'essai de cette nouvelle méthodologie avant d'être généralisée. On aurait pu consulter les enseignants pour avoir leur avis. Donc, je me suis déjà perdu ~~avec~~ pour l'application de cette méthodologie d'enseignement.

A.2. Selon vous, quelle est la nouveauté dans cette méthodologie? Quels sont les aspects positifs et négatifs concernant les pratiques de la classe dans ce nouveau dispositif?

Dans cette méthodologie l'enseignant ne doit être qu'un médiateur entre les savoirs et les apprenants. Il doit y avoir plus d'interactions entre les élèves, plus de liberté d'action.

Pour les points positifs j'ai pensé qu'ils sont à évaluer après la mise en pratique de cette nouvelle méthodologie et cela ne peut se produire qu'après quelques années. Pour les points négatifs j'ai pensé que cette méthodologie impose une nouvelle organisation de la classe ce qui provoque des problèmes de discipline. Il y a aussi l'évaluation qui me paraît un peu difficile par rapport à l'ancienne méthodologie.

A.3. D'après les orientations, votre rôle d'enseignant devrait changer. Ce nouveau rôle, vous convient-il mieux que celui que vous aviez dans l'ancienne méthodologie? Pourquoi?

A mon avis le nouveau rôle que doit jouer le professeur lui demande beaucoup d'effort, il doit être à la fois organisateur, animateur, et régulateur ce qui fait qu'on est toujours débordés, car on doit à la fois gérer les problèmes de discipline, l'évaluation l'effectif élevé des élèves, et gérer les différents niveaux de nos apprenants.



A.2. Selon vous, quelle est la nouveauté dans cette méthodologie? Quels sont les aspects positifs et négatifs concernant les pratiques de la classe dans ce nouveau dispositif?

Cette nouvelle méthode accorde beaucoup d'importance à l'oral contrairement à l'ancienne méthode. L'élève participe à son apprentissage « il produit » et le professeur joue un rôle d'animateur.

Des aspects positifs: L'évaluation est intégrée à l'apprentissage et elle permet le classement des élèves par ordre de mérite, l'auto-évaluation permet l'implication active de l'élève dans le processus d'apprentissage. Des exercices prennent pour objet d'étude la situation de communication dans son ensemble.

Des aspects négatifs: Dans un sujet d'examen, les questions de langue sont peu proposées, on évalue l'élève uniquement sur sa capacité de compréhension et de rédaction d'un texte.

A.3. D'après les orientations, votre rôle d'enseignant devrait changer. Ce nouveau rôle, vous convient-il mieux que celui que vous aviez dans l'ancienne méthodologie? Pourquoi?

Oui, ce nouveau rôle me convient mieux que celui que j'avais dans l'ancienne méthode, car l'élève participe à son apprentissage et l'enseignant joue d'un animateur.

**Annexe 09** : Tableau 01 Caractéristiques individuelles de l'échantillon du questionnaire A.

| Sujets | Sexe | Niveau          | Exp. |
|--------|------|-----------------|------|
| L1     | F    | Licence fle     | 08   |
| Ing.1  | M    | Ingénieur Elec. | 10   |
| Ing.2  | F    | Ingénieur Agr.  | 09   |
| L2     | F    | Licence fle     | 20   |
| L3     | M    | Licence fle     | 05   |
| L4     | F    | Licence fle     | 02   |
| A1     | F    | Lic.trad.       | 12   |
| L4     | M    | Licence fle     | 18   |
| Ing.3  | F    | Ingénieur Elec. | 10   |

**Annexe 10** : Résumé des réponses des enseignants au questionnaire A.

| Profs. | Contenu des réponses                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01     | <p>Jusqu'à maintenant, je suis en quelque sorte désorientée parce que certainement je manque suffisamment d'expérience et je n'arrive pas à m'adapter à cette nouvelle démarche.</p> <p>Les apprenants doivent prendre en charge leur apprentissage. Plus de liberté dans le travail .Par conséquent, la maîtrise de l'ordre ne sera pas facile pour le professeur mais il faut s'adapter ; en tous les cas l'autonomie et le dynamisme seront assurés ; les élèves apprendront à se respecter entre- eux, plus tard.</p> <p>Selon les principes de l'approche, le professeur est un animateur.</p> <p>Absolument. Les élèves sont capables de découvertes. Tout va bien pour eux, ils ne s'ennuient pas et ils participent activement.</p> |
| 02     | <p>C'était une information intéressante mais très insuffisante qui devrait être plutôt une formation.</p> <p>Pas de contraintes de progression, de structure, ni de cloisonnement, ni d'objectifs, tout dépendra de la compétence à faire installer et cela selon les besoins des apprenants. Les apprenants sont plus actifs.</p> <p>Guide des apprenants.</p> <p>Totalement en désaccord. Je n'arrive pas à cerner les activités. Les élèves sont faibles et ne sont pas préparés à de telle démarche.</p>                                                                                                                                                                                                                                |
| 03     | <p>Aucune idée précise et claire tant que je suis incapable de mettre en pratique ce que j'ai reçu comme nouvelles orientations lors de la formation continue.</p> <p>Le professeur a le choix libre des activités mais il faut que les moyens pédagogiques soient disponibles au moment opportun.</p> <p>Animateur, médiateur entre le savoir et les apprenants.</p> <p>Oui. Enseignement plus efficace. Apprentissages mieux assimilés par les apprenants.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 04 | <p>Très bonne méthodologie qui nécessite plus de moyens. Le changement est un moyen pour moi pour se débarrasser de la routine.</p> <p>Absence de progression unique des activités, mais choix de la part de l'enseignant. Donc, plus de liberté pour le professeur. L'interaction est formatrice en effet, l'apprenant assimile plus avec ses pairs.</p> <p>Évaluateur. Organisateur, régulateur, animateur.</p> <p>Difficilement. Le contrôle est difficile, remédiation inefficace. Difficile de gérer les acquis et la progression des élèves faibles.</p>                                                      |
| 05 | <p>Des recommandations intéressantes mais incomplètes, qui nécessitent une formation de longue durée et non une demi-journée pédagogique.</p> <p>Individualisation de l'enseignement/ apprentissage, prise en charge personnelle de l'apprenant selon les besoins. Développement du sens de l'observation chez les apprenants. Mais l'évaluation est difficile.</p> <p>Coordonnateur, animateur.</p> <p>Moyennement. Poids des années d'expérience. Difficulté à chasser les anciennes pratiques d'enseignant.</p>                                                                                                  |
| 06 | <p>Apparemment, c'est très intéressant mais il faut plus d'orientations relatives à la pratique de la classe.</p> <p>Contenus différents, démarche différente, interactions recommandées, changement radical par rapport à l'ancienne méthodologie. Méthode d'évaluation impossible (problème de temps).</p> <p>Organisateur, conseiller, aide.</p> <p>Oui, mais ça nécessite beaucoup de progrès de la part de l'enseignant. Difficulté à être dans le rôle préconisé par l'approche. Hétérogénéité du niveau des élèves.</p>                                                                                      |
| 07 | <p>Pas convaincue totalement tant que la réalité de la classe n'est pas prise en compte et en plus j'ai toujours travaillé dans la rigueur et je n'aime pas les tâtonnements.</p> <p>Moins de directivité. Objectifs sur une année selon les projets personnels des apprenants, intégration des savoirs. Organisation et choix des activités sont difficiles pour le professeur, sans oublier les contraintes sociales (examens et parents d'élèves) qu'on ne doit pas ignorer.</p> <p>Programmeur, animateur.</p> <p>Oui. Correspond à ma vision pédagogique et mon esprit rénovateur des anciennes pratiques.</p> |

|    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 08 | <p>Je n'arrive plus à concevoir mes pratiques dans cette nouvelle méthodologie tant qu'il fallait changer catégoriquement la démarche, les outils et les relations avec les élèves. Je suis en quelque sorte un peu perdu dans une nouvelle littérature qui, à mon avis, ignore totalement la réalité de nos classes et la disposition de nos élèves. Ce nouveau dispositif aurait dû être mis à l'essai avant d'être appliqué et généralisé dans tous les lycées et surtout on aurait dû consulter les enseignants avant sa mise en pratique.</p> <p>Nouvelle organisation de la classe qui est très différente de l'ancienne, plus d'interactions, plus de liberté d'action. « Anarchie » assurée, professeur dépassé. Gestion de la classe difficile par rapport aux problèmes de discipline. Changement total, au niveau méthodologique, au niveau des contenus, au niveau de la démarche à adopter. Les aspects positifs sont à évaluer après la mise en pratique de ce nouveau dispositif et ce après quelques années.</p> <p>Organisateur, régulateur, animateur.</p> <p>Pas toujours. Débordé, problèmes de discipline. évaluation difficile, gestion des interactions entre élèves faibles et forts. Le stress, effectifs élevés, gestion de la classe difficile avec des élèves ayant des troubles de comportement.</p> |
| 09 | <p>Orientations très ambiguës et insuffisantes. Méthodologie difficilement applicable au niveau du terrain par manque de moyens.</p> <p>Apprenants construisent leur apprentissage, travail de groupe recommandé, plusieurs stratégies d'apprentissage adoptées. L'enseignant est plus proche de ses élèves et peut connaître leurs difficultés. Mais problèmes de la discipline alors l'esprit d'équipe doit faire partie de l'apprentissage et ce dans toutes les matières.</p> <p>Animateur, évaluateur.</p> <p>Moyennement. Souvent débordée. Manque d'expérience et de compétences.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

