

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Hassiba Benbouali de Chlef

Faculté des langues étrangères

Département de langue française



# THÈSE

Présentée pour l'obtention du diplôme de  
**DOCTORAT EN SCIENCES**

Spécialité : langue et littérature française

Par

**Abdelkader KASSOUL**

Thème :

## **LES DISPOSITIFS DE FORMATION FACE AUX CONTRAINTES DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DANS LE SECONDAIRE**

Soutenue le...../...../.....,devant le jury composé de :

El djamhouria AIT SAADA

Professeure

Université de Chlef

Présidente

Mohand Amokrane AIT DJIDA

MCA

Université de Chlef

Rapporteur

Malika BENSEKKAT

Professeure

Université de Mostaganem

Examinatrice

Abderrahmane BOUACHA

Professeur

Université de Tiaret

Examinateur

Khédidja MOKADDEM

Professeure

Université de Sidi Bel-Abbès

Examinatrice

Mohammed BELAOUF

MCA

Université

Examinateur

## REMERCIEMENTS

Je tiens, tout d'abord, à remercier mon directeur de thèse Monsieur Ait Djida Mohand Amokrane pour sa disponibilité, son ouverture d'esprit et la qualité scientifique de ses interventions. Je suis à la fois touché et reconnaissant pour l'aide qu'il m'a apportée.

L'université algérienne doit s'enorgueillir de pouvoir compter en son sein un professeur de sa trempe dont les capacités, la générosité et la collaboration sont appréciées, de façon unanime, tant par les étudiants que par ses collègues de la faculté des langues étrangères et même au-delà.

Je remercie, également, les membres de la commission : Mme Ait Saada, Mme Mokaddem, Mme Bensekkat, M. Bouacha et M. Belaouf.

Leurs connaissances méthodologiques et leurs compétences scientifiques contribueront, sans nul doute, à l'enrichissement de cette modeste réflexion et à surmonter les carences qui peuvent surgir dans le raisonnement.

## **DEDICACE**

A la mémoire de mes parents,

A ma famille

## Résumé

**Mots clefs** : formation – enseigner – apprendre – compétence — savoir – stratégie - programme – évaluation.

Les didacticiens s'accordent à dire que la pratique enseignante est fondamentalement liée à la maîtrise des notions théoriques supposées acquises en formation initiale. Cependant, il faut reconnaître que la compétence professionnelle ne se développe pas d'un seul coup. Elle se construit sur le terrain. Elle se consolide, aussi, à travers les différentes sessions de formation dont la durée est variable.

Il est notoirement connu, aujourd'hui, que la formation au métier d'enseignant requiert un changement permanent dans les habitudes pédagogiques qui sont contre-productives. En raison de l'effet délétère suite à la baisse sensible du niveau des élèves, ajouté à l'immobilisme méthodologique qui prévaut dans le milieu scolaire, l'enseignant se trouve contraint d'adopter une stratégie souple et innovante, en recourant aux apports incessants des nouvelles théories de l'apprentissage qui connaissent un regain d'intérêt, sans précédent.

Les styles d'enseignement/apprentissage forcent les deux principaux acteurs de s'inscrire dans une relation de partenariat qui invite, sans cesse, l'apprenant à s'impliquer dans la construction de son propre savoir en mobilisant ses capacités de déduction et de découverte.

Ce sont les principaux thèmes développés par ce travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, en Algérie. Il s'agit de faire un état des lieux sur la réalité de la formation des formateurs: les programmes répondent-ils aux exigences du métier? Les dispositifs de formation sont-ils en adéquation avec les attentes du personnel enseignant?

Nous avons procédé à l'analyse en chambre du document programme de français du secondaire. Il en ressort des dysfonctionnements dans la formulation des objectifs d'apprentissage qui pèchent par manque de précision. Pareille situation se répercute négativement sur la pratique de classe. L'enseignant se focalise sur les contenus et éprouve d'énormes difficultés à satisfaire aux critères régissant l'opérationnalisation des objectifs. D'où les échecs enregistrés chez bon nombre d'apprenants qui trébuchent fortement dans la pratique et l'usage de la langue française.

