

**Université Saad Dahleb/Blida**

Faculté des Lettres et des Sciences sociales  
Département de Français

# MEMOIRE DE MAGISTER

Option : Didactique du Français langue étrangère

**Enseignement secondaire du FLE en Algérie :  
fondements théoriques, choix méthodologiques,  
représentations & pratiques de classe  
Le cas du lycée Mouloud Kacem/ Mouzaia**

Présenté par :

Naciba Ziane

Sous la direction de Mme karima Ait Dahmane.

Devant le jury composé de :

- |  |                |
|--|----------------|
| - Rahel Safia, Maître de conférence, U/ d'Alger    | - Présidente   |
| - Nabti Amar, Maître de conférence, U/ Tizi- Ouzou | - Examineur    |
| - El Baki Hafi, Maître de conférence, U/ Alger     | - Examinatrice |

**Décembre 2009**

## Résumé

L'école est sollicitée à accomplir avec détermination le rôle que lui assigne la société, celui de répondre aux besoins de celle-ci. Le cas échéant, c'est l'enseignant qui est le plus critiqué et ce sont ses compétences qui sont remises en question, étant le seul médiateur entre l'école et l'élève. Le cas étant dans le système éducatif en Algérie, à l'instar de plusieurs pays dans le monde, l'institution a procédé à maintes reprises, à la révision de ses programmes et à leur rénovation. En effet, depuis 1976, des refontes successives ont caractérisé l'école algérienne, néanmoins, elles ont toutes été vouées à l'échec car elles ne consistaient pas à des changements radicaux du système instauré mais uniquement à des transformations formelles estimées le plus souvent « irréflechies » à cause de leur incohérence.

La refonte du système éducatif de 2004 se voulait une révolution visant l'édification d'un système éducatif cohérent et performant en vue de permettre à la société algérienne de faire face aux multiples défis du 21<sup>ème</sup> siècle, en réalisant les conditions scientifiques et technologiques susceptibles de lui garantir un développement durable.

Le nouveau programme de l'enseignement du français au secondaire algérien s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique des langues étrangères qui sous-tend ses fondements théoriques du courant cognitiviste venu en réaction à l'arrière fond béhavioriste et particulièrement de la cognition située, du socioconstructivisme et de la linguistique de l'énonciation. Les implications méthodologiques qui en découlent, supposent des actions pédagogiques essentiellement issues des approches communicatives, des approches par les compétences, de la pédagogie de l'intégration d'où les notions de transfert et de pédagogie différenciée.

Les pratiques d'évaluation doivent se conformer également à cette logique et doivent viser l'évaluation des compétences. Trois modalités permettent de le faire dans la perspective d'un apprentissage efficace : il s'agit de l'évaluation diagnostique, la formative ou formatrice et l'évaluation sommative faisant ainsi référence aux travaux récents sur la métacognition et la remédiation cognitive.

Pour décider de son action pédagogique, l'enseignant, élément central de la réforme, est dans la nécessité de s'approprier, en plus de son savoir disciplinaire et de son savoir d'expérience, des connaissances curriculaires, scientifiques et pédagogiques sur le nouveau programme qu'il devra mettre en pratique. Savoirs sans lesquels, on ne peut décider de la validité de ses représentations. Tout élément théorique ou méthodologique nouveau, va lui permettre de changer ses représentations sur la rénovation et de s'y adapter en modifiant ses démarches et pratiques dans la classe. La formation est incontournable. Néanmoins, si on n'ajuste pas les stratégies de formation et ses modes d'action, elle n'atteindra jamais le dispositif d'enseignants en activité.

La présente étude vise à travers plusieurs moyens d'investigation du sujet sur le terrain à montrer qu'après plusieurs années de l'instauration de la réforme, les enseignants ne sont pas dans l'esprit de cette dernière, faute de planification sérieuse de la formation. Subséquemment, le niveau des élèves continue à baisser et la société continue elle aussi à blâmer sévèrement l'école et surtout l'enseignant.

Mots –clés :

*Approches communicatives, approche par les compétences, cognitivisme  
pédagogie du projet, pratiques enseignantes, représentations,  
socioconstructivisme.*

## ملخص

شرعت عدة بلدان مؤخرا في مراجعة نظامها التربوي و تحديث مناهجها في مختلف المراحل الدراسية بما فيها الطور الثانوي الذي شهد خلال السنوات الأخيرة تطورا ملحوظا من حيث الهياكل ، التعداد و التأطير...كما عرف اهتماما كبيرا من طرف الحكومة ، تمثل في إعداد مشاريع إصلاحية تتناسق و احتياجات المجتمع باعتبار التعليم الثانوي معبرا حقيقيا و مفتوحا على عالم الشغل. و جاءت هذه الحركة كنتيجة حتمية للتغيرات السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية و الثقافية التي مست الجزائر و العالم و كذلك بسبب التفجر المعرفي في مختلف الميادين العلمية و التقنية و لا سيما في مجال تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات. يعد الهدف الأساسي من الإصلاح هو صقل مواهب التلاميذ و تنمية ملاكاتهم و حسهم الوطني و تطوير قدراتهم على التعلم الذاتي المستدام. ولقد تم استبدال المناهج القديمة- نظرا للسلبات العديدة التي ميزت المقاربة بالأهداف- بمقاربة جديدة تركز على بيداغوجية الإدماج و تسمى المقاربة بالكفاءات و تتميز عن الطريقة التقليدية التراكمية بالسعي إلى توظيف المكتسبات لحل المشاكل في وضعيات جديدة.

و لأن المناهج الجديدة تمت صياغتها وفقا للمقاربة الجديدة، خطت الوصاية لتكوين الأساتذة قصد مساعدتهم لتبني المفاهيم الجديدة التي رافقت أدبيات المقاربة بالكفاءات و الشروع في تطبيقها. غير انه لم يخطط لهذا التكوين بطريقة سليمة مما حال دون التحقيق المبتغى من المناهج الجديدة و بالتالي من الاصطلاح إذ اثر نقص المعارف العلمية لدى الأساتذة سلبا على بناء تصوراتهم الذهنية حول العملية التعليمية وكيفية تطبيقها و بالتالي على مردود و مستوى التلاميذ. و هذا ما أكدته هذه الدراسة من خلال تحقق كل فروضها.

## Sommaire

Résumé	2
Remerciements	5
Sommaire	7
Liste des tableaux	9
Introduction générale	13
1. Motivation de la recherche	18
2. Questions principales et hypothèses de recherche	19
3. Choix du corpus	20
4. Objectifs de la recherche	21
5. Difficultés rencontrées	21
<b>I- Première partie: cadre théorique et méthodologique</b>	<b>24</b>
1. L'enseignement secondaire du F.L.E. en Algérie et ses refontes : les principaux fondements théoriques et choix méthodologiques de la nouvelle réforme pédagogique du F.L.E.	24
Introduction	24
1.1. Les refontes du système éducatif algérien	25
1.1.1. L'école algérienne et idéologie.	25
1.1.2. Les réformes de l'école algérienne.	26
1.1.3. Les circonstances de la nouvelle réforme.	29
1.1.4. Pourquoi la nouvelle refonte de l'école algérienne?	30
1.2. Les fondements théoriques du nouveau programme de français :	32
1.2.1. Le cognitivisme	32
1.2.2. Le constructivisme et socioconstructivisme	34
1.2.3. La linguistique de l'énonciation	36

1.3. Les choix pédagogiques et méthodologiques de la nouvelle réforme :	39
1.3.1. L'approche communicative	39
1.3.2. L'approche par les compétences :	43
1.3.2.1. Les définitions de la notion de compétence :	44
1.3.2.1.1. Au XV è siècle	44
1.3.2.1.2. En psychologie	45
1.3.2.1.3. En éducation	45
1.3.2.1.4. Dans le domaine d'enseignement.	46
1.3.2.2. Les composantes d'une compétence	48
1.3.2.3. Comment évaluer les compétences	49
1.3.2.3.1. L'appréciation dynamique	49
1.3.2.3.2. L'évaluation formative interactive	49
1.3.2.3.3. Comment impliquer l'élève dans le processus d'évaluation ?	50
1.3.2.4. Les compétences dans les programmes scolaires	51
1.3.3. La pédagogie de l'intégration	52
1.3.4. La pédagogie différenciée.	55
Bilan	56
2. Les représentations sociales:	57
Introduction	57
2.1. Définition et évolution:	58
2.1.1. Les approches behavioristes	58
2.1.2. l'approche cognitive	59
2.2. Les représentations de l'enseignant :	61
2.2.1. Les représentations sur l'apprenant	61
2.2.2. Les représentations des enseignants sur les savoirs à venir	63
2.2.3. Les représentations idéologiques des enseignants	65
2.2.4. Les représentations des enseignants sur leurs pratiques	66
2.2.5. Les représentations des enseignants sur la langue enseignée	66
Bilan	67
3. L'enseignement secondaire et pratiques de classe :	68
Introduction	68
3.1. Définition des pratiques de l'enseignant	68
3.2. Exemple du projet pédagogique	71
3.3. Les processus d'enseignement de la compréhension écrite	76
3.4. Les processus d'enseignement de la compréhension orale	79
3.5. Les processus d'enseignement de la production orale et écrite	80
3.6. Les processus d'enseignement des points de langue	82
3.7. L'évaluation des apprentissages	83
3.7.1. L'évaluation formative	85
3.7.2. L'évaluation diagnostique	87
3.7.3. L'évaluation sommative	91
Bilan	91

II- Deuxième partie : cadre méthodologique et analytique	92
1. La méthodologie de l'étude	92
1.1. La pré- enquête	92
1.2. Le cadre spatio-temporel de l'étude	93
1.2.1. Le lieu de l'étude	93
1.2.2. La durée de l'étude	93
1.3. La population de l'étude	93
1.4. La méthode de recherche	94
1.5. Les moyens d'investigation et de la collecte d'information	94
1.5.1. L'enquête par le questionnaire	94
1.5.2. L'enquête par l'entretien.	94
1.5.3. L'enquête par observation.	95
2. Présentation et analyse des résultats	96
2.1. Présentation et analyse du questionnaire	96
2.1. 1.Présentation des caractéristiques de la population d'étude	96
2.1.2. Présentation et analyse des données des hypothèses relatives aux représentations et aux pratiques des enseignantes	98
2.1.3. Présentation et analyse des données des hypothèses relatives aux représentations des enseignantes sur leurs élèves	123
2.2. Analyse des résultats des entretiens	126
2.2.1. L'entretien avec l'inspectrice de français.	126
2.2.2. Les entretiens avec les enseignantes de français	127
2.3. Compte rendu des séances d'observation participante	128
3. Interprétation des résultats de l'étude et vérification des hypothèses.	131
Bilan	132
Conclusion générale	134
Références bibliographiques.	140
Annexes :	146
1. Questionnaire...	146
2. Les résultats de l'épreuve de Français /baccalauréat 2008 & 2009 du lycée Kacem	155
3. Déroulement des séances de français : enseignante x (copies du cahier de textes	164
4.) Déroulement des séances de français : enseignante y (copies du cahier de textes).	172
5. Grille d'observation	173

## Liste des tableaux

N°	Thème	page
1	Présentant les résultats de baccalauréat en Français 2008/2009	155
2	présentant la population de l'étude en fonction de l'âge	96
3	présentant la population de l'étude en fonction du sexe	96
4	présentant la population de l'étude en fonction de sa formation initiale	97
5	présentant la population de l'étude en fonction de son ancienneté dans l'enseignement secondaire	97
6	traduisant les opinions des enseignantes quand au nouveau programme	98
7	présentant les représentations des enseignantes sur la finalité du nouveau programme	98
8	traduisant les représentations des enseignantes quand à la mise en pratique du nouveau programme de Français	99
9	traduisant les représentations des enseignantes quand à la réhabilitation du nouveau programme de Français	99
10	traduisant les représentations des enseignantes sur les finalités du nouveau programme et la nécessité de la refonte pédagogique de l'enseignement.	100
11	traduisant les représentations des enseignantes concernant le contenu des documents officiels d'où en découle la nécessité de s'y référer.	101
12	présentant les attitudes des enseignantes quant aux concepts employés dans les documents officiels.	102
13	présentant les représentations des enseignantes sur les fondements théoriques du nouveau programme de Français.	102
14	présentant la part des enseignantes dans l'appropriation du savoir scientifique aidant à l'innovation	103
15	traduisant les représentations des enseignantes quant à leur aptitude à définir les objectifs d'enseignement.	103
16	exposant les capacités des enseignantes à répartir le contenu annuel du programme.	104
17	montrant les représentations et les pratiques des enseignantes sur le travail en groupe pour l'élaboration des différents travaux.	104
18	présentant les représentations des enseignantes quant au recours au manuel scolaire pour mettre en pratique le programme.	105
19	exposant les représentations des enseignantes quant au recours aux activités et supports proposés par les	106

	manuels scolaires.	
20	Tableau (20) présentant la fréquence d'utilisation des activités et des supports des manuels scolaires	106
21	présentant les représentations des enseignantes quant à l'introduction des manuels extrascolaire dans leur classe.	107
22	présentant le recours des enseignantes à l'Internet	107
23	montrant les représentations des enseignantes quant à la source des supports.	108
24	exposant les représentations des enseignantes sur le matériel didactique proposé.	108
25	traduisant les représentations des enseignantes sur leur capacité de critiquer les activités.	109
26	traduisant les représentations des enseignantes concernant leur capacité à créer des activités.	109
27	présentant les représentations des enseignantes sur leurs démarches pédagogiques.	110
28	présentant les pratiques des enseignantes concernant les activités de réception et de production de l'oral	110
29	présentant les représentations des enseignantes Quant au matériel utilisé pour enseigner l'oral	111
30	exposant la pratique des enseignantes de l'évaluation diagnostique.	111
31	exposant les pratiques des enseignantes concernant la compétence linguistique.	112
32	présentant l'approche de la grammaire chez la population d'étude.	112
33	montrant la pratique et les représentations des enseignantes concernant l'intégration.	113
34	Informant sur les représentations et les pratiques des enseignantes sur l'approche de la grammaire	113
35	montrant les représentations des enseignantes sur la notion d'exercice et d'activité	114
36	exposant les représentations des enseignantes sur la modalité de définir les activités décrochées.	115
37	présentant les représentations des enseignantes sur la pratique de l'évaluation	115
38	montrant le moment de l'évaluation des élèves.	116
39	présentant les représentations des enseignantes sur les fonctions de l'évaluation.	117
40	montrant les représentations et les pratiques des enseignantes quant à la nécessité de remédier aux difficultés et aux lacunes de leurs élèves.	117
41	exposant le changement de la conception des sujets d'évaluation en fonction du référentiel des compétences (objet d'évaluation).	118
42	montrant les représentations de la population d'étude sur la compatibilité des sujets de Baccalauréat avec le nouveau programme.	119
430	révélant les représentations des enseignantes sur la	119

	capacité du nouveau programme dans l'amélioration du niveau des élèves en Français.	
4...4	montrant les représentations de la population d'étude sur la compatibilité des sujets de Baccalauréat avec le nouveau programme.	120
45	représentant les attitudes des enseignantes quant à la qualité de la formation continuée.	121
46	représentant les attitudes des enseignantes quant à la formation continuée.	121
47	présentant les représentations des enseignantes concernant leurs besoins professionnels.	122
48	reflétant les représentations des enseignantes sur la motivation de leurs élèves pour apprendre le Français.	123
49	dévoilant les représentations des enseignantes sur l'autonomie de leurs élèves dans leur apprentissage.	123
50	exposant les représentations des enseignantes quant au niveau de leurs élèves.	124
51	démontrant les représentations des enseignantes sur les lacunes et difficultés de leurs élèves.	125
52	présentant les représentations des enseignantes sur les stratégies d'apprentissage de leurs élèves	126

## Introduction générale

La présente recherche s'inscrit dans le cadre théorique de la didactique du FLE et au croisement des deux théories en sciences humaines : le socioconstructivisme et le cognitivisme.

Il est désormais admis que l'apprentissage d'une langue étrangère peut s'effectuer soit au contact des natifs dans leur milieu, soit en s'exposant à des données naturelles tels que les films, les chansons, les émissions, les documentaires...ou encore en suivant des cours organisés dans des établissements et institutions (école, lycée, institut, université, école privée...) dont le rôle est d'inculquer la langue aux apprenants tout en leur faisant prendre conscience du système de celle-ci : « selon la méthode de l'enseignement utilisée, on favorise l'accès à différents aspects du système de la langue et à différents aspects de son utilisation. » [1:51] Ceci dit que l'apprenant, mis en situation de communication, va prendre en considération toutes les contraintes du contexte socio- affectif, ce qui n'est pas sans répercussions sur son propre apprentissage de la langue et sur l'utilisation ultérieure de celle-ci.

Cette dernière situation de l'acquisition de la langue est appelée communément « situation d'enseignement » ou par extension « situation d'enseignement/ apprentissage » dans laquelle la part de l'enseignant comme acteur du processus de l'appropriation de la langue par l'apprenant est loin d'être négligeable.

Il est maintenant irrécusable que, dans ce genre de situation, l'élaboration des programmes se fait précéder par une analyse des besoins car il serait plus pertinent de construire les contenus en fonction de la demande de l'élaboration

des programmes se fait précéder par une analyse des besoins car il serait plus pertinent de construire les contenus en fonction de la demande de l'environnement de l'apprenant : « langue de communication écrite dans l'administration, langue de communication orale à la portée du plus grand nombre de personnes à la radio ou à la télévision, langue d'enseignement permettant l'acquisition de nouveaux savoirs mais, en même temps, de nouveaux savoir-faire. »[2:30]. C'est en fonction des objectifs à la fois formatifs et communicatifs qu'il faut penser en définissant les objectifs, les compétences et en choisissant contenus et activités.

Pratiquée depuis les années soixante en Europe, dans l'optique de l'enseignement des langues vivantes pour les adultes, l'analyse des besoins devient plus qu'importante pour une prise en considération de la demande politique et socio-économique de l'environnement des apprenants ainsi que pour la prise de décision concernant la situation éducative et la formation.

Ce concept de besoin est très problématique dans la littérature didactique à cause de la diversité des adjectifs qui l'entourent : besoin linguistique/ comportemental/ langagier ; besoin subjectif/ objectif/ressenti. Cette notion, insuffisante pour la description de tous les éléments d'une situation d'enseignement/apprentissage, doit sa naissance aux ingénieurs économistes (analyse des systèmes et la théorie de décision), et que les pédagogues anglo-saxons ont empruntée sous le terme de « educational technology » [3: 8]. C'est un nouveau mode de conception du processus de l'enseignement/apprentissage que la citation de Jarvis décrit ainsi: « les maîtres enseignent, les méthodologues forment les maîtres, les programmes de licence éduquent les méthodologues et tout cela alors que peu de chose est connu de l'acte de l'apprentissage situé à l'autre bout de la chaîne.» [3: 8]. Les travaux se multiplient dans ce sens et on assiste, quelques années après, à la pédagogie centrée sur l'apprenant. Ce bouleversement remonte aux années soixante dix et ne se pratique que récemment (depuis la dernière réforme) en Algérie dans le but de former en fin de cursus des apprenants compétents et autonomes [4:23].

Cependant, cette adaptation du système éducatif algérien aux avancées de la didactique contemporaine n'a pas pris au sérieux, semble-il, trois composantes essentielles qui sont l'enseignant formateur, le matériel pédagogique ni les apprenants dans leur variabilité. Or, le succès ou le blocage de chaque système dépend de la prise en compte de toutes les composantes et de leur interaction [2: 12]

Notre travail s'inscrit au cœur des préoccupations du système (défini comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but.) [5:28] éducatif algérien : les représentations (discours et pratiques de classe) et la méthodologie du projet (dite de l'intégration), demande dominante dans l'enseignement de F.L.E. Partant de la nouvelle réforme de l'enseignement en général et de la réhabilitation récente du secondaire notamment celle du français langue étrangère, les concepteurs des nouveaux programmes se sont intéressés particulièrement aux apprenants, à leurs stratégies d'apprentissage, aux contenus et aux objectifs voire même aux activités de langage, ensemble qui tend, en principe, à la maîtrise parfaite du français : « les apprenants au terme du cursus auront acquis une maîtrise suffisante de la langue. » [4 :25] ,et ce, en s'inscrivant dans un double cadre théorique de la linguistique de l'énonciation et du cognitivisme d'où le concept des approches communicatives : «le présent programme accorde une place plus que importante à la linguistique de l'énonciation qui pose comme préalable qu'il faut distinguer ce qui est dit (contenu du texte et intention informative) de la présence de l'énonciateur dans son propre discours (...) l'information dans le texte qui fera prendre conscience au fur et à mesure à l'apprenant qu'un locuteur est déterminé psychologiquement, idéologiquement, culturellement comme il l'est lui-même(...) cette prise de conscience en amènera une autre : une compétence de communication.»[4 :8]. Notion créée d'abord par Dell Hymes, puis plus élaboré par de nombreux chercheurs dont la définition la plus complète est celle de Sophie Moirand [6 :17].

Cette compétence ne peut être installée sans l'intégration de plusieurs autres compétences qui la constituent, telles que les compétences

sociolinguistique, situationnelle, pragmatique...Il faut comprendre par cela que l'apprenant est dans la nécessité d'assimiler non seulement des règles de grammaire mais aussi les normes de leurs emplois en situation. C'est cette fonctionnalité qui est recherchée à la fin du cursus secondaire permettant à l'apprenant d'être autonome dans ses apprentissages, dans sa vie universitaire, professionnelle et sociale. Ce critère du profil de sortie concerne aussi bien la population d'élèves présentielle (captive) que celle de l'enseignement à distance.

L'enseignement du FLE selon le nouveau programme 2005 s'appuie autant sur les théories cognitivistes qui postulent que le psychisme de l'homme fonctionne comme un processus de traitement de l'information [7 :15] et considèrent la langue comme « une construction intellectuelle dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer en mobilisant toutes ses ressources. » [4 :29], de ce fait, elles s'intéressent particulièrement au fonctionnement mental de l'individu pris anciennement pour une boîte noire. Centrées sur la genèse des processus cognitifs, ces théories conçoivent la langue comme une activité humaine mentale très complexe mais, que l'intelligence de l'homme aussi apprêtée et adaptative, permet la mise en œuvre des opérations variées et nombreuses dans les différentes interactions du sujet sollicité en permanence par son environnement, compte tenu des contraintes situationnelles de la communication et de l'utilisation de la langue. En effet, « la situation dans laquelle se déroule une activité de L.E. constitue à la fois une contrainte d'utilisation et une source d'acquisition. Cette double caractéristique (...) constitue un élément important à porter au dossier de l'approche communicative.» [1 :5]. Cette dernière est venue comme réaction aux limites des méthodes audio-orales et audio-visuelles, créées pour un public adulte, trop critiquées notamment par N. Chomsky puis par L. Porcher et plusieurs autres chercheurs à cause du caractère systématique, mécanique de l'acquisition de la langue étrangère en situations stéréotypées, réduites donc très éloignées de la réalité. Par conséquent, elles sont démotivantes d'où un phénomène de rejet [6 :14] de l'apprentissage de la langue.

Les programmes de français, celui de 1995 puis celui de 2005, ont tenté d'exposer succinctement, les apports de ces deux domaines de recherche à la

didactique des langues étrangères pour présenter et justifier aux enseignants les nouveaux processus et activités de langage « imposés », susceptibles de déterminer l'acquisition du F.L.E. Les concepteurs de ces écrits didactiques ne sont pas préoccupés sérieusement des contraintes méthodologiques que peut rencontrer le dispositif des enseignants du F.L.E, déjà en exercice. On leur a exigé de passer de l'enseignement par unité didactique où « la maîtrise de la compétence où des niveaux de compétence sont évalués au terme de l'unité didactique. » [8 :13] à la nouvelle approche par projet qui est « une approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir sa réalisation. » [4:49]. Le projet dans sa globalité constitue le vecteur didactique d'un ensemble d'activités, il est organisé en séquences ayant une cohérence interne et des intentions pédagogiques: « le projet permet d'installer une ou plusieurs compétences définies dans le programme. Il permet aussi de passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage.» [9 :3] C'est-à-dire, il favorise l'apprenant et le met au centre de la pratique pédagogique.

Les écrits du Ministère de l'Éducation présentent le nouveau rôle de l'enseignant dans les apprentissages et qui consiste désormais à apprendre à l'apprenant à apprendre, autrement dit, lui apprendre la manière d'organiser ses apprentissages. Toutefois, ce rôle qui lui a été assigné par le remaniement du système éducatif n'est pas totalement intégré ni, du moins compris, à cause de cette panoplie conceptuelle et pratique découlant des avancées didactiques des langues étrangères ainsi que des théories desquelles elles s'inspirent notamment devant les habitudes de classes sclérosantes, durcies par la routine et l'absence des recyclages des professeurs. Philippe Meirieu le confirme lorsqu'il fait constater que « les pratiques quotidiennes y restent presque complètement inchangées » et lorsque certains chercheurs québécois avancent qu' « à l'école, ça change tout le temps, mais dans la classe tout est pareil. » [10 :5] soulignant ainsi les pratiques inaltérables.

Les pratiques actuelles dans les classes du F.L.E., le niveau des élèves décevant, toujours en baisse en français, l'échec dans la réalisation des objectifs

terminaux des programmes, du moment où les élèves rencontrent énormément de problèmes en classe ainsi qu'à l'université et pour communiquer, et pour accéder aux savoirs ou aux technologies modernes de la communication nous ont interpellée et suscitée nos questionnements.

### 1. Motivation de la recherche

Enseignante de la langue française du secondaire, confrontée à tous les problèmes et les changements dûs à la réforme, prenant un recul pour l'observation en vue de mesurer l'efficacité de la nouvelle réforme de l'enseignement dans l'atteinte de ses objectifs, le présent travail se veut donc une analyse descriptive de la situation de l'enseignement du F.L.E. dans le secondaire algérien (le cas du lycée de Mouzaia) pour l'apprécier d'abord en termes de soubassements théoriques, de cohérence des principes méthodologiques, des objectifs et des démarches sous-jacentes des représentations des enseignants de français, puis pour déceler le(s) dysfonctionnement(s) possibles ou le blocage : « quelque soit la spécificité de la demande, il nous semble fondamental de prendre un temps important à son examen. Trop souvent, se conformant aveuglement à des schémas connus sans réelle analyse préalable de toutes les composantes d'une demande, on plaque des méthodologies ; on utilise des méthodes, on se réfère à des théories qui rassurent parce qu'elles sont à la mode ou parce qu'on les connaît bien mais qui sont en parfaite dissonance avec les vrais besoins et les vrais enjeux en cause. » [10 :11], le cas étant, de modifier leurs manières d'agir (leurs pratiques de classes).

Le dernier séminaire de décembre 2009, organisé par l'inspectrice du français de la wilaya de Blida, a éveillé notre intérêt de par les réactions des enseignants. C'est ce qui justifie le présent travail qui se veut une étude descriptive et analytique sur la disparité entre les principes méthodologiques contenus dans les écrits officiels et les démarches pédagogiques en classes de langue. Ainsi, il s'agira d'une mise en perspective de la pratique que dégagent le programme 2005 et le manuel d'accompagnement, des contenus (textes, supports, activités...), de la démarche et la manière dont les enseignants du F.L.E de Blida (le cas du lycée

Kassem de Mouzaia) sont censés mettre en œuvre, ces nouvelles pratiques et démarches pédagogiques découlant des représentations de chaque enseignant. Nous voudrions comprendre l'échec récurrent des élèves en français chaque année et expliquer les taux faibles de réussite en français dans les épreuves de baccalauréat malgré certaines bonnes volontés. Par ailleurs, Nous voudrions apporter notre modeste contribution aux études sur ce thème.

## 2. Questions principales et hypothèses de recherche

Les questions qui sous-tendent notre réflexion sont les suivantes :

- Est ce que la refonte pédagogique, qui a caractérisée l'école algérienne, a-t-elle atteint assurément la classe de langue ? Est-ce que les pratiques de classe sont-elles compatibles avec les principes méthodologiques de la nouvelle didactique du F.L. E ? Autrement dit, est-ce que les enseignantes du F.L.E du lycée Kacem utilisent-elles les démarches pédagogiques décrites par le programme 2005 en vue d'assurer l'autonomie en français à l'élève et à atteindre les objectifs terminaux du secondaire ?
- Est-ce que la seule description du nouveau rôle de l'enseignant ainsi que quelques séminaires sont suffisants pour l'incarnation de ce nouveau rôle ?

Et pour plus de précision:

1. Quelles représentations ont les enseignantes de leur nouveau rôle ?
2. Existe-t-il un décalage entre les savoirs scientifiques (représentations officielles), les représentations des enseignants et leurs pratiques de salle?
3. Est ce qu'une formation continue en didactique (prise en charge des enseignants en exercice), aussi bien théorique que pratique n'est pas pressante voire urgente à l'heure actuelle, après cinq ans de la réforme et ces résultats du baccalauréat qui continuent à baisser ?

Pour répondre aux questions posées ci-dessus, nous partons des hypothèses suivantes :

1. Les quelques pages du programme et de son document d'accompagnement, les quelques séminaires rarissimes en vue de la formation et du recyclage du dispositif d'enseignants de F.L.E. s'avèrent insuffisant pour permettre d'aboutir aux fins soulignées par le nouveau programme : les concepts ainsi que les démarches pédagogiques ne sont pas bien compris et, de ce fait, ne sont pas non plus appréhendés par cette population. Nous supposons alors qu'il existe des différences entre les représentations officielles (prescriptions) et les représentations des enseignantes qui ne sont pas bien élaborées car elles sont influencées par l'absence des connaissances scientifiques.
2. La majorité des enseignantes du lycée Kacem pratique le nouveau programme en utilisant parfois leurs anciennes (habituelles) méthodes (voir annexes 4 et 5). De ce fait, il existe un décalage entre les représentations de l'institution, celle des enseignantes et leurs pratiques pédagogiques.
3. Il faut revoir les modes et les stratégies de la formation qui se veut théorique et pratique. Par ailleurs, le matériel didactique proposé (manuels scolaires, ensemble des documents et des moyens audiovisuels utilisés comme aides et supports...) est insuffisant et parfois inadéquat pour atteindre les objectifs d'apprentissage.

### 3. Choix du corpus

Cette étude prend comme sujets quatre enseignantes (la cellule de français dans cet établissement est composée de femmes seulement) du lycée Kacem/Mouzaia, lycée où nous exerçons et dont la situation nous a interpellée et suscitée nos questionnements concernant les résultats catastrophiques récurrents en français. Ces enseignantes, de formation académique différentes et sur qui nous

allons focaliser nos outils et méthodes d'enquête, ont toutes plus de dix ans d'expérience dans le domaine de l'enseignement de français.