**Annexe 11** : Tableau 03: Axes et facettes élaborés à partir des réponses.

| Axes                      | Facettes                       | Items          |
|---------------------------|--------------------------------|----------------|
| Gestion de la classe.     | Rôle de l'enseignant.          | 18- 17- 14- 13 |
|                           | Rôle de l'apprenant            | 11- 15- 12     |
|                           | Rôle de l'équipe pédagogique   | 05             |
|                           | Conditions de travail.         | 01- 16- 08     |
| Pratiques d'enseignement. | Les pratiques d'évaluation.    | 06- 10         |
|                           | L'intégration des TIC.         | 09- 07         |
|                           | L'interdisciplinarité          | 03             |
|                           | Légitimité de la méthodologie. | 04- 02         |



## Questionnaire

Annexe 12 :

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à nous interroger sur la nouvelle approche de l'enseignement du français, mise en place au secondaire dans le cadre de la nouvelle réforme en Algérie.

Afin d'envisager de mieux comprendre les incidences de cette nouvelle approche et les difficultés rencontrées lors de sa mise en place, nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Votre point de vue nous intéresse fortement. Nous vous garantissons, bien évidemment, le plus strict anonymat de vos réponses.

### Première partie

1. **Sexe:**                      -Homme                                            - Femme
2. **Années d'enseignement:**
- Plus de 12 ans
- De 5 ans à 12 ans
- Moins de 5 ans
3. **Diplôme:**
- Licence de langue française
- Ingénieur
- Autres (à préciser)

Cochez la case qui correspond à votre point de vue.

1- TD → Entièrement en Désaccord.

2- D → plutôt en Désaccord.

3- A → plutôt en Accord.

4- TA → Entièrement en Accord.

|    | Items                                                                                                                                                        | TD | D | A | TA |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|----|
| 01 | Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie.                                  |    |   |   |    |
| 02 | Dans cette approche mes relations avec mes élèves sont moins contraignantes.                                                                                 |    |   |   |    |
| 03 | L'interdisciplinarité est appliquée dans l'élaboration de nos projets pédagogiques.                                                                          |    |   |   |    |
| 04 | Cette nouvelle méthodologie motive les apprenants.                                                                                                           |    |   |   |    |
| 05 | La préparation de mon enseignement se fait le plus souvent en coordination avec mes collègues.                                                               |    |   |   |    |
| 06 | Dans le cadre de l'approche par compétences mes pratiques d'évaluation sont les mêmes que celles que je pratiquais dans l'ancienne méthodologie.             |    |   |   |    |
| 07 | En tant qu'outils pédagogiques, les TIC présentent d'énormes apports sur la qualité de l'enseignement.                                                       |    |   |   |    |
| 08 | Les élèves doivent avoir la possibilité de choisir les activités selon leurs besoins.                                                                        |    |   |   |    |
| 09 | Les TIC sont des outils qui stimulent et améliorent les interactions en classe de langue et développent l'autonomie.                                         |    |   |   |    |
| 10 | L'évaluation des progrès individuels des apprenants doit être continue.                                                                                      |    |   |   |    |
| 11 | L'apprenant doit développer son langage à partir de situations réelles, significatives et complexes de la vie courante.                                      |    |   |   |    |
| 12 | L'apprenant doit apprendre à s'approprier tout seul les savoirs et savoir-faire.                                                                             |    |   |   |    |
| 13 | L'enseignant doit proposer des activités qui permettent d'appréhender différentes cultures et qui permettent d'enrichir le goût et le plaisir de la lecture. |    |   |   |    |
| 14 | L'approche par compétences attribue à l'enseignant un rôle moins important que celui qu'il avait dans la méthodologie par objectifs.                         |    |   |   |    |
| 15 | Il est difficile de maîtriser l'ordre et la discipline dans la classe quand l'enseignant se conforme aux principes de l'approche par compétences.            |    |   |   |    |
| 16 | La formation continue ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des profs.                                                               |    |   |   |    |
| 17 | Mes pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant                  |    |   |   |    |
| 18 | Le rôle de l'enseignant consiste à animer, à observer, à proposer et réguler les activités des apprenants.                                                   |    |   |   |    |

**Annexe 13** : Tableau 04 : Valeurs numériques de référence du coefficient d'accords interjuges K de Cohen proposé par Landis et Koch.

|              |             |
|--------------|-------------|
| Accord       | K           |
| Excellent    | 0,81        |
| Bon          | 0,80 - 0,61 |
| Modéré       | 0,60 – 0,41 |
| Médiocre     | 0,40 – 0,21 |
| Mauvais      | 0,20 - 0,00 |
| Très mauvais | < 0,00      |

**Annexe 14** : Tableau 05 : Classement des items selon les facettes après validation par les juges.

| Axes                      | Facettes                       | Items  |
|---------------------------|--------------------------------|--------|
| Gestion de la classe.     | Rôle de l'enseignant.          | 11- 12 |
|                           | Rôle de l'apprenant            | 08- 09 |
|                           | Rôle de l'équipe pédagogique   | 04     |
|                           | Conditions de travail.         | 01- 10 |
| Pratiques d'enseignement. | Les pratiques d'évaluation.    | 05- 07 |
|                           | L'intégration des TIC.         | 06     |
|                           | L'interdisciplinarité          | 02     |
|                           | Légitimité de la méthodologie. | 03     |

**Annexe 15** : Tableau 06 : Degré d'accords entre les deux juges.

| Réponses |   | Juge B |       | Total |
|----------|---|--------|-------|-------|
|          |   | +      | -     |       |
| Juge A   | + | 10(a)  | 03(b) | 13    |
|          | - | 01 (c) | 04(d) | 05    |
| Total    |   | 11     | 07    | 18(n) |

## Annexe 16 :

### Questionnaire

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de la recherche que nous effectuons, nous sommes amenés à vous interroger sur la nouvelle approche de l'enseignement du français, mise en place au secondaire dans le cadre de la nouvelle réforme en Algérie.

Afin d'envisager de mieux comprendre les incidences de cette nouvelle approche et les difficultés rencontrées lors de sa mise en place, nous vous demandons de bien vouloir répondre à ce questionnaire.

Votre point de vue nous intéresse fortement. Nous vous garantissons, bien évidemment, le plus strict anonymat de vos réponses.

#### Première partie

1. **Sexe:** -Homme  - Femme
2. **Années d'enseignement:**  
 Plus de 12 ans   
 De 5 ans à 12 ans   
 Moins de 5 ans
3. **Diplôme:**  
 - Licence de langue française   
 - Ingénieur   
 - Autre (à préciser)

Cochez la case qui correspond à votre point de vue.

1- TD → Entièrement en Désaccord.

2- D → plutôt en Désaccord.

3- A → plutôt en Accord.