Il s'avère, donc, que la formation du personnel enseignant mérite réglage et réhabilitation. L'expérience montre et démontre que l'école algérienne doit faire sa mue

en s'adaptant aux mutations profondes qui traversent la société. Extra muros, le jeune lycéen fait étalage de tous ses talents en matière de communication. A l'école, le blocage pèse lourdement.

En conclusion, notre constat prouve, si besoin est, que l'institution scolaire doit se mettre au diapason des changements qui s'opèrent, en permanence, dans la société.

A l'évidence, L'action didactique a besoin de mettre en œuvre une stratégie qui recentre la relation pédagogique autour de trois éléments jugés incontournables : les programmes, le manuel scolaire, les modalités d'évaluation.

Ce n'est qu'à cette condition que la formation au métier d'enseignant se réhabilite au profit d'un apprentissage efficient.

**Abstract**  
**Teacher in front of the teaching constraints**

**Keywords:** training - teaching - learning - competence - knowledge - strategy - program - – evaluation.

It is clear that class practice requires a correct mastery of some theoretical concepts acquired during the initial training. But professional competence cannot be acquired within a short period of time. It can be acquired only by a daily continuous practice. Moreover, it can be strengthened through the various training methods which are not time-limited.

The importance to train trainers is similar to a sort of continuity that helps the teacher to avoid all kinds of sclerotic pedagogical practices given that the incessant contributions of the new theories related to the apprenticeship are witnessing an unprecedented renewed interest.

The way of teaching, today, aims to combine the two main actors (teacher / learner) in a relation of partnership which encourages, constantly, the learner to build his own knowledge by mobilizing his capacities of deduction and discovery.

## المخلص

حول تكوين الأستاذ

الأستاذ في مواجهة مصاحبه التدريس في الميدان

الكلمات المفتاحية: التكوين - التدريس - التعلم - الكفاءة - المعرفة - الإستراتيجية -

البرنامج - التقييم

من الواضح أن الممارسة التطبيقية في القسم تتطلب الإتيان الصحيح للمفاهيم النظرية المكتسبة خلال مرحلة التكوين الأولي. ولكن الكفاءة المهنية لا تكتسب دفعة واحدة، بل يتم بناؤها من خلال الممارسة اليومية المستمرة. كما يمكن تحسينها وتطويرها من خلال إتباع مختلف صيغ التكوين التي لا تحدد بمدة زمنية معينة.

وتكمن أهمية تكوين المكونين في الاستمرارية التي تمكن الأستاذ من تجنب اعتماد الممارسات التربوية الرتيبة لأن المساهمات المستمرة للنظريات الجديدة الخاصة بالتدريس تشهد اهتماما متجددا لم يسبق له مثيل.

إن طريقة التدريس اليوم تميل إلى وضع الفاعلين الرئيسيين (المعلم / المتعلم) في علاقة شراكة من شأنها أن تحفز باستمرار المتعلم على بناء معرفته الخاصة، ويتأثر هذا من خلال اللجوء إلى قدراتهم الاستنتاجية والاستكشافية.

ويتطلب هذا المفهوم الجديد للتدريس تنفيذ إستراتيجية يمكن من خلالها جعل العلاقة التعليمية تركز حول ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في البرامج، والكتب المدرسية، وأساليب التقييم. وهذا هو الشرط الوحيد الذي يجب أن يتحقق بغية أن تسترجع مهمة تكوين الأساتذة مجددا الضائع.

## SOMMAIRE

### Introduction

1- Genèse du projet	P.3
2- Exposé des motifs	P.4
3- Problématique	P.4
4- Hypothèses de recherche	P.6
5- Interrogations complémentaires	P.6
6- Outils de recherche	P.6
7- Méthodologie	P.7
8- Plan de la thèse	P.13

### Partie 1- Le cadre théorique

#### Chapitre 1 Etat des lieux P.15

1.1. Le cadre de référence du système éducatif	P.16
1.2. Les aspects multiformes de l'enseignement du français en Algérie	P.17
1.3. Les exigences institutionnelles	P.20
1.4. Les circonstances actuelles	P.21
1.5. Les principes qui régissent un plan de formation	P.23
1.6. Les ressources	P.26
1.7. Les contraintes	P.41
1.8. Le cadre conceptuel	P.47