#### 4. Les objectifs de la recherche

Les objectifs de cette étude sont les suivants:

- détecter les représentations des enseignants de français langue étrangère sur la nouvelle refonte de l'enseignement du français,
- vérifier si elles synchronisent avec les représentations officielles,
- vérifier si elles ont une influence sur les pratiques en salle de classe et quelles en sont les conséquences sur l'apprentissage.
- tout ce travail est envisagé en vue de modifier les pratiques enseignantes dans le cas de décalage ou du moins d'un dysfonctionnement décelé et d'améliorer le niveau des élèves en français et leurs résultats au baccalauréat (voir annexe 2).
- mettre à la disposition de nos collègues des repères théoriques et méthodologiques susceptible de les orienter dans leurs pratiques de classe.

#### 5. Difficultés rencontrées

Les difficultés rencontrées sont des obstacles émanant de la nature même du sujet étant la découverte des représentations des enseignants sur tout le processus d'enseignement /apprentissage tel qu'il est prescrit dans le cadre de la nouvelle réforme de l'enseignement du français au secondaire algérien. La première difficulté rencontrée est que les déclarations (approximations) des sujets de la recherche peuvent être en décalage avec leurs actions pédagogiques : d'après Jacqueline Billiez et Agnès Millet « il existe un décalage entre ce que les personnes interrogées disent faire, dans des entretiens ou des questionnaires, et ce qu'elles font réellement en situation » [11:33]. La deuxième est de l'ordre de l'incapacité de verbaliser certaines représentations et de ce fait, ce qui est dit n'exprime pas effectivement ce qu'on pense, c'est pourquoi, il convient de distinguer les dires des sujets de leurs attitudes. En surcroît, on peut ne pas être

toujours conscient de cette incohérence entre la pensée, les dires et la réalité de ses les actions. Par ailleurs, plusieurs facteurs relatifs au contexte (classe, établissement, matériel pédagogique) sont susceptibles d'empêcher l'enseignant d'appliquer ses représentations dans ses pratiques de salle. Ces difficultés nous contraignent à recourir à diverses méthodes d'étude de cette réalité difficile à investir.

Du reste, nous aurons voulu filmer et enregistrer les enseignantes en cours mais ces dernières ont catégoriquement refusé notre demande. Nous avons étayé alors nos propos en nous référant aux cahiers de textes (documents officiels).

Dans un premier temps, nous allons présenter le cadre théorique utile à notre problématique. Nous souhaiterions synthétiser des savoirs scientifiques nécessaires aux enseignants de français en vue de leur permettre de faire face à la nouvelle conjoncture qui leur est imposée par l'institution. Ce cadre est constitué de trois chapitres. L'ordre proposé des chapitres correspond à un ordre qui semble à la fois logique et chronologique que voici :

1. la refonte du système éducatif du secondaire algérien et les fondements théoriques et méthodologiques de sa dernière réforme pédagogique (les représentations institutionnelles).
2. Les représentations sociales des enseignants sur cette nouvelle réforme.
3. Les pratiques de classe.

Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthodologie d'enquête et les moyens d'investigations employés pour cerner les représentations des professeurs d'enseignement secondaire sur la nouvelle réforme pédagogique et mesurer leurs influences sur les pratiques de classe de la population d'étude en termes de cohérence, dysfonctionnement ou de décalage. L'objet d'étude nécessite la participation active du chercheur pour qu'il puisse suivre de près par les entretiens et l'observation des pratiques. Nous présentons plus de précision sur le choix du corpus. Dans la partie analytique, nous mettrons l'accent sur les

principes méthodologiques recommandés aux enseignantes, sur leurs représentations et/ou attitudes sur toutes les composantes de la situation éducative ainsi que sur leurs démarches et pratiques sur le terrain, dans la classe de FLE. L'analyse de ces données permettra de valider ou non les hypothèses de cette modeste recherche. Les résultats obtenus permettront de proposer quelques solutions aux problèmes posés et des remédiations didactiques, ou du moins de tracer d'autres pistes de recherche.

## Première partie : cadre théorique et méthodologique de l'étude

### Chapitre 1

L'enseignement secondaire du F.L.E. en Algérie et ses refontes :  
les principaux fondements théoriques et choix méthodologiques de la nouvelle  
réforme pédagogique du F.L.E.

#### Introduction

L'école algérienne doit préparer l'élève à vivre dans une société en pleine mutation, à un marché de travail trop exigeant et à un système économique mondial caractérisé par une forte concurrence internationale. Elle s'est rendue compte que l'augmentation des programmes scolaires et des matières n'a pas pu assurer la réussite scolaire ni professionnelle de ses élèves. Ce constat a rendu nécessaire la rénovation de ces programmes. Dans la perspective d'une bonne contextualisation de toute refonte, il est convenable de tenir compte de la situation pédagogique et didactique déjà existantes, de connaître ses défaillances en vue de bien cerner les enjeux de la réhabilitation.

## 1.1. Les refontes du système éducatif algérien

### 1.1.1. L'école algérienne et idéologie

Juste après l'indépendance, l'enseignement, legs d'une politique antinationaliste de l'Algérie colonisée, ayant pour but d'inculquer les valeurs essentielles véhiculées par la culture du passé, dans la visée de conserver le patrimoine culturel de la nation, s'est engagé à " donner des contenus nouveaux adaptés aux réalités nationales et répondant à tous les besoins du pays." [12 : 52], besoins socio-économiques, politiques voire psychologiques (identitaires) : « le cadre référentiel de notre système éducatif tire son inspiration des principes fondateurs de la nation algérienne.» [13 : 6]. Ensuite, et comme un peu partout dans le monde, tels que le Japon, l'Italie et le Canada, et dès la rentrée 1970-1971, un certain nombre de textes ont rendu officiel les changements qui s'inscrivent dans le système de l'enseignement et de la formation. On parlait alors de " révolution culturelle et didactique" au lieu de "réforme" car on a trouvé ce terme inapproprié du moment où il renvoie à un "replâtrage" (ou réparation) tandis que le vocable "révolution" présume l'émergence et l'édification d'un système radicalement neuf caractérisé par la cohérence profonde." [12 : 53]. Il s'agit de la fondation de structures nouvelles en affinité avec les finalités du système éducatif qui avait pour fonction l'adaptation aux besoins économiques du pays en voie de développement. L'école algérienne a voulu résoudre une corrélation difficile voulant combiner deux aspects : le spirituel et le temporel, le sacré et le matériel dans une perspective éducative de la nation : « L'enjeu de l'Algérie post-coloniale était de proclamer outre une sincère volonté de s'ouvrir aux catégories de la modernité intellectuelle et sociale, le ferme engagement de répondre à l'exigence émotionnelle du peuple algérien d'accomplir à travers l'école, une œuvre historique d'authentification culturelle et identitaire. » [14 : 19]. Le défi était alors de pouvoir trouver une solution réalisable à ce double besoin s'inscrivant entre les représentations idéologiques et une école syncrétique : « le système éducatif algérien doit perpétuer l'image de la nation algérienne et s'appuie sur le mode d'organisation de la société algérienne, retenu depuis la déclaration du 1 novembre 1954 et le respect des lois de la république. Il est national et démocratique. Il doit être solidement amarré à ses ancrages géographique, historique, humain et civilisationnel. Il doit promouvoir des valeurs

avec l'algérianité en tant que trame historique, culturel, religieuse politique et symbolique de notre société.» [13 : 6]. Cependant, cette ambivalence (Manifester deux sentiments opposés à une même situation) [15 : 51] des valeurs, sociologiquement signifiante et justifiable, a entraîné des dysfonctions scolaires pour avoir été pour longtemps clôturée dans une série d'héritage idéologique et culturel.

Les deux décennies qui ont suivi l'indépendance ont été caractérisées par une forte explosion scolaire notamment dans les deux premiers paliers. La souveraineté retrouvée et l'appartenance géographique ont fait de l'arabe classique la langue officielle [16 : 71] devant être maîtrisée en principe à l'école. L'enfant, devant s'enraciner dans son temps, dans son milieu, dans sa société, sa culture et sa réalité économique, est dans l'impératif de s'approprier la science et la technologie pour le pays. Ce fut alors un enseignement centré sur les seuls intérêts de la société tout en négligeant ceux de l'enfant, en déniait la diversité culturelle déjà existante en Algérie et en reniant que le français est la seconde langue utilisée par les Algériens après l'arabe algérien et le tamazight.

### 1.1.2. Les réformes de l'école algérienne

L'algérianisation des contenus de certains enseignements a été considérée comme une étape préparatoire aux refontes successives du système éducatif. Ces réformes dont le cadre général et les interventions de l'Etat ont été fixés par l'aboutissement de l'ordonnance du 16 avril 1976, ont été estimées "irréfléchies et désordonnées" et/ou passées "dans la confusion et l'incohérence"[12 : 69]. Ces appréciations négatives ne concernaient pas particulièrement les réformes de l'école en Algérie, elles s'appliquaient autant, d'après Philippe Meirieu, au « tourbillon des réformes successives incohérentes» [10 : 5] qui a emporté l'école un peu partout dans le monde.

Les réformes de la période 1980-1990 ont été caractérisées par:

- la généralisation de l'école fondamentale,
- la substitution de "Mustapha et Selma" dans les méthodes et les manuels d'enseignement à la place de "Malik et Zina".
- l'enseignement secondaire général et technique prépare en trois ans aux Baccalauréats des différentes séries.
- l'introduction de l'éducation technologique dans le lycée qui était sitôt abandonnée (1989-1990).
- l'introduction de l'enseignement de l'Histoire dans toutes les filières et aux examens officiels.
- L'introduction d'une nouvelle série dans l'enseignement secondaire: il s'agit des "sciences islamiques", abandonnée en 2006.

Une commission nationale de la réforme du système éducatif et de la formation est désignée en 1989 et de 1990 à 2000, on assiste à plusieurs tentatives de réforme évaluées "timides" mais surtout "inefficaces" [16 : 73] ou "peu efficaces". Les changements politiques et sociaux ont rendu nécessaire l'évaluation des programmes de l'école fondamentale. De ce fait, on a décidé d':

- alléger les programmes.
- introduire l'Anglais au deuxième palier de l'enseignement fondamental comme première langue étrangère.
- introduire, dès la rentrée 1991-1992, en première année secondaire les tronc communs de sciences humaines, des sciences de la nature et de technologie et ils donnent accès à l'enseignement secondaire général ou à l'enseignement secondaire technique.
- introduire l'enseignement du tamazight en 1998-1999, à l'école et dans les universités.

Toutes ces rénovations étaient vouées à l'échec étant donné que les objectifs fondamentaux n'ont pas changé et parce qu'elles n'étaient pas précédées d'études sérieuses.

La période allant de 2000 à la mise en attente de la nouvelle réforme (2002) a suscité beaucoup de questionnements sur les nouveaux objectifs, sur la finalité, sur les soubassements de la nouvelle refonte, sur sa nature (si elle sera formelle uniquement où elle sera une véritable révolution du fond et de la forme), sur la manière de la mettre en pratique et sur ses résultats: va-t-elle former, réformer ou déformer comme celles qui l'ont précédée puisque tous les spécialistes des sciences de l'éducation, les enseignants et les didacticiens algériens voire même l'UNESCO se sont aperçu que:

- La méthode d'enseignement utilisée dans le système éducatif en Algérie était de type behaviouriste, et qui n'était autre que le remaniement de la méthode frère- Jacques. Les spécialistes de l'éducation la réserve aux enfants ayant un déficit intellectuel léger en d'autres termes, aux enfants ayants une « insuffisance d'efficience intellectuelle représentant des aspects cliniques importants d'une déficience mentale rendant un sujet incapable de répondre d'une manière adaptée aux exigences du milieu (arriération mentale) ». [15 : 239]
- Accumulation intensive des matières.
- Absence de l'interdisciplinarité (compétences transversales) entre les matières au fil du cursus scolaire.
- Coupure entre le milieu familial de l'enfant et le milieu scolaire dès le premier contact de l'élève avec l'école.
- Blocage au niveau de l'expression orale.
- Non maîtrise le la langue écrite.
- Programmes dépassés (en 2000-2001, on continue à appliquer les mêmes programmes des années soixante dix).
- Manuels dépassés dont l'un des textes remonte à 1984.
- Thèmes sans intérêts, peu variés sans rapport avec les attentes des apprenants
- les activités proposées qui ne favorisent ni l'apprentissage de l'oral ni celui de l'écrit.

- La modalité de la présentation de l'information souscrivant clichés et stéréotypes négatifs favorise l'apparition ainsi que la fixation (considérée comme une régression dans les représentations) des préjugés; de ce fait, cette pratique engendre des positions (et représentations) hostiles.

Cette multitude de réformes qui se sont poursuivies en Algérie, depuis l'indépendance et jusqu'à présent, à l'instar de tous les pays, peut être estimée comme des essais pour rectifier voire améliorer la situation du système éducatif algérien afin de réaliser les objectifs de l'éducation moderne.

### 1.1.3. Les circonstances de la nouvelle réforme

La situation dans laquelle a été appliquée la réforme du système éducatif algérien est déterminée par un ensemble de facteurs internes et externes : l'avènement du pluralisme politique, l'intégration par le système éducatif du concept de démocratie et, par conséquent, la formation des jeunes générations à l'esprit de citoyen, et, d'autre part, l'abandon de l'économie dirigée et des modes de gestion centralisée et l'instauration progressive de l'économie du marché, la mondialisation de l'économie, le développement rapide des connaissances scientifiques et technologiques ainsi que les moyens modernes de l'information et de la communication.

L'ensemble de ces causes forme de nouveaux enjeux dans le processus de développement du système éducatif où l'école est appelée à relever l'ensemble de nouveaux défis qui s'imposent à elle. Les implications des mutations institutionnelles, sociales et culturelles dans l'école ont pour but de faire progresser cette société dans ses savoirs et ses savoir-faire.

Une réforme globale visant l'édification d'un système éducatif cohérent et performant s'impose aujourd'hui pour permettre à la société algérienne de faire face aux multiples défis du 21<sup>ème</sup> siècle en réalisant les conditions scientifiques et technologiques susceptibles de lui garantir un développement durable, comme le

confirment les propos du Ministre de l'Éducation nationale Boubakeur Benbouzid :« (...) l'enseignement scientifique et technologique n'est pas réductible à la transmission des connaissances précises dans les disciplines scientifiques et techniques mais vise surtout l'acquisition de compétences précises qui trouveront pleinement leur utilisation variées des connaissances scientifiques acquises dans leur vie scolaire, sociale et professionnelle » [17 : 8]. L'élément humain central dans tout le processus de la réforme est sans nul doute "l'enseignant" tant au plan académique que pédagogique.

Dans ce cadre, le ministère de l'éducation nationale a mis en place un plan national pluriannuel pour la formation académique des enseignants, formation visant à une plus grande maîtrise des contenus.

Il œuvre par ailleurs avec une coopération internationale, en particulier avec l'UNESCO dans le cadre du programme d'appui à la réforme éducative en Algérie (PARE), à doter les enseignants d'une qualification pédagogique et méthodologique nécessaire à la conduite d'activités d'enseignement et d'apprentissage efficaces en vue d'améliorer le rendement pédagogique de la classe.

#### 1.4. Pourquoi la nouvelle refonte de l'école algérienne

La réforme répond à la nécessité d'évolution de la société. C'est un projet de toute la société: en effet, « Il faut que tous les acteurs - inspecteurs, directeurs, enseignants- s'approprient la réforme. » [17 : 9] L'activité de l'enseignant se distingue, entre autres facteurs, par les relations avec d'autres partenaires internes et externes dont les parents, puisqu'ils sont autant que lui concernés par ce remaniement.

Trois étapes principales rendent ce changement effectif à savoir la sensibilisation et l'information, le changement des représentations et par conséquent accepter l'adhésion si l'on a bien compris de quoi il s'agit. Ceci débouche en principe sur le changement des pratiques.

Le savoir scientifique est nécessaire pour l'enseignant pour qu'il puisse modifier ses représentations sur la nouvelle réforme, l'aide à accepter ce changement et à y adhérer en rénovant ses habitudes de classe : « Depuis plus d'une décennie, l'Algérie connaît une période rapide de transformation politique, économique et sociale qui se caractérise par le processus de démocratisation, transition d'une économie planifiée vers une économie de marché et par la consolidation de l'identité nationale à travers l'intégration officielle de la culture et de la langue amazigh» [19 : 33]. C'est ce contexte qui a appelé le système le éducatif dans son ensemble à changer. L'école se caractérisait par :

- Des contenus et des méthodes inadaptés.
- Un faible taux de réussite au baccalauréat.
- Un taux élevé de déperdition scolaire.
- Une pression sur les universités avec un effectif scolaire qui dépasse les huit millions d'étudiants, soit un quart de la population totale.
- Un chômage croissant.

Toutes ces limites requièrent la révision et la rénovation du système de l'enseignement dans le cadre de la mondialisation de l'économie et l'évolution rapide du progrès technologique (multimédia, Internet, mobilité sociale et scientifique).

Dans la visée de relever ces défis, l'assemblée nationale populaire a voté la réforme du système éducatif en juillet 2002 ayant pour but la mutation qualitative de son système de l'enseignement pour mieux préparer les jeunes algériens à un nouveau contexte de participation active, sociale et économique.

Il fallait réformer les programmes scolaires qui n'ont pas été révisés pendant un quart de siècle, besoin ressenti au début des années 1990, pour qu'ils accompagnent les importants changements sociaux, à cause de l'instabilité qui caractérise cette période de l'Histoire de l'Algérie. La refonte des programmes et des manuels considérés livresques ne répondait pas adéquatement aux

exigences du développement des jeunes élèves aussi bien que de la société. Cette réforme a été initiée en 2002 dans un climat de bouillonnement, dans un intervalle de temps extrêmement contraignant. Cette urgence n'est pas sans répercussion sur la mise en route du projet de la réforme en termes de formation qui, elle aussi est dite formation d'urgence : entretien avec l'inspectrice de français de la circonscription ouest de la Wilaya de Blida.

## 1.2. Les fondements théoriques de la nouvelle pédagogie

Le nouveau programme du français du secondaire en Algérie est ancré dans ses principes méthodologiques dans la didactique contemporaine. si celle-ci s'inscrit dans l'interdisciplinarité, c'est parce qu'elle tire profit des apports de plusieurs domaines de recherche telles que la psycholinguistique, l'ethnographie de la communication, la sémantique, la pragmatique, la psychologie, les sciences de l'éducation et notamment la sociolinguistique « dont l'objet d'étude est de démontrer que les variations linguistiques ne sont ni accidentelles, ni individuelles, c'est-à-dire démontrer la systématisme des variations en corrélation avec les facteurs sociaux. » [20 : 15]. Nous en retenons l'importance de l'action de l'action sociale dans l'apprentissage

Ce programme accorde une place essentielle aux théories cognitivistes, à la linguistique de l'énonciation, aux approches communicatives, aux approches par les compétences, à la pédagogie d'intégration et à la pédagogie différenciée. C'est de ce cadre théorique qu'il sous-tend ses principes méthodologiques et ses démarches, tout compte pris du passage d'une logique d'enseignement à une logique centrée sur l'apprenant et l'appropriation de la langue en situation de communication.

### 1.2.1. Le cognitivisme :

C'est la perspective la plus récente sur l'étude de la pensée (ou de l'intelligence). Cette approche tente de spécifier par quel processus et représentations mentales une tâche est accomplie par un sujet. Elle a été

précédée par le Gestaltisme (Gestaltthéorie ou théorie de la forme. Apparue en Allemagne au commencement du XX<sup>ème</sup> siècle, en révolution contre l'associationnisme et dont les théoriciens les plus connus sont Wertheimer, Köhler et Koffka. Cette théorie repose sur la notion de la forme perçue comme composée d'un tout, sur la sensation et la perception, sur la notion du champ et le principe d'isomorphisme.) [15 :398], le fonctionnalisme (Il envisage les entités à partir de la fonction qu'elles exercent dans l'activité et de son utilité dans les interactions entre l'organisme et son environnement) [5 :51], le béhaviorisme, le structuralisme et l'associationnisme (les associationnistes postulent que la conscience accumule, depuis la naissance, des impressions et des idées sensorielles simples puis elle les confronte au cours du développement en les associant, entraînant ainsi des idées réflexives par lesquelles l'esprit prend connaissance de ses opérations. [5 : 48]

La psychologie cognitive analyse la cognition humaine dans le cadre de la théorie de l'information. Elle conçoit ainsi le système cognitif humain comme un système de traitement de l'information. Réponse alternative à la conception béhavioriste en ce qui concerne l'explication du comportement humain, le cognitivisme prend le contre-pied du béhaviorisme en s'intéressant à ce qui existe entre le stimulus et le comportement, au fonctionnement mental de l'individu « boîte noire ». L'arrière-fond béhavioriste élimine le cadre affectif dans lequel s'effectue tout apprentissage. Les béhavioristes considèrent que le nouveau-né dispose d'un répertoire comportemental pauvre et limité, et qu'il est passif face à l'environnement. Or, les études actuelles montrent que le nouveau-né dispose d'un répertoire beaucoup plus étendu et qu'il peut établir des interactions avec son environnement.

Trois théories de référence, celle de Piaget, de Wallon et de Vygotsky décrivent le développement psychologique de l'enfant. Dans une perspective constructiviste, Piaget a élaboré une théorie du développement cognitif (ou de l'intelligence). Wallon étudie le développement de l'enfant dans une approche psychosociale globale, qui intègre les aspects cognitifs, affectifs et sociaux de la personnalité de l'enfant. La théorie de Vygotsky, quant à elle, est un modèle qui

accorde un rôle essentiel à l'adulte en tant que médiateur de la culture, dans le développement des fonctions psychiques supérieures.

### 2.3. Le constructivisme et le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est sous-jacent de la théorie piagétienne (constructivisme) en tenant compte d'un élément fondamental : la médiation sociale dans les apprentissages. Piaget a mis en évidence le rôle de l'enfant dans la construction de ses connaissances. Les recherches complémentaires de Bruner, Doise, Mugny, Perret – Clermont, Vygotsky prolongent cette perspective, pour démontrer comment l'individu est co-acteur de son développement intellectuel. Ses partenaires sont les parents et les enseignants [21 :27]. Les pairs peuvent être considérés également comme des participants aux apprentissages de par leurs interactions avec l'apprenant.

La richesse des interactions sociales avec les adultes ou avec leurs camarades est mise en valeur dans l'élaboration cognitive du développement intellectuel dans le socioconstructivisme. La qualité de guidance, des médiations sera déterminante [21 :33]. Le socioconstructivisme se fonde autour des principes suivants:

- 1- « C'est en agissant qu'on apprend », c'est à dire que l'apprenant doit être actif pour apprendre, donc il ne s'agit guère d'un sujet passif.
- 2- L'apprentissage s'effectue en passant par des phases, d'abord l'assimilation à partir d'informations nouvelles provenant du contexte qui viennent déséquilibrées les connaissances antérieures constituant le savoir déjà acquis de l'apprenant (accommodation), cette activation va générer de nouvelles connaissances, qui intégrées, seront aptes à répondre aux nouveaux questionnements de l'apprenant.

- 3- L'apprenant n'est pas une table rase, ni une boîte noire mais il dispose d'un existentiel (déjà là), qui est constitué des représentations symboliques et mentales.
- 4- Le « conflit cognitif » et par prolongement le « conflit socio cognitif » développé à la suite des travaux cognitifs sur le choc cognitif.

La théorie de Piaget, représentant de la théorie cognitiviste, suit une tendance cognitive dans la mesure où elle est centrée sur la genèse des processus, des structures cognitives et de l'intelligence. Elle suit une conception génétique (s'intéresse à l'enfant comme moyen d'accès au fonctionnement mental de l'adulte : ontogenèse (Ensemble de processus de développement d'un individu depuis l'œuf fécondé jusqu'à la formation du sujet adulte (phénotype). C'est la maturation de la personne et notamment dans le domaine de l'acquisition des instruments de connaissances) [15 :639] du fonctionnement mental et intellectuel, c'est-à-dire qu'elle vise à décrire la genèse des processus), structuraliste (Piaget s'intéresse à la mise en place de « structures » par le sujet pour constituer son savoir, donc au mécanisme sous-jacent au fonctionnement intellectuel des structures de l'intelligence), constructiviste (Piaget considère que l'enfant est un individu actif dans son propre développement puisqu'il « construit » ses connaissances . Cette construction ordonnée de trois grandes structures à savoir le groupe de déplacement, celui des opérations concrètes et celui des opérations prépositionnelles) et interactionniste, L'individu est en permanence en interaction avec son environnement, auquel il est contraint de s'adapter. Pour expliquer le développement de l'intelligence, Piaget invoque quatre facteurs : la maturation nerveuse, l'expérience, les facteurs sociaux et l'équilibration. [21 : 5]

L'adoption d'une approche constructiviste et structuraliste dans l'étude des acquisitions des mécanismes postule que « l'être humain ne dispose pas dès la naissance de structures cognitives prè-programmées mais c'est le sujet et particulièrement l'action du sujet sur son environnement qui assure le relais à cette base biologique pour construire progressivement les structures de

l'intelligence.» [21 :15], c'est-à-dire, l'accent est mis sur le rôle déterminant des interactions sociales dans la construction de l'intelligence.

Selon Piaget, les théories béhavioristes privilégient excessivement le rôle du milieu. Le développement psychologique est conçu comme le résultat des changements survenant dans les modes d'interaction du sujet avec son environnement et lié à l'évolution organique et aux effets de l'expérience, du vécu. Il suppose que les structures de l'intelligence ne sont pas innées ou perforées dans le système nerveux. Elles ne préexistent pas non plus dans l'environnement physique où l'enfant n'aurait qu'à s'en saisir. La connaissance est un processus actif qui consiste à assimiler les données de l'expérience aux cadres des connaissances du sujet. Les structures opératoires de l'intelligence témoignent donc d'une construction réelle. Cette construction est progressive et procède par palier. A chaque palier, le sujet reconstruit d'abord les résultats obtenus au palier précédant, avant de construire le palier suivant. [21 :17]

La nouvelle pédagogie trouve pleinement le sens de ses démarches dans les principes de cette théorie constructiviste/ socioconstructiviste.

### 1.2.3. La linguistique de l'énonciation

Appelée aussi linguistique du discours [21 :20], elle s'est développée dans la seconde moitié des années 1960 [22 :4]. Elle s'intéresse particulièrement à « l'attitude du sujet face à son énoncé », en d'autres termes, elle focalise son analyse sur les indices de l'énonciation de l'utilisateur de la langue dans son discours : sa subjectivité, sa modalisation et même les tensions potentielles ou manifestées entre ce qu'il dit et ce qu'il montre ; entre ce qui est pris en charge par le locuteur et ce qui est rejeté. L'énonciation s'effectue donc comme la « réhabilitation de l'individu comme source du discours. » [22 :25], dans ce sens où elle rapporte le message à son énonciateur qui s'est approprié de la langue pour exprimer son intention. Ainsi tout discours porte la marque de son énonciateur (lieu, temps de l'allocution), les modalités d'inscription du locuteur et de l'allocutaire dans l'objet texte, sur l'opacité ou la transparence du texte, sur le

degré d'objectivation du discours, la focalisation sur l'objet, le locuteur, l'allocataire. [4 :28]

Pour Benveniste, l'énonciation se définit par rapport à la langue comme un procès d'appropriation : le locuteur s'approprie « l'appareil formel de l'énonciation » et il énonce sa position de locuteur par les indices spécifiques d'une part et au moyen de procédés accessoires de l'autre. [23 :17]. L'apport de Benveniste a permis de montrer comment celui qui parle, le temps et le lieu de l'énonciation sont montrés à travers des marqueurs déictiques comme le " je", les adverbes "ici " et "maintenant " et d'autres marques ayant en commun d'inscrire les traces de subjectivité dans la langue. De ce fait, l'analyse de ce linguiste s'intéresse particulièrement à l'organisation déictique du discours rompant ainsi avec la l'analyse des linguistes qui mettent l'accent dans l'étude du discours sur les formes (stéréotypées) de l'activité langagière, abstraction faite des acteurs et des contraintes situationnelles, à l'exemple de Michel Pêcheux qui accentue les contraintes discursives de ce qui peut, ce qui doit être dit par un sujet dans une situation, faisant ainsi un univers relativement clos et homogène selon Haroche, Henry et Pêcheux.[24 :2] L'auteur considère la formation discursive comme un ensemble d'énoncés hétérogènes. Les énoncés qui sont « des unités élémentaires d'une formation, mobilisent des contextes d'énonciation tout en orchestrant une panoplie de voix, points de vue et perspectives. » [24 :4]. La linguistique de l'énonciation postule que l'analyse du discours doit partir de l'hétérogénéité de l'énoncé.

Comme on peut le constater, cette théorie de l'énonciation situe le langage dans la mouvance de la subjectivité [20 :12].Elle rejette la conception de la langue comme code et la réfute en argumentant par la présence s'autres phénomènes parmi lesquels la connotation et l'implicite attestent l'aspect pluridimensionnel du message et remettent en cause l'équation encodage/décodage [20 :14]. Oswald Ducrot est l'investigateur d'une approche logico-sémantique de l'énonciation en introduisant sa notion de polyphonie (la théorie de polyphonie énonciative) qui considère l'énoncé comme phénomène sur plusieurs étages parce qu'il est traversé par des voix différentes notamment celle de l'énonciateur et du

locuteur : « l'énoncé est le lieu d'un drame dans lequel plusieurs personnages (ou énonciateurs) sont mis en scène par un locuteur qui prend en charge quelques uns tout en rejetant d'autres » [25 : 45]. Les relations sociales sont orchestrées par cette unité porteuse de polécimité qu'est l'énoncé en se liant à d'autres énoncés qui ne donnent jamais une structure fermée et transparente à elle-même.

A la suite de Benveniste, certains linguistes comme C.Kerbat Orecchioni [26 : 26] ont complété l'inventaire des formes en se référant au contexte de l'énonciation comme le mode et le temps (le présent/ l'impératif, l'indicatif/le conditionnel); les démonstratifs et quelques verbes (venir, partir, sortir) ; des adverbes (comme franchement) qui ont en commun d'inscrire des traces de subjectivité dans la langue. Elle permet de décrire le cas complexe de la négation et de l'ironie mais de façon dont un énoncé gère les rapports entre le posé et le présupposé et ce lien a d'autres dans l'argumentation.

Maingueneau, quant à lui, prolonge cette perspective en y introduisant le concept de « scénographie » qui permet d'analyser la scène énonciative qu'un texte rend visible à travers l'énonciation.