4- TA → Entièrement en Accord.

|    | Items                                                                                                                                                                                 | TD | D | A | TA |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---|---|----|
| 01 | Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie.                                                           |    |   |   |    |
| 02 | L'interdisciplinarité est appliquée dans l'élaboration de nos projets pédagogiques.                                                                                                   |    |   |   |    |
| 03 | Cette nouvelle méthodologie motive les apprenants.                                                                                                                                    |    |   |   |    |
| 04 | Le développement de mes compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec mes collègues pour la préparation de nos pratiques enseignantes |    |   |   |    |
| 05 | Dans le cadre de l'approche par compétences mes pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles que je pratiquais dans l'ancienne méthodologie.                               |    |   |   |    |
| 06 | Les TIC sont des outils qui stimulent et améliorent les interactions en classe de langue et développent l'autonomie.                                                                  |    |   |   |    |
| 07 | L'évaluation des progrès individuels des apprenants doit être continue.                                                                                                               |    |   |   |    |
| 08 | L'apprenant doit développer son langage à partir de situations réelles, significatives et complexes de la vie courante.                                                               |    |   |   |    |
| 09 | Il est difficile de maîtriser l'ordre et la discipline dans la classe quand l'enseignant se conforme aux principes de l'approche par compétences.                                     |    |   |   |    |
| 10 | La formation continue ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des profs.                                                                                        |    |   |   |    |
| 11 | Mes pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant.                                          |    |   |   |    |
| 12 | Le rôle de l'enseignant consiste à animer, à observer, à proposer et réguler les activités des apprenants.                                                                            |    |   |   |    |

**Annexe 17 : Tableau 07 : Scores des répondants au questionnaire C.**

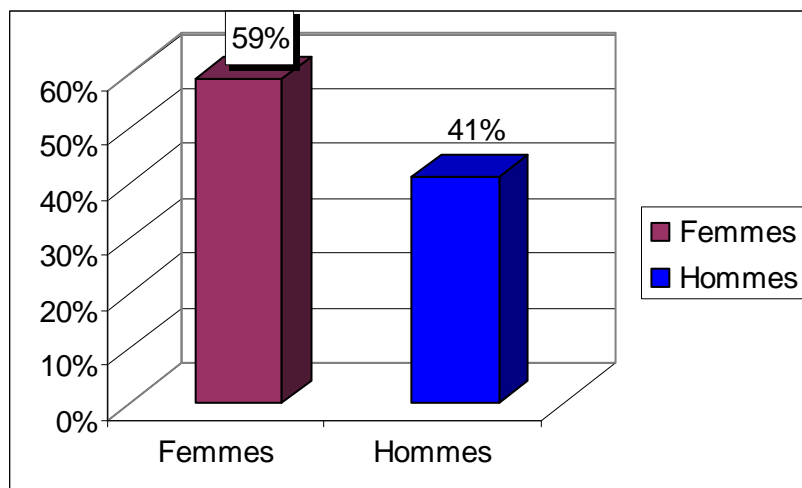
| Sujets       | 1    | 2   | 3    | 4    | 5   | 6   | 7    | 8   | 9   | 10  | 11  | 12  | 13  | 14   | 15  | Somme des I | Somme des I2 | SI2  |
|--------------|------|-----|------|------|-----|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----|-------------|--------------|------|
| 1            | 1    | 3   | 1    | 2    | 1   | 2   | 1    | 1   | 1   | 2   | 1   | 1   | 3   | 3    | 1   | 24          | 48           | 0.69 |
| 2            | 1    | 2   | 1    | 1    | 1   | 1   | 1    | 1   | 1   | 1   | 1   | 1   | 2   | 2    | 1   | 18          | 24           | 0.16 |
| 3            | 4    | 3   | 4    | 2    | 1   | 4   | 4    | 4   | 2   | 2   | 3   | 3   | 2   | 3    | 2   | 43          | 137          | 0.91 |
| 4            | 3    | 2   | 3    | 3    | 2   | 2   | 2    | 3   | 1   | 1   | 2   | 1   | 2   | 3    | 1   | 31          | 73           | 0.59 |
| 5            | 4    | 3   | 4    | 3    | 2   | 4   | 4    | 3   | 2   | 3   | 4   | 4   | 3   | 3    | 3   | 49          | 167          | 0.46 |
| 6            | 4    | 2   | 1    | 4    | 3   | 1   | 2    | 1   | 2   | 3   | 4   | 1   | 1   | 2    | 2   | 33          | 91           | 1.22 |
| 7            | 4    | 3   | 4    | 3    | 4   | 4   | 4    | 3   | 4   | 3   | 4   | 2   | 2   | 4    | 3   | 51          | 181          | 0.50 |
| 8            | 3    | 2   | 3    | 2    | 1   | 1   | 2    | 4   | 2   | 3   | 2   | 1   | 3   | 3    | 3   | 35          | 93           | 0.75 |
| 9            | 3    | 3   | 4    | 4    | 4   | 3   | 4    | 2   | 2   | 4   | 3   | 3   | 2   | 2    | 3   | 46          | 150          | 0.59 |
| 10           | 4    | 3   | 4    | 4    | 3   | 4   | 3    | 3   | 3   | 4   | 2   | 4   | 3   | 4    | 3   | 51          | 179          | 0.37 |
| 11           | 1    | 1   | 2    | 3    | 2   | 1   | 1    | 2   | 3   | 2   | 1   | 1   | 1   | 2    | 1   | 24          | 46           | 0.50 |
| 12           | 3    | 3   | 3    | 2    | 4   | 3   | 4    | 2   | 3   | 3   | 3   | 3   | 2   | 2    | 3   | 43          | 129          | 0.38 |
|              |      |     |      |      |     |     |      |     |     |     |     |     |     |      |     | Somme       |              | 7.12 |
| <b>Total</b> | 35   | 30  | 34   | 33   | 28  | 30  | 32   | 29  | 26  | 31  | 30  | 25  | 26  | 33   | 26  | 448         |              |      |
| <b>XX2</b>   | 1225 | 900 | 1156 | 1089 | 784 | 900 | 1024 | 841 | 676 | 961 | 900 | 625 | 676 | 1089 | 676 | 13522       |              |      |

**Annexe 18 :**

Tableau n°10 : Effectif et pourcentage des enseignants selon la variable sexe :

| Enseignants | Effectif | %   |
|-------------|----------|-----|
| Femmes      | 52       | 59  |
| Hommes      | 35       | 41  |
| Total       | 87       | 100 |

**Histogramme n°01:** Proportions des enseignants par groupes selon le sexe.



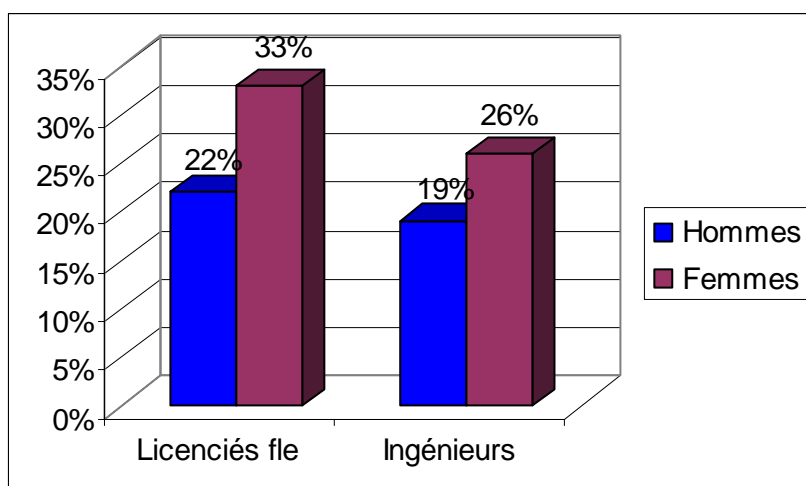
**Tableau n°11a** : Effectif et pourcentage des enseignants selon la variable « profil de formation » :

|                 | Effectif | H  | %  | F  | %  |
|-----------------|----------|----|----|----|----|
| Licenciés f.l.e | 48       | 19 | 22 | 29 | 33 |
| Ingénieurs      | 32       | 14 | 16 | 18 | 20 |
| Autres          | 07       | 02 | 03 | 05 | 06 |
| Total           | 87       | 35 | 41 | 52 | 59 |

**Tableau n°11b** : Effectif et pourcentage des enseignants selon la variable profil de formation.

|                 | Effectif | H  | %  | F  | %  |
|-----------------|----------|----|----|----|----|
| Licenciés f.l.e | 48       | 19 | 22 | 29 | 33 |
| Ingénieurs      | 39       | 16 | 19 | 23 | 26 |
| Total           | 87       | 35 | 41 | 52 | 59 |