#### Chapitre 2 Les types de formation

2.1. Les raisons d'in choix	P.52
2.2. Les stratégies de formation	P.61
2.3. L'encadrement des stages	P.64
2.4. La rénovation des pratiques de formation	P.64
2.5. Les exigences de la formation au métier d'enseignant	P.66
2.6. La difficulté à planifier le savoir être	P.75

#### Chapitre 3 Les contraintes

3.1. Les contraintes de programme	P.80
3.2. Gérer l'hétérogénéité	P.81
3.3. Les conditions d'apprentissage	P.86
3.4. Utilisation des moyens didactiques	P.90
3.5. Les missions périlleuses de l'enseignant	P.90

3.6. L'emprise des interactions	P.91
3.7. La surcharge des classes	P.94
3.8. Le savoir faire linguistique	P.96
3.9. Les stratégies d'apprentissage en FLE	P.99
3.10. L'exploitation des supports didactiques	P.102

## **Partie 2- Le cadre pratique**

Rappel des hypothèses	P.107
1. Le questionnaire	P.110
2.1. Evaluation en chambre	P.131
2.2. Résultats de l'évaluation des programmes	P.133
2.3. Tableau de convergence	P.137
3. Synthèse générale	P.145
4. Recommandations	P.146
Conclusion	P.149
Perspectives	P.152
Bibliographie	P.157
Table des matières	P.167
Annexes	P.172

## Introduction

### 1. Genèse du projet

Ce projet de recherche a, d'abord, été motivé par une nécessité pratique : l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Algérie. Nous devons reconnaître, en effet, que ce projet trouve ses fondements dans notre expérience personnelle : un cursus universitaire de quatre années nous a permis d'obtenir une licence en langue française. Nous avons la lourde tâche de prendre en charge l'enseignement du français dans le secondaire. Nous avons pris conscience de la complexité de notre mission en raison de quelques facteurs que nous avons jugé décisifs pour mener à bien notre mission : le décalage entre la formation initiale et la réalité du terrain, la prise en charge des besoins réels des enseignants (actuels et potentiels) et des apprenants malgré les contraintes qui pèsent lourdement sur le processus d'enseignement/apprentissage du français chez des apprenants de langue étrangère.

Nous sommes revenus à l'université d'Alger pour préparer un magistère en didactique du FLE. Nous avons, alors, pris conscience de la nécessité de repenser l'enseignement/apprentissage du FLE de manière à doter l'apprenant des compétences linguistiques et communicatives requises pour faire face aux différentes situations de la vie courante. Cette volonté de changement se confirme dans les nouveaux textes qui régissent la réforme du système éducatif algérien, initiée en 2004. Dans le document programme, édité par la commission nationale des programmes (janvier 2005), il est dit dans le préambule :

<sup>1</sup>« *L'enseignement du français doit contribuer (...) à :*

- *La formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.*

- *Leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.*

*Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :*

- *L'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;*

- *La sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;*

- *La familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;*

---

<sup>1</sup> Document programme version janvier 2005

- *L'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix. »*

C'est, donc, la volonté d'améliorer la situation actuelle et la nécessité d'offrir aux apprenants un cadre propice à l'enseignement/apprentissage du FLE qui animent notre projet de recherche.

Et, après mûre réflexion, il nous est apparu que l'analyse des programmes constituait un outil au service de l'investigation visant à répertorier toutes les contraintes qui entravent le processus d'enseignement/apprentissage du FLE, dans le cycle secondaire.

## **2. Exposé des motifs**

C'est, donc, pour les raisons suivantes que nous nous sommes décidés à mener ce travail de recherche qui porte sur l'étude évaluative des programmes de français, dans le cycle secondaire :

- Notre intime conviction que le choix de l'analyse en chambre pourrait constituer un outil au service de l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

- Notre certitude que cet instrument serait adéquat dans la prise en charge des contraintes qui agissent sur le processus d'enseignement/apprentissage du français, en classes de langue.

- Notre espoir que l'implication des principaux acteurs est, en soi, une démarche appropriée au service de l'amélioration des prestations de l'action éducative.

## **3. Problématique**

Un philosophe de la Grèce antique, Héraclite, a dit : « Rien n'est permanent, sauf le changement ».