Dans la même optique, Culioli avance que lorsqu'un sujet produit un énoncé, cet énoncé et chacune de ses parties constitutives est situé dans un espace énonciatif muni d'un système de coordonnées subjectives et spatiotemporelles pris dans un champ de relations inter - sujets. Tout discours est interprétable donc à partir son de contexte d'énonciation.

Nolke avance qu'un énoncé est susceptible de contenir plusieurs discours enchâssés (emboîtés) ou plus précisément le sens de l'énoncé est constitué par la superposition de plusieurs discours élémentaires.

L'approche des textes au secondaire doit correspondre parfaitement à cette description. Autrement dit, le professeur de français doit apprendre à l'élève à saisir le sens du texte à travers tous ces indices. Ainsi, l'apprenant s'élève même au raisonnement de l'auteur du texte. Or, les enseignants de français de la Wilaya

de Blida dans leur quasi-totalité (constat émanant des entretiens avec les enseignants de Français de Blida, à la marge du séminaire de septembre 2009 au lycée Houari Mahfoud, portant sur l'évaluation de la compréhension écrite. ignorent tous ses apports de la linguistique de l'énonciation, autrement dit, ils exploitent leurs textes en fonction des directives de l'inspectrice(on est dans les interprétations/les représentations) ou en reproduisant les conduites de classe d'un collègue sans toutefois savoir pourquoi, pis encore, ils prétendent être à l'esprit de cette discipline tout en étant ancré dans la linguistique structurale ou dans la typologie des textes, applicables en principe dans le moyen.

### 1.3. Les choix pédagogiques et méthodologiques de la nouvelle réforme

Ces apports théoriques impliquent un éventail de méthodologies et de pédagogies qui s'en assortissent :

#### 1.3.1. L'approche communicative

Venue en réaction aux méthodes précédentes, largement critiquées sur plusieurs aspects, notamment sur l'efficacité des théories de référence (la linguistique et la psychologie), sur le type de la langue de communication (décalage entre la classe et la réalité), sur le contenu socioculturel proposé, l'apprentissage mécanique des structures, les personnages et les stéréotypes, l'approche communicative se met en place en diversifiant les emprunts théoriques ayant des objets d'études spécifiques, en d'autres termes, où la linguistique n'est pas la seule discipline de référence, à un moment où même le rapport entre la théorie et l'enseignement n'offre pas un modèle qui résout les problèmes de ce dernier mais l'existence des outils et des concepts intégrés par la didactique, à un moment où le concept de la linguistique appliquée a été remplacé par celui de la didactique des langues étrangères. Par ailleurs, l'approche communicative prend compte aussi des enseignements tirés de la pratique. On admet généralement que l'objectif de l'enseignement est de rendre l'apprenant capable de communiquer en langue étrangère. En effet, la compétence de communication recentre l'enseignement de la langue étrangère sur la communication de façon à

ce que l'élève apprend à communiquer, c'est-à-dire à réaliser un ensemble d'actes de parole. Ce concept a été mis en place à partir de la notion chomskyenne « la compétence linguistique ». Créé par Dell Hymes, il fut utilisé rapidement en didactique des langues étrangères puis précisé par de nombreux chercheurs. Cependant, il impliquait des usages différents de la part des didacticiens : les uns pensaient que l'apprenant doit maîtriser le vocabulaire et les structures grammaticales, d'autres, leur ajoute l'aptitude à en faire usage de façon adéquate dans l'interaction langagière. Sophie Moirand en propose la définition la plus complète. [6 :19]. Elle identifie quatre composantes de la compétence de communication en plus des stratégies individuelles qui interviennent lors de l'actualisation de cette compétence.

Il s'agit de la compétence linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle :

- la compétence linguistique : c'est la connaissance du fonctionnement du système de la langue.
- la compétence discursive : c'est la connaissance, l'appropriation des différents types de discours et leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication.
- la compétence référentielle : c'est la connaissance des domaines d'expérience, des objets de monde et de leur réalisation.
- La compétence socioculturelle : c'est la connaissance ou l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus, les institutions ainsi que la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.

Le phénomène de compensation, appelé autrement « compétence stratégique » par Canal et Swain, est l'ensemble des stratégies individuelles de la communication intervenant lors de l'actualisation - ce terme remplace celui de la

performance- de la compétence de communication. Le problème majeur qui se pose pour l'enseignement des langues étrangères réside dans la difficulté de définir et de cerner les contenus relatifs aux différentes compétences, c'est-à-dire que les méthodologues n'ont pas pu préciser ce que recouvre chacune d'elle et de ce fait le souci de leur actualisation et leur interaction. Ceci revient au fait qu'il n'existe pas de descriptions précises des règles sociales ou socioculturelles comme la compétence linguistique, très bien décrite, même si parfois on relève des objets d'opposition. C'est pourquoi, la relation entre ces composantes reste difficilement systématisable.

L'application de la théorie à la pratique, dans la perspective de mettre en œuvre un programme d'enseignement d'une langue étrangère doit s'effectuer entre les différents acteurs des disciplines diverses auxquelles la didactique a emprunté ces concepts tels que les linguistes, les psychologues, les sociologues, les didacticiens, les méthodologues, les formateurs, les concepteurs des manuels et les enseignants.

D'autre part, la tentative de la didactique de mettre en pratique la théorie (à l'exemple de la théorie de l'énonciation) pour élaborer un cours communicatif se situe à plusieurs niveaux : la définition des contenus, la sélection des documents, l'élaboration des grilles d'analyse et l'ordre des priorités de l'enseignement. C'est la complexité de la communication réelle que la didactique doit envisager.

L'approche communicative repose sur trois principes que voici :

#### 1. Enseigner la compétence de communication :

Un programme d'enseignement doit prendre en charge toutes les composantes de la situation de communication à savoir :

- La compétence linguistique qui posera des problèmes de communication dans le cas où elle n'est pas acquise.
- la compétence sociolinguistique qui consiste à sensibiliser l'élève aux règles sociales d'utilisation de la langue étrangère, c'est lui

permettre de produire des énoncés adéquats dans des situations données. Le rejet et la méconnaissance de cette dimension mènent l'apprenant à réutiliser les règles qui régissent sa communauté dans les situations à lesquelles il est confronté de la langue cible.

- La compétence discursive : c'est sensibiliser l'apprenant aux types de discours (descriptif, narratif, argumentatif, exhortatif...)
- La compétence référentielle est l'ensemble des ressources possédé par l'utilisateur de la langue. La méconnaissance d'éléments référentiels fait qu'une partie du sens échappe à l'apprenant. Un minimum d'information est nécessaire pour comprendre même une langue qu'on maîtrise parfaitement.
- La compétence stratégique pose problème puisqu'elle ne fait pas partie de l'unanimité des chercheurs sur ce qu'elle compense et quant elle intervient, si elle relève de la compétence linguistique, sociolinguistique ou discursive, si elle est individuelle ou non. Cette stratégie est mise en œuvre en cours de communication.

## 2. Travailler sur les discours :

Privilégier les documents qui présentent des échanges complets, ce qui permet de mettre en relation toutes les composantes de la compétence de communication. La mise en pratique de ce principe aboutit souvent à se contenter des manipulations sur des énoncés isolés.

## 3. Favoriser le sens :

Dans le cadre de l'approche communicative, les recherches en sémantique ont un recentrage sur le sens, alors que les méthodes précédentes accordaient plus d'importance à la syntaxe (acquisition des structures). Les approches communicatives essaient de mettre en relation sens et syntaxe dans les programmes d'enseignement. L'approche communicative utilise la théorie des actes de paroles dans sa réalisation concrète comme seule garantie de l'enseignement communicatif plus que l'analyse du discours.

Appliquer à un public de débutants, elle accorde la priorité à l'oral et traite l'aspect communicatif à travers les actes de parole, tandis que pour les apprenants avancés, l'enseignement sera centré sur l'écrit en ayant recours à l'analyse du discours.

### 1.3.2. L'approche par les compétences

L'approche par les compétences n'est pas inédite, car elle est l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche communicative de l'enseignement des langues. Le but de la réforme pédagogique et des programmes est l'amélioration de la pertinence et de la qualité des apprentissages, qui nécessite une rupture pédagogique avec le passé (la pédagogie par objectif). Cette vision se définit par une approche par les compétences (APC) fortement influencée par le socioconstructivisme qui place l'apprenant au cœur des apprentissages. Certains pays ont adopté pendant les années 1990 les compétences à développer ou à acquérir comme un principe organisateur des programmes. L'enseignement/ apprentissage sont considérés dès lors comme des instruments pour le développement d'individus autonomes en mesure de faire face aux défis de l'ère contemporaine, d'adopter une position critique pour s'adapter à de nouvelles situations et de participer activement aux groupes (de travail) auxquels ils appartiennent.

Le développement d'individus compétents exige une nouvelle conception (conceptualisation) de l'enseignement orienté vers la définition des connaissances à acquérir certes, mais également tourné vers l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles situations. [19 : 34]

Seulement, le choix de l'APC ne va pas sans défis méthodologiques importants pour la conception des programmes et des manuels scolaires ainsi que pour leur évaluation. Il convient donc de bien cerner les implications méthodologiques, de bien distinguer entre les entrées possibles et de bien cerner les implications de chaque entrée en termes de formulation de compétences de

base et de compétences minimales, de définition de situations d'intégration dans le développement des curriculums. Il faut concevoir leurs modalités d'évaluation, la manière de les développer, de les définir et de les construire en situation d'apprentissage. Il faut envisager également les modalités de l'évaluation des manuels, des programmes, des curriculums et des acquis. Tous ces enjeux et implications ne sont pas encore totalement maîtrisés par la communauté scientifique. Beaucoup de recherches sur ces questions sont actuellement en cours de réalisation. C'est face à ces enjeux pédagogiques que le programme d'appui de l'UNESCO à la réforme au système éducatif algérien (PARE) a permis une série de mesures d'accompagnement technique depuis 2004, dont l'intérêt consiste à un foyer de réflexions et d'actions sur les nouvelles approches en matière de pédagogie et de formations pédagogiques. C'est une fenêtre ouverte sur les expériences didactiques.

#### 1.3.2.1. Les définitions de la notion de compétence

Ce terme qui s'inscrit actuellement en palmarès des appellations pédagogiques, n'est pas récent, mais remonte au XV<sup>ème</sup> siècle, pourtant, il provoque beaucoup de débats à cause de la difficulté de le conceptualiser. Il ne se définit sur le plan individuel qu'au travers l'évolution des courants éducatifs et des recherches en sciences humaines qui en font application et auxquels, il faut faire référence pour éclaircir les divers sens attribués à cette notion.

##### 1.3.2.1.1. A la fin du XV<sup>e</sup> siècle

Il est sûr que les contraintes socio-économiques et celles des systèmes de formation exercent une influence sur l'élaboration de ces savoirs. En effet, c'est à la fin du XV<sup>ème</sup> siècle, que le terme de compétence fut introduit dans la langue française et indiquait « la légitimité et l'autorité conférés aux institutions pour traiter des problèmes déterminés. » [27 :31] tels que le tribunal ou l'école... autrement dit, le terme de compétence signifiait le pouvoir attribué à ces institutions pour s'occuper des problèmes qui relèvent de leurs fonctions.

Le sens qu'on a affecté à ce terme s'est élargi au plan individuel et se dote d'une autre acception, celle de la « capacité d'être au savoir et à l'expérience. ». D'une manière générale la notion de compétence désigne « la capacité à produire une conduite dans un domaine donné. » [27 : 8]. On ne pouvait pas alors opérationnaliser ce concept parce que ces acceptions restaient imprécises, embrouillées, nébuleuses : d'une part, la compétence ne se limite pas à la notion de capacité, terme auquel elle s'oppose, et d'autre part, ce qui est entendu par « l'expérience » ou « le domaine donné » ont besoin d'être tirés au clair.

Devenu concept « attracteur » depuis 1970, dans le domaine professionnel, celui de la formation et surtout de l'enseignement, le succès de cette notion revient au sens plus précis que les recherches en sciences humaines lui ont progressivement attribuées :

#### 1.3.2.1.2. En psychologie

La notion de compétence est déjà présente dans les travaux depuis un siècle. Toutefois, ce concept, largement controversé ne devient objet de débat scientifique que lorsque N. Chomsky, dans le cadre de la linguistique générative, utilise systématiquement l'opposition compétence/performance. Pour lui, la compétence suggère ce que le sujet est en mesure idéalement de réaliser grâce à un potentiel biologique (règles grammaticales) alors que la performance (les productions langagières infinies susceptibles d'être générées par les règles de grammaires appropriées par un individu) se réfère au comportement observable qui n'est qu'un reflet imparfait de la première. Et c'est à cet usage que ces deux notions ont pris leur élan.

#### 1.3.2.1.3. En éducation

L'émergence de cette notion est le signe de changements épistémologiques ; elle signifie la construction interne au pouvoir et au vouloir dont dispose l'individu de développer ce qui lui appartient en propre comme acteur « différent » et « autonome ». De ce fait, cette notion s'inscrit bien dans un

renforcement des conceptions cognitivistes réfutant le béhaviorisme linguistique qui postule que le langage s'apprend par essai/erreur → conditionnement → renforcement et par une disposition langagière innée.

La notion de compétence peut être analysée comme le résultat d'une évolution des mentalités pédagogiques. « Reste à comprendre la transformation des idées pédagogiques qu'elle implique (école active, pédocentrisme, principe d'activité, développement des démarches de pensée.) Actuellement c'est son extension dans les programmes scolaires qui interpelle les chercheurs. Enfin, le terme de compétence, trop utilisé, est source de nombreuses confusions : on parle de possession de connaissances (scientifiques et techniques), de « mobilisation » des compétences, c'est-à-dire que la compétence ne réside pas uniquement dans la mobilisation de ces ressources. On la considère aussi comme un savoir intégrateur dans le cadre d'une action finalisée pour insister sur les conditions de mise en œuvre (les conditions d'utilisation de ces ressources) et sur sa nature combinatoire, autrement dit, sur leur mode d'interaction.

Ces nouvelles significations renversent la conception chomskyenne de compétence mais il reste toujours difficile de l'opérationnaliser. Son principe directeur réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. Cette conception par objectifs spécifiques (F.O.S.) et par démarches d'enseignement différenciées (pédagogie différenciée) s'oppose donc à la polyvalence de la méthodologie globaliste ordinaire.

#### 1.3.2.1.4. Définitions de la compétence dans le domaine de l'enseignement

Dans le domaine scolaire, la notion de compétence a jailli depuis deux décennies seulement et son surgissement a été occasionné par la réhabilitation des programmes d'enseignement et par les nouvelles pratiques d'évaluation dans

la visée de répondre aux besoins sociaux. La réadaptation des programmes scolaires s'est produite suite aux limites de la pédagogie par objectifs.

Perrenoud et par la suite Gillet, à l'instar de nombreux chercheurs, ont pris un recul par rapport à la conception chomskyenne et ont suggéré la définition suivante : « une compétence se définit comme un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisé en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace.» [27 :180]. Cette définition stipule quatre déclarations :

- la compétence combine des connaissances déclaratives et procédurales.
- la compétence s'opère dans une situation, dans un contexte.
- la compétence vise la résolution d'une tâche- problème.
- Ce problème n'est résolu que par une action qui doit être efficace.

La définition de Gillet s'inscrit dans le double cadre théorique de la cognition située (elle accorde une place cruciale au contexte qu'elle considère comme une partie intégrante des activités mentales et que celles-ci sont conditionnées par le partage de nos connaissances avec les autres [5 :67]) et de la résolution de problème (qui considère un problème comme une tâche dans laquelle un but doit être atteint par l'élaboration de procédures particulières. Pour le faire, elle envisage quatre étapes : l'identification du problème, sa représentation, la recherche d'une solution et l'évaluation des résultats) [5 : 491-498]. Il oppose cette notion à celle de capacité qu'il conçoit comme une organisation mentale transversale pouvant se développer à travers l'acquisition de compétences propres à plusieurs disciplines telles que les capacités d'analyse et de synthèse.

Dans cette même optique, Allal propose la définition suivante de la compétence : « C'est un réseau intégré et fonctionnel de composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices, susceptibles d'être mobilisées en actions finalisées face à une famille de situations » [5 : 81]. On peut retenir de la définition d'Allal ce qui suit :

- Une compétence est un ensemble de relations interactives et fonctionnelles.
- Elle est composée de ressources cognitives et métacognitives.
- Ses composantes socio- affectives et sensorimotrices peuvent être déterminantes dans l'activation des connaissances.
- Les actions mobilisées sont orientées vers une finalité.
- Cette compétence s'apparente à une situation, ou à une famille de situations.

Certains auteurs exigent l'efficacité dans la résolution de la tâche. Ils évoquent un autre type de connaissances qui renseignent sur la modalité de l'apprentissage de l'élève parce que, d'après eux, les conditions d'apprentissage font partie de ce que le sujet apprend. Et par voie de conséquence, une compétence se construit toujours par un apprentissage en situation. Ce dernier nécessite l'acquisition de savoirs, savoir-faire, des modes d'interaction et de certains outils recommandés par la situation même. Cela dit, que l'installation ou le développement d'une compétence conduit à l'intégration dans le fonctionnement du sujet d'instruments extérieurs qui amplifient son champ d'activité conceptuelle.

#### 1.3.2.2. Les composantes d'une compétence

Une compétence est composée de trois catégories de connaissances dont l'organisation en réseau permet leur mobilisation dans des situations ultérieures: des connaissances déclaratives, des connaissances procédurales, des connaissances conditionnelles relatives aux conditions d'utilisation des deux autres types de connaissances. Allal ajoute à ces connaissances contextuelles comme les pratiques sociales valorisées dans un contexte d'apprentissage, des composantes métacognitives elles-mêmes constituées de méta-connaissances et des régulations métacognitives intervenant dans la mobilisation et la gestion active de la compétence en situation. Boeterf avance que la compétence ne réside pas dans les ressources à mobiliser mais dans leur mobilisation même. Perrenoud reprend cette idée et lui rajoute que la mobilisation de ces ressources s'effectue dans une situation, en un temps réel et grâce à une action efficace.

### 1.3.2.3. Comment évaluer les compétences

L'évaluation des compétences dans le cadre scolaire est un sujet très récent, largement discuté actuellement et qui représente un grand intérêt pour les enseignants et les praticiens. Dans une optique cognitiviste et particulièrement celle de la cognition située, les chercheurs invoquent deux modes d'évaluation des compétences des élèves à savoir l'appréciation dynamique et l'évaluation formative de type interactif.

#### 1.3.2.3.1. L'appréciation dynamique

Cette approche est issue des travaux d'André Rey et de Vygotsky visant à évaluer le potentiel cognitif de l'apprenant, ses capacités et les compétences en voie de construction. L'enseignant, dans une attitude interactive, introduit des éléments d'enseignement ou d'entraînement dans la situation d'évaluation. Les réactions des élèves ou leurs réponses sont considérées comme des indices de son « potentiel d'apprentissage » (Budoff) appelé autrement « modifiabilité cognitive » selon Feurstein ou encore de « son efficacité d'apprentissage et de transfert » selon la conception de Campiane et Brown.

Ce mode d'évaluation, focalisé sur les compétences et les capacités émergentes de l'élève, tente d'apprécier l'efficacité de l'apprentissage sur le plan cognitif et métacognitif à l'aide de tâches et d'activités d'apprentissage scolaire aptes en principe à révéler les compétences en phase de construction.

#### 1.3.2.3.2. L'évaluation formative interactive

Ce type d'évaluation s'inscrit dans la même perspective que l'appréciation dynamique évoquée plus haut. L'interaction avec les élèves dans le cadre d'une situation d'apprentissage occasionne l'apparition de nouvelles conduites plus adéquates pour répondre aux contraintes de la situation et aide à construire ainsi la construction de nouvelles compétences.

La régulation, les réajustements viennent des interactions de l'élève avec l'enseignant, avec ses camarades et/ou avec les outils de formation (matériel didactique mis à sa disposition : supports, grille d'évaluation...). Cette activité de régulation n'est pas rétrospective (en adjonction) mais elle est intégrée dans la situation d'enseignement même qu'elle accompagne.

La principale différence qui existe entre ces deux formes d'évaluation réside dans les éléments à intégrer et ce que chaque mode d'évaluation désire optimiser : l'appréciation dynamique vise à intégrer des éléments d'enseignement en vue d'optimiser l'évaluation tandis que l'évaluation formative tend à intégrer des éléments d'évaluation pour optimiser l'enseignement/ apprentissage et ce, en prévoyant les réajustements à chaud. C'est ainsi qu'elle envisage de saisir la dynamique des compétences en cours de construction et participe de ce fait à leur élaboration.

Pour le faire, trois conditions sont requises selon Allal:

- l'évaluation formative doit s'adapter aux particularités des pratiques sociales du domaine de la compétence à installer ou à développer.
- L'enseignant doit être lui-même compétent (expert) dans le domaine de cette compétence.
- L'évaluation doit appréhender toutes les composantes (socio-affectives et sensori-motrices) de la compétence et non uniquement les connaissances.

#### 1.3.2.3.3. Comment impliquer l'élève dans le processus d'évaluation ?

Selon Allal, pour impliquer l'élève dans l'évaluation, trois modalités sont envisageables :

- L'autoévaluation : l'apprenant évalue lui-même sa production ou les procédures mises en œuvre pour sa réalisation en recourant à un

référentiel externe tels que le dictionnaire, la consigne, une grille de contrôle...

- L'évaluation mutuelle : tel que son nom l'indique, il s'agit du même principe seulement l'objet sera évalué par un camarade et vis versa.
- La co-évaluation : elle consiste à la confrontation de l'autoévaluation de l'élève à l'évaluation de l'enseignant dont les appréciations de chacun des co-acteurs peut convoquer ou non un référentiel externe.

Penser à impliquer activement l'élève dans le processus d'évaluation c'est d'une part vouloir susciter sa réflexion sur sa propre production et les procédures de sa réalisation, autrement dit, sur son activité mentale face à une tâche relative à une situation- problème. De l'autre, c'est stimuler la structuration de ces conduites autorégulatrices. Apprendre à l'élève à gérer et à évaluer ses apprentissages relève d'un domaine en pleine extension qui est celui de la métacognition. L'évaluation des compétences contribue à l'acquisition et à la consolidation celles-ci.

#### 1.3.2.4. Les compétences dans les programmes scolaires

L'approche par les compétences, au contraire, semble largement minoritaire dans les pratiques d'enseignement, si l'on en croit l'image que donnent de celles-ci les manuels de langue et, tout spécialement, ceux du français enseigné comme langue étrangère.

Il faut analyser concrètement la manière dont on présente les compétences dans les documents officiels car elles provoquent des changements par rapport aux anciens programmes scolaires et vérifier si ces documents dégagent le sens général de ces changements. Certaines sont actuellement explicitées dans les référentiels de compétences de manière hiérarchisée en termes d'attentes socio-économiques, aux savoirs disciplinaires, aux étapes de développement des

comportements de l'apprenant et aux méthodes de travail. On peut au travers s'intéresser aux compétences transversales ou collectives. On peut s'intéresser à leur statut au travers des propositions d'évaluation (logique de compétence) de l'apprentissage centré sur les savoirs à la pédagogie orientée sur les compétences définit l'action que l'élève doit être capable d'effectuer après l'apprentissage [5 :10]. La logique de l'enseignement est au service de ces actions. Cependant, pour certains, elle peut représenter une contrainte en étouffant les apprentissages. Elle consiste à s'inscrire dans une logique de compétence et de l'appropriation d'une disposition transversale complexe, explorable en dehors du champ scolaire.

Les nouvelles méthodes insistent sur les nouvelles expériences et modes de travail « en situation » sans fournir les savoirs formels correspondants, le discours sur la mobilisation de la compétence peuvent aboutir paradoxalement à son appauvrissement. Cependant la logique de la compétence a le mérite de rappeler que l'appropriation des savoirs formalisés n'est pas suffisante pour préjuger les actions efficaces. Comment les didacticiens envisagent-ils cette problématique ? Se pose aussi le problème d'évaluation. Les compétences peuvent être saisies par l'analyse des pratiques d'évaluation.

Le terme de compétence dépasse celui de la capacité, de mobiliser certains savoirs, certaines ressources dans l'action, avoir une bonne représentation de la situation, de ses performances : c'est tout cela qui permet de construire des compétences. La logique de la compétence est souvent associée à la centration sur l'activité de l'apprenant, les tâches à réaliser et les actions situées dans un cadre institutionnel d'apprentissage donné. Cette approche est dite aussi l'approche par intégration des acquis.

### 1.3.3. La pédagogie de l'intégration

Intégrer signifie établir des liens entre les apprentissages dans le but de résoudre des situations complexes en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. Pour ce faire, on présente aux élèves des situations

complexes appelés « situation d'intégration » et on les invite à essayer de les résoudre [17 : 26] dans le cadre du projet.

Le but de la pédagogie de l'intégration est:

- il n'y a d'intégration que lorsqu'il y a d'abord différents apprentissages de savoirs, de savoir-faire, de savoir être et de compétence disciplinaire.
- il n'y a d'intégration que s'il y a une situation complexe nouvelle. L'élève doit commencer par trouver lui-même parmi les savoirs et les savoir-faire ceux qui doivent être mobilisés pour résoudre cette situation.

L'intégration est une opération intérieure et personnelle. Si l'élève n'apprend pas à intégrer, il n'ira pas loin que de restituer des connaissances ou résoudre des exercices scolaires : « il serait insensé de vouloir intégrer « gaver » les élèves de savoirs qu'ils ne sont pas en mesure d'intégrer. » [13 :6]. Il sera incapable d'affronter de nouvelles situations de la vie ou de la suite de la scolarité.

Certains élèves intègrent d'eux- mêmes. Mais la grande majorité des élèves ne sait pas intégrer spontanément, donc c'est le rôle de l'école de leur apprendre à le faire.

Transférer des connaissances et des savoir-faire, c'est les réutiliser de manière concrète dans des situations analogues de la vie quotidienne. Il ne suffit pas d'apprendre à l'élève les savoirs et les savoir-faire... mais comment les transférer aussi. Le but de l'intégration est que l'élève arrive à acquérir les compétences nécessaires pour passer à l'année suivante et pouvoir s'adapter ultérieurement à son environnement : « le transfert des apprentissages constitue un mécanisme cognitif d'intégration extrêmement important.» [28 :15]. En effet, l'apprenant est dans l'obligation de s'approprier de ce mécanisme s'il veut réussir à s'adapter à son environnement social et plus tard professionnel, caractérisés par des mutations permanentes concernant les rôles sociaux, le système des valeurs, la culture, les postes de travail et la forte explosion des technologies d'information et de communication. Toutefois, si l'apprenant n'arrive pas à transférer, il sera contraint à chaque fois à tout recommencer. Par contre, s'il réussit à maîtriser

cette opération cognitive mais « d'une manière rigide et peu réfléchie, leurs reprises (les anciens apprentissages et les compétences déjà installées) dans une nouvelle activité peut donner lieu à des erreurs regrettables, voire dommageables. » [28 :15]. Il s'agit d'installer alors chez l'élève correctement des compétences en lui apprenant à les réinvestir dans des situations nouvelles et de vérifier s'il est compétent pour le faire.

A chaque compétence, on associe un ensemble de ressources (tout ce qu'on doit utiliser pour exercer une compétence en termes de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de compétence disciplinaire). A chaque compétence terminale, on doit associer les ressources qui s'y rapportent. Ils doivent faire objet d'apprentissages ponctuels.

Aussi, pour permettre à l'apprenant de recontextualiser ses pré-requis dans des situations ou activités similaires, ne faudrait-il pas amorcer de nouveaux changements à l'école : « tant sur le plan curriculaire que celui de l'organisation du travail » [28 :166] : le curriculum doit s'inscrire dans l'interdisciplinarité et synchroniser les connaissances, les compétences et les outils cognitifs favorisant le raisonnement, la compréhension et la réalisation de l'action. La répartition des modules d'intégration et l'organisation des apprentissages ponctuels entre deux modules d'intégration : « se réalise au niveau de la wilaya, de la circonscription ou de l'école avec l'aide de l'inspecteur.» [29 :42]. Aider par son formateur, l'enseignant doit « lui-même » occasionner le contexte pédagogique incitant l'élève à transférer les apprentissages d'une manière correcte. Les pratiques enseignantes de classe doivent être cohérentes avec les conditions du transfert si non, il faut remanier les situations d'apprentissage proposées ou aller même jusqu'à l'adoption de nouvelles pratiques d'enseignement et d'évaluation plus adéquates.

La pédagogie de l'intégration et du transfert veut réaliser ce qu'on appelle « l'équité » pédagogique qui vise à ce que les élèves faibles progressent autant que les autres élèves en les mettant dans de bonnes conditions d'apprentissage, ceci relève des fonctions primordiales de l'enseignant.

#### 1.3.4. La pédagogie différenciée

C'est par priorité politique, qui s'exprime dans la nécessité de lutter contre l'échec scolaire que la pédagogie dite différenciée est née : « la finalité de la pédagogie différenciée, c'est la lutte contre l'échec scolaire. La question n'est plus pédagogique mais politique au sens positif du mot. », quoiqu'elle ne date pas d'aujourd'hui. En effet, le compagnonnage, l'arbre à palabres en Afrique [29 :48] en est la preuve. Elle trouve pleinement sa juste place dans l'actualité, notamment avec toutes les réformes qui se sont entreprises aujourd'hui afin de tenter d'améliorer le système scolaire en proposant des solutions à l'hétérogénéité des élèves [29 :54]. Elle a trouvé tout son sens, dès lors qu'on s'est aperçu que les aptitudes et les processus mis en œuvre par les apprenants, pour l'acquisition des savoirs enseignés diffèrent considérablement d'un élève à l'autre, ce qui entraînera d'importantes variations au niveau de l'évaluation. La pédagogie différenciée est apparue comme un moyen de faire face aux difficultés des premiers apprentissages.

Néanmoins, l'enseignement différencié ne va pas sans répercussions, car il engage des rénovations en bien des niveaux, comme par exemple au niveau du programme, de la structure, de la progression scolaire, de la formation des enseignants voire même sur la conception de l'école.

La mise en pratique de la différenciation pédagogique consiste à organiser la classe de manière à permettre à chaque élève d'apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux. C'est donc mettre en place des dispositifs de traitement des difficultés des élèves afin de faciliter l'atteinte des objectifs de l'enseignement, et ce par des voies différentes.