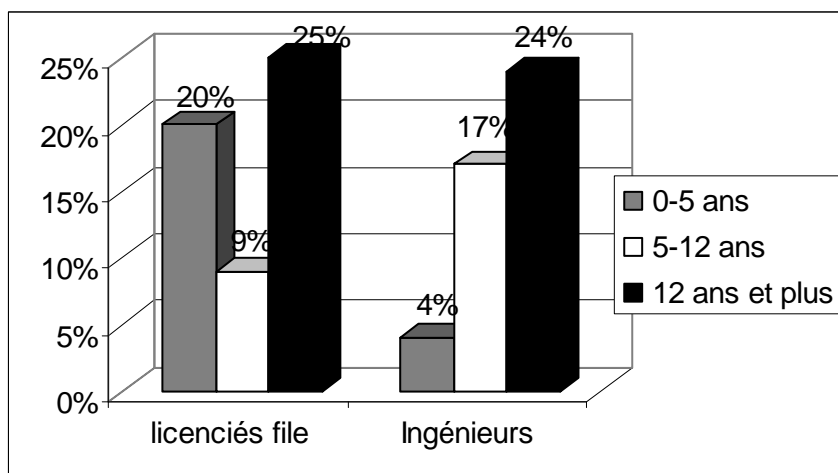
**Histogramme n° 02:** Proportion des enseignants selon la variable profil de formation.



**Tableau n° 12 :** Répartition des enseignants selon leur expérience en enseignement

|                | Effectif | 0- 5 | %  | 5- 12 | %  | 12 et plus | %  |
|----------------|----------|------|----|-------|----|------------|----|
| Licenciés file | 48       | 18   | 20 | 08    | 9  | 22         | 25 |
| Ingénieurs     | 39       | 03   | 04 | 15    | 17 | 21         | 24 |
| Total          | 87       | 21   | 24 | 23    | 26 | 43         | 49 |

**Histogramme n° 03:** Proportion des enseignants selon l'expérience en enseignement



**Annexe 19 :**

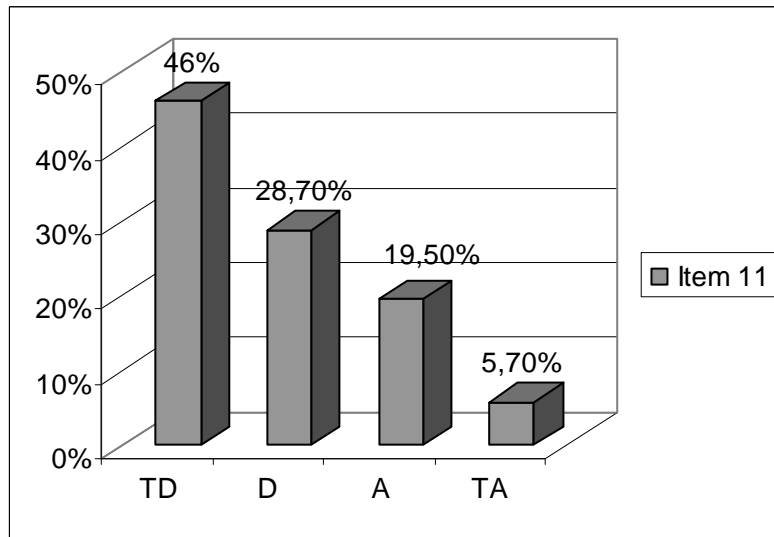
**Facette « rôle de l'enseignant ».**

Pourcentage concernant la facette rôle de l'enseignant.

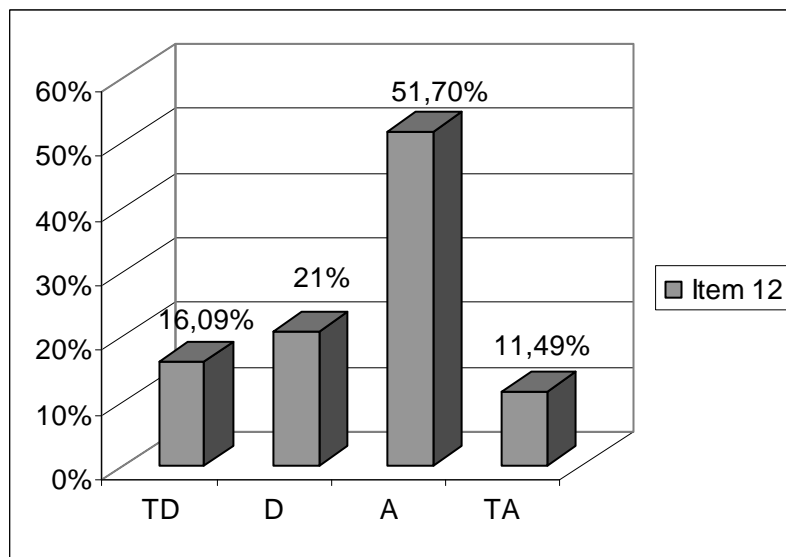
|    | Items                                                                                                                                        | TD | D  | A  | TA |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 11 | Mes pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant. | 40 | 25 | 17 | 05 |
| 12 | Le rôle de l'enseignant consiste à animer, à observer, à proposer et réguler les activités des apprenants.                                   | 14 | 18 | 45 | 10 |

Histogramme n° 04: concernant la facette « rôle de l'enseignant. »

**- Item 11**



**- Item 12**



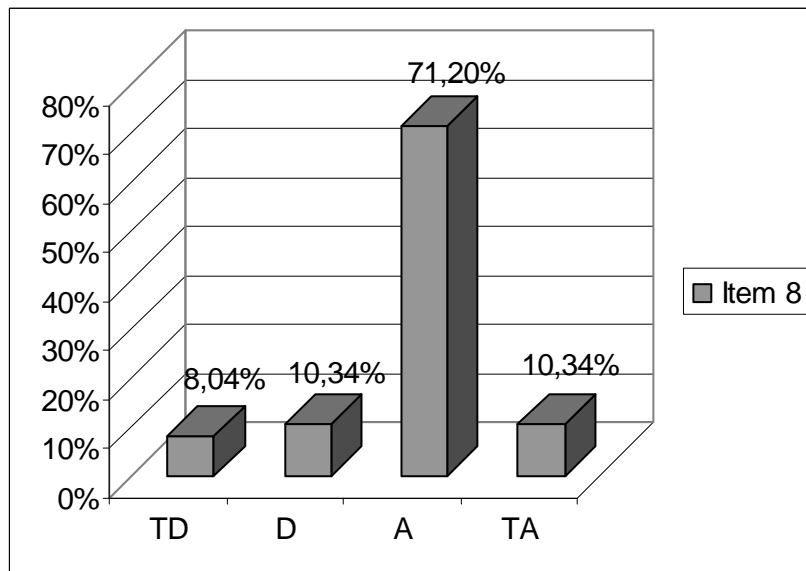
### 6.2.1.2- Facette « rôle de l'apprenant ».

Pourcentage concernant la facette rôle de l'apprenant.