L'école n'échappe pas à cette réalité. Face à un monde en constante mutation, l'école algérienne doit revoir son modèle de fonctionnement afin de l'adapter aux nouvelles réalités sociales, économiques et pédagogiques. Ainsi, elle pourra préparer les générations montantes à relever les défis de demain. Voilà pourquoi la réforme du système éducatif algérien fut lancée en 2003/2004.

Cette refonte de l'action éducative se justifie par un principe fondamental selon lequel une évaluation des programmes de formation s'impose car ceux-ci peuvent se révéler obsolètes, ne répondant pas aux besoins à satisfaire.

A cela s'ajoutent le faible taux de réussite au baccalauréat (- de 50%, après plus de dix années de réforme), une opinion publique quasi unanime qui décrie la baisse des niveaux et la difficulté criarde du lycéen sortant à s'intégrer dans le milieu universitaire ou dans le monde du travail.

Tous ces facteurs convergent vers une même décision : les programmes de français du secondaire sont à décortiquer.

Pour pouvoir accompagner la réforme du système éducatif algérien, il nous semble utile de travailler avec le personnel enseignant. La mise en place de dispositifs s'articulant autour de « recherche-action-formation » nous paraît offrir beaucoup de possibilités. Il s'agirait, pour les encadreurs, d'améliorer progressivement leurs compétences par cette activité de recherche, tournée vers l'action en continuant à se former et à découvrir de nouvelles méthodologies. Plus les changements sont importants à mener, plus les acteurs du système éducatif doivent être eux-mêmes compétents et en position de recherche opérationnelle. Il s'agit alors de mettre en harmonie les différentes opérations existantes, mais cloisonnées, des domaines de la recherche et de la formation. Ainsi, et selon l'appréciation de Michel Dabène<sup>2</sup>, on aspire réduire l'énorme fossé qui sépare le champ de la théorie de celui de la pratique de classe en préconisant :

- « Une formation en didactique des disciplines (...) ; »

et surtout

- « Une formation professionnelle au métier d'enseignant : techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation (...) ; »

L'ingénierie de la formation, de par sa fonction, « l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. »<sup>3</sup> relève d'une démarche innovante, exige une évolution des modalités de formation et d'enseignement/apprentissage du FLE.

---

<sup>2</sup> Dabène M., « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues », dans Coste D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier, LAL, 1994., p. 193-206.

<sup>3</sup> Le Boterf G., « Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? » Journée d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international. Novembre 1999, Montpellier, p. 3.

En effet, à quelles exigences doit souscrire la construction du programme de français du secondaire?

Notre travail ambitionne de répondre à cette question.

#### **4. Hypothèses de recherche**

Nos hypothèses de recherche sont en rapport direct avec nos préoccupations majeures. Elles sont nées de l'intérêt que nous portons à la formation des enseignants et à la didactique des langues. Elles se présentent comme suit :

- Les enseignants seraient capables de déceler les forces et les limites du programme de français ;
- Les enseignants seraient mis à contribution pour vérifier le degré de conformité des contenus du programme avec la réalité du terrain ;
- Cette étude serait de nature à fournir de l'information utile à des catégories de destinataires : l'institution, les inspecteurs de l'éducation nationale, les chefs d'établissement ;

#### **5. Interrogations complémentaires**

- Quels sont les contraintes de terrain qui entravent la mise en œuvre du programme de français, dans le secondaire ?
- Que peut-on proposer en terme de formation appropriée articulant théorie et pratique ?

Rappelons que ce travail de recherche nous amène à considérer les acteurs essentiels avec qui nous comptons collaborer : les responsables pédagogiques, c'est-à-dire, les enseignants sur poste dans la circonscription pédagogique 2, relevant des daïras de Boukader, Ainmerane, Taougrite, wilaya de Chlef. Il faut préciser que ces trois daïrates regroupent 13 établissements secondaires, avec un total de 52 enseignants, tous profils confondus (titulaire, stagiaire, vacataire)

#### **6. Outils de recherche**

Nous envisageons, mener l'opération auprès des enseignants sur le terrain, de la circonscription de Chlef 2, ayant à leurs actifs plus de deux années d'expérience.