La pédagogie différenciée est une pédagogie centrée sur l'apprenant, ses besoins, ses possibilités et ses particularités. Selon lesquels elle se diversifie et lui propose des situations ainsi que des outils d'apprentissage variés. Bref, elle est focalisée sur des apprentissages et des démarches (approche globale ou analytique, déduction, induction, intuition...), sur les formes d'évaluation

(différencier les méthodes et les outils d'évaluation), sur les contenus qui respectent l'évolution de la pensée de l'élève, de son intelligence, afin que chacun, par des voies qui lui sont propres, puisse apprendre.

L'observation doit intervenir à trois moments décisifs de la démarche pédagogique. Elle prendra alors successivement les formes de l'évaluation diagnostique, formative et sommative. C. Jean-Michel Zakhartchouck distingue en fait deux modes de différenciation très contrastées : la différenciation successive et la différenciation simultanée (alternative) (Notions empruntées à Philippe Meirieu, 1985.) où chacun agit selon des plans de travail individualisés sur lesquels sont cochées par les élèves les tâches accomplies qui impliquent que tous les élèves ne travaillent pas de la même façon en même temps et aient même des tâches différentes à effectuer.

### Bilan

Si on essaye de faire la synthèse de ce qui a été dit, on notera que la raison essentielle de l'échec de l'école algérienne réside dans sa coupure du monde actuel, caractérisé par une importante accélération des transformations socio-économiques et technologiques. Si tel est l'enjeu, il serait sage, de s'inscrire dans un plurilinguisme qui abolit toute ambiguïté de l'utilisation des langues étrangères ou secondes entre les représentations idéologiques de l'identité nationale et les représentations de l'utilité de la langue. Ceci serait facile de concevoir tant qu'il s'agit d'un moyen d'expression permettant de répondre à la fois à des besoins personnels et sociaux. Cette nouvelle conception du plurilinguisme où la langue cible (étrangère) est considérée comme un moyen précieux d'appréhender le monde, ne serait pas sans impact sur la didactique de cette langue, c'est-à-dire, sur la réflexion sur les processus d'enseignement /apprentissage de celle-ci et par voie de conséquence, sur les pratiques de classe.

Nous allons, dans le chapitre suivant de cette partie, rendre compte des représentations sociales des enseignants sur la langue enseignée, sur l'apprenant, sur le processus d'apprentissage, sur les pratiques de classe, sur les savoirs à enseigner si tel est l'avenir.

## Chapitre 2 : Les représentations sociales des enseignants

### Introduction

La notion des représentations sociales a été initiée pour la première fois au dix-huitième siècle par E. Durkheim qui les considéraient de manière statique, puis ce concept a été mieux élaboré par Moscovici, le fondateur de la théorie des représentations sociales, qui les a appréhendé sous une forme plutôt dynamique, c'est-à-dire, ayant trait à se transformer facilement. Ce champ de recherche, trop controversé, a connu un intérêt grandissant en Europe et aux Amériques au début des années soixante et ce n'est que depuis quelques années qu'on manifeste un intérêt particulier à cet objet de recherche en Algérie. Ce concept considéré sous une mouvance dynamique est, actuellement, au cœur de toutes les sciences humaines et notamment dans les discours qui entendent rendre compte des pratiques d'enseignement (didactique) et de l'appropriation de la langue, sans connaître des changements notables.

Sans prétendre pouvoir couvrir la complexité de cette notion ou la multitude des travaux sur les représentations sociales, objet de recherche qui « se présente aujourd'hui de manière pluriforme et polyandre. » [30 :10], nous exposons dans ce chapitre quelques repères théoriques indispensables dans le cadre global de notre étude, en vue de présenter cette notion qui se prospère de plus en plus dans le domaine de la didactique des langues étrangères et secondes, sans trop s'attarder sur certains détails. Ce qui nous paraît utile, ce sont les implications à la fois théoriques, méthodologiques et surtout didactiques qu'on peut faire des représentations sociales pour apprendre une langue étrangère.

Nous partons de l'hypothèse que les représentations sociales des enseignants, des apprenants et de l'institution ont des incidences sur les pratiques et les activités de chacun des acteurs, sur les activités d'apprentissage, sur le choix du matériel didactique, sur les pratiques d'évaluation et sur les interactions en classe. La recherche dans ce sens pourrait être un commencement pour, d'une part, re-penser les rôles des enseignants et des élèves, et d'autre part, tenter de modifier, renouveler ou parfaire les démarches pédagogiques, les modalités d'évaluation, autrement dit, tout le processus d'enseignement/apprentissage. A priori, il convient de tenter de définir la notion de représentation.

## 2.1. Définitions et évolutions:

Les représentations sont des entités cognitives reflétant dans le système mental de l'individu, une fraction de l'univers extérieur de ce système [15 :798]. Elles sont produites par le fonctionnement d'un support biologique, le système nerveux [15 :799]. En psychologie, les représentations sont des formes ou des éléments de ce qui s'inscrit dans les différents systèmes de l'appareil psychique. Il leur est proposé plusieurs acceptions selon le cadre théorique dans lequel elles sont étudiées :

### 2.1.1. Les approches béhavioristes :

Les approches centrées sur le comportement supposent qu'il existe, dans le système cognitif humain, des entités dont le rôle est de conserver l'information résultant des interactions de l'individu avec le monde et de garder cette information sous une forme utilisable pour des objectifs comportementaux ultérieurs. Elles sont inobservables certes, toutefois, elles sont connaissables par la mise en œuvre d'inductions exploitant l'information fournie par des éléments contextuels objectifs.

### 2.1.2. L'approche cognitive :

Ce courant s'appuie sur l'introduction d'une entité « théorique », la représentation mentale, c'est-à-dire des entités douées de propriétés sémantiques et syntaxiques, qui feraient l'objet de computations (les ordinateurs et les sciences de l'informatique), autrement dit, comme l'ordinateur, l'être humain procède au traitement de l'information qui lui provient du monde extérieur.

En psychologie cognitive, les représentations sont des modèles intériorisés que le sujet construit de son environnement. Ces modèles sont utilisables par l'individu comme source d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites.

Il s'agit bel et bien d'une notion théorique : les représentations ne sont pas observables, et leurs propriétés font l'objet d'une recherche empirique. Des contraintes conceptuelles sur la notion ont été discutées dans la philosophie de l'esprit (dites philosophie de la connaissance et de l'esprit L'une des quatre domaines de la philosophie contemporaine dont l'objet d'étude consiste à « que puis-je connaître ? ») [5 :465] et des sciences cognitives.

La révolution cognitive des années 1950 a été une contre-révolution orientée contre la "révolution" behavioriste qui proscrivait toute référence aux représentations mentales dans l'explication psychologique du comportement parce que les représentations sont des entités théoriques inobservables.

Il s'agit de constructions circonstanciées faites dans un contexte particulier et à des fins spécifiques à savoir dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours à savoir un texte qu'on lit, une consigne qu'on écoute, un problème qu'on doit résoudre [29 :48]. La construction des représentations est finalisée par la tâche et la nature des décisions à prendre. Il suffit que la situation change ou un élément non remarqué de cette situation soit intégré, qu'elles soient modifiées. Elles sont donc par nature transitoires, précaires, aléatoires ou hypothétiques, particularisées et occasionnelles. Elles sont immédiatement efficaces car elles constituent le contenu de la mémoire opérationnelle à savoir les informations stockées en mémoire de travail (partie de

la mémoire à court terme chargée de manipuler l'information nécessaire à la réalisation de différentes tâches cognitives) [5 :442] et celles actives de la mémoire à long terme.

La construction de la représentation est guidée par l'usage qui sera fait de celle-ci et dépend donc de la nature de la tâche (activité sociale) ; elle est régie par des objectifs très généraux qui caractérisent ces tâches.

Opérationnellement, dans le cadre de notre étude les représentations sont considérées comme des entités cognitives reflétant dans le système mental de l'individu, une partie de l'univers extérieur. Il s'agit d'informations résultant des interactions de l'individu avec le monde (associées à l'action sociale), susceptibles d'être gardées sous une forme utilisable pour des objectifs comportementaux ultérieurs mais ayant un caractère dynamique et transformable. Elles sont inobservables bien qu'elles soient connaissables par leur mise en œuvre et sont utilisables par l'individu comme source d'information et instruments de régulation et de planification de ses conduites.

La représentation sociale est une sorte de connaissance sociale (collective) partagée, modifiable, issue d'un ensemble de connaissances, de croyances, des opinions communes particulières à un groupe à l'égard d'un objet social donné. Leur spécificité leur est attribuée de par le processus social qui les engendre.

En effet, selon Jodelet [32 :13], les représentations sociales entretiennent avec leur objet un rapport de symbolisation (tenir lieu de l'objet par la fonction mentale symbolique) et d'interprétation (lui attribuer un sens), c'est dans cette activité cognitive du sujet que le réel est reconstruit mais d'une manière particulière et socialement marquée, car elle est liée à l'ancrage social de l'individu et générée communément à partir des communications et des interactions au sein du groupe auquel il appartient. Cet ancrage associe ce qui est nouveau à ce qui est déjà existant : « la construction de la représentation d'un objet nouveau pour le sujet s'opère en référence à des croyances, à des valeurs et à des savoirs qui préexistent et qui sont dominant dans le groupe. »[32 :14]. Autrement dit, la

nouvelle information est influencée par les connaissances antérieures du sujet. La représentation sociale est ensuite partagée entre les membres de ce groupe, c'est-à-dire, elle est communicable et commune outre le fait qu'elle soit modifiable puisque, selon Daniel Véronique, elle implique des révisions et des corrections [30 :25], notamment dans le cas où elle est affectée par des événements importants où des éléments nouveaux, ce qui permet l'apparition de pratiques nouvelles pouvant « être imposées de l'extérieur du groupe pour s'adapter à des situations nouvelles. » [32 :172]. Elle explique certaines pratiques : « Ainsi, lorsqu'un événement impliquant pour le groupe modifie les circonstances dans lesquelles se trouvent les sujets (dans la plupart des temps dans un sens qui leur est défavorable), les pratiques nouvelles apparaissent. Dès lors, celles-ci viennent activer les schèmes qui les prescrivent et on observe progressivement un changement d'état des représentations. Ce changement prend des formes diverses selon que les pratiques nouvelles en sont en contradiction ou non avec les représentations anciennes. » [32 :172-173]. C'est de cette citation que nous trouvons ce qui justifie le choix de notre thème de recherche qui suggère de vérifier si les représentations des enseignantes de français du Lycée Mouloud Kacem sont en synchronisme avec les recommandations officielles pour instaurer la nouvelle réforme d'enseignement, d'une part, et avec leurs pratiques en classe de l'autre.

## 2.2. Les représentations sociales de l'enseignant :

Les représentations qu'a l'enseignant sur lui-même, sur le processus d'apprentissage, sur l'apprenant, sur la langue étrangère qu'il enseigne, sur les savoirs à enseigner déterminent le statut et le rôle de celui-ci, inspirent ses pratiques pédagogiques et déterminent son activité didactique:

### 2.2.1. Les représentations de l'enseignant sur l'apprenant :

L'enseignant ne doit pas se représenter que l'apprenant est une page blanche sur laquelle il inscrit un savoir. Toute personne adulte ou enfant appréhende le monde ou décode les informations à travers ses conceptions (les connaissances déjà acquises, système de références). Or, ces dernières sont

multiples : elles portent sur l'apprenant, son environnement physique et/ou social. Elles lui permettent d'analyser et lui donnent du sens à ce qui l'entoure en lui permettant des prévisions, des prédictions et des prises de position.

Cerner la pensée de l'élève permet de comprendre son comportement et ses décisions. Ceci n'offre de chances d'agir sur lui (l'influencer le convaincre, le persuader ou le dissuader) que si on tient compte de son point de vue et il en va de même pour son enseignement/apprentissage : « Connaître l'apprenant semble un point de départ indispensable pour toute pratique. » [33 :168]. Il faut connaître ses conceptions, c'est-à-dire, ce qu'il pense réellement et ce qui détermine son comportement. De ce fait, il faut interpréter les réponses de l'apprenant avec une certaine précaution, autrement, les erreurs d'interprétation abondent. Il faut toujours situer ce qu'il dit par rapport à une situation, à un contexte ou à son histoire personnelle. Il répond également en fonction de ce qu'il pense bien qu'on attend de lui (les attentes) bien qu'il ne comprenne pas toujours les enjeux et peut-être parce qu'il ne les comprend pas qu'il choisit telle ou telle autre réponse : « Si l'on oublie ceci, on peut déboucher sur des pédagogies illusoires. » [33 :174]. C'est le fonctionnement mental de l'apprenant qu'il faut considérer et non la réponse en elle-même. Par ailleurs, il faut cerner ses représentations sur la langue étrangère qu'il apprend et qui peuvent se présenter selon Nathalie Muller et Jean François de Pietro sous forme « d'outils sémiotiques : mots, brides de discours plus ou moins figés, phraséologiques. A ce titre, elles prennent forme, se transforment, se transmettent à travers la communication. (...) une manière d'organiser et de catégoriser le monde. » [in,30 :62]. Nous en retenons que l'enseignant doit faire émerger les représentations voire les stéréotypes qu'ont ses élèves sur la langue étrangère qu'ils apprennent.

Les représentations de l'enseignant sur l'élève vont lui permettre de savoir également que son apprenant construit des représentations en formulant des hypothèses sur la structuration de la langue étrangère, met en place des stratégies pour comprendre un objet linguistique nouveau, il révisé ses connaissances (les règles) linguistiques antérieures et ses pratiques langagières, mais pour le faire, il doit avoir un cadre de référence suffisant dans le domaine

(des ressources) et il le fait en confrontant « l'état de ses connaissances linguistiques avec les productions des natifs » [30 :52]. Il faut pouvoir le manipuler pour faire émerger le sens. L'accès dépend de la disponibilité d'esprit et des opérations qu'il maîtrise. Alors, il faut modifier sa façon de voir le monde, la façon de le questionner ou de réagir à une situation- problème. L'acte d'enseigner nécessite de prendre en compte tous ces éléments.

Par ailleurs, il faut admettre que les jalons des raisonnements et des actions des générations précédentes sont désuets et doivent être rejetés. Les notions d'espace, d'énergie, de matière ont été désorganisées puis actualisées tout au long de ce siècle. Le mode de pensée « dominant » est directement issu de la physique du XIII<sup>e</sup> siècle : « Nous avons maîtrisé ce qui simple, homogène, régulier, immobilier. » [33 :246]. Or, il faut faire face aujourd'hui à l'inattendu, au paradoxal, au contradictoire et au complexe. De ce fait, il faut changer les repères, changer toute sa vision du monde : l'école quant à elle, ne doit pas continuer à expliquer les phénomènes par des relations logiques ou à base de causalité mais doit dispenser un enseignement fondé également sur les raisonnements avec incertitude.

L'enseignant doit savoir que dans le processus d'appropriation de la langue, comme le souligne Carroll [in, 30 :52], l'apprenant recourt à « ses représentations d'ordre pragmatique et sociolinguistique pour modifier son analyse des formes ». Aussi, l'enseignant doit-il lui proposer des activités centrées sur ses représentations en visant à les expliciter et à rendre plus conscientes.

## 2.2. 2. Les représentations de l'enseignant sur les savoirs à venir :

Si tel est l'avenir, quels savoirs, quels contenus à enseigner les années prochaines ? Certaines données deviendront périmées en moins d'une année et d'autres vont émerger. C'est pourquoi l'école doit dépasser d'apprendre à lire, écrire et à compter et s'applique à apprendre aux élèves à pouvoir rechercher, décoder, sélectionner, traiter des documents divers ainsi que l'informatique. Bref, elle doit amener l'apprenant à faire des choix.

La seule maîtrise de l'écrit (seule aptitude enseignée en FLE en Algérie et qui laisse à désirer) devient très restreinte dans l'ère de l'audiovisuel, des bases de données et les réseaux informatiques ; apprendre à lire doit se substituer à apprendre à décoder un hypertexte, à s'y repérer, à s'interroger sur la source des documents, sur leur validité, leur pertinence et les enjeux de leur concepteurs. Il importe également d'apprendre à anticiper et à réfléchir car les élèves devront pouvoir manipuler à la fois l'organisé, l'incertain et l'inattendu. Il ne faut pas inculquer à l'apprenant des connaissances déclaratives disciplinaires mais d'introduire chez lui une disponibilité et une ouverture sur les savoirs, la curiosité d'aller vers l'inconnu, vers ce qui n'est pas certain et familier, c'est ce mode d'investigation qui le rend apte à répondre aux défis en cours ou à venir.

Installer des compétences chez l'apprenant semble être plus impératif que les connaissances qu'il stocke. Il serait plus utile de former des individus susceptibles de prendre du recul, de s'interroger sur eux-mêmes, sur les enjeux sociaux et sur le monde. Le projet n'est pas seulement d'apprendre à résoudre des situations ou des tâches problèmes : il n'est plus seulement question de rechercher l'information mais d'être capable de la trier, la situer et d'en discuter la pertinence. C'est là toute la philosophie de la nouvelle réforme de l'enseignement en Algérie et auparavant, un peu partout dans le monde.

La priorité accordée aux compétences ne doit nullement faire négliger les connaissances. Toutefois, on doit changer la relation à ces ressources de manière à les considérer avec flexibilité, à pouvoir les critiquer, à effectuer des liens entre les savoirs, les valeurs, la culture et la société. On doit apprendre à l'élève qu'un problème peut avoir plusieurs solutions, chacune plausible dans un contexte particulier, ou qu'il peut ne pas y avoir carrément de solutions ou que ces dernières peuvent être déplaisantes.

Dans ces conditions, il faut se préoccuper de la question plus que la réponse. La question stimule l'autonomie de la pensée de l'individu. De ce fait, l'interrogation peut déboucher sur une invention ou une élaboration. Le savoir

devient ainsi auxiliaire dans un projet de société. Apprendre se procure donc d'une place centrale dans une dynamique sociale. Les idées, les façons de raisonner, les valeurs de penser sont à reconsidérer, à bousculer, à redéfinir. Apprendre devient acquérir des compétences pour participer à un projet de société.

Apprendre ce n'est pas seulement accumuler l'expérience amassée par les anciens mais on doit la reformuler. L'individu ne peut plus accumuler tout le savoir dans sa scolarité. Il doit outrepasser l'habituel et l'évident. L'école doit préparer à anticiper et à inventer de nouvelles conduites pour vivre ensemble compte tenu des contraintes physiques, physiologiques, technologiques et économiques.

### 2.2.3. Les représentations idéologiques de l'enseignant:

Elles vont de paire avec les mutations sociales qui caractérisent n'importe quel pays. Et quand c'est la société qui est considérée, on ne peut éviter le problème de l'idéologie. Alors que le monde semblait dans la mondialisation et de globalisation, l'Algérie et les pays du Maghreb sont restés figés, en retrait du mouvement de transformation rapide du monde. Le changement sociopolitique est resté toujours dans la stabilité de ces représentations culturelles et idéologiques du passé. Les responsables insistaient à voir le monde à travers les valeurs du passé sacré, à travers les traditions et la religion. Conservateurs, ils ont enfoncé la société algérienne dans le repli. De ce fait, l'école, appareil idéologique de l'Etat, s'est alignée dans cette prescription en rejetant toute idée de modernité pour son épanouissement social. Ceci s'explique par l'inaptitude de nourrir l'identité nationale et la crainte de l'abolir ou de la déformer en s'inscrivant dans le « non alignement » et de la « révolution permanente ». C'est pourquoi, les tentatives d'enculturation ont échoué puisqu'elles ont été volontairement réduites alors que les discours officiels insistaient sur la nécessité de la modernité : « la réforme du système éducatif que nous engageons aujourd'hui (...) est une action continue, un effort constant d'adaptation à l'évolution de notre société et du monde en pleine mutation. » (Extrait de l'allocation du Président de la république lors de la cérémonie de l'installation de la CNRSE, mai, 2000) [13 :6] « Le bilan se lit dans

l'échec des efforts répétés de définition et de proposition d'une culture nationale fondée sur l'âge d'or de l'Islam au lieu de tenir compte de la diversité culturelle du pays.» [34 :176]. Enfin, il convient de préciser qu'une représentation ne peut être comprise que dans le cadre idéologique qui l'engendre, et l'école, faut-il le rappeler, est l'appareil qui défend ces idéologies, c'est pourquoi, il s'avère difficile de les changer.

#### 2.2.4. Les représentations des enseignants sur leurs pratiques:

Il s'agit essentiellement des représentations des enseignants, sur leurs apprenants, sur l'apprendre même, sur les pédagogies, et notamment sur leurs pratiques effectives de classe voire sur les activités didactiques proposées et les modes d'évaluation. Quelles sont les activités didactiques, que l'enseignant se représente comme étant « efficaces », grâce auxquelles ses élèves aient le sentiment d'avoir acquis une certaine compétence linguistique, discursive, socioculturelle ... et dont ils peuvent se servir dans leur vie quotidienne, autrement dit, des activités dont l'utilité est liée à leur besoins réels et imaginaires, conscients et inconscients, linguistiques ou socioculturels découlant de leur motivation (ce qui pousse l'élève à apprendre qui résulte d'un besoin ressenti, incitation de l'environnement mais également la représentation que l'individu s'en fait en fonction de ses attentes et ses possibilités.) [5 :332] d'apprentissage [35 :26].

#### 2.2.5. Les représentations des enseignants sur la langue enseignée :

Les représentations produites sur les unités du langage varient d'une langue à l'autre. Le classement (activité cognitive visant à assembler les unités ou les processus de même nature) des unités linguistiques joue sûrement un rôle important dans l'interprétation et le stockage de celles-ci. Néanmoins, dans l'activité du langage, les unités sont généralement retenues dans un processus de linéarisation de la pensée. Toutefois, dans l'énoncé, les unités sont construites au fur et à mesure de l'énonciation. Le problème des rapports entre pensée et langage réside particulièrement dans la question de savoir si les langues enferment leurs usagers dans un mode de représentation du monde. Les classes

linguistiques ne sont que des outils de départ pour la construction d'un énoncé. La problématique de la diversité des langues est alors évoquée en parallèle avec la question de la variation interne des langues : polysémie, synonymie, paraphrases, figures de style et de rhétoriques (oxymore, antonymie, métaphore, comparaison, atténuation, insinuation...). Ce processus de construction de sens dans l'énoncé implique de ne pas prendre les catégories linguistiques comme catégories mentales invariables mais simplement comme un élément intervenant à un certain niveau de construction des représentations linguistiques entre la pensée et le langage, comme entre les unités et l'énoncé. De fait, la construction progressive de sens dans l'énoncé se caractérise par une non linéarité (imbrication/superposition) des effets de sens. Celle-ci provient d'une rétroaction constante des unités les unes sur les autres, ce qui suppose des mécanismes de type « réentrant » qui restent encore à étudier [36 :13]. Cette approche des énoncés est vivement recommandée par la nouvelle conception de l'enseignement des langues dans le secondaire algérien.

### Bilan

Nous avons défini, dans ce qui précède, quelques notions importantes relatives aux représentations sociales des enseignants, susceptibles d'avoir un impact considérable sur tout le processus d'enseignement/apprentissage. Nous avons convoqué plusieurs formes de représentations de l'enseignant, qui dans leur interaction - si elles sont bien élaborées- vont lui permettre de décider des implications didactiques pour mieux amener l'apprenant à s'approprier de bonnes pratiques langagières. Nous estimons que l'identification des représentations des enseignants de français est intéressante dans la mesure où elles servent de base aux pratiques de classe et peut informer sur l'origine d'une cohérence ou d'un éventuel dysfonctionnement. Dans cette perspective, les données à recueillir pourront être utiles dans la mesure où elles vont permettre de modifier les pratiques anciennes et de ce fait, améliorer les résultats des apprenants et leur niveau en français. Il est à noter que ce thème sur les représentations sociales des enseignants mérite d'être mieux exploré dans le domaine de la didactique des langues étrangères en Algérie.

## Chapitre 3 : L'enseignement secondaire du FLE et pratiques de classe

### Introduction

Les pratiques de classe se concrétisent dans les situations d'enseignement/apprentissage proposées en classe de français langue étrangère et dont l'action est orientée et organisée dans le cadre de la pédagogie du projet. Le projet est le vecteur organisateur d'un certain nombre d'activités de lecture et de compréhension orale qui permettront de créer le contexte nécessaire à réaliser la tâche d'expression écrite, suivies d'autres activités de langue (objets lexicaux et grammaticaux), d'expression orale et écrite. Les apprentissages font continuellement objet d'évaluation.

Il n'est pas question dans ce chapitre de pratique au singulier mais de pratiques au pluriel. Elles se caractérisent par de multiples démarches et par leur diversité car elles sont liées aux différents contextes et aux différents environnements dans lesquelles elles s'opèrent. Toutefois, elles peuvent être considérées comme singulières, propres à un individu. Beaucoup de recherches ont repéré des variations interindividuelles de pratiques de classe.

#### 3.1. Définition des pratiques de l'enseignant :

D'après Altet, la pratique enseignante peut être définie comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une

activité professionnelle : enseignante. » [In, 37 :11] cela signifie, qu'il s'agit d'une modalité d'action individuelle.

L'étude de Bru évoquée par Talbot a montré qu'il existe des variations intra-individuelles puisque les enseignants ne développent pas toujours les mêmes pratiques, ils ne font pas toujours la même chose. Les activités proposées aux élèves reposent sur un certain nombre de variables. Les pratiques varient d'un seul enseignant selon de nombreux paramètres auxquels il est confronté : âge, nombre, superficie de la classe, matériel, programme, carrière professionnelle, ses représentations de l'intelligence.

Dans une perspective socio- cognitive, A. Bandura définit les pratiques des enseignants comme concept composé de trois dimensions interagissant ensemble :

- Activité qui correspond à l'activité de l'enseignant en classe, ce qu'il fait concrètement en direction de ses élèves.

- Facteurs personnels qui sont constitués d'éléments cognitifs, métacognitifs et représentationnels : c'est ce que dit l'enseignant sur son comportement, son attitude, ses connaissances, son sentiment d'efficacité personnel.

- Environnement (contexte) dans lequel l'enseignant, cadre de l'institution scolaire agit : élèves, parents, collègues, établissement...

Les pratiques d'enseignement ne se limitent pas au temps de présence de l'enseignant en classe devant les élèves. Elles comportent aussi plusieurs catégories de pratiques professionnelles en dehors de l'école telles que la correction, la préparation, les réunions...

Selon Bru et Talbot, Enseigner, c'est créer des conditions (d'apprentissage) matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales susceptibles de permettre aux élèves d'apprendre. Elles sont décrites comme des sous-systèmes composés de phases pré- actives (préparer et anticiper la séquence d'enseignement), actives (ou interactives qui consiste à mettre en route

les apprentissages en mettant les élèves dans des situations par rapport à l'objet d'apprentissage) et post-actives (analyser les effets de la séquence autant sur les élèves que sur l'enseignant [38 : 294]) d'après Tardif & Lessart et dont la définition varie selon les théories de l'apprentissage de référence.

Les pratiques d'enseignement sont donc des actions en lien avec les différents contextes et les dimensions personnelles de l'enseignant qui visent à favoriser l'apprentissage des élèves. De ce fait, elles sont instables, erratiques, improvisées selon Tochon, bricolées d'après Perrenoud et contextualisées selon Bru. Elles sont liées également à des éléments internes (personnels) et externes de l'enseignant.

Il est important dans le cadre de cette recherche de préciser que les références aux théories d'apprentissage ne sont pas sans incidences sur les pratiques d'enseignement de la population d'étude d'une manière générale et sur ses pratiques d'évaluation en particulier.

L'ensemble des activités vise en principe à mobiliser et développer les connaissances et des compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives (du fonctionnement des textes), référentielles (du monde) et socioculturelles (l'appropriation de compétences culturelles). Elles permettent de réaliser des objectifs pédagogiques divers ainsi que le projet.

La proposition de ces activités doit s'inscrire dans le cadre du projet pédagogique et être relatives à l'utilisation des documents écrits/sonores, iconiques disponibles... avant, pendant et à la fin du projet, les évaluations diagnostique, formative et sommative interviennent pour orienter, réguler et faire la somme des apprentissages. Ce sont les enseignants qui ont la tâche pesante de dispatcher dans l'année les contenus d'enseignement essentiels à l'apprentissage des élèves en projets pédagogiques. Leurs intitulés, les programmes, les connaissances et les compétences nécessaires ainsi que les instructions officielles figurent dans les documents de références : le programme, son manuel d'accompagnement. Le projet pédagogique doit être adapté aux spécificités de chaque classe. Il fait l'inventaire des objectifs fixés par l'enseignant

et les moyens pour leur mise en oeuvre et pour l'évaluation. Néanmoins, la démarche de l'enseignant et ses modes d'évaluation relèvent de sa propre réflexion personnelle. La formation initiale et les ouvrages existant aident l'enseignant dans la réalisation de cette tâche : « le travail de l'enseignant consiste surtout à une mobilisation des savoirs construits pendant la formation, lui permettent de faire les choix appropriés à ces besoins. » [39 :69]. Nous retenons de cette citation le rôle crucial de la formation initiale dans l'exercice de l'activité professionnelle. Or, la grande majorité des enseignants algériens du fondamental, du moyen et du secondaire n'a pas subi une formation enseignante, ce qui peut expliquer, entre autres, les difficultés rencontrées par les professeurs d'école à élaborer ce genre de tâche. Pour surmonter ces difficultés, il faut s'inscrire à des actions de formation continue encadrée par l'inspecteur de la circonscription, subir une formation universitaire, consulter et lire les publications (revues, articles, ouvrage) ou s'intégrer et participer à des forums : les professeurs d'enseignement secondaire et moyens créent de plus en plus maintenant leurs propres sites (blogs) pour partager leurs expériences pédagogiques via le net.

### 3.2. Un exemple de projet pédagogique

Voici un exemple de projet pédagogique tel qu'il a été conçu par l'équipe pédagogique du lycée Kacem/ Mouzaia.

#### Projet 1/3AS :

Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique, réaliser une Recherche documentaire puis faire la synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.

*Objectif terminal d'intégration (OTI):* produire un discours écrit/oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'y impliquant nettement.

*Visée du projet :*

- renforcer le sentiment d'appartenance à la nation,
- développer l'esprit de synthèse.

*Objet d'étude : textes et Documents d'Histoire*

*Intentions communicatives :* exposer des faits et manifester son esprit critique.

*Compétences à installer :* l'élève doit être capable de lire et de comprendre les documents d'Histoire, d'exposer des faits par écrit et manifester son esprit critique.

*Compétences transversales :* Développer son esprit critique.

*Compétences à installer à l'oral :*

- a) *en réception :* Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant que interlocuteur.
- b) *En production :* Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique.