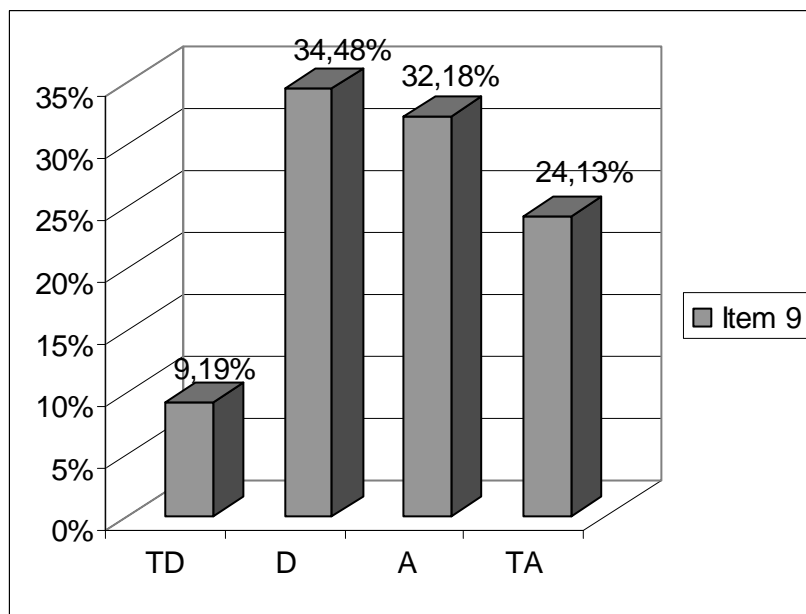
|    | Items                                                                                                                                             | TD | D  | A  | TA |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 08 | L'apprenant doit développer son langage à partir de situations réelles, significatives et complexes de la vie courante.                           | 07 | 09 | 62 | 09 |
| 09 | Il est difficile de maîtriser l'ordre et la discipline dans la classe quand l'enseignant se conforme aux principes de l'approche par compétences. | 08 | 30 | 28 | 21 |

Histogrammes n° 05: concernant la facette « rôle de l'apprenant. »

#### - Item 08



#### - Item 09





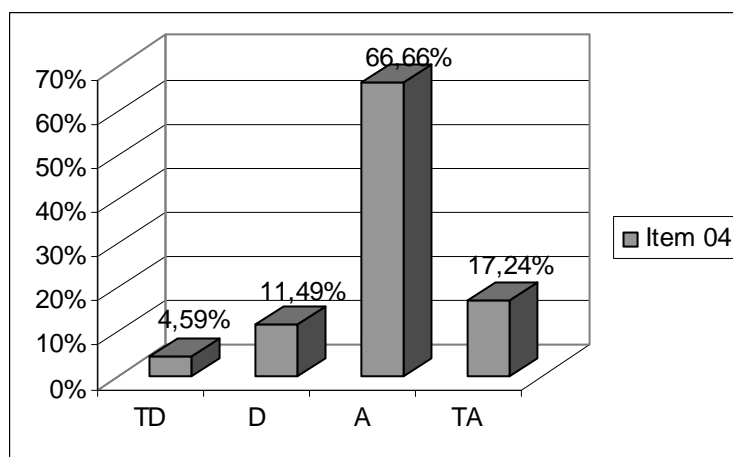
### Facette « Rôle de l'équipe pédagogique »

Pourcentage concernant la facette rôle de l'équipe pédagogique.

|    | Items                                                                                                                                                                                  | TD | D  | A  | TA |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 04 | Le développement de mes compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec mes collègues pour la préparation de nos pratiques enseignantes. | 04 | 10 | 58 | 15 |

Histogramme n° 06: Facette « Rôle de l'équipe pédagogique »

#### - Item 04



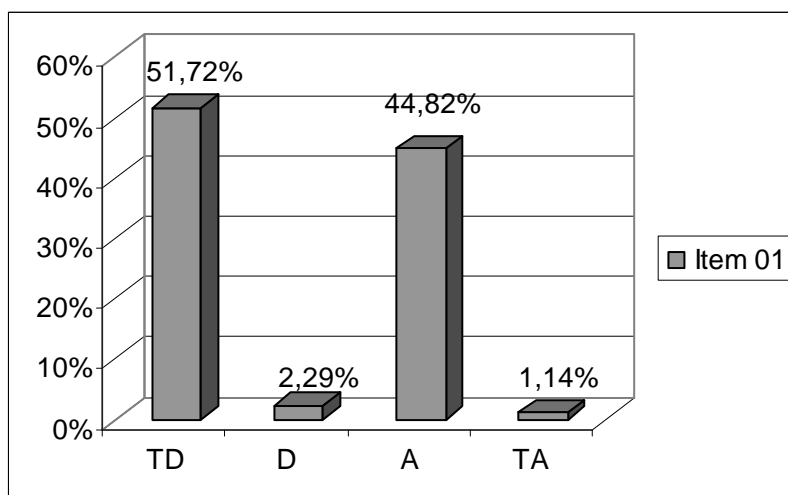
**« conditions de travail »**

Pourcentage concernant la facette « les conditions de travail ».

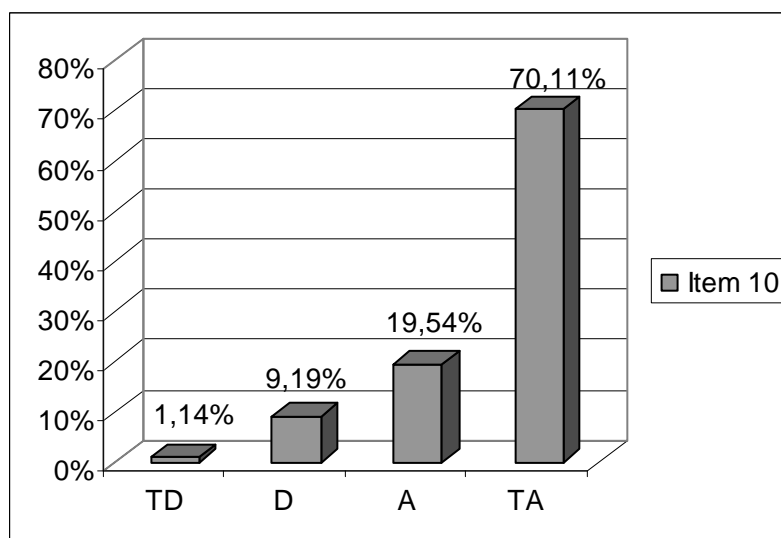
|    | Items                                                                                                                       | TD | D  | A  | TA |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 01 | Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie. | 45 | 02 | 39 | 01 |
| 10 | La formation continue ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des professeurs.                        | 01 | 08 | 17 | 61 |

Histogrammes n° 07: Facette « les conditions de travail »

**- Item 01**



**- Item 10**



## Représentations des pratiques d'enseignements

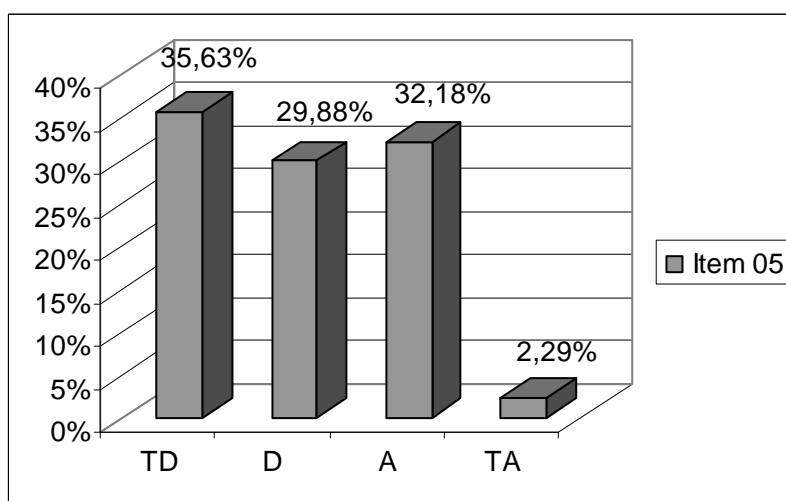
### Impact de la « pratiques de l'évaluation. »

Pourcentage concernant la facette pratiques de l'évaluation.

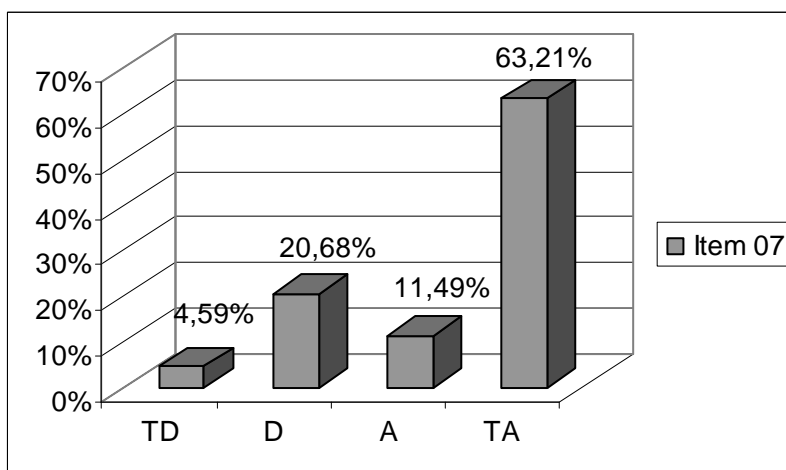
|    | Items                                                                                                                                                   | TD | D  | A  | TA |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 05 | Dans le cadre de l'approche par compétences mes pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles que je pratiquais dans l'ancienne méthodologie. | 31 | 26 | 28 | 02 |
| 07 | L'évaluation des progrès individuels des apprenants doit être continue.                                                                                 | 04 | 18 | 10 | 55 |

L'histogramme n° 08 Facette « Pratiques de l'évaluation »

#### - Item 05



#### - Item 07



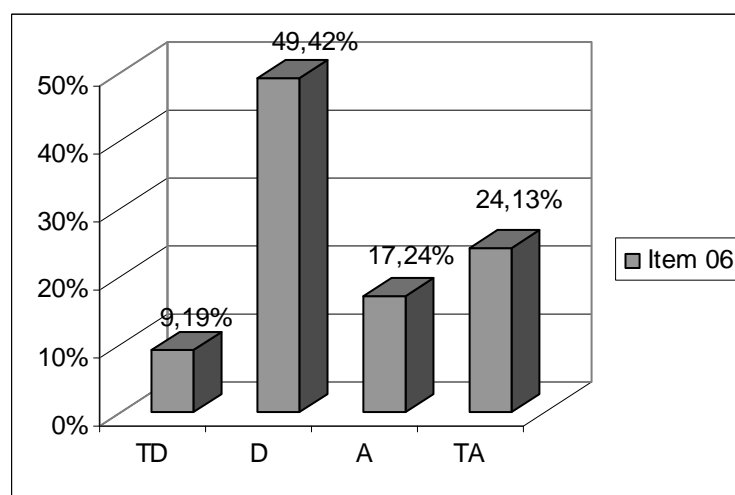
## Intégration des TIC.

Pourcentage concernant la facette « l'intégration des TIC ».

|    | Items                                                                                                                | TD | D  | A  | TA |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 06 | Les TIC sont des outils qui stimulent et améliorent les interactions en classe de langue et développent l'autonomie. | 08 | 43 | 15 | 21 |

L'histogramme n° 09 facette « l'intégration des TIC ».

### - Item 06



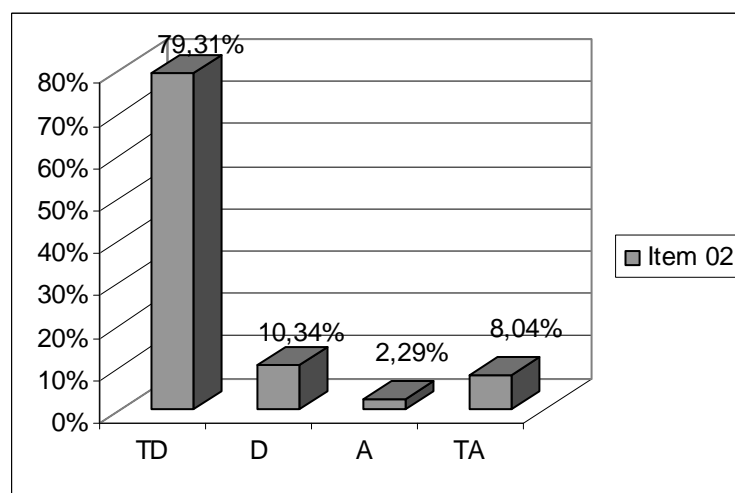
## Facette « l'interdisciplinarité ».

Pourcentage concernant la facette l'interdisciplinarité.

|    | Items                                                                               | TD | D  | A  | TA |
|----|-------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|
| 02 | L'interdisciplinarité est appliquée dans l'élaboration de nos projets pédagogiques. | 69 | 09 | 07 | 02 |

Histogramme n° 10 facette « l'interdisciplinarité ».

### - Item 02



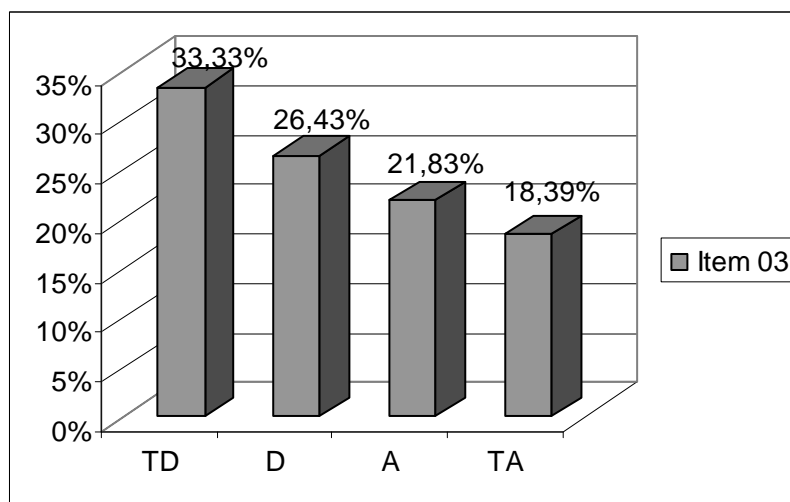
**- Facette « légitimité de la méthodologie »**

Pourcentage concernant la facette « légitimité de la méthodologie ».

|    | Items                                              | <b>TD</b> | <b>D</b> | <b>A</b> | <b>TA</b> |
|----|----------------------------------------------------|-----------|----------|----------|-----------|
| 03 | Cette nouvelle méthodologie motive les apprenants. | 29        | 23       | 19       | 16        |

Histogramme n° 11 facette «légitimité de la méthodologie ».

**- Item 03**



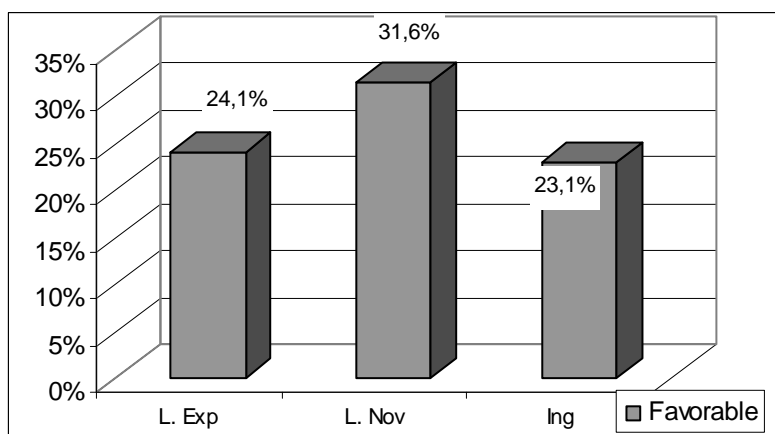
## A- L'axe gestion de la classe

**Pourcentage des professeurs favorables avec le contenu de l'item « rôle de l'enseignant » selon le profil de formation et l'expérience.**

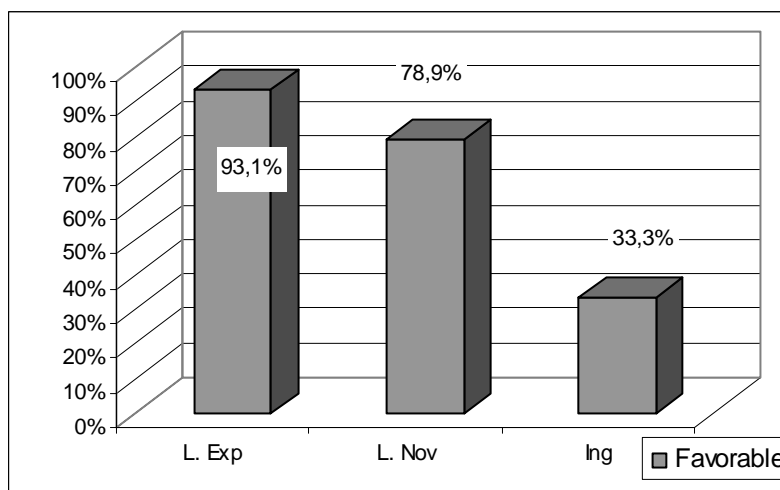
| Items                                                                                                                                       | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
|                                                                                                                                             |                   |              |           |       |
| Mes pratiques d'enseignement correspondent bien aux prescriptions définies dans la nouvelle méthodologie concernant le rôle de l'enseignant | Licenciés         | Expérimentés | 07        | 24,1% |
|                                                                                                                                             |                   | Novices      | 06        | 31,6% |
|                                                                                                                                             | Ingénieurs        |              | 09        | 23,1% |
| Le rôle de l'enseignant consiste à animer, à observer, à proposer et réguler les activités des apprenants.                                  | Licenciés         | Expérimentés | 27        | 93,1% |
|                                                                                                                                             |                   | Novices      | 15        | 78,9% |
|                                                                                                                                             | Ingénieurs        |              | 13        | 33,3% |