*Compétences à installer à l'écrit.*

- a) *En réception :* comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.
- b) *En production :* produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte des contraintes liés à la situation de communication et l'enjeu visé en mobilisant ses savoirs et ses savoirs faire selon les exigences (socio affectives et culturelles) de la situation- problème.

*Les objectifs d'apprentissage :*

- *Au Lancement du projet :* présenter l'intitulé du projet sous forme de situation problème & en négocier la réalisation avec les élèves.
- *Mise en route du projet :*
- *Evaluation diagnostique :*
- connaître les acquis des élèves & détecter leurs lacunes.
- Procéder à une analyse des besoins & établir son plan de formation.

Séquence1 : Présenter un fait d'Histoire (discours narratif à visée informative)

-Activités de compréhension écrite / orale

1. Compréhension orale

*Objectifs d'apprentissage:*

- être capable de comprendre un énoncé oral présentant un fait d'Histoire.
- adapter une stratégie d'écoute à l'objectif d'écoute
- documents supports de l'oral

2. Compréhension écrite

*Objectifs d'apprentissage:*

- adapter sa stratégie de lecture en fonction de son objectif.
- Regrouper les éléments d'information pour construire les champs lexicaux.
- Exploiter les points de langue inhérents à ce type de texte ainsi que les moyens linguistiques permettant la compréhension du document (la structure du texte, l'ordre chronologique des événements, les procédés de l'objectivité : Nominalisation ; passivation tournure impersonnelle, le pronom indéfini « on »; les procédés anaphoriques utilisés dans le texte).
- Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.

-Activités de langue :

- *Les procédés d'objectivation:* La nominalisation, la passivation, pronom indéfini, la phrase impersonnelle)
- *Les temps du récit d'histoire:*
  - Le passé simple / imparfait et plus que parfait
  - Le présent de narration / passé composé
  - le futur historique

*Les indices spacio- temporels*

*Les expressions du temps*

-Activité d'expression écrite :

Présenter un fait d'Histoire, un martyr ou un moudjahid

- *Activité d'expression orale*: Présenter oralement un martyr ou un moudjahid (le portrait)

N/B: Mettre l'élève dans une situation d'intégration pour stimuler sa réponse.

Cette activité nécessite au préalable une phase de collecte d'informations et une préparation à l'écrit.

*Evaluation formative.*

*Séquence 2* : *introduire un témoignage dans un fait d'Histoire.*

*Activités de compréhension écrite/orale*

*Objectifs :*

- établir la distinction entre : auteur/ narrateur ; personnage- témoin/ acteur
- identifier le degré de l'implication de l'énonciateur
- déterminer la position de l'auteur.
- identifier les informations contenues dans les textes
- exploiter le paratexte pour établir des hypothèses de sens ou sur la /les fonctions du texte
- regrouper les éléments d'informations (l'expression des sentiments, de l'émotion vécue (torture/ peur) pour construire des significations.
- repérer les marques de l'énonciation.
- expliquer les analogies et les différences à plusieurs niveaux (Caractérisation méliorative ou péjorative à mettre en évidence
- la relation témoin / acteur / personnage, aveu/ témoignage, discours direct/ discours rapporté...)
- prendre position par rapport au contenu.

*Activités de langue :*

- champ lexical de la guerre/ la paix
- les modalisateurs (modalités de certitude et d'incertitude, le conditionnel, l'indicatif, les appréciations positives & négatives.)
- les verbes introducteurs de paroles/ verbes expressifs
- le discours rapporté (passage du style direct au style indirect).

*-Activités d'expression orale/écrite*

*E.O*

*E. E. Objectifs:*

- réinvestir les moyes linguistiques et discursifs en expression écrite,
- activer les connaissances relatives à la situation et au référent,
- procéder au tri des informations à partir d'une recherche documentaire,
- emploi des procédés anaphoriques pour éviter les répétitions,
- utilisation adéquate de la ponctuation, du lexique et de la syntaxe,

*Auto- évaluation :*

- déterminer la nature des erreurs de production par l'élève,
- utilisation du brouillon et des manuels pour rectifier les erreurs.

*Séquence 3 : Analyser et commenter un fait d'Histoire*

*Objectifs :*

- la relation des faits et la manifestation de l'esprit critique
- savoir prendre et commenter l'information

*Activités de compréhension*

- *C. Orale* : commentez la photo puis échanger les informations sur le rôle de la femme durant la guerre de libération nationale.

- *C. écrite* :

- situation socio / économique pour établir des relations de Cause à effet.
- degré d'implication de l'auteur dans l'évènement

*Texte1* : Une guerre sans merci

- Les causes de l'expédition en Algérie
- Expression d'un point de vue
- Retrouver le plan du texte

*Activités décrochées :*

- noms et verbes exprimant la notion de changement
- relation cause/effet
- lexique de la cause et de la conséquence

*Activités d'expression orale/ écrite*

*E.O : s'exprimer pour manifester son esprit critique*

-parler des conditions sociales et économiques des Algériens à la veille du soulèvement du 1<sup>er</sup> Novembre 1954.

-commenter la citation de F. FANON sur le rôle de la femme pendant la guerre de libération

*E.E* : rôle de la femme en donnant des exemples montrant sa participation aux évènements Historiques.

-Technique d'expression : compte rendu objectif et critique.

*Evaluation sommative.*

Ce travail particulièrement suivi n'a pas été analysé, ni révisé encore moins amélioré pourtant les enseignantes qui l'ont élaboré, ont rencontré plusieurs problèmes lors de sa mise en œuvre. Pourtant, une analyse réflexive permet de cerner les imperfections et les limites et doit déboucher sur des rectifications (ou modification) voire une réélaboration du projet initial en vue de s'assurer de son aboutissement : « en tant qu'enseignants, nous avons à évaluer, d'une part, les savoirs construits par nos élèves et, d'autre part, le projet pédagogique qui est à l'origine de ces savoirs. Comment peut-on s'attendre à ce que nos élèves apprennent, si nous ne mettons pas en place toutes les conditions pour qu'ils apprennent. » [39 :75] Cette évaluation n'étant possible que si l'on est en possession d'un savoir scientifique à la fois théorique (sur les processus d'enseignement et de l'appropriation de la langue) et méthodologiques (démarches et méthodes pédagogiques) en plus d'une relecture des instructions officielles. La prise de conscience de ses manques s'avère prépondérante, toutefois, elle n'est que rarement pratiquée au moins par les sujets de notre étude (voir annexe 3 & 4, on peut en déceler plusieurs lacunes.).

### 3.3. Les processus de l'enseignement de la compréhension écrite :

Pour comprendre un texte écrit, différentes opérations constituant l'action de lire doivent être saisies par l'élève : il faut d'abord qu'il se représente la situation de communication (les circonstances de création et de transmission du message;

l'usage auquel il est destiné; son intention dominante de communication. Puis, l'élève doit prêter attention à l'organisation générale du texte et déterminer son plan de développement et relever les aspects particuliers de l'énonciation. Par ailleurs, il doit interpréter les mots, les constructions personnelles, associer la dimension non verbale, identifier les informations à celles dont on dispose dans sa mémoire de manière à élaborer des systèmes de valeurs et relier les significations.

La compréhension de documents écrits relève de la lecture qui est considérée depuis les années soixante comme « un ensemble d'étapes de traitement de l'information » [40 :102]. Lire en langue étrangère, dans le domaine scolaire vise à installer puis à développer plusieurs compétences chez l'élève :

- une compétence de base qui vise à saisir l'information explicite de l'écrit
- une compétence intermédiaire, qui vise à reconstituer l'organisation explicite du document
- une compétence approfondie, qui vise à découvrir l'implicite d'un document écrit.

Ainsi « Toute démarche didactique repose sur les représentations que l'on a sur l'acte de lire et plus précisément, des modèles de réceptions que l'on possède. Les années soixante dix ont été marquées par le refus des modèles ascendants, puis des modèles strictement descendants et l'on est donc arrivé à un modèle mixte où interviennent, dans un rapport dialectique, c'est-à-dire en « interaction » constante, les données prélevées à la surface du texte et les connaissances conceptuelles mémorisées dans la structure cognitive (modèle interactif). » [40 :147-148]. L'objectif de lecture, les connaissances acquises et savoir faire (les compétences de communication) et les caractéristiques du texte lui-même, semble-il, sont les principaux paramètres pour pouvoir comprendre un énoncé écrit. Dans cette opération perceptive, consiste à prélever des indices à anticiper /prévision/ vérification mais implique aussi des opérations de reconnaissance /identification / discrimination [40 :149].

L'objectif de la compréhension écrite est donc d'amener l'apprenant progressivement vers le sens d'un écrit, à comprendre et à lire différents types de texte. L'objectif premier de cette compétence n'est donc pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit être à long terme, permettre à l'apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir graduellement les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités devant être effectuées très régulièrement, afin de pousser les apprenants à acquérir des réflexes, qui les aident à la compréhension.

L'élève algérien, en situation, doit être capable progressivement de comprendre de qui ou de quoi on parle, de tirer des informations ponctuelles, mais aussi de retrouver les enchaînements de l'écrit (causalité, conséquence, enchaînements logiques et chronologiques...), de maîtriser les règles principales du code de l'écrit (les accords, les types de phrase, les formes verbales...), et enfin de dégager le présupposé d'un énoncé (figures de style et de rhétorique, non-dit, insinuation...) quand il a acquis une très bonne connaissance de la langue, l'élève découvrira grâce au texte, du lexique, des faits de civilisation, des éléments de grammaire, de structures, qui vont l'amener à s'enrichir.

La réaction de la plupart des élèves du lycée KACEM face à un texte nouveau dans la situation d'apprentissage est ouvrir immédiatement le dictionnaire français - arabe et procéder systématiquement à la traduction des mots inconnus ou ne pas lire carrément. Outre le temps perdu, c'est le contenu même qui est altéré, l'essentiel et le secondaire ne pouvant être repérés et classés. Etouffé par le détail, par le culturel parfois, l'apprenant est désormais incapable d'avoir une vision globale du texte. D'autre part, par peur de répondre « faux », il reste prisonnier des mots du texte, préférant de s'y attacher au lieu de reformuler ou d'anticiper sur ce contenu.

L'explication de ces difficultés réside essentiellement dans l'approche linéaire de la compréhension, qui procède par accumulation de significations, sans perspective globale ni anticipation. Ainsi, placé devant un document écrit, l'apprenant attaque aussitôt sa lecture à partir de la première ligne du texte et progresse mot à mot, sans mettre en rapport texte et paratexte, sans chercher préalablement une compréhension globale du document ou à anticiper sur le contenu probable de celui-ci. Les activités de compréhension dans la classe de FLE viseront donc à substituer à un comportement passif une attitude active de découverte, grâce à la mobilisation de techniques appropriées auxquelles sera formé l'apprenant et qu'il pourra appliquer ensuite à toute situation de compréhension, voire transférer à des activités pareilles de la vie en générale.

Pour comprendre un texte écrit, les différentes opérations constituant l'action de lire doivent être saisies par l'élève : il faut d'abord qu'il se représente la situation de communication (les circonstances de création et de transmission du message, l'usage auquel il est destiné, son intention dominante de communication.). Puis, l'élève doit prêter attention à l'organisation générale du texte et déterminer son plan de développement et relever les aspects particuliers de l'énonciation. Par ailleurs, il doit interpréter les mots, les constructions personnelles, associer la dimension non verbale, Identifier les informations à celles dont il dispose dans sa mémoire de manière à élaborer des systèmes des valeurs. Relier les significations : en lecture, « au départ, l'information est extraite de la page ; à la fin, cette information est intégrée à l'ensemble de nos connaissances et permet l'élaboration d'une représentation mentale du texte. (...) globalement, on peut distinguer trois étapes nécessaires à la compréhension d'un texte : la reconnaissance des mots, l'analyse syntaxique et l'analyse sémantique. » [40 :102], pratique non linéaire de la lecture.

#### 3.4. Les processus d'enseignement de la compréhension orale :

La compréhension orale ou « l'aptitude oubliée » donne lieu actuellement à une activité spécifique. Les recherches en psycholinguistique, portant sur la construction de sens opérée par l'auditeur d'un discours, permettent de décrire le processus de compréhension orale selon l'interaction des deux modèles

ascendant (sémasiologique) et descendant (onomasiologique), qui postule que la signification d'un énoncé est déterminée par le processus de prévision- vérification et par l'interaction entre l'information apportée par l'auditeur et l'information fournie par l'énoncé. Pour anticiper à la signification, l'auditeur doit posséder et mobiliser des connaissances diverses d'ordre sociolinguistique, socio- psychologique, discursive, linguistique, référentielle et culturelle. La compréhension orale varie selon celui qui écoute, les conditions et l'objectif de l'écoute compte tenu évidemment de la situation de l'écoute.

Les différents types d'écoute (sélective, globale, détaillée et de veille) peuvent se succéder dans une situation de compréhension et nécessitent la mise en œuvre de stratégies d'écoute. Chaque situation d'écoute est donc spécifique de par ces variables. Pour l'élève non –natif, il faut, comme pour les activités de compréhension écrite, une représentation de la situation de communication et de ses capacités en tant qu'auditeur. Le critère de la réussite de la compréhension orale n'est pas une compréhension maximale de l'énoncé mais la réalisation de l'objectif d'écoute.

Les documents utilisés doivent être des documents sonores authentiques pour rendre compte de toutes les composantes de la situation de communication et non de l'écrit oralisé. [42:31-32]

### 3.4. Les processus de l'enseignement de la production orale et écrite :

Produire un discours approprié à une situation et une activité cognitive convoquant plusieurs composantes relatives aux mécanismes mentaux qui effectuent la correspondance des représentations évoquées par la situation au discours finalement produit.

L'analyse cognitive de la production du langage vise à définir la nature de ces composantes ainsi que les modalités de leur mise en place notamment au sein des activités didactiques consacrées à leur acquisition. Il s'agit de processus et de représentations : les processus de production du langage sont des

séquences finalisées d'opérations comme l'action de planifier, de rédiger, de réviser puis de relire et de corriger la production écrite. L'enchaînement découle du choix du sujet, c'est-à-dire de ses stratégies en vue d'atteindre le but défini par la situation de production. Ces stratégies diffèrent selon les contraintes de la situation, selon les capacités cognitives du locuteur. Il peut s'agir de suppression, substitution, addition, permutation, déplacement ou de réécriture complète.

Les représentations correspondent aux connaissances élaborées par un individu au cours de sa vie. Les processus et les stratégies évoqués plus haut s'exercent et s'appuient sur cette base mentale qui est la représentation possédée ou construite par le locuteur/ scripteur. Il s'agit de connaissances disponibles dans la mémoire à long terme sur la situation, le référent, l'organisation textuelle, la langue utilisée.

Au cours de la production, d'autres types de représentations interviennent au cours de l'activité de langage : elles sont suscitées par l'énoncé même, la réaction de l'auditeur ou par le réajustement constant des objectifs poursuivis. Certaines représentations peuvent devenir permanentes et restent actives dans la mémoire à court terme [43 :50].

L'intérêt de connaître l'activité cognitive de la production du discours oral ou écrit réside dans la possibilité de savoir quelles sont les opérations mises en œuvre ou non par une personne. La compétence à produire un discours ne se limite pas à la maîtrise des processus et l'élaboration des représentations mais elle correspond plutôt à la gestion de l'interaction de tous ces éléments. Ainsi, pour produire un texte, le scripteur doit passer d'un plan pragmatique (finalité du texte et sa structure), un macro-plan sémantique (thème et les parties principales du contenu, sous-thèmes), dont l'expansion, et à travers les opérations de spécifications donne des détails des éléments sémantiques et composeront le texte (microstructure). Toutes ces opérations sollicitent des connaissances sur le domaine et des représentations sur le type de texte. Elles seront traduites ensuite dans des unités linguistiques d'où de nouvelles planifications syntaxiques et lexicales, l'analyse des erreurs et l'autocorrection observées à l'oral [44 :8-9-10].

La pratique de l'expression écrite détermine le développement intellectuel de l'élève, sa capacité à s'exprimer, à agir sur le monde.

### 3.5. Les processus d'enseignement des points de langue :

Selon la méthode d'enseignement utilisée, on favorise l'accès à différents aspects du système de la langue et à différents aspects de son utilisation. L'apprentissage d'une langue implique une grande variété de connaissances dont les connaissances linguistiques. L'activité de langue trouve tout son sens dans la classe, c'est une technique élaborée par les pédagogues pour situer l'apprenant dans un rapport à l'objet (point de langue) et à son usage. Cette activité est ordinairement génératrice d'un processus d'acquisition.

La place et la fonction de l'activité de la langue s'inscrit dans le cadre de la tâche à réaliser, du projet. Les théories cognitives ont montré que derrière le comportement manifesté par l'élève en activité, peut s'effectuer un traitement mental plus complexe qui ne saurait se confondre avec la complexité structurelle du système linguistique à acquérir. L'accent est mis sur les processus cognitifs (activité mentale) mis en œuvre dans l'activité de langue. Les chercheurs comme Courty ont opté pour le modèle constructiviste qui postule que le sujet, qui est au centre de l'apprentissage, construit lui-même sa compétence.

L'activité de langue focalise particulièrement l'attention sur des problèmes linguistiques locaux inférés par les connaissances des processus cognitifs mis en œuvre. La distance de représentations des systèmes linguistiques élaborés par l'apprenant avec le travail de destruction/ construction doit aboutir au stade d'intégration langagière.

La démarche pédagogique retenue dans l'enseignement des points de langue inhérents à la tâche donnée consiste à proposer aux élèves un corpus assez riche concernant un seul point grammatical ou lexical en vue de l'observer. Le point de langue traité doit être déjà vu et exploité lors des activités de compréhension écrite. Les élèves procèdent à l'analyse du corpus et aboutissent

à la découverte de l'objet. L'enseignant vérifie la compréhension par le biais de questions- stimuli et fait verbaliser et expliciter le raisonnement des apprenants concernant le procédé mis en place. Il doit prendre en compte les erreurs ou les suppositions inexactes de ses élèves car elles sont révélatrices de leurs représentations, de leurs connaissances et de leurs stratégies d'apprentissages.

### 3.6. L'évaluation des apprentissages :

La notion d'évaluation ne date pas d'aujourd'hui, mais elle existe depuis l'Antiquité. Elle désignait un ensemble d'épreuves formelles comme l'endurance, la bravoure ou encore la pêche et la chasse dont on faisait usage lors des cérémonies marquant le passage de l'enfance à l'âge adulte [45 : 09].

Socrate était à l'origine des examens oraux. Les examens écrits, ceux de la lecture et du chant ont débuté à Sparte et en Athènes. Les épreuves écrites ont été introduites pour la première fois dans l'histoire par l'université de Cambridge en Angleterre. Depuis la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> s, on assistait aux apparitions des mouvements de critique à l'égard des examens. Ces montées de contestations contre certaines formes d'examen notamment ceux relatifs à l'oral ont favorisé l'émergence de nouveaux procédés d'évaluation (particulièrement l'évaluation des rendements scolaires) à Boston et à Chicago.

Le début du XX<sup>e</sup> siècle était caractérisé par l'apparition de deux mouvements, celui de l'efficacité et du rendement (concepts empruntés au domaine du management et de l'industrie) ainsi que celui de la tendance behavioriste (stimulus – réponse) et depuis, les travaux de Tyler, de Bloom, de Khrathwohl et de Masia ainsi que leur taxonomies qui ont coïncidé avec l'émergence du mouvement cognitif en 1956 ensuite du mouvement affectif en 1968, ont stimulé l'intérêt des pédagogues autour de la notion d' « objectifs pédagogiques ». C'est la tendance de l'enseignement par objectif qui a contesté les procédures classiques utilisées en vue d'évaluer les apprentissages. Et par extension, la loi américaine de 1965 a élargi le champ de l'évaluation pour qu'il

atteigne tout le système éducatif : programmes, matériel éducatif, démarches pédagogiques...

A partir de 1973, l'évaluation entra dans la professionnalisation, c'est l'ère de l'analyse des besoins, de l'évaluation formative et de la métacognition (savoir comment on fait pour savoir, c'est cognition sur la cognition autrement dit, l'exercice d'un contrôle actif et procéder à la régulation sur les processus de l'appropriation des connaissances [5 :504]) ainsi que sur les procédés de résolution des problèmes, comme outils mis au point et mis à la disposition des praticiens.

La notion de l'évaluation a évolué également en terme d'acceptation et du but qu'on lui a assigné. En effet :

- l'évaluation comparative par exemple, consistait à classer et à sélectionner les élèves.
- L'évaluation critériée, née de la pédagogie par objectif se donnait pour fonction de présenter un retour d'information permettant de situer les apprenants par rapport aux critères que constituent les objectifs.
- L'évaluation correctrice traitait les difficultés des élèves en leur donnant des explications supplémentaires et des corrections sur les difficultés rencontrées.
- L'évaluation conscientisante visait à fournir à l'élève sa part d'autonomie dans la remédiation à ses propres difficultés une fois qu'il prend conscience de son dysfonctionnement et ce, en lui fournissant quelques repères.

Le jaillissement de chaque type d'évaluation découlait des limites de la précédente. Toutefois, il ressort clairement de ces conceptions que l'évaluation est passée progressivement d'une attitude sommative à une approche plutôt formative, autrement dit, l'évaluation n'est plus perçue comme un instrument de mesure ou de comparaison mais elle est considérée enfin comme un outil de remédiation et de prise de décision en vue de l'amélioration.

L'évaluation des apprentissages reste solidement dominée par le point de vue behaviouriste étant donné que l'attention des enseignants et des évaluateurs d'une manière générale se focalise sur la réalité observable objective, c'est-à-dire sur la performance des apprenants.

### 3.6.1. L'évaluation formative :

Actuellement, on accorde de plus en plus de place à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique d'où la modification de l'ordre des priorités des praticiens. En effet, le besoin le plus pressant n'est plus de l'ordre de l'échec et de la réussite, le classement ou encore la sélection mais de trouver des réponses aux questions suivantes :

- quelle est la démarche suivie par l'élève pour arriver à la réponse qu'il a fournie ?
- où a-t-il rencontré des difficultés ?
- comment réagit-il par rapport à ces difficultés ?

Trouver des réponses à ses interrogations s'avère primordial pour pouvoir intervenir de manière efficace et active dans une perspective formative-reméditative. La performance observée doit être considérée comme un symptôme de l'apprentissage ou de difficultés d'apprentissage. L'erreur n'est plus estimée comme une faute mais comme signe du dysfonctionnement. Pour aider l'élève, il faut passer nécessairement par une analyse des fautes en vue de comprendre ce qui se passe dans le processus mental de l'apprenant en ayant recours aux inférences concernant les performances des élèves. Le recours aux inférences (opérations mentales amenant à générer une information à partir celle que le contexte fournit / aspects verbaux ou non verbaux de la communication [5 : 524]) nécessite la référence aux théories du fonctionnement mental et de l'apprentissage. La théorie piagétienne prise comme cadre conceptuel pour comprendre la construction progressive du raisonnement de l'enfant reste insuffisante pour comprendre précisément les apprentissages en situation scolaire étant donné qu'elle ne rend pas compte des facteurs contextuels fortement

psychologiques intervenant dans tout apprentissage. La psychologie cognitive (les théories cognitives apparaissent comme la référence aujourd'hui) puisqu'elle procure de nouveaux concepts susceptibles de combler les lacunes de la théorie piagétienne. Pendant la conférence donnée par Allen Newell et Herbert Simon [in, 40 :160], le démarrage du courant cognitiviste a été déclenché et les conférenciers ont proposé une analogie concernant le traitement de l'information par l'homme et par l'ordinateur. Ce qu'y était important, c'était les processus mentaux existant entre le stimulus et la réponse et que l'être humain traite de manière active l'information. Outre cela, il est possible d'évaluer le travail de l'élève sur la base du temps de la réponse [46 :163] et sur sa précision et par conséquent il est possible d'estimer quels processus mentaux sont mis en œuvre comme l'usage de procédures alternatives moins adéquates.

Le passage de théorie à la pratique ne va pas de soi en terme d'applications : c'est ce qui justifie l'important décalage temporel entre le développement des modèles théoriques et la mise en pratique en évaluation et c'est pourquoi ce n'est que très récemment qu'on se penche sur le problème de l'évaluation qui pose un sérieux problème dans notre système éducatif parce qu'on ne sait plus quoi évaluer. Nombreuses questions d'ordre théorique et méthodologique restent jusqu'à présent sans réponse. Il s'avère que l'ordinateur peut devenir un outil d'évaluation formative efficace.

Pour terminer, le rôle de l'évaluation formative dépasse la limite des notes, des niveaux de maîtrise et s'intéresse aux procédures et aux modes de résolution des problèmes par les apprenants, c'est-à-dire, elle se préoccupe d'observer ce qui se passe lorsqu'un élève apprend. Elle se veut édifiante puisqu'elle cherche à comprendre le "fonctionnement" mental de l'apprenant, sa manière d'appréhender et d'intégrer les savoirs scolaires. Elle s'appuie pour cela sur la psychologie des apprentissages. Elle se focalise sur ce qui se passe entre la question et la réponse. Elle vise, en fait, à aider l'élève à accéder à plus d'autonomie en le rendant acteur dans la construction de son savoir et dans la recherche d'une méthode d'apprentissage particulièrement adéquate à la résolution de son problème et convenant le mieux à sa personnalité.

Dans cette tendance, certains auteurs parlent " d'évaluation formatrice". La nuance est importante : La différence entre évaluation formative et formatrice n'est pas très sensible dans l'intention : la seconde souhaite, comme prolongement, voir l'élève s'appropriier les critères d'évaluation et mettre en place des stratégies d'apprentissage. Les objectifs sont identiques mais les rôles de l'adulte et de l'enfant, les positions respectives de l'un et de l'autre se modifient.

L'évaluation formatrice se distingue, de la précédente par le fait que les objectifs identiques sont poursuivis par l'élève lui-même qui doit aussi assurer la régulation du circuit d'apprentissage, la gestion de ses erreurs et ce, en permettant à l'élève d'avoir une représentation concrète de la tâche et de s'appropriier les critères d'évaluation.

### 3.6.2. L'évaluation diagnostique :

Actuellement, L'école algérienne se fixe pour objectifs premiers de construire des apprentissages (des connaissances) et de faciliter l'acquisition de compétences (savoir-faire...) et ce, grâce à une nouvelle pédagogie dite du projet. L'évaluation diagnostique s'inscrit, quant à elle, de manière pragmatique dans cette démarche. Elle vise essentiellement à permettre aux enseignants, à partir de l'observation des compétences individuelles des apprenants (leurs pré-requis), ainsi que leurs difficultés, à un moment précis de leur apprentissage, de prendre des décisions « d'adaptation et d'orientation » [46 :42] en leur apportant ainsi des repères pédagogiques pour organiser (canaliser) la suite des apprentissages. Cet apport complète et enrichit les différentes informations dont disposent les enseignants pour identifier les acquisitions et les difficultés éventuelles des apprenants.

L'analyse des résultats obtenus par ces derniers est une aide à la mise en œuvre des réponses pédagogiques et permettra ainsi de cerner puis mieux comprendre l'origine des difficultés rencontrées, dès lors adaptées à leurs besoins particuliers.

Envisagée au début d'apprentissage ou de formation, l'évaluation diagnostique intervient lorsque l'enseignant se pose la question de savoir si un apprenant possède ou non les capacités nécessaires pour entamer une formation ou pour suivre un apprentissage. Cette évaluation pointe alors plus sur des acquis que sur des aptitudes. La mise en place de la séquence d'apprentissage est précédée donc par l'évaluation diagnostique qui doit lui fournir sa cohérence et son origine, en la situant à la croisée des attentes institutionnelles et des besoins réels des élèves.

Les décisions prises par l'enseignant relèvent d'une manière générale de l'ordre de la consolidation des acquis mal maîtrisés avant d'amorcer les nouveaux apprentissages, de l'adaptation du nouvel enseignement au niveau réel des élèves, et de réorienter sa démarche pédagogique en fonction des données de ses investigations et du « profil de départ » de l'élève.

L'évaluation diagnostique se distingue des autres formes d'évaluation par sa finalité, puisqu'elle ne recherche pas essentiellement à gérer des apprentissages en cours d'acquisition (fonction de l'évaluation formative), ni à valider des acquis à l'issue d'un travail (fonction de l'évaluation sommative). Elle est un outil préalable à l'élaboration du projet et trouve sa place au tout début de celui-ci, avant même que l'activité de formation ou d'enseignement ne débute. Elle servira de repère initial, de témoin à un moment donné vers lequel l'enseignant et l'élève pourront se tourner lorsqu'ils auront besoin de se référer à la situation de départ.

Vouloir prendre en compte cette réalité, c'est considérer que l'élève n'est pas une « table rase » ni « une boîte noire », mais qu'il apporte avec lui un bagage de connaissances et de savoir-faire, lesquels sont déjà en prise dans l'activité d'apprentissage.

L'évaluation diagnostique révèle comment l'élève se représente l'objet d'apprentissage. Aussi, l'analyse des résultats de celle-ci peut mieux faire dévoiler des représentations de l'image à acquérir que des connaissances réelles et il convient dès lors de se demander si elles peuvent servir de base à la construction des savoirs.

Ainsi, le principal souci qui peut préoccuper l'enseignant est le décalage entre ce qui est évalué par la diagnostique et ce qui sera jugée à la fin de la séquence ou du projet. Va-t-on vraiment analyser des productions comparables ? Car il faut bien reconnaître que l'apprenant ne peut pas réagir de manière identique lorsqu'il répond à une grille de questions et lorsqu'il est dans le faire et dans l'action, confronté aux informations extérieures à lui-même et aux savoirs qu'il intègre ou qu'il bouscule.

Par ailleurs, il est important de comprendre que le but de toute évaluation diagnostique n'est pas la mesure d'un écart par rapport aux résultats du groupe ou au seul programme mais bien par rapport à l'élève lui-même. Cette fonction de l'évaluation trouvera donc sa plus grande pertinence dans la révélation, pour l'enseignant, des représentations qu'a l'apprenant des attendus de l'enseignement (attentes institutionnelles.).

L'évaluation diagnostique sollicite de l'enseignant une anticipation la plus nette possible de la cible que son action cherche à atteindre. La cible doit être clairement définie par les programmes ou les référentiels de la matière à enseigner. C'est précisément l'analyse des contenus de celle-ci qui va guider l'élaboration du questionnaire diagnostique.

Fournir à l'élève les moyens de comprendre sa relation au savoir et les outils de mesure de ses acquis, c'est l'impliquer dans sa propre formation, c'est lui donner des repères pour mettre en place son auto-évaluation, c'est en faire le partenaire privilégié d'une régulation efficace parce que personnelle et acceptée.