**Histogrammes n°12:** Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives au rôle de l'enseignant

### - Item 11



### - Item 12

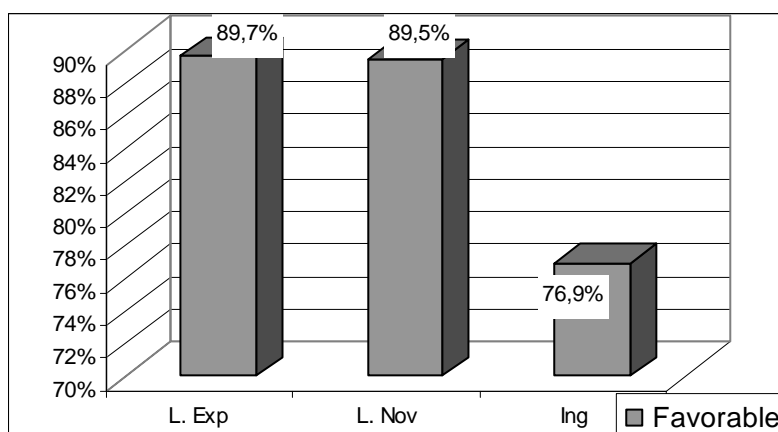


**Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « rôle de l'apprenant » selon le profil et l'expérience.**

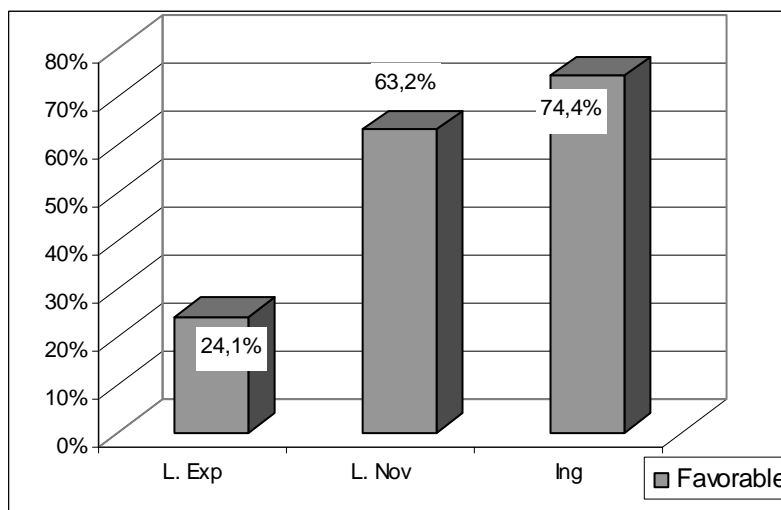
| Items                                                                                                                                             | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
|                                                                                                                                                   |                   |              |           |       |
| L'apprenant doit développer son langage à partir de situations réelles, significatives et complexes de la vie courante.                           | Licenciés         | Expérimentés | 26        | 89,7% |
|                                                                                                                                                   |                   | Novices      | 17        | 89,5% |
|                                                                                                                                                   | Ingénieurs        |              | 28        | 74,4% |
| Il est difficile de maîtriser l'ordre et la discipline dans la classe quand l'enseignant se conforme aux principes de l'approche par compétences. | Licenciés         | Expérimentés | 07        | 24,1% |
|                                                                                                                                                   |                   | Novices      | 12        | 63,2% |
|                                                                                                                                                   | Ingénieurs        |              | 30        | 76,9% |

**Histogrammes n°13 :** Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives au rôle de l'apprenant

**- Item 8**



**- Item 9**

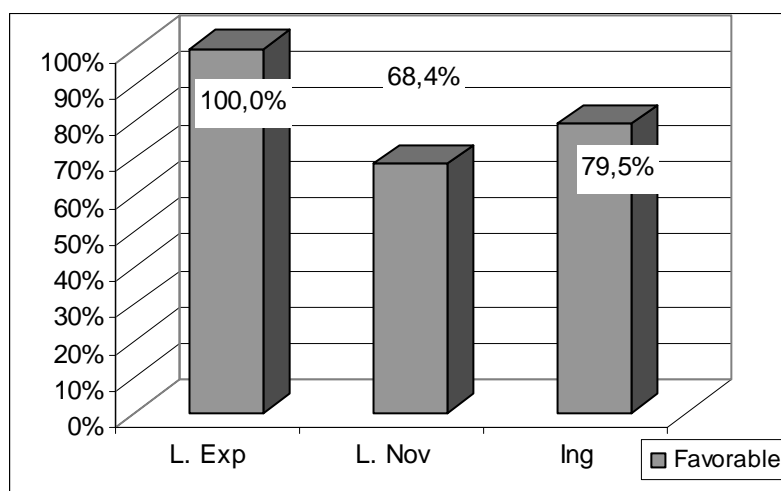


**Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « rôle de l'équipe pédagogique » selon le profil et l'expérience.**

| Items      | Profil Professeur                                                                                                                                                                      |           | Favorable    |       |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|-------|
|            | Le développement de mes compétences professionnelles se réalise essentiellement lors des séances de coordination avec mes collègues pour la préparation de nos pratiques enseignantes. | Licenciés | Expérimentés | 29    |
| Novices    |                                                                                                                                                                                        |           | 13           | 68,4% |
| Ingénieurs |                                                                                                                                                                                        |           | 31           | 79,5% |

**Histogrammes n° 14 :** Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives au rôle de l'équipe pédagogique

**- Item 4**



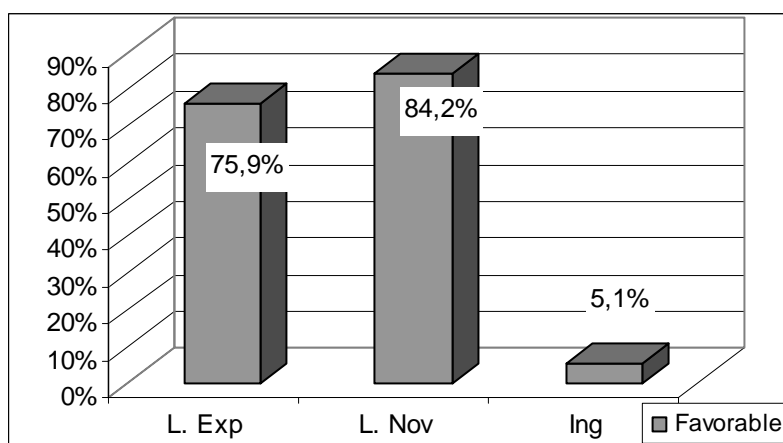


**Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « conditions de travail » selon le profil et l'expérience.**

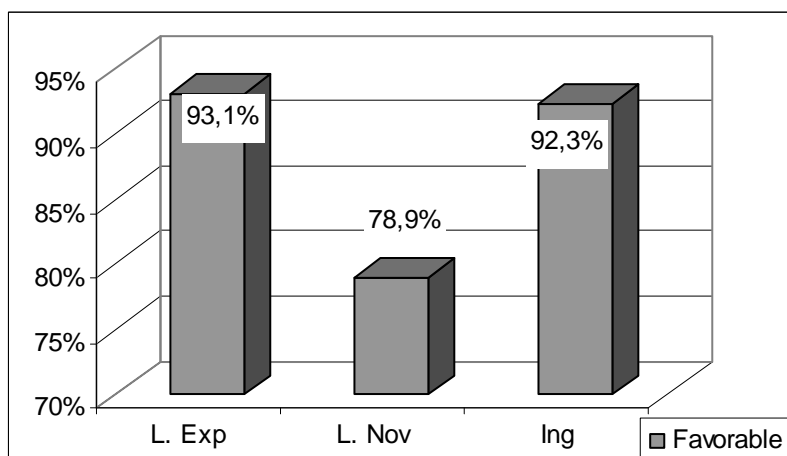
| Items                                                                                          | Profil Professeur                                                                                                           |              | Favorable    |       |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------------|-------|
|                                                                                                | Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de la nouvelle méthodologie. | Licenciés    | Expérimentés | 22    |
| Novices                                                                                        |                                                                                                                             |              | 16           | 84,2% |
| Ingénieurs                                                                                     |                                                                                                                             |              | 02           | 05,1% |
| La formation continue ne permet pas de renouveler et d'actualiser les connaissances des profs. | Licenciés                                                                                                                   | Expérimentés | 27           | 93,1% |
|                                                                                                |                                                                                                                             | Novices      | 15           | 78,9% |
|                                                                                                | Ingénieurs                                                                                                                  |              | 36           | 92,3% |