La lecture des résultats obtenus est un des moments clés. L'évaluation qui accompagne cette lecture doit être proposée aussitôt après, afin que l'élève reste mobilisé par la question qui vient de lui être posée. Il s'agira donc d'une hétéro-évaluation.

Le questionnaire renseigné par l'élève n'a pas à être « corrigé ». Il représente, un état des lieux des représentations documentaires de l'élève et son examen consistera avant tout à prélever les indices des manques et des difficultés à venir.

Les indices individuels rassemblés en axes majeurs vont déterminer les grandes lignes du travail à mettre en place. La séquence va pouvoir se construire selon des objectifs déterminés par le « profil » du groupe-classe et lui refléter les difficultés qu'elle semble ne pas encore avoir su maîtriser. C'est l'occasion de placer, sur le chemin de l'apprenant, des situations d'apprentissage, ou situations problèmes, propres à construire les connaissances et les capacités requises.

L'enseignant, concepteur du terrain où se déploie l'action de la classe, responsable du cadre pédagogique offre à l'élève qui s'interroge pour surmonter l'obstacle une médiation entre celui-ci et sa demande. C'est dans l'offre de réponse qu'il propose à cette demande verbalisée que se situe l'acte pédagogique en tant que tel, à savoir la mise à disposition de l'apprenant du lien qui lui manquait pour convoquer ce qui était jusque là dispersé et non mobilisé et l'agréer en un nouveau savoir ou savoir faire.

Pour élaborer le questionnaire diagnostique, il faut reprendre les compétences listées par le référentiel ou le programme. Le contenu et les consignes du questionnaire seront remaniés par la suite en fonction des observations sur le terrain et de l'analyse des résultats des élèves. Enfin, vient le dépouillement des réponses au questionnaire avec l'adoption éventuelle d'un barème. L'important pour l'élève, c'est de faire le point sur ses acquisitions tandis que pour l'enseignant, c'est de relever les tendances de la classe pour chaque savoir et savoir-faire évalués afin d'orienter le projet pédagogique.

Cependant, l'évaluation diagnostique présente plusieurs limites : l'objectif de ce test est de faire émerger une image immédiate des représentations des élèves sur l'objet d'étude. Il n'est certainement pas possible d'évaluer les compétences proprement dites puisque celles-ci ne se vérifient que de façon pratique, lorsque les élèves sont en situation. Ainsi, pourront être constatées quelques différences entre les réponses données par les élèves lors du test et les pratiques réellement observables. Ces dernières seront par ailleurs évaluées à l'issue du projet par une évaluation sommative portant sur la production. Par ailleurs, comme pour tout exercice écrit, on ne peut exclure les difficultés d'interprétation des consignes ou de compréhension du vocabulaire, ce qui n'est

pas sans incidence sur leurs réponses. De ce fait, le test peut être révélateur de difficultés méthodologiques, aspect qu'il faut prendre en compte dans le processus d'enseignement.

### 3.6.3. L'évaluation sommative :

Elle a pour fonction de contrôler l'acquisition par les élèves des savoirs et compétences visés par les programmes enseignés. Elle intervient en fin de processus (fin d'apprentissage ou d'une formation, d'un projet, d'une expérimentation...), elle est programmée et fait objet d'une note ou d'une appréciation (évaluation implicite). Elle est appelée sommative car « elle fait la somme des acquisitions ou des réalisations. » [45 :163] La note est habituellement associée à une décision, une sanction ou à une certification. L'évaluation sommative peut être prédictive dans le cas où elle s'inscrit au début d'une action pédagogique ou de formation future.

### Bilan

Nous avons évoqué les différentes fonctions de l'évaluation et il convient de rappeler que c'est dans une dynamique de changement que les sciences cognitives ont pu influencer les pratiques de l'évaluation, dont les apports ont permis aux concepteurs du discours sur l'évaluation de mettre à la disposition des praticiens et des enseignants des savoir-faire variés renvoyant aux différentes conceptions de la pédagogie et aux diverses représentations de ce qui doit être objet de réajustement et de régulation. La montée de pédagogies plus complexes (la pédagogie en situation, par projet...) a déstabilisé une méthodologie qui n'a pas réussi à s'installer comme tradition. Autoévaluation, prise en charge de ses apprentissages par l'élève, autorégulation (métacognition) s'avèrent actuellement les meilleurs moyens de l'appropriation la plus marquée.

## Deuxième partie : cadre méthodologique et analytique de l'étude

### 1. Méthodologie de l'étude :

#### 1.1. La pré-enquête :

L'étude préliminaire a constitué la première étape de la présente recherche. Elle visait la maîtrise de tous les aspects du sujet, la vérification de la facilité de lecture et de l'interprétation correcte des items du questionnaire. Pour réaliser la pré -enquête, il était nécessaire de passer par trois étapes :

La première étape correspondait à la phase de réflexion sur le sujet qui émana des résultats décevants obtenus en français au baccalauréat session juin 2009 (voir annexe 2, SE2 – SE3- G.E.-LP1-LP2). Ce constat a suscité de nombreux questionnements concernant les causes de cet échec enregistré chaque année en la matière et qui s'est dégradé particulièrement cette année (après cinq ans de la réforme pédagogique) où le taux de réussite en français est classé le dernier parmi tous les scores des épreuves subies. Une série d'entretiens faisait suite à ce constat et ont été réalisés auprès des enseignants de français du secondaire présents lors des corrections du baccalauréat en vue de comprendre et de déterminer les causes de cet échec fréquent.

La deuxième étape consistait à la collecte de la littérature existante sur les refontes de l'enseignement et notamment la dernière, celle de 2004, sur le rôle des représentations dans le vaste domaine interdisciplinaire de

l'enseignement/ apprentissage et en fin sur les pratiques de classe issues des apports théoriques des sciences cognitives et des applications pédagogiques qui en découlent.

La dernière étape a été consacrée à l'élaboration du questionnaire qui était selon l'estimation des collègues facile à comprendre.

## 1.2. Le cadre spatio-temporel de l'étude :

### 1.2.1. Les lieux de l'étude :

Cette recherche a été menée au lycée Mouloud Kacem à Mouzaia de la circonscription ouest de la wilaya de Blida. Cet établissement compte 56 professeurs dont cinq enseignantes de Français(que des femmes). Cette équipe pédagogique assure l'enseignement à 956 élèves de toutes séries confondues.

### 1.2.2. La durées de l'étude : elle s'étendait de juin à décembre 2009.

## 1.3. La population de l'étude

Il s'agit de toute l'équipe de français du lycée Kassem excepté celle qui réalise l'étude. Ce qu'il faut préciser, c'est que cette population ne représente pas tous les enseignants du FLE en Algérie c'est pourquoi les résultats de l'étude ne peuvent être généralisés sur l'ensemble de l'effectif des professeurs du français du secondaire. Les enseignantes ont été choisies selon les critères suivants :

- Enseigner le français
- Etre titulaire
- Etre enseignant au secondaire
- Ayant participé aux séminaires de formation sur la refonte pédagogique du français

#### 1.4. La méthode de recherche

L'étude de cas semble être la méthode scientifique la plus adéquate à ce type d'étude sur les représentations sociales et sur les pratiques individuelles. Néanmoins, nous n'occultons pas le recours à la méthode analytique descriptive.

#### 1.5. Les moyens d'investigation et de la collecte d'information

La nature même de notre sujet de recherche et les difficultés qui en découlent nous ont imposé le recours à divers moyens d'investigation dans la visée d'atteindre nos objectifs. Il s'agit de :

##### 1.5.1. L'enquête par le questionnaire

L'enquête par le questionnaire servira à produire des données en « chiffres explicatifs ». En d'autres termes, le questionnaire permet de quantifier les données collectées. Il a pour ambition première de saisir le sens objectif des conduites en les croisant avec des indicateurs des déterminants sociaux inconscients des pratiques [47 :41]. Il sélectionne dans le réel les éléments pertinents des conduites étudiées. La partie sur les pratiques doit comprendre à la fois sur les manières de se conduire et sur le sens que les acteurs donnent à leur conduite. Il tente de ce fait d'extérioriser l'expérience accumulée, les formes de valeurs, des opinions et des représentations de l'enquêter. En vue de cerner les représentations et de les identifier, les items du questionnaire sont toujours suivis de « pourquoi » et « comment ». Il convient de signaler que nous avons choisi délibérément de poser beaucoup de questions vu la diversité des pratiques enseignantes et du savoir scientifique inhérent à l'enseignement.

##### 1.5.2. L'enquête par l'entretien :

L'entretien a d'abord pour objectif de connaître les représentations, le sens vécu des comportements des acteurs sociaux. Il permet de susciter une réponse-discours obtenue par l'intermédiaire des interventions indirectes de l'enquêteur,

autrement dit, cette technique vise la production d'un discours linéaire sur un thème donné, ainsi, il est un véritable outil méthodologique d'exploration de l'enquêté.

Enquêter sur les représentations (modes de pensée) et les pratiques suppose la production de discours à dominante modale (traduisant l'état psychologique de l'enquêté) et référentielle (qui décrit les démarches), obtenue à partir d'entretiens individuels centrés sur les conceptions des acteurs, sur leurs raisonnements, leurs logiques subjectives et sur les descriptions de leurs pratiques qui découlent du désir de raconter [48 : 33].

### 1.5.3. L'enquête par observation :

Le recours à l'observation comme une méthode scientifique dans la collecte des données se justifie par la nécessité de vérifier les réponses des sujets de la recherche en situation, dans des lieux et des actes significatifs, par rapport à l'objet de la recherche. L'observation participante [49 :7] vise à étudier les comportements en même temps qu'on observe. Observer directement les pratiques des enseignants en étant présent dans la situation où elles se développent, s'avère un moyen précieux de les reconstituer autrement qu'au travers le seul discours direct des acteurs, propos recueillis par l'entretien et par le questionnaire.

Pour contrôler l'intelligibilité des données quantifiées, l'observation se révèle comme un moyen de vérifier les constructions discursives des acteurs sur leurs pratiques.

Dans la présente recherche le recours à l'observation et à l'entretien est complémentaire à l'enquête par le questionnaire. Elles s'inscrivent dans la perspective d'enrichir la compréhension des données, contribue à leur interprétation et permet de mieux cerner les représentations des enseignantes.

## 2. Présentation et analyse des résultats de l'étude

### 2.1. Présentation et analyse des résultats du questionnaire

#### 2.1.1. Présentation des caractéristiques de la population d'étude :

Age	Fréquence	%
25-35	0	0
36-45	3	75
45 et plus	1	25
Total	4	100

Tableau (2) présentant la population de l'étude en fonction de l'âge

Il ressort du tableau (2) que 75% des enseignantes interrogées ont entre 35 et 45 ans et que 25% parmi elles dépassent les 45ans. Ceci signifie que la plupart des enseignantes sont jeunes et peuvent suivre des formations en vue de l'amélioration de leurs performances et contribueront ainsi à l'amélioration du niveau de plusieurs générations d'élèves en français.

Sexe	Fréquence	%
Féminin	4	100
Masculin	0	0
Total	4	100

Tableau (3) présentant la population de l'étude en fonction du sexe

(100%) des enseignantes de français du lycée Kacem sont des femmes. Ceci est sûrement relatif au nombre élevé des femmes qui travaillent dans cet établissement et qui dépasse celui des hommes.

Formation	Fréquence	%
Licence français	1	25
Licence en droit	1	25
Ingénieur en agronomie	2	50
Total	4	100

Tableau (4) présentant la population de l'étude en fonction de la formation académique

Il est à remarquer de ce tableau que 75% des enseignantes n'ont pas suivi une formation en français et encore moins une formation enseignante ce qui explique la méconnaissance de celles-ci des démarches pédagogiques, des théories de l'acquisition, des processus d'appropriation de la langue, de la non maîtrise du fonctionnement de la langue et du métalangage.

L'ancienneté dans l'enseignement secondaire	Fréquence	%
Moins de 10 ans	0	0
De 10 à 15 ans	3	75
De 15 de 20 ans	1	25
Total	4	100

Tableau (5) présentant la population de l'étude en fonction de son ancienneté dans l'enseignement secondaire

Il est à enregistrer que toute la population sujet de l'étude (soit 100%) capitalise plus de dix ans de service dans l'enseignement, ce qui devrait lui fournir une certaine expérience professionnelle concernant, entre autres, les pratiques et les démarches pédagogiques utilisées en classe avec les élèves dans leur hétérogénéité ainsi que la remédiation aux difficultés rencontrées par leurs jeunes apprenants.

2.1.2. Présentation et analyse des données des hypothèses relatives aux représentations des enseignants et des pratiques qui en découlent :

Q1-

Que pensez-vous du nouveau programme du Français du secondaire ?	1- amener l'élève à s'adapter aux changements.
	2- vise à installer des compétences par des activités variées.
	3- intéressant car il permet de faire face aux multiples défis du 21 <sup>ème</sup> siècle
	4- inadapté aux capacités des élèves.

Tableau (6) traduisant les opinions des enseignantes quand au nouveau programme.

Le tableau (6) permet de ressortir la confusion des enseignantes entre la finalité du nouveau programme de français, réponses 1,3 (soit 50%) et son objectif (réponse de l'enseignante 2 tandis que l'enseignante 4 développe une attitude défavorable face à ce changement), voire la méconnaissance du rôle qui leur a été assigné dans le cadre de la nouvelle réforme qui est celui d'être médiateur entre l'élève et les compétences à installer ou à développer tout compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux des élèves.

Q2-

La réponse sur la finalité du nouveau programme de français	Fréquence	%
Oui	4	100
Non	0	0
Total	4	100

Tableau (7) présentant les représentations des enseignantes sur la finalité du nouveau programme.

Les résultats obtenus de la réponse à cette question viennent souligner la contradiction de 50% de la population d'étude si on compare leurs réponses aux items 2 et 3, ce qui revient à dire que (50%) des enseignantes ignorent la finalité

du nouveau programme de français et par voie de conséquence, la finalité de la réforme du système éducatif de 2004.

Q3-

La réponse sur la facilité de mettre en pratique le nouveau programme de Français	fréquence	%
Oui (facile)	1	25
Non (difficile)	2	50
Plus ou moins	1	25
Total	4	100

Tableau (8) traduisant les représentations et les attitudes des enseignantes quand à la mise en pratique du nouveau programme de français

Il est à noter que 75% de la population trouve que le nouveau programme de français est difficile à mettre en pratique. Cette appréciation négative pourrait être relative au manque du matériel didactique ou à la qualité des manuels scolaires proposés aux enseignants. Ceci, révèle aussi l'attitude de certains enseignants qui se limitent dans leur enseignement à l'application rigoureuse de ce qui est proposé aux élèves dans leur manuel sans recul aucun, ni initiative personnelle de la part de ces enseignants dans la préparation des cours en fonction des variabilités de leurs apprenants.

Q4-

La réponse à la question sur les causes de la dernière réhabilitation du programme de Français	fréquence	%
1- pour adapter l'école avec les changements rapides en matière de technologie de l'information et avec les enjeux de la mondialisation	1	25
2- pour améliorer la qualité de l'enseignement par rapport au dysfonctionnement ressenti	1	25
3- non adaptation de l'ancien programme avec le nouveau contexte socio- économique	1	25
4- on s'est habitué à ces changements	1	25

Tableau (9) traduisant les représentations des enseignantes quand aux causes de la réhabilitation du nouveau programme de français

Ce tableau fait clairement ressortir le dysfonctionnement ressenti par les enseignantes (soit 50%) concernant la coupure entre l'ancien programme et les

changements qui ont pu affecter le monde entier ces dernières années. La réponse de l'enseignante 4 nous paraît particulièrement énonciatrice.

Q5-

La préférence entre le nouveau et l'ancien programme	Les causes	Fréquence		%
nouveau		4		100
	Il permet d'acquérir les compétences et de les réutiliser		1	25
	Il implique l'élève dans son apprentissage.		2	50
	Il accorde une importance à la linguistique de l'énonciation		1	25
Ancien		0		0
Total		4	4	100

Tableau (10) exprimant les représentations des enseignantes sur les finalités du nouveau programme et la nécessité de la refonte pédagogique de l'enseignement.

Il est à remarquer à partir de ce tableau que les attitudes concordent (soit à 100%) sur la préférence du nouveau programme à l'ancien et permettent de dévoiler quelques enjeux de la dernière réforme. En revanche, ce même tableau laisse souligner la confusion voire la méconnaissance du bien fondé de cette réhabilitation.

Q6-a/

La réponse à la question sur la lecture des documents officiels	Les raisons	Fréquence		%	
Oui			3		75
	Pour connaître les finalités de ce programme	2		50	
	Pour connaître les fondements du nouveau programme	2		50	
	Pour connaître les nouveaux contenus	0		0	
	Pour définir vos objectifs	3		75	
	Pour lire les instructions concernant la mise en pratique des projets	2		50	
Non			1		25
Total			4		100

Tableau (11) traduisant les représentations des enseignantes concernant le contenu des documents officiels d'où en découle la nécessité de s'y référer.

Il est à noter que 25% de la population de l'étude n'a pas lu le programme officiel et son manuel d'accompagnement et qu'on ne semble pas définir les contenus à partir de ces documents (soit 0%). Il s'avère aussi que 50% des enseignantes sont intéressées par les finalités de ce programme et que 50% également sont soucieuses de connaître les sous- bassements théoriques du nouveau programme. D'autre part, 50% uniquement de cette population suivent les instructions décrites dans les documents officiels, enfin, 75% y puise en vue de définir les objectifs de ce programme sans trop savoir les 25% qui reste se fixe quels objectifs d'enseignement.

Q6-b /

La compréhension du métalangage utilisé dans les documents officiels	fréquence	%
Facile	0	0
Difficile	4	100
Total	4	100

Tableau (12) présentant les attitudes des enseignantes quant aux concepts employés dans les documents officiels.

Il est clair que la totalité (soit 100%) des enseignantes éprouve des difficultés à comprendre le métalangage utilisé dans les documents officiels censés informer les co-acteurs et vulgariser les principes et les démarches pédagogiques à mettre en pratique pour aboutir aux finalités de la nouvelle réforme. Ces résultats laissent comprendre que ces enseignantes n'ont pas pris la peine d'effectuer des recherches, malgré l'existence d'une littérature abondante sur ce sujet.

Q7-

Connaître les fondements théoriques du nouveau programme	fréquence	%
Oui	2	50
Non	2	50
Total	4	100

Tableau (13) présentant les représentations des enseignantes sur les fondements théoriques du nouveau programme de français.

Il est à enregistrer de ce tableau que (50%) seulement de la population d'étude connaissent les principes sous jacents du nouveau programme. On s'interroge alors si ces enseignantes sont à l'esprit de la réforme ou si elles

appliquent le nouveau programme selon leurs anciennes pratiques, largement critiquées par la communauté scientifique vu leurs limites et leur inefficacité.

Q8-

Approfondir ses connaissances théoriques	Comment	pourquoi	fréquence	%
Oui			2	50
	Internet	Pour comprendre	2	
Non			2	50
Total			4	100

Tableau (14) présentant l'autonomie des enseignantes dans l'appropriation du savoir scientifique aidant à l'innovation.

Il est à remarquer que 50% de la population d'étude essaient d'approfondir leurs connaissances sur les fondements théoriques du nouveau programme dans la visée de théoriser, de réviser et d'adapter leurs pratiques. Les 50% restantes ne semblent pas juger cette initiative comme impérative ou attendent la formation continue.

Q9-

Capacité de définir ses objectifs d'enseignement	Pourquoi	Fréquence	%
Oui	Documents officiels	1	25
Non	Ne pas subir de formation.	3	75
Total		4	100

Tableau (15) traduisant les représentations des enseignantes quant à leur aptitude à définir les objectifs d'enseignement.

Ce tableau montre que (75%) de cette population ne sont pas capables de déterminer leurs objectifs en assignant cette incapacité au manque de la formation continue, tandis que (25%) seulement affirment être en mesure de les définir.

Q10-a/

Etre capable d'élaborer ses répartitions annuelles	Fréquence	%
Oui	3	75
Non	1	25
Total	0	100

Tableau (16) exposant les capacités des enseignantes à répartir le contenu annuel du programme.

Ce tableau permet d'enregistrer (75%) de la population qui sont capables d'élaborer leurs répartitions et que (25%) ne sont pas apte à le faire. Toutefois, lorsqu'on a demandé ces documents, aucune répartition n'a été correctement élaborée jusqu'à l'heure actuelle.

Q10- b/

Les répartitions annuelles	fréquence	%
les demander à un collègue.	0	0
les élaborer avec ses collègues en groupe	2	50
adopter celles des collègues des autres lycées	2	50
Total	4	100

Tableau (17) montrant les représentations et les pratiques des enseignantes sur le travail en groupe pour l'élaboration des différents travaux.

Ce tableau révèle clairement que (50%) des enseignantes ont la volonté de s'insérer dans l'organisation cellulaire du travail mais il semble que ses formes de coopération sont moins développées au lycée (soit 50% qui n'adhèrent pas au travail collectif, la répartition n'étant qu'alibi) où en dehors du travail pédagogique

imposé par l'administration, la coopération entre les enseignants est généralement basée sur des affinités personnelles. On peut déduire alors qu'il n'y a pas dans ce lycée la culture de travail de groupe en vue de faire face aux difficultés des élèves. Nous trouvons que les propos de Béatrice Lesterlin et Didier Moreau sur le travail collectif des enseignants sont très pertinents : « l'idéal serait que tous les collègues d'une même école acceptent de travailler en équipe. C'est une des compétences requises dans les missions des professeurs des écoles. L'intérêt est grand : répartitions des enseignements, résolution collective des problèmes, échantent des documents, entraide et coopération. Or, les enseignants ont la fâcheuse tendance à fermer leur porte et vouloir tout faire seul. » [39 :44]

Q11-

L'utilisation des manuels scolaires	fréquence	0%
Oui	4	100
Pourquoi	Obligatoire/ l'élève l'achète/	
Non	0	0
Total	4	100

Tableau (18) présentant les représentations des enseignantes quant au recours au manuel scolaire pour mettre en pratique le programme.

Ce tableau montre que (100%) de la population utilisent les manuels scolaires pour amener les élèves à apprendre, pour le simple fait qu'il soit obligatoire ou que l'élève l'achète !

Q12-a/

Le recours aux activités et supports proposés par les manuels scolaires	Causes	fréquence		%	
Oui		3		75	
Pourquoi	obligatoire		3		75
Non		1		25	
Pourquoi	Inadaptés au niveau des élèves		1		25
Total		4	4	100	100

Tableau (19) exposant les représentations des enseignantes quant au recours aux activités et supports proposés par les manuels scolaires.

Il s'avère, d'après les résultats de ce tableau, que (75%) des enseignantes se réfèrent essentiellement aux activités et supports qu'elles trouvent dans les manuels quoiqu'ils peuvent être inadaptés au niveau des élèves dans la même classe (25%) et qu'elles les proposent à toutes les classes dont elles ont la charge sans prendre en considération l'hétérogénéité des niveaux et les difficultés individuelles des apprenants.

Q12-b/

Le recours aux activités et supports proposés par les manuels scolaires	fréquence	%
Tout le temps	0	0
Souvent	1	25
Parfois	3	75
Jamais	0	0
Total	4	100

Tableau (20) présentant la fréquence d'utilisation des activités et des supports des manuels scolaires

Ce tableau indique que (75%) de la population qui ont affirmé dans ce qui précède le recours aux activités et les supports des manuels par obligation, ne les utilisent que parfois et (25%) le fait souvent.

Q13-

Le recours aux manuels extrascolaires	but	fréquence	%
Oui		4	100
	Comblent le vide du manuel.		
Non		0	0
Total		4	100

Tableau (21) présentant les représentations des enseignantes quant à l'introduction des manuels extrascolaire dans leur classe.

Ce tableau enregistre l'unanimité à (100%) quant au recours aux manuels extrascolaires pour pallier au manque du livre scolaire. Non seulement le manuel de l'élève est le seul matériel didactique mis à la disposition de l'enseignant pour l'aider à mettre en place les apprentissages mais il est incomplet. Il convient de rappeler qu'un manuel scolaire n'est qu'une proposition d'activités parmi tant d'autres et que l'enseignant peut puiser dans d'autres manuels ou créer ses propres activités en fonctions des variables qui caractérisent sa classe. Ces activités peuvent ne pas être les mêmes non seulement pour les autres classes mais aussi pour les élèves de la même division.

Q14-

Le recours à l'Internet	causes	Fréquence	%
Oui		3	75
	Avoir le choix des supports.		
Non		1	25
Total		4	100

Tableau (22) présentant le recours des enseignantes à l'Internet

Il est clair que la quasi-totalité (soit 75%) des enseignantes a recours aux nouvelles technologies et particulièrement à l'Internet pour choisir leurs supports parce que les manuels scolaires n'en proposent qu'un nombre restreint.

Q15-

Où chercher les supports?	Fréquence	%
Manuels extrascolaires	1	25
Internet	1	25
Manuels extrascolaires & Internet	2	50
Total	4	100

Tableau (23) montrant les représentations des enseignantes quant à la source des supports.

Ce tableau montre le recours des enseignantes à l'Internet (soit 25%), aux manuels extrascolaires (soit 25%) ou aux deux ensemble (soit 50%) pour choisir leurs supports. L'Internet offre l'embaras du choix concernant les thèmes, les sujets d'actualité et des supports authentiques.

Q16-

Matériel didactique proposé pour l'enseignement	Fréquence & %							
	compréhension écrite		compréhension orale		expression écrite		expression orale	
suffisant	3	75%	0	0%	1	25%	1	25%
Insuffisant	1	25%	4	100%	3	75%	3	75%
TOTAL	4	100%	4	100%	4	100%	4	100%

Tableau (24) exposant les représentations des enseignantes sur le matériel didactique proposé

Il ressort de ce tableau que le manuel scolaire présente de nombreuses insuffisances notamment en activités de compréhension orale (soit 100%), en expression écrite et orale (soit 75%).

Q17-

La capacité de critiquer les activités proposées dans le manuel scolaire	fréquence	%
Oui	1	25
Pourquoi	/	/
Non	3	75
Pourquoi	Manque de formation	/
Total	4	100

Tableau (25) traduisant les représentations des enseignantes sur leur capacité de critiquer les activités.

La majorité des enseignantes (soit 75%) pensent qu'elles ne sont pas à même à considérer les activités proposées dans les manuels scolaires et extrascolaires pour décider si celles-ci sont susceptibles de faire aboutir l'élève à la résolution de la tâche. Elles attribuent cela au manque de formation.

Q18-

La capacité de créer des activités	fréquence	%
Oui	4	100
Pourquoi	Connaître le niveau des élèves	/
Non	0	0
Pourquoi	/	/
Total	4	100

Tableau (26) traduisant les représentations des enseignantes concernant leur capacité à créer des activités.

Les enseignantes soit (100%) ont des représentations positives sur leur aptitude à créer des activités adaptées au niveau de leur apprenants.

Q19-

Changement des pratiques d'enseignement	fréquence	%
Oui	4	100
Non	0	0
Pourquoi	Recommandations de l'inspectrice	/
comment	Situation d'intégration/évaluation	/
Total	4	100

Tableau (27) présentant les représentations des enseignantes sur leurs démarches pédagogiques.

Il est à enregistrer que la totalité (soit 100%) des enseignantes a changé de méthodes d'enseignement pour répondre aux principes théoriques et méthodologiques qui régissent le nouveau programme mais aussi pour exécuter les recommandations de l'inspectrice ! Pourtant l'enseignant ne devait jamais être quelqu'un qui se limite à accomplir ce qu'on lui recommande mais il est dans l'obligation de prendre des décisions en fonction de plusieurs variables du contexte.

Q20-

Proposition des activités d'expression orale et de compréhension orale.	fréquence	%
Oui	4	100
Dans chaque séquence	4	100
Une fois par projet	0	0
Précisez le nombre de séances prévues par projet	De 4 à 6	100
Non	0	0
Total	4	100

Tableau (28) présentant les pratiques des enseignantes concernant les activités de réception et de production de l'oral

Ce tableau montre la prise en compte de l'aptitude orale dans l'enseignement, aptitude qui a été pour longtemps oubliée au profit de l'écrit qui fait objet des épreuves de l'évaluation sommative et certificative. La reconsidération de la langue comme moyen de communication a entraîné la revalorisation de l'oral.

Q21-

Le matériel didactique utilisé dans l'enseignement de l'oral	Internet, clips, enregistrement vidéo.
	Supports écrits
	Manuels scolaires et extrascolaires

Tableau (29) présentant les représentations des enseignantes

Quant au matériel utilisé pour enseigner l'oral

Pour enseigner à comprendre et à produire l'oral, les enseignantes ont souvent recours à l'Internet puisqu'il permet d'obtenir des enregistrements audio ou audiovisuel comme elles utilisent, par défaut, des supports écrits pour travailler l'oral.

Q22-

L'évaluation diagnostique	fréquence			%
Oui	4			100
Pourquoi	Pour connaître le niveau des élèves	2	50	
	Pour vérifier les acquis des élèves	1	25	
	Détecter les lacunes des élèves et élaborer le plan de formation	1	25	
Non	0			0
Total	4	4	100	100

Tableau (30) exposant la pratique des enseignantes de l'évaluation diagnostique.

Il est à remarquer que toutes les enseignantes (soit 100%) procèdent à l'évaluation diagnostique mais ce n'est pas pour les mêmes raisons. En effet, cette forme d'évaluation est entreprise soit pour connaître les niveaux de leurs élèves (50%), pour pouvoir élaborer le plan de formation (25%) ou pour vérifier les acquis des apprenants (25%), c'est-à-dire une évaluation pronostique.

Q23-

Enseignement de la grammaire	fréquence	%
Oui	4	100
Non	0	0
Total	4	100

Tableau (31) exposant les pratiques des enseignantes concernant la compétence linguistique.

Il est clair que les enseignantes dans leur ensemble (100%) prévoient des séances pour l'apprentissage de la grammaire (compétence linguistique) composante essentielle de la compétence de la communication. Privilégier la communication ne suppose pas la négligence de la grammaire car les lacunes relevant de cette compétence altèrent la communication.

Q24-

Approche de la grammaire	fréquence	%
implicite	2	50
explicite	1	25
Implicite & explicite	1	25
Total	4	100

Tableau (32) présentant l'approche de la grammaire chez la population d'étude.

Il est à noter que (50%) des enseignantes font de la grammaire implicite stimulant l'activité cognitive des élèves contrairement à ce qu'elles faisaient dans

l'ancien programme, que (25%) persistent à expliciter le fonctionnement de la langue aux élèves et que (25%) approchent la grammaire et les points de langue d'une manière générale selon les deux modes.