**Histogrammes n° 15 :** Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives aux conditions de travail des enseignants

**- Item 1**



**- Item 10**



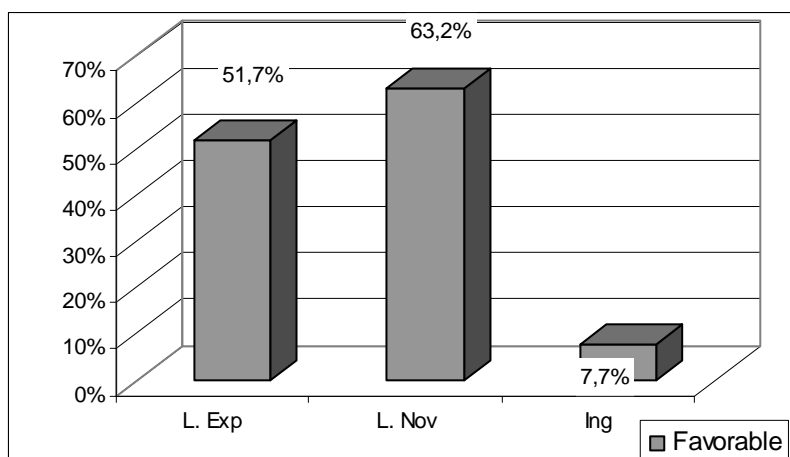
## B- L'axe pratiques d'enseignement.

### Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « pratiques d'évaluation » selon le profil et l'expérience.

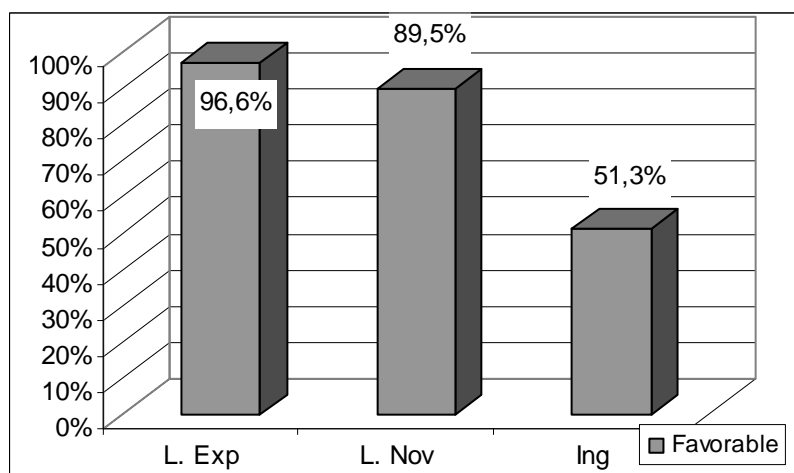
| Items                                                                                                                                                   | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
| Dans le cadre de l'approche par compétences mes pratiques d'évaluation ne sont pas les mêmes que celles que je pratiquais dans l'ancienne méthodologie. | Licenciés         | Expérimentés | 15        | 51,7% |
|                                                                                                                                                         |                   | Novices      | 12        | 60,3% |
|                                                                                                                                                         | Ingénieurs        | 03           | 07,7%     |       |
| L'évaluation des progrès individuels des apprenants doit être continue.                                                                                 | Licenciés         | Expérimentés | 28        | 96,6% |
|                                                                                                                                                         |                   | Novices      | 17        | 89,5% |
|                                                                                                                                                         | Ingénieurs        | 20           | 51,3%     |       |

**Histogrammes n°16** : Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives à la pratique d'évaluation

#### - Item 5



#### - Item 7

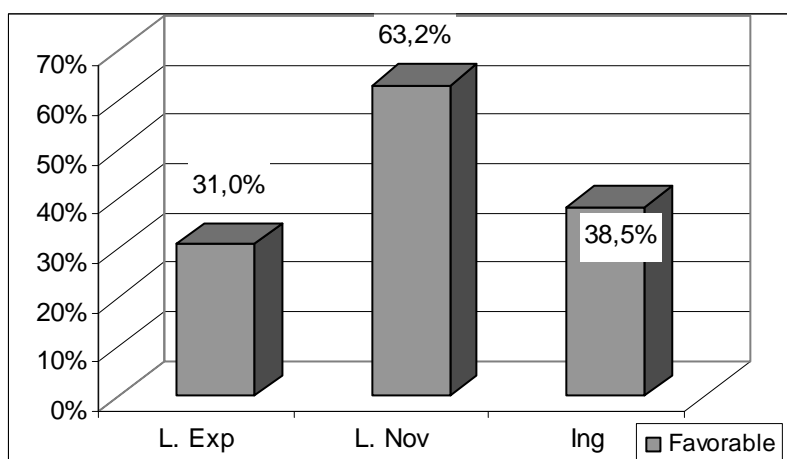


**Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « intégration des TIC » selon le profil et l'expérience.**

| Items                                                                                                                | Profil Professeur |              | Favorable |       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|--------------|-----------|-------|
| Les TIC sont des outils qui stimulent et améliorent les interactions en classe de langue et développent l'autonomie. | Licenciés         | Expérimentés | 09        | 31%   |
|                                                                                                                      |                   | Novices      | 12        | 63,2% |
|                                                                                                                      | Ingénieurs        |              | 15        | 38,5% |

**Histogrammes n°17** : Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives à l'intégration des TIC.

**- Item 6**

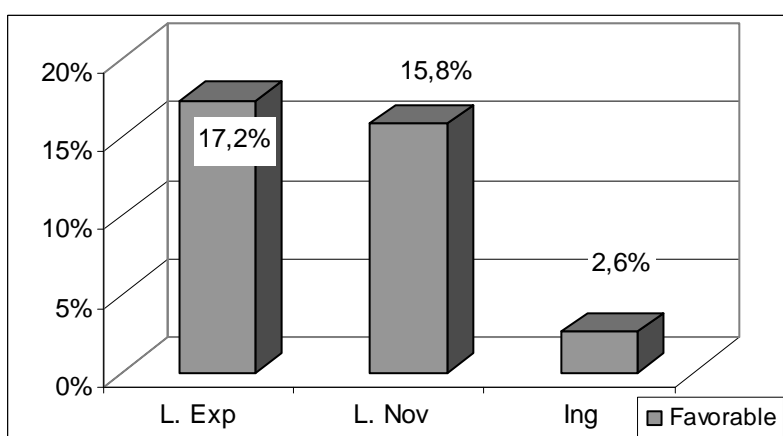


**Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « interdisciplinarité » selon le profil et l'expérience.**

| Items      | Profil Professeur                                                                   |           | Favorable    |       |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|--------------|-------|
|            | L'interdisciplinarité est appliquée dans l'élaboration de nos projets pédagogiques. | Licenciés | Expérimentés | 05    |
| Novices    |                                                                                     |           | 03           | 15,8% |
| Ingénieurs |                                                                                     |           | 01           | 02,6% |

**Histogrammes n°18 :** Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives à l'interdisciplinarité

**- Item 2**



**Pourcentage des professeurs favorables avec l'item « légitimité de la méthodologie » selon le profil et l'expérience.**

| Items      | Profil Professeurs                                 |           | Favorables   |       |
|------------|----------------------------------------------------|-----------|--------------|-------|
|            | Cette nouvelle méthodologie motive les apprenants. | Licenciés | Expérimentés | 12    |
| Novices    |                                                    |           | 15           | 78,9% |
| Ingénieurs |                                                    |           | 08           | 17,9% |

**Histogramme n°19:** Les pourcentages des enseignants en accord avec les affirmations relatives à la légitimité de la méthodologie

**- Item 3**