Q24-

Enseignement en situation d'intégration	causes	fréquence	%
Oui		3	75
pourquoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impliquer l'élève</li> <li>• Pour le transfert des structures en situation de communication</li> <li>• En vue de les motiver.</li> </ul>		
Non		1	25
pourquoi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faute de temps</li> </ul>		
Total		4	100

Tableau (33) montrant la pratique et les représentations des enseignantes concernant l'intégration

Il ressort de ce tableau que (75%) des enseignantes prévoient des situations d'intégration dans leur cours mais une seule enseignante se représente positivement le recours à l'intégration qui s'inscrit dans la nécessité de permettre à l'élève de transférer les apprentissages dans des situations de communication.

Q26-

Le cas de :	La démarche de l'enseignement de la grammaire
enseignante1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- exploiter le point de grammaire des supports étudiés en compréhension écrite.</li> <li>- relevez des phrases et des corpus</li> </ul>
Enseignante2	<ul style="list-style-type: none"> <li>-systématisation</li> <li>- synthèse</li> <li>-intégration partielle</li> </ul>
Enseignante3	<ul style="list-style-type: none"> <li>-proposer un ou deux exemples</li> <li>- règle</li> <li>-exercice</li> <li>- situation d'intégration partielle.</li> </ul>
Enseignante4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- proposer quelques exemples.</li> <li>-Analyse</li> <li>-exercices</li> </ul>

Tableau (34) informant sur les représentations et les pratiques des enseignantes sur l'approche de la grammaire

Les résultats de ce tableau permettent de souligner le dysfonctionnement dans les démarches pédagogiques appliquées dans l'enseignement de la grammaire. Ceci est décelable à travers la description et la mise en pratique individuelles qui laissent apparaître un écart par rapport à la démarche active de l'enseignement de la grammaire. En effet, Il est important que l'objet d'étude soit d'abord observé en contexte, c'est-à-dire dans des corpus communicatifs. Le corpus peut être issu des supports déjà étudiés dans les activités de compréhension écrite (contextualisé) et être complété en fonction de la complexité du problème à résoudre ainsi que des capacités des apprenants. Les élèves doivent être amenés par les stimulations de l'enseignant à découvrir l'importance de cet objet sur le plan communicationnel et à en deviner le fonctionnement général. La deuxième étape consiste à la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses sur le fonctionnement et l'utilisation du phénomène étudié. Puis, les élèves procéderont à la vérification de leurs hypothèses. L'enseignant les oriente vers les règles de la langue en faisant référence aux lois déjà connues. Il faut passer à l'intégration en vue de transférer les apprentissages en situation de communication. L'action de l'enseignant ne s'arrête pas là car, il se trouve dans l'obligation de prévoir une activité d'évaluation dans le but de déceler les erreurs et d'en remédier.

Q27-

Exercice vs activité	fréquence	%
Oui	0	0
Non	4	100
Total	4	100

Tableau (35) montrant les représentations des enseignantes sur la notion d'exercice et d'activité.

Ce tableau permet de comprendre clairement que les enseignantes confondent (soit à 100%) entre ce que un exercice et une activité et les utilisent donc pour les mêmes fins pédagogiques.

Q28-

Les cas	Comment choisir les activités décrochées de la séquence	Fréquence	%
Enseignante1	En fonction des lacunes des élèves	1	25
Enseignante2	En fonction des besoins des élèves et des objectifs du programme	1	25
Enseignante3	Selon le programme officiel et les supports choisis	1	25
Enseignante4	Selon le programme.	1	25
Total		4	100

Tableau (36) exposant les représentations des enseignantes sur la modalité de définir les activités décrochées.

Il est à noter que les enseignantes n'ont pas les mêmes représentations sur la manière de déterminer les activités d'apprentissage. Une seule enseignante n°2 (soit 25%) de cette équipe pédagogique semble être sur la bonne voie.

Q29-a/

Evaluation des apprentissages	causes	Fréquence	%
Oui		4	100
pourquoi	-Pour évaluer son travail.	1	25
	-pour tester les capacités de synthèse des élèves.	1	25
	-pour voir si les objectifs sont atteints.	1	25
	- pour voir si les objectifs de la séquence ont été atteints.	1	25
Non		0	0
pourquoi			
Total		4	100

Tableau (37) présentant les représentations des enseignantes sur la pratique de l'évaluation

Ce tableau enregistre que tous les sujets de l'étude (soit 100%) procèdent à la pratique d'évaluation. En effet, il ne peut y avoir un enseignement sans évaluation car elle est une caractéristique de l'acte d'enseigner et par conséquent de l'acte d'apprendre. C'est un moyen précieux pour les différents acteurs pour réfléchir à leurs actions et un élément objectif de prendre des décisions. Néanmoins, d'après les réponses des enseignantes, il paraît qu'elles ont surtout recours à l'évaluation sommative ou critériée plus que les autres formes.

Q29-b/

Le moment de l'évaluation	Fréquence	%
Avant l'apprentissage	0	0
Pendant l'apprentissage	0	0
Après l'apprentissage	3	75
avant et après l'apprentissage	1	25
Avant /pendant et après l'apprentissage	0	0
Total	4	100

Tableau (38) montrant le moment de l'évaluation des élèves.

Il ressort de ce tableau que les enseignantes procèdent à l'évaluation des apprentissages généralement (soit 75%) à l'issue des épreuves qui conditionnent la fin de l'apprentissage et (25%) seulement de la population pratiquent l'évaluation avant d'entamer les apprentissages et à la fin de ceux-ci. Ces résultats viennent confirmer notre interprétation des données du tableau précédent. Pourtant, la montée des nouvelles pédagogies fortement influencées par le socioconstructivisme, postule l'abandon de l'idée que l'évaluation sert uniquement à attribuer des notes en vue de classer les élèves mais qu'elle doit accompagner à tout moment les apprentissages pour informer tous les acteurs sociaux (parents, élèves et enseignants, tutelle).

## Q29-C/

Les réponses	Les types d'évaluation	Fréquence	%
Enseignante1	Diagnostique, sommative, certificative, formative	1	25
Enseignante2	Pas de réponse	1	25
Enseignante3	Evaluation de l'oral et de l'écrit	1	25
Enseignante4	Diagnostique et sommative	1	25
Total		4	100

Tableau (39) présentant les représentations des enseignantes sur les fonctions de l'évaluation

Il est nettement clair d'après les résultats de ce tableau que certaines enseignantes (soit 50%) connaissent uniquement par le nom un certain nombre d'évaluations qu'elles ont certainement apprises lors des séminaires de formation et de ce fait, on peut dire qu'elles confondent (25%) et méconnaissent (25%) les fonctions de l'évaluation.

## Q30-

La remédiation aux lacunes des élèves	causes	Fréquence	%
Oui		4	100
pourquoi	-Pour pouvoir avancer dans le programme. -Pour que l'élève puisse suivre le programme		
Non		0	0
Total		4	100

Tableau (40) montrant les représentations et les pratiques des enseignantes quand à la nécessité de remédier aux difficultés et aux lacunes de leurs élèves.

Les enseignantes dans leur unanimité (soit 100%) affirment qu'elles s'appliquent à la remédiation des lacunes de leurs élèves et ce, pour leur permettre de suivre l'unité postérieure du programme. Ceci dit qu'elles s'inscrivent

dans la nouvelle mouvance des théories cognitives. Reste à savoir comment procèdent-elles pour apporter de l'aide aux apprenants et pallier à leurs difficultés.

Q31-

Le changement de la conception du sujet d'évaluation	Causes	Fréquence	%
Oui		3	75
Pourquoi	-On se concentre particulièrement sur la compréhension écrite.	1	25
	-selon les nouvelles instructions de l'inspectrice.	1	25
	- conformément au guide d'évaluation.	1	25
Non		1	25
Pourquoi	Manque de temps et de matériel didactique		
Total		4	100

Tableau (41) exposant le changement de la conception des sujets d'évaluation en fonction du référentiel des compétences (objet d'évaluation).

Ce tableau met l'accent sur les représentations des enseignantes quant à l'objet de l'évaluation. La confusion est claire chez (75%) d'entre elles, sur ce qu'on évalue chez son élève dans le cadre du nouveau programme, qui vise l'installation des compétences et perçoit la langue comme un ensemble de compétences. Ce changement d'acceptation de la langue doit impliquer subséquent un changement dans les représentations et les procédures d'évaluation sur l'objet de celle-ci.

Q32-

Compatibilité des sujets de Baccalauréat avec le nouveau programme	fréquence	%
compatibles	4	100
incompatibles	0	0
Total	4	100

Tableau (42) montrant les représentations de la population d'étude et leurs attitudes sur la compatibilité des sujets de Baccalauréat avec le nouveau programme.

Même si le tableau spécule l'unanimité des enseignantes sur la compatibilité des sujets de Baccalauréat avec le nouveau programme, ces sujets continuent parfois à évaluer des connaissances déclaratives.

Q33-

Le recours à la nouvelle grille d'évaluation de la production écrite	Causes	Fréquence	%
Oui		4	100
Pourquoi	-Elle aide l'élève beaucoup mieux que le plan élaboré avec le professeur	1	25
	- Pour construire des Items d'évaluation.	1	25
	- pas de réponse	2	50
Non		0	0
Total		4	100

Tableau (43) montrant les représentations des enseignantes quant au recours à la grille d'évaluation de la production écrite.

Ce tableau montre que les enseignantes dans leur totalité (soit 100%) évaluent la production écrite des élèves selon la grille proposée par le guide officiel d'évaluation mais une enseignante seulement (soit 25%) sait que cette grille permet de situer la production par rapport à ensemble de critères qui sont en fait des sous- objectifs. Pour les autres cas, on peut relever une confusion totale.

Q34-

Le rôle du nouveau programme dans l'amélioration du niveau des élèves en français	causes	fréquence	%
Oui		2	50
pourquoi	-Notamment à l'oral puisqu'il introduit des activités de production et de réception de l'oral. -on l'espère.		
Non		1	25
Pourquoi	Le niveau continue à baisser		
Sans réponse		1	25
Total		4	100

Tableau (44) révélant les représentations des enseignantes sur la disposition du nouveau programme dans l'amélioration du niveau des élèves en français.

Les résultats donnés par ce tableau ne semblent pas concordées sur la même représentation. En effet, (50%) de la population croit que le nouveau programme contribue à l'amélioration du niveau des élèves. Cependant, (25%) de la même population ne le pense pas car elle continue à constater la baisse du niveau. Pourtant, le programme n'est pas le seul responsable de l'échec scolaire, on peut citer entre autres, les inégalités sociales (comme l'âge, le sexe, la pauvreté...), les catégories socioprofessionnelles des parents...

Q35-

Si la formation continue était bénéfique	causes	fréquence	%
Oui	/	1	25
Non		3	75
pourquoi	-Insuffisante -Séminaires rares de courte durée. -Beaucoup de concepts théoriques qu'on ne connaît pas.		
Total		4	100

Tableau (45) représentant les attitudes des enseignantes quant à la qualité de la formation continue.

Ce tableau laisse comprendre la déception des enseignantes de la qualité de la formation continue qui leur a été jusque là proposée et ce, dans leur quasi-totalité soit à 75%.

Q36-

Si la formation continuée est suffisante	Causes	Fréquence		%
Oui		0		0
Non		4		100
Pourquoi	- on ne sait rien de la pratique. - On ne comprend des théories présentées en séminaires.		3 1	
Total		4	4	100

Tableau (46) représentant les attitudes des enseignantes quant à la formation continue.

Il ressort de ce tableau que la formation proposée par la hiérarchie n'aide pas les enseignantes à l'innovation et ne développe donc pas à suffisance la professionnalité de celles-ci. Il est souhaitable que la formation professionnelle du dispositif déjà en exercice puisse développer la personnalité de l'enseignant de façon à le rendre autonome, à lui inculquer les aptitudes de s'approprier son propre savoir scientifique, de prendre un recul par rapport à leur pratique et de l'adapter en fonction de leur contexte professionnel particulier.

Q37-

Domaines souhaités de formation continuée	fréquence	%
La maîtrise de la syntaxe, du lexique, orthographe, conjugaison	0	0
La maîtrise des techniques d'expression	0	0
La maîtrise de la production orale	1	25
La maîtrise de la production écrite	0	0
La maîtrise des stratégies de lectures	1	25
La maîtrise des stratégies d'écoute	0	0
Une formation sur les fondements théoriques du nouveau programme	4	100
La définition des objectifs de l'enseignement/ apprentissage & préparation des cours.	3	75
L'évaluation des manuels & critique des activités	0	0
La création des activités	2	50
Interculturel	0	0
Conception des sujets d'évaluation	0	0
Psychopédagogie (gérer les caractères des apprenants)	3	75
La maîtrise de l'outil informatique	2	50

Tableau (47) présentant les représentations des enseignantes concernant leurs besoins professionnels.

Ce tableau traduit les représentations des enseignantes sur leurs besoins professionnels pour faire face aux difficultés rencontrées dans le cadre de leur pratique. Les choix arrêtés sont relatifs aux fondements théoriques du nouveau

programme, de la psychopédagogie et de la création des activités. L'interculturel et l'évaluation ne semblent pas constituer un centre d'intérêt pour la population d'étude.

### 2.1.3. Présentation et analyse des données des hypothèses relatives aux représentations des enseignants sur leurs élèves :

Q1-

Si son élève est motivé pour apprendre le français	Fréquence	%
Oui	1	25
Non	3	75
Total	4	100

Tableau (48) reflétant les représentations des enseignantes sur la motivation de leurs élèves pour apprendre le Français.

Il est à remarquer que selon les représentations des enseignantes chargées de la matière que (25%) d'entre elles trouvent que les élèves sont motivés pour apprendre le français et que (75%) des enseignantes pensent qu'ils ne sont pas intéressés par cette matière. Si ces résultats se confirment auprès des élèves, ils peuvent traduire l'échec des enseignantes puis de l'école à montrer à l'élève l'intérêt de l'apprentissage du français particulièrement et des langues vivantes d'une manière générale. Ces résultats permettent de souligner la méconnaissance de la population d'étude que motiver ses apprenants relève aussi de leurs fonctions. C'est-à-dire, motiver s'enseigne.

Q2-

Si l'élève est autonome dans ses apprentissages	Ses stratégies	fréquence	%
Oui	/	0	0
Non	/	4	100
Total		4	100

Tableau (49) dévoilant les représentations des enseignantes sur l'autonomie de leurs élèves dans leur apprentissage.

Ce tableau laisse comprendre que les enseignantes pensent que l'élève n'est pas (soit à 100%) et ne peut être (0%) autonome dans ses apprentissages, c'est-à-dire, qu'il n'est pas en mesure d'exercer un contrôle sur son propre fonctionnement mental, ni de gérer ses ressources intellectuelles. Ces résultats dévoilent subséquemment que l'école n'a pas bien accomplie (voire à échouer) sa tâche d'instaurer chez l'élève des processus généraux de pensée transversaux et interdisciplinaires indépendants de tout apprentissage scolaire disciplinaire, transférables dans des situations de la vie quotidienne.

Q3-

Le niveau de l'élève en langue française	causes	fréquence	%
excellent	-Parce que l'élève n'utilise pas le français en dehors de la classe.	0	0
très bien		0	0
bien		0	0
satisfaisant		1	25
médiocre	-Milieu rural	3	75
insatisfaisant		4	100
faible		0	0
très faible		0	0

Tableau (50) exposant les représentations des enseignantes quant au niveau de leurs élèves.

Le tableau (49) dévoile les représentations de la population de l'étude sur le niveau de leurs apprenants. Il s'avère que ces derniers sont situés entre un niveau satisfaisant (25%), passant par une majorité médiocre (soit 75%) et une unanimité sur l'existence d'un niveau insatisfaisant (soit 100%). Ces représentations sont issues essentiellement du milieu de l'élève qui limite la fréquence de l'utilisation de la langue française. La réalité des classes montre, compte tenu de l'environnement socioculturel des apprenants, qu'on peut trouver des cas excellents, bons et très bons comme on s'aperçoit qu'il y a des élèves faibles voire très faibles et ce, en fonction des résultats des évaluations, continues sommatives et certificatives. Ceci permet de relever le dysfonctionnement des représentations avec l'hétérogénéité du niveau des élèves dans la même classe

et prouve indirectement que ces enseignantes sont très loin d'adopter la pédagogie fondée sur la différenciation dans leurs classes et de connaître la source des différences individuelles entre les apprenants qui est à l'origine, entre autres facteurs, de leurs difficultés voire des disparités entre les apprenants.

Q4-

Les lacunes des élèves	Fréquence	%
Orthographe	3	75
Lexique	3	75
Syntaxe	2	50
conjugaison	3	75
En compréhension écrite	0	00
En compréhension orale	4	100
En expression écrite	4	100
En expression orale	3	75
Interculturel	0	00

Tableau (51) démontrant les représentations des enseignantes sur les lacunes et les difficultés de leurs élèves.

Ce tableau montre que les représentations des enseignantes concernant les besoins de leurs apprenants sont essentiellement de l'ordre de la compréhension orale et de l'expression écrite (soit 100%), puis elles les situent au second degré au niveau linguistique avec un taux qui varie entre (50%) & (75%). L'expression orale semble constituée un énorme problème à leurs élèves (soit 75%). Il convient de noter que ces enseignantes ne trouvent apparemment aucune difficulté concernant les faits de culture pourtant c'est un aspect indissociable de la langue, une des compétences requises de la compétence la communication et d'après de nombreuses recherches récentes sur cette composante, le fait culturel constitue une difficulté majeure empêchant la compréhension entière des énoncés.

Q5-

Ses habitudes d'apprentissage ?	Fréquence	%
Pas de réponse	4	100
Total	4	100

Tableau (52) présentant les représentations des enseignantes sur les stratégies d'apprentissage de leurs élèves

Le tableau (52) n'enregistre aucune réponse sur les représentations de la population de l'étude sur les habitudes d'apprentissage de leur jeune public parce qu'elle ignore tout simplement cette dimension incontournable pour un enseignement efficace. Or, l'enseignant doit connaître le mode de raisonnement de son élève et l'aide à prendre conscience des étapes de son fonctionnement en vue de lui permettre de le développer à travers un certain nombre de démarches méthodologiques pour qu'il puisse résoudre une tâche. Grâce à l'évaluation formative, l'apprenant saura qu'il doit être attentif au mode d'accès à la solution et non à la réponse en elle-même.

## 2.2. Analyse des résultats des entretiens

### 2.2.1. L'entretien avec l'inspectrice de français :

Il est indispensable dans le cadre de cette étude de recourir aux constatations (voire à son évaluation) de l'inspectrice sur les pratiques des enseignants qui relèvent de sa circonscription en sa qualité d'évaluateur, de formateur et dont les actions s'inscrivent dans la perspective de l'évolution et du développement des compétences professionnelles des enseignants. Cet entretien semi-directif a porté sur trois axes : les pratiques enseignantes qu'elle a pu déceler lors de ses visites des classes, les réactions des enseignants lors des séminaires de formation et des ateliers organisés à la marge de ces séminaires, ainsi que sur son plan de formation pour l'année 2010. Les déclarations de l'inspectrice vont être canalisées dans le but de vérifier la première hypothèse étant qu'un décalage est constaté entre les fondements théoriques et les choix

méthodologiques du nouveau programme de français et les pratiques des enseignants dues essentiellement à l'immutabilité de leurs représentations.

Les résultats obtenus convergeaient vers cette supposition et viennent donc la confirmer. Les pratiques des enseignants aussi bien que leurs réactions étaient en inconvenance avec les attentes de l'institution.

Concernant le rôle déterminant de la formation des enseignants pour aider à la rénovation, l'inspectrice a avoué qu'il s'agit d'une formation d'urgence, sans formation des formateurs (dont les inspecteurs, les concepteurs, les enseignants et mêmes les parents). Or, c'est cette formation qui aide l'enseignant à réduire l'écart entre les représentations de la situation existante et celles de la situation souhaitée voire exigée. C'est la formation qui permet à l'enseignant de trouver des solutions à ses problèmes quotidiens et de modifier ses pratiques en décalage avec la réussite de ses élèves.

Sur son plan de formation prévu pour l'année 2010, l'inspectrice affirme qu'il portera sur les pratiques de classe, sur comment ses enseignants se représentent l'enseignement de la compréhension orale et de la production écrite.

### 2.2.2. Les entretiens avec les enseignantes de français :

Le recours à l'entretien avec les sujets de l'étude vise à vérifier les hypothèses de recherche d'une part et de l'autre, il permet d'accéder à leur monde de référence, de décider de la cohérence des informations recherchées par le questionnaire et d'en faire émerger les articulations logiques (par exemple les causalités) ainsi que les processus ou les modalités (comprendre le comment). Par ailleurs, il permet de revenir sur certaines réponses pour s'assurer de leur compréhension.

L'entretien avec les enseignantes de français du Lycée Kacem était semi – directif. Ces enseignantes, stimulées par des questions reprenant dans un premier abord, certaines de leurs réponses incomplètes ou imprécises aux items du

questionnaire, ont été amenées à produire un discours ouvert sur les questions posées, portant des éléments de réponse supplémentaires, externes au monde de référence du chercheur, issus de leurs représentations, de leur expérience professionnelle et surtout de leurs interprétations des textes officiels, des recommandations de l'inspectrice ou de ce qu'elles ont cru comprendre des journées de formation. Se sont ces déclarations qui nous ont permis d'interpréter les réponses des enseignantes.

Leurs discours laissaient discerner le grand écart entre la théorie et sa mise en pratique. Elles prétendent être à l'esprit de la rénovation avec des pratiques incohérentes qui ne renvoient nullement à une méthodologie déterminée : c'est un tâtonnement entre les vieilles pratiques qui reviennent malgré elles et des tentatives reflétant leur bonne volonté, tout en étant conscientes de la nécessité de la formation aussi bien scientifique que pratique. Elles peuvent supprimer des pratiques inhérentes à leur nouveau rôle comme les pratiques d'évaluation diagnostique ou formative, ou ne pas mettre les élèves dans des situations d'intégration par défaut de temps et leur grand souci est de terminer le fameux programme !

Le cadre de référence de ces enseignantes est dans le besoin pressant de se conformer aux prescriptions théoriques qui sous tendent le nouveau programme et ses choix méthodologiques, si on veut instaurer une bonne mise en pratique sur le terrain et que l'on permette à la rénovation d'atteindre les classes de FLE.

### 2.3. Compte rendu des séances d'observation participante

Parmi les moyens d'investigation utilisés dans le cadre de cette recherche sur les pratiques enseignantes, on a choisi la méthode d'observation participante en vue de vérifier la compatibilité entre les dires et les faits des enseignantes d'une part, et de découvrir les variabilités des pratiques intra et interpersonnelles de l'autre. Soulignons que la population de l'étude a refusé catégoriquement le fait qu'elle soit filmée. L'observation (avec grille voir annexe 5) concernait

essentiellement les démarches pédagogiques employées, les pratiques d'évaluation et les processus d'enseignement de l'oral et de l'écrit en situations de réception et de production. Les remarques soulevées confirmaient toutes les hypothèses de départ vu l'incohérence qu'elles laissaient confirmer.

Le cadre du projet n'apparaît qu'au début de l'unité d'apprentissage et les activités prévues semblent s'effectuer de manière indépendante, ne reflétant nullement la cohérence du projet.

Malgré, le recours à l'évaluation diagnostique au début de l'apprentissage (du projet uniquement pour plus de précision), aucune difficulté des élèves n'est mentionnée sur le plan de formation des enseignantes par souci de temps. Certaines enseignantes vont même à corriger cette évaluation directement la séance suivante, accablant ainsi la réflexion de l'élève sur son fonctionnement mental.

Par ailleurs, l'évaluation formative est rétrospective et se pratique en fin de la séquence pour les quelques enseignantes qui la programment. Elle fait objet de note et d'appréciation perdant ainsi sa fonction régulatrice ou de remédiation.

Les activités de production et de réception sont généralement résolues par l'enseignante elle-même puisque la quasi-totalité des élèves ne lisent pas, n'écrivent pas et attendent les corrections. L'exploitation des textes ne se fait pas conformément aux prescriptions des textes officiels et parfois, on a le sentiment que les enseignantes ne savent pas quoi appréhender dans le texte en terme d'analyse et ce qui est irrecevable c'est que ce sont les enseignantes qui expliquent le texte ne laissant pas l'opportunité à l'élève d'en saisir le sens, ni de réfléchir sur les moyens de le faire (les stratégies de lecture).

La compréhension orale est généralement oubliée ou souvent travaillée à partir de supports écrits ne reflétant aucunement la dimension orale du discours de l'autre et ne permettant pas ainsi d'atteindre les objectifs d'enseignement. Ces activités ne sont pas évaluées à la fin de la séance.

Les activités de langues ne respectent pas généralement la pédagogie de l'intégration puisque l'apprentissage des points de langue n'est pas toujours abordé sous forme de situation- problème ou de situation d'intégration et n'est pas évalué au terme de la séance faute de temps.

Pour terminer, il convient de préciser qu'on ne s'est pas trop penché sur les pratiques des enseignantes en dehors de la classe, c'est-à-dire sur leurs compétences didactiques de préparation avec tout ce qu'elle nécessite de savoirs et de savoir-faire. Il convient de préciser également que les attitudes des enseignantes sont presque les mêmes avec tous les profils d'élèves et avec les différentes classes, rien ne change de ce qui est prévu sur le plan de formation si l'on peut l'appeler ainsi. Ceci ne relève pas uniquement de la formation à la profession enseignante mais a grand trait à la volonté et l'autonomie de l'enseignant dans son autoformation. Le problème est relatif également aux conditions socioéconomiques du professeur dans le cadre de : « ils font semblant de nous payer, on fait semblant de travailler. », ceci n'occultant guère les bonnes volontés. Alors c'est un problème d'éthique qui vient se rajouter au grand problème de formation des enseignants.

### 3. Interprétation des résultats de l'étude

Les résultats obtenus permettent de confirmer la première hypothèse qui suppose que la majorité des enseignantes de français du lycée Kacem mettent en pratique le nouveau programme en utilisant souvent leurs anciennes (habituelles) méthodes, les tableaux 27, 34,35, 36 et autres le montrent avec des indices assez élevés variant entre (75%) et (100%).

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse qui présume que les concepts ainsi que les démarches pédagogiques ne sont pas bien compris et de ce fait, ne sont pas non plus appréhendés par cette population, on peut la confirmer et ce, à cause de la confusion décelée à travers les réponses des enseignantes présentées dans les tableaux 28, 29 ,31 ,32 et autres, ainsi que lors des entretiens et des cours présentés par celles-ci.

Il s'avère également que le programme, le document d'accompagnement et les quelques séminaires rarissimes en vue de la formation et du recyclage du dispositif d'enseignants de F.L.E. sont insuffisants pour permettre d'aboutir aux fins soulignées par le nouveau programme. Les résultats des tableaux 41, 42, 43 et 44 confirment cette hypothèse avec des indices élevés (50%) et (75%).

Les réponses exposées dans les tableaux 22, 23, 24, 25 et 29, indiquent que le matériel didactique proposé (manuels scolaires, ensemble des documents et des moyens audiovisuels utilisés comme aides et supports ...) est insuffisant et parfois inadéquat pour atteindre les objectifs d'apprentissage. On peut le vérifier en examinant les manuels des élèves, ce qui confirme notre quatrième hypothèse.

La dernière hypothèse suppose que les enseignantes de Kassem ne centrent pas (Inconsciemment sans doute) au cœur de leur activité d'enseignement, l'élève avec ses différences individuelles, ses difficultés, ses contraintes psychosociales et ses stratégies d'apprentissage. Les résultats des tableaux 48, 49, 50 et 52 le montrent. Et de ce fait, elle est confirmée.

On peut déduire de tous ces constats que la formation continue du dispositif déjà en exercice s'impose si on veut implanter l'innovation du système éducatif en Algérie. Certes, les responsables, conscients de cet enjeu, ont fourni de grands efforts dans ce sens. Seulement, les réalités des classes, ne traduisent pas les objectifs soulignés de la tutelle. En effet, après cinq ans de la réforme le niveau continue à baisser. Il est vrai que les pratiques des enseignants ne sont pas le seul facteur de la baisse du niveau mais elles y sont pour une grande part. Si l'on essaye d'analyser de près ce projet de formation, on trouvera des obstacles qui se situent dans ses modes d'actions, dans ses stratégies et/ou dans ses objectifs. C'est là qu'il faut intervenir. En effet, la formation des enseignants du secondaire voire des inspecteurs- formateurs de cette population doit s'inscrire dans une démarche participative qui se fixe pour objectif d'inculquer les savoirs scientifiques nécessaires aussi bien théoriques que méthodologiques en vue d'amener les enseignants à changer leurs habitudes de classe qui se caractérisent le plus souvent par un rôle transmissif-descendant où c'est le professeur qui propose des exercices, c'est lui qui répond à ses questions et c'est toujours lui qui fait les activités de production, à un rôle de médiateur- régulateur qui met ses élèves dans des situations –problèmes ou dans la réalisation de projets que ses apprenants doivent résoudre et il lui revient d'en évaluer les compétences.

Les manuels scolaires doivent refléter clairement le choix méthodologique de l'institution et doivent prendre en compte toutes les activités de la langue, aussi bien de réception que de production, de l'oral et de l'écrit. La compétence linguistique ne doit pas être la seule à prévoir, on doit envisager aussi

l'apprentissage de toutes les composantes de la compétence de communication notamment la dimension socioculturelle.

Les pratiques d'évaluation ne doivent pas restées les mêmes, car, elles doivent accompagner ces changements et s'appliquer aux apports des nouvelles recherches sur la métacognition qui selon Flavell [in, 437 :166] « se rapporte à l'évaluation active, à la régulation et à l'organisation de ces processus en fonctions des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret ». C'est-à-dire, une évaluation du produit de l'élève qui repose sur la connaissance de ses processus mentaux et de la régulation opérée sur ces derniers.

## Conclusion générale

Dans le cadre de cette étude, nous disions qu'il est difficile d'aborder les pratiques d'enseignement sans tenir compte des connaissances qu'ont les enseignants des principales théories d'apprentissage et des disciplines desquelles elles s'inspirent. Notre démarche visait à démontrer que les pratiques des enseignants aussi bien que leurs attentes envers les élèves émanent de leurs représentations sociales. Nous avons essayé par l'étude du corpus choisi d'aboutir à des conclusions pertinentes, c'est pourquoi, nous ne sommes pas limitée aux déclarations des enseignantes, nous avons tenu compte également des entretiens, entre autres, avec l'inspectrice et des observations de classe.

Du point de vue théorique, notre réflexion sur l'échec des différentes réformes du système éducatif en Algérie n'en est qu'une approche mais certaines observations nous paraissent suffisamment établies pour qu'on puisse tirer des enseignements. Les outils théoriques et conceptuels sollicités sont ceux qui nous ont été fournis par les didacticiens du FLE : « la didactique des langues s'est constituée de façon multidisciplinaire au gré des dominantes en sciences humaines en s'attachant à réfléchir sur l'enseignement/apprentissage de telle ou de telle langue. [In, 20, 2004: 35] ». Il n'est pas étonnant alors de recourir aux théories qui sous tendent le nouveau programme d'enseignement dont les approches cognitivistes et particulièrement le modèle interactif qui postule que l'individu est en permanence sollicité par son environnement, auquel il est obligé de s'adapter. Pour définir les processus d'apprentissage, nous nous sommes appuyée sur le constructivisme et le socioconstructivisme, essentiellement sur les thèses de Piaget, de Wallon et de Vygotsky, selon lesquelles, l'apprentissage relève de l'activité cognitive de l'élève, activité fortement influencée par le contexte qui contribue à son épanouissement car l'interaction sociale permet à l'apprenant

de construire ses apprentissages. Ce dernier n'est donc plus perçu comme une table rase mais il est plutôt actif. On en déduit alors qu'apprendre ne dépend pas uniquement de l'enseignement. Les difficultés de l'apprentissage sont liées à plusieurs facteurs que nous ne pouvons pas aisément déterminer mais dont nous ne pouvons occulter les pratiques des enseignants.

Par ailleurs, une partie a été consacrée au domaine de la linguistique de l'énonciation qui s'est considérablement agrandi depuis les travaux de Benveniste. La linguistique a renoncé à réduire le rôle du langage à un instrument neutre de transmission des informations, pour le considérer comme une activité entre l'énonciateur et allocataire et à travers laquelle l'énonciateur se situe par rapport à son partenaire voire à son énonciation, à son énoncé et au monde et ce, en laissant des traces dans l'énoncé. Ces éléments constituent le centre d'intérêt des linguistes. L'enseignement du français dans le secondaire algérien tente d'amener l'élève à saisir les discours de par l'analyse des embrayeurs, de modalisateurs, des types de discours (direct, rapporté) ..., c'est-à-dire, à appréhender le monde à travers les activités d'enseignement/apprentissage.

L'enseignement en tant que métier ne peut se passer des apports de ces disciplines, au contraire, l'enseignant est dans l'obligation de formaliser toutes ces connaissances pour réussir dans l'exécution de ses tâches. Les idées comme la connaissance de la matière suffit, soutenir que le talent, la culture ou l'expérience suffisent pour enseigner, ne peuvent continuer à trouver leur place dans l'ère de la métacognition. En effet, on a pour longtemps cru qu'enseigner consiste à transmettre des savoirs (contenus disciplinaires) aux élèves. Mais certains enseignants manifestent une réticence et se renferment dans des pratiques conservatrices. Ignorer la recherche peut être interprété comme une tentative d'éviter le choc que peut représenter le monde de l'autre, c'est refuser de se laisser bousculer par un autre sens. Au contraire, pour pouvoir pallier aux difficultés d'apprentissage, il est nécessaire d'occasionner ce choc entre les apports des théories et des différentes disciplines (particulièrement des sciences de l'éducation) et favoriser le dialogue entre les chercheurs, les pédagogues et les praticiens.

Déontologiquement, l'enseignant est dans la responsabilité morale envers ses élèves de connaître les meilleurs moyens pour enseigner. En d'autres termes, il ne peut ignorer ce que les recherches avancent sur les meilleures pratiques et sur les pédagogies contemporaines sur lesquelles il doit se baser pour enseigner en classe et qui ne doivent pas être semblables d'une classe à l'autre. L'école est interpellée sans cesse par la société à jouer convenablement son rôle. Dans le cas contraire, on le lui reproche en critiquant sévèrement les compétences des enseignants parce qu'ils sont considérés comme des médiateurs entre l'école et les élèves ainsi que les structures qui les forment (institut, université, école...). Pour faire face à ce problème, l'Etat a amorcé des processus de révision de ses programmes. Cette prise de conscience est susceptible de mener à la réconciliation de l'école algérienne avec le changement social, économique, scientifique et technologique qui a pu affecter l'Algérie à l'instar de tous les pays du monde, au sein de la globalisation et de l'économie du marché puisque l'origine de cet échec provenait de la coupure entre l'école et le monde en pleines mutations.

Les pédagogies actives sont nombreuses, nous avons retenu dans le cadre de cette étude, la pédagogie dite de l'intégration qui consiste à amener l'élève à intégrer et à transférer ses potentialités et ses apprentissages dans des situations problématiques réelles pour pouvoir les résoudre.

Nous avons exposé également ce que la pédagogie différenciée qui consiste à amener les élèves à apprendre selon leurs caractéristiques individuelles et ce, en diversifiant les supports, les activités...pour permettre à chaque élève de résoudre la situation à laquelle il est confronté et lutte ainsi contre l'échec scolaire.

Pour décider de son action pédagogique, l'enseignant de F.L.E a besoin également de savoirs disciplinaires, c'est-à-dire des connaissances sur la langue qui est désormais perçue en termes de compétences permettant à l'utilisateur de communiquer et c'est selon cette nouvelle vision qu'il doit canaliser son action. La

réponse peut lui être fournie par les approches communicatives qui visent à installer un certain nombre de compétences chez l'apprenant, autres que la seule compétence linguistique, ainsi que par les approches de la génération suivante : les approches dites par les compétences qui postulent que le but de l'enseignement consiste à installer et à développer chez l'apprenant des compétences. Cette notion n'est pas directement observable, ni accessible mais évaluable de par sa mise en œuvre, la performance, mais celle-ci ne la reflète qu'imparfaitement. Les savoirs curriculaires inventorient les compétences relatives à l'oral et à l'écrit à enseigner.

Les pratiques de l'enseignement visent l'installation ou le développement de ces compétences mais cet objectif n'est réalisable que par une autre pratique, celle de l'évaluation scolaire dont les finalités sont nombreuses. Nous les avons regroupées selon trois grandes modalités : l'évaluation diagnostique, formative et sommative. La première permet de recueillir des informations sur les compétences et les connaissances déjà acquises par les élèves, la deuxième informe sur les compétences et les connaissances en phase de construction, vise à diminuer l'écart entre les élèves forts et faibles et s'effectue pendant tout le temps de l'enseignement. La troisième, l'évaluation sommative informe sur les compétences et les connaissances au terme d'une unité d'enseignement.

Enfin, il convient de préciser que les pratiques des enseignants ne se ressemblent pas car elles relèvent de l'ordre des représentations qui les sous-tendent : représentations sur les enjeux idéologiques de l'éducation, sur la langue qu'ils enseignent, sur l'évaluation, sur l'apprenant et sur les stratégies d'apprentissage. Tout donc est lié aux représentations des enseignants. Mais il paraît impossible de décider de leur validité car elles changent sans cesse selon les nouvelles informations fournies par le contexte. En réalité, le dysfonctionnement perçu dans les pratiques enseignantes ne sont que des déclarations que les résultats de notre enquête confirment, l'utilité est de prendre en compte les besoins des enseignants ainsi que ceux des élèves en vue de les doter des moyens leur permettant d'apprendre la langue française dans le contexte actuel, caractérisé par la mondialisation, d'acquérir les technologies de

l'information et de la communication et de continuer à former des enseignants de FLE prêts à se distinguer sur le plan professionnel.

Alors, la formation aussi bien théorique que pratique s'impose incontournable pour inculquer toutes les connaissances nécessaires au dispositif enseignant dans l'exercice de ses fonctions : les rencontres hebdomadaires programmées avec les inspecteurs doivent avoir lieu pour l'élaboration collectives des projets pédagogiques et l'acquisition des savoirs nécessaires permettant aux enseignants de décider de leurs actions pédagogiques.

L'Etat doit procéder à la collecte des données sur la formation académique de ses formateurs (à l'exemple des inspecteurs chargés de former les enseignants, et des concepteurs de programmes et de manuels scolaires).

D'autre part, l'institution doit procurer aux enseignants de langues des documents sonores et audiovisuels indispensables pour les séances de la compréhension orale.

Parallèlement aux actions recommandées à l'institution, nous ne reviendrons jamais assez sur le rôle de l'enseignant qui est dans l'obligation d'occasionner les bonnes conditions d'apprentissage à ses élèves et ce, en se montrant autonome, autodidacte et en s'inscrivant simultanément dans le travail de groupe.

Par ailleurs, faut-il rappeler à l'enseignant qu'il a à évaluer les apprentissages construits par ses élèves mais il doit autant évaluer son projet pédagogique : entre autres, les réactions de ses élèves, leurs remarques et expressions verbales ou non sont des indicateurs non négligeables de ses pratiques parce que se sont eux qui les subissent voire qui les vivent.

Il nous paraît important d'indiquer à nos collègues, qu'un projet se négocie avec les élèves et doit être transformé en situation problématique susceptible de mobiliser effectivement les connaissances et les savoir-faire des apprenants et

engageant des activités de production dans lesquelles ils expriment leur culture et répondent à des besoins ressentis au lieu de recopier les documents réunis, ainsi que des activités de lecture sélectives où les élèves recherchent réellement dans les documents qu'ils collectent des réponses à leurs questions personnelles sur le sujet choisi.

Signalons également que les pratiques d'évaluation ont un enjeu crucial. C'est pourquoi, il ne faut pas confondre les fonctions de l'évaluation : une distinction nette doit être effectuée par l'enseignant.

Il nous semble, pour terminer, que le sujet retenu est trop vaste pour être abordé de façon détaillée. Si les représentations des PES ont été ici privilégiées, l'étude s'ouvre sur les représentations de tous les acteurs de l'éducation nationale (enseignants, inspecteurs, concepteurs de programmes et de manuels...) et nécessite d'être poursuivie. Nous espérons pouvoir dans un proche avenir confronter ce travail à d'autres problématiques des représentations et des pratiques pédagogiques.

## Références bibliographiques

1. Gaonac'h Daniel, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive*, Hachette, France, 1990.
2. Eurin Balmet Simone, Henao de Legge Martine, *Pratiques du français scientifique*, Hachette, AUDELFA, 1992
3. Compte rendu de la communication : Henry Holec, *Analyse des besoins langagiers*, Québec, 1992.
4. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement secondaire, Commission nationale des programmes, programme de français, mars 2005
5. Goderfroid Jo, psychologie, sciences humaines et sciences cognitives, De Boeck université, Paris- Bruxelles, 2001.
6. Bérard Evelyne, *l'approche communicative*, théorie et pratiques, CLE international, Paris, 1991.
7. Cornu J. Michel, *Nouvelle technologies, nouvelles pensées*, Prospectiv, FYP édition, 2008.
8. Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement secondaire, Commission nationale des programmes, programme de français, juin 1995.
9. Ministère de l'éducation nationale, Commission nationale des programmes, document d'accompagnement du programme.

10. Rey Bernard, Carette Vincent, De France Anne & Khan Sabine, *les compétences à l'école, apprentissage et évaluation*, De boeck, Bruxelles, 2003.
11. Moore Danièle, 2009
12. Thèse de doctorat d'Etat en sciences de l'Education, Téfiani Malika, *Approche analytique du fonctionnement du système éducatif algérien*, Université d'Alger, 1999.
13. L'éducateur, revue algérienne de l'éducation n°1, avril-mai 2004.
14. Toualbi-Thâalibi Nourredine, « changement social, représentations identitaires et refonte de l'éducation en Algérie », *la refonte de la pédagogie en Algérie*, bureau de l'UNESCO, Rabat, août 2005.
15. Le grand dictionnaire de la psychologie, Larousse, décembre 2000.
16. Arezki Dalila, *l'enseignement en Algérie*, Séguier- Atlantica, Biarritz, 2004.
17. Roegiers Xavier, *L'approche par les compétences dans l'école algérienne*, programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif (PARE) Japanese, funf-in-trust, 2005.
18. Ministère de l'éducation nationale, la loi d'orientation.
19. Tawil Sobhi, « Introduction aux enjeux et aux défis de la refonte pédagogique en Algérie », *la refonte de la pédagogie en Algérie*, Défis et enjeux d'une société en mutation, Bureau de l'Unesco pour le Maghreb, Rabat et Ministère de l'éducation Algérienne, 2005.
20. Gschwind Holtzer Gisèle, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, LAL, Hatier & Didier, CREDIF, Paris, 1998.

21. Laval Virginie, *la psychologie du développement, modèles et méthodes*, campus, Armond-Colin/VEUF, 2002.
22. Culioli Antoine, *La théorie d'Antoine Culioli*, ouvertures et incidences, Ophrys, Paris, 1992.
23. Paveau Marie Anne & Elisa Georges, *les grandes théories de la linguistique : de la grammaire comparée à la pragmatique*, colin, Paris, 2003.
24. Johanne Augermuller, deuxième congrès de l'association française de sociologie, septembre 2006.
25. Ducrot. O, *les mots du discours*, minuit, Paris, 1980.
26. Cosnier J. et Kerbat- Occhioni C., *linguistique et sémiologie, Décrire la conversation*, P.U. de Lyon, première édition, 1991.
27. Dolz Joaquim, Ollganier Edmée, *l'énigme de la compétence en éducation*, tome 2, raisons éducatives, collection de Boeck université, Paris- Bruxelles, 2000.
28. Tardif Jacques, *Le transfert des apprentissages*, éditions logiques, Montréal (Québec), 1999.
29. Gillig Jean- Marie, *les pédagogies différenciées*, origine, actualité, perspectives, De Boeck université, 2<sup>ème</sup> tirage, Paris- Bruxelles, 2000.
30. Moore Danièle, *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, références, modèles, données et méthodes, Didier, Crédif, France, mars 2009
31. Richard Jean François, *les activités mentales : comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Armond- Colin, Paris, 1998.32. Guimelli Christian, *structures et transformations des représentations sociales*, Delachaux et Nestlé, Paris, 1994.

33. Giordan (André), *Apprendre !*, débats, Berlin, 1998.
34. Ait Dahmane Karima, « Enseignement/apprentissage des langues en Algérie entre représentations idéologiques et enjeux de mondialisation », *synergies* n°1, 2007.
35. Travaux de didactique du F.L.E. n°55/2006, I.E.F.E, Université Paul Valéry, Montpellier. Institut d'études françaises pour étudiants et professeurs étrangers, France.
36. Fuchs Catherine et Robert Stéphane, *Diversité des langues et représentations cognitives*, HLD, Ophrys, Paris, 1997.
37. Talbot Laurent, *L'évaluation formative*, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage, Armond- colin, Paris, 2009.
38. Jonnaert Philippe et Vander Borght Cécile, *Créer les conditions d'apprentissage*, De boeck et Larcier, Paris- Bruxelles, 1999.
39. Lesterlin Béatrice et Moreau Didier, *Se former en enseignant : devenir pédagogue*, CRDP des pays de la Loire, 2009.
40. Grégoire Jacques, *Evaluer les apprentissages*, les apports de la psychologie cognitive, De Boeck université, perspectives en éducation, Paris- Bruxelles, 1999.
41. Cicurel Francine & Moirand Sophie, « Apprendre à comprendre l'écrit, in, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, l'approche cognitive, hachette, 1990.
42. Gremmo Marie-José & Holec Henry, la compréhension orale : un processus et un comportement, *In, Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, l'approche cognitive, Hachette, Rennes, 1990.

43. Bialystok Ellen, « Connaissances linguistiques et contrôles des activités », *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, l'approche cognitive, Hachette, Rennes, 1990
44. Esperet Eric, « Apprendre à produire du langage, construction des représentations et processus cognitifs », in, *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, l'approche cognitive, Hachette, Rennes, 1990.
45. Ait Boudaoud Laifa, *L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie)*, guides, approches, éditions Casbah, Alger, 1999.
46. Wolfs José- Louis, *Analyse des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique*, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages, évaluer les apprentissages, De Boeck université, perspectives en éducation, Paris- Bruxelles, 1999.
47. Singly François de, *L'enquête et ses méthodes, le questionnaire*, Nathan, SEJER, 2004.
48. Blanchin Alain & Gotmane Anne, *l'enquête et ses méthodes, l'entretien*, Nathan, Paris, 1992.
49. Arborio Anne Marie & Fournier Pierre, *l'enquête et ses méthodes, l'observation directe*, Nathan, Paris, 1999.
50. Holtzer Gisèle, *voies vers le plurilinguisme*, PU. Franche Comté, 2004.

Ouvrages complémentaires :

1. Charlier Bernadette & Charlier Evelyne, *la formation au cœur de la pratique, pratiques pédagogiques*, De Boeck & Larcier, Paris- Bruxelles, 1998.
  
2. Desbiens Jean François, Malo Annie, Martineau Stéphane & Simard Denis, *pour la théorie de la pédagogie, perspectives pédagogiques*, Clermont Gauthier, De Boeck université, Paris- Bruxelles, 1997.
  
3. Doise W., Palmonari A., *l'étude des représentations sociales*, Delachaux et Nestlé, Paris, 1986.
  
4. Lane Philippe, *des discours aux testes, modèles et analyses*, publications des universités de Rouen et du Havre, collection Dyalang, 2005.
  
5. Meirieu Philippe, *l'école, modes d'emploi des méthodes actives, à la pédagogie différenciée*, Paris, 1985.

Annexes

1- Questionnaire

Veillez répondre aux questions suivantes. Portez vos réponses à l'endroit approprié.

Questions

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établissement de travail : .....</li> <li>• Age: .....</li> <li>• Sexe : .....</li> <li>• Formation :.....</li> <li>• Ancienneté dans l'enseignement secondaire :.....</li> </ul>
--

I/

1. Que pensez-vous du nouveau programme de français du secondaire ?

.....

2. Connaissez-vous sa finalité?

Oui

non

3. Est – il facile de le mettre en pratique ?

.....

Oui

non

4. Pourquoi le programme de français a-t-il été réhabilité d'après vous?

.....

.....

5. Préférez-vous l'ancien programme au nouveau? Pourquoi?

.....  
 .....

6. a/ Avez- vous lu le programme officiel et son manuel d'accompagnement ?

Si oui  / dites pourquoi ?

- Pour connaître les finalités de ce programme ?
- Pour connaître les fondements du nouveau programme ?
- Pour connaître les nouveaux contenus ?
- Pour définir vos objectifs?
- Pour lire les instructions concernant la mise en pratique des projets?
- Autres, précisez :.....

Si non  / dites pourquoi ?

.....

b/ Avez-vous compris les concepts et notions employés ?

Si oui  dites si : facilement ?  Difficilement?

7. Connaissez-vous les théories desquelles le nouveau programme de français  
 sous tend ses principes ? Si oui, citez-les?

.....  
 .....

8. Avez-vous essayé d'approfondir vos connaissances sur ces théories ?

Oui  pourquoi ?

.....

Comment ?

.....

Non  pourquoi ?.....

9. Pouvez-vous définir vos objectifs d'enseignement à partir des compétences choisies par le nouveau programme ?

Oui  Pourquoi?

.....

Non  Pourquoi ? .....

10. a/ Pouvez-vous élaborer vos nouvelles progressions (répartitions) seule?

Oui

Non  Dites pourquoi ?

.....

Autres, précisez : .....

b/ Comment vous faites pour les avoir :

- Vous les demander à un collègue ?
- Vous les élaborer avec vos collègues en groupe ?
- Vous adoptez celles des collègues des autres lycées ?

11. Utilisez-vous le manuel scolaire ?

Oui  Pourquoi ?

.....

Non  Pourquoi?

12. Utilisez-vous les supports et les activités proposés dans le manuel pour présenter vos cours :

Oui  pourquoi ?

.....

Tout le temps ?  Souvent?  Parfois?  Jamais?

Non

Pourquoi ? .....

13. Vous proposez d'autres activités prises d'autres manuels?

Oui  Pourquoi ?

.....

Non  Pourquoi?

.....  
 .....

14. Avez-vous souvent recours à l'Internet pour chercher des textes et des activités ?

Oui  Pourquoi?

.....

Non  Pourquoi?

15. Où puisez-vous pour chercher vos supports ? Dites pourquoi ?

.....

16. Pensez-vous que le matériel didactique du Ministère de l'Education est suffisant pour atteindre vos objectifs d'enseignement ?

En	suffisant	Insuffisant	Quel est le manque?
Compréhension écrite			
Compréhension orale			
Expression écrite			
Expression orale			

17. Etes-vous à même à critiquer les activités d'apprentissage et le choix des supports proposés dans les manuels scolaires ?

Oui  Pourquoi?.....

Non  Pourquoi? .....

18. Etes-vous à même à créer vos propres activités ?

Oui  Pourquoi?

.....

Non  Pourquoi?

.....

19. Enseignez-vous les contenus du nouveau programme selon vos pratiques habituelles de classe ou vous avez changé de démarche?

Si oui  Pourquoi ?

.....

Comment?

.....

Non

20. Faites-vous de l'expression orale et de la compréhension orale en classe?

Si oui?

-Dans chaque séquence ?

-Une fois par projet ?

-Autres /Précisez le nombre de séances prévues par projet.....

21. A partir de quel matériel didactique ?

.....

22. Procédez-vous à une évaluation diagnostique avant de commencer votre projet ?

Si oui  pourquoi?.....

Non  pourquoi?.....

23. Consacrez-vous des séances pour la grammaire dans votre progression?

Oui

non

24. Faites-vous de la grammaire implicite  ou explicite  ? pourquoi ?

.....

25. Prévoyez-vous des situations d'intégration dans ces séances ?

Oui  Pourquoi? .....

Non  Pourquoi ?.....

26. Décrivez rapidement les étapes de votre cours de grammaire ?

.....  
 .....

27. Faites-vous la différence entre un exercice et une activité ? Laquelle ?

.....  
 .....

28. Comment choisissez-vous les activités décrochées de chaque séquence ?

.....  
 .....

29. Évaluez-vous les apprentissages ?

Oui  Pourquoi ?

.....

A quels moments de l'apprentissage ?

.....

Non  Pourquoi ?

.....

30. Connaissez-vous les types d'évaluation ?

Si oui  citez-les :

.....

.....

31. Remédiez-vous aux lacunes de vos élèves en fin de la séquence ou du projet ?

Oui  Pourquoi ?.....

Non  Pourquoi ?.....

32. Avez-vous changé votre manière de concevoir vos sujets d'évaluation ?

Oui  pourquoi ? .....

Comment ?.....

.....

Non  pourquoi ?.....

33. Que pensez-vous des sujets proposés au baccalauréat en termes de compatibilité avec les principes du nouveau programme ?

.....

.....

34. Utilisez-vous la nouvelle grille d'évaluation de l'expression écrite?

Oui  Pourquoi ? .....

Non  Pourquoi?

.....

35. Pensez-vous que ce programme améliorera l'appropriation (et l'utilisation) des élèves de la langue française ?

Oui  Pourquoi ?

.....

Non  Pourquoi ?

.....

36. Estimez-vous que la formation continue que vous avez eu jusque là était bénéfique pour vous?

Oui  Pourquoi ? .....

Non  Pourquoi ? .....

37. Pensez-vous quelle est suffisante ?

Oui  pourquoi ? .....

Non  pourquoi ? .....

38. Souhaiteriez-vous suivre une formation pour être efficace dans la mise en pratique de ce nouveau programme ? (cochez)

La maîtrise de la syntaxe, du lexique, orthographe, conjugaison	
La maîtrise des techniques d'expression	
La maîtrise de la production orale	
La maîtrise de la production écrite	
La maîtrise des stratégies de lecture	
La maîtrise des stratégies d'écoute	
Une formation sur les fondements théoriques du nouveau programme	
La définition des objectifs de l'enseignement/ apprentissage & préparation des cours.	
L'évaluation des manuels & critique des activités	
La création des activités	
Interculturel	
Conception des sujets d'évaluation	
Psychopédagogie (gérer les caractères des apprenants)	
La maîtrise de l'outil informatique	

II/

1. Est-ce que votre apprenant est motivé pour apprendre le français ?

Oui  non

2. Est-il autonome dans ses apprentissages ?

Oui  non

Si oui, qu'est ce qu'il fait pour apprendre?

.....  
 .....

3. Quel est son niveau en langue française?

- Excellent
- Très bien
- Bien
- Satisfaisant
- Médiocre
- Insatisfaisant
- Faible
- Très faible

Pourquoi?

.....

.....

.....

4. Quelle est la nature de ses lacunes ?

Orthographe	
Lexique	
Syntaxe	
conjugaison	
En compréhension écrite	
En compréhension orale	
En expression écrite	
En expression orale	

5. Quelles sont ses habitudes d'apprentissage ?

.....

.....

.....

# Résultats du baccalauréat session juin 2008 & 2009

## Matière: Français

Groupes pédagogiques	Evaluation continue 2009			Résultats du Baccalauréat 2009			Résultats du Baccalauréat 2008		
	Nombre des élèves	≥	%	Nombre des élèves	≥	%	Nombre des élèves	≥	%
SE 1	28	3	10.71	28	4	14.29	31	17	54.84
SE 2	31	8	25.81	31	1	3.23	32	10	31.25
SE 3	30	9	30.00	30	2	6.67	30	13	43.33
<b>TOTAL</b>	<b>89</b>	<b>20</b>	<b>22.74</b>	<b>89</b>	<b>7</b>	<b>7.78</b>	<b>93</b>	<b>40</b>	<b>43.01</b>
GE	34	5	14.71	36	1	2.78	29	3	10.34
LP 1	27	5	18.52	27	3	11.11	31	0	0.00
LP 2	25	1	4.00	26	0	0.00	34	2	5.88
LP 3	27	1	3.75	29	0	0.00	32	2	6.25
<b>TOTAL</b>	<b>79</b>	<b>7</b>	<b>8.86</b>	<b>83</b>	<b>3</b>	<b>3.66</b>	<b>97</b>	<b>4</b>	<b>4.12</b>
LE	22	8	36.36	23	15	65.22	19	8	42.11
<b>TOTAL</b>	<b>224</b>	<b>40</b>	<b>17.86</b>	<b>230</b>	<b>26</b>	<b>11.30</b>	<b>238</b>	<b>55</b>	<b>23.11</b>

Tableau (1) exposant et comparant les résultats en Français au baccalauréat 2008 & 2009 avec les résultats de l'évaluation continue 2009.

## Annexe : 3

## Grille d'observation

Séance de	Critères	Oui	Non	Observations
<b>Compréhension orale</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilisation d'un document sonore ou audiovisuel authentique.</li> <li>-Cohérence du thème du document avec l'objectif de la séquence ou du projet.</li> <li>-Adéquation de l'activité/des activités avec l'objectif de la séance.</li> <li>-Préparation préalable des activités et distribution avant l'écoute.</li> <li>- Nombre d'écoute suffisant.</li> <li>-Distribution de transcription (avant, pendant, après l'écoute)</li> </ul>			
<b>Compréhension écrite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Proposition de documents écrits authentiques.</li> <li>-Compatibilité avec la séquence ou le projet.</li> <li>-Etudes des éléments périphériques et anticipation au contenu probable du texte.</li> <li>-Elaboration des hypothèses de sens et validation.</li> <li>-Lecture silencieuse ou magistrale (préciser le type de lecture.</li> <li>-Amener l'élève à dégager la structure de l'énoncé proposé.</li> <li>-Travailler les types de discours imbriqués dans l'énoncé.</li> </ul>			

<b>Cours de langue(activité)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Exploiter les points de langue inhérents à la séquence.</li><li>-Mettre l'accent sur les figures de style ou de rhétoriques pour parvenir du sens de l'énoncé.</li><li>-Amener l'élève à découvrir l'enjeu de communication de l'auteur et son type de raisonnement.</li><li>-Exploiter toutes les compétences utilisées dans le texte (culturelles, stratégiques ...).</li><li>-Retour aux points exploités en compréhension écrite pour éveiller pour éveiller l'intérêt de l'élève.</li> <li>-Choix d'un corpus important présentant toutes les variations du point étudié.</li> <li>-Choisir des corpus en contexte.</li> <li>-Amener l'élève par l'observation à en découvrir le fonctionnement.</li> <li>-L'amener à expliciter la règle d'emploi du point traité.</li> <li>-Prévoir une situation d'intégration en vue de transférer les acquis.</li><li>-Prévoir une situation d'intégration en vue de transférer les acquis.</li> <li>-Prévoir à la séance une activité d'évaluation.</li></ul>		
----------------------------------	---	--	--

<p><b>Séance d'expression orale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-proposition d'une situation-problème impliquant l'élève.</li> <li>-Consigne adéquate avec l'objectif de l'activité.</li> <li>-Thème compatible avec la séquence et/ou le projet.</li> <li>-Amener l'élève à parler et non écrire puis lire oralement.</li> <li>-Favoriser l'interaction élève-élève.</li> <li>-Amener l'élève à analyser les interventions de ses camarades et à en faire la synthèse.</li> <li>-Apprendre à l'élève à canaliser sa réaction à canaliser sa réaction par rapport à ce qui a été dit.</li> </ul>		
<p><b>Séance d'expression écrite</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Préparer l'écrit</li> <li>-Proposer une situation-problème en adéquation avec la séquence du projet.</li> <li>- Analogie à celle proposer en évaluation diagnostique</li> <li>-Proposer une tâche et une consigne.</li> <li>-Faire lire le sujet pour déterminer le thème, la tâche et la consigne.</li> <li>-Repérage des mots-clés.</li> <li>-Proposition des champs lexicaux des unités repérées.</li> <li>-Rechercher les idées.</li> </ul>		

<p><b>Evaluation des apprentissages</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboration d'un plan de rédaction.</li> <li>-Fournir à l'élève une grille d'évaluation</li> <li>-Laisser le temps à l'élève de rédiger son énoncé.</li> <li>-Améliorer une copie moyenne</li> <li>-Préparer la séance d'amélioration et de révision en prévoyant des activités de consolidation.</li> <li>- Autoévaluation et auto-remédiation (utilisation de dictionnaire, de manuels de conjugaison de grammaire, recours à la grille d'évaluation.</li> <li>-Évaluation diagnostique</li> <li>-Revenir sur cette production aux moments propices pendant la séquence.</li> <li>-Déterminer les lacunes des élèves.</li> <li>-Dégager les tendances dans la classe.</li> <li>-Prendre en compte lacunes et tendances pour l'élaboration de son plan de</li> </ul>		
<p><b>Appliquer les principes de la pédagogie différenciée</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Procéder à l'élaboration formative.</li> <li>-Procéder à l'évaluation formatrice.</li> <li>-Evaluation sommative.</li> <li>Prévoir des activités d'apprentissage en fonction de l'hétérogénéité des niveaux des élèves.</li> </ul>		