Notre démarche consiste à analyser le document "programme d'enseignement de français du secondaire". Pour y parvenir, nous faisons appel à la contribution de 08 enseignants formateurs. Ils comptabilisent plus de 20 années d'exercice, dans le cycle

secondaire. Ensemble, nous allons nous atteler à analyser le document programme. Dans une deuxième étape, nous allons recourir au questionnaire qui sera, d'ailleurs, élargi à l'ensemble des enseignants de la circonscription. Il s'agit de répondre à un ensemble de 15 questions qui portent sur 05 thèmes en rapport avec l'objet d'étude.

Le choix de cet outil s'explique par le fait qu'il favorise le « *recueil de l'information* »<sup>4</sup> crédible et à caractère scientifique. L'émergence de données fiables nous permet de circonscrire notre réflexion à l'objet de notre étude et, le cas échéant, d'intervenir à partir d'éléments pertinents et fiables, dans le cadre d'une approche, à la fois, qualitative et quantitative. Cette stratégie conforte nos hypothèses de départ et nous accorde le soin d'aller directement à la rencontre des enseignants. Il s'agit de donner la parole aux principaux acteurs de la sphère scolaire pour vérifier, de visu, l'impact du programme de français sur la pratique enseignante.

Par ailleurs, ce travail de recherche vise à impliquer les pédagogues dans le but de pouvoir inventorier toutes les contraintes qui se manifestent, en classe de langue.

A partir de cette base de données, nous souhaitons contribuer pleinement à la refonte de la formation des enseignants avec l'espoir que les décideurs s'attellent à mettre à plat toutes les difficultés qui entravent la pratique enseignante.

Précisons, pour finir, que le recours à l'expertise doit contribuer, d'une part, au développement des compétences professionnelles car « *Former un enseignant nécessite de tirer au clair la conception des apprentissages dont il sera responsable* »<sup>5</sup>. D'autre part, c'est une démarche qui vise à sensibiliser les professionnels du terrain à mieux cerner les entraves qui agissent fortement sur le processus d'enseignement/apprentissage.

## **7. Méthodologie**

### **7.1. Le document programme**

Il existe, en évaluation de programmes, deux approches majeures :

- Une approche naturaliste centrée essentiellement sur les activités de programme ; le processus d'évaluation qu'elle emprunte n'est pas structuré d'avance. Elle privilégie des méthodes et des techniques de collecte d'informations qui demeurent entachées de subjectivité.

---

<sup>4</sup> De Ketele, J.-M., Rogiers, X., *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, éd. De Boeck, (4<sup>ème</sup> édition), 2009, p.26.

<sup>5</sup> Develay M., *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994, p.17.

- Une approche formaliste dont le but est de fournir de l'information sur la valeur d'un programme en ciblant les objectifs. Elle utilise un processus structuré et se dote de techniques et de méthodes quantitatives.

Il est conseillé, dans une évaluation de programme, de privilégier une approche mixte, dans un souci de complémentarité et d'objectivité.

Notre présente étude se situe donc, dans une approche diversifiée pour articuler les informations recueillies au cours des différentes opérations.

Par ailleurs, cette évaluation ne revêt pas un caractère formatif qui consiste à identifier les lacunes pour une éventuelle régulation du programme mais une évaluation sommative qui doit aboutir à un verdict.

Ainsi, l'analyse est à la fois :

- Qualitative, dans la mesure où elle s'attarde à observer le programme en tant que document.

- Quantitative, car elle apporte, au moyen d'une investigation sur le terrain, des données chiffrées qui valident la première observation.

Il en découle une démarche d'évaluation à double dimension :

7.1.1. Une analyse en chambre qui s'inscrit dans une approche descriptive prenant en charge l'étude critique du programme dans ses différentes composantes.

7.1.2. L'enquête terrain dont l'objectif est d'interroger les enseignants en exercice comme utilisateurs pour recueillir leurs points de vue sur ce document en tant que document de référence à caractère officiel mais aussi en tant que vécu.

## 7.2. Les instruments

Pour mener à terme les différentes opérations d'évaluation, nous avons été amenés à concevoir des instruments variés que l'on peut catégoriser ainsi :

7.2.1. Une grille d'évaluation standard fondée sur le modèle de De Ketele. Elle comporte :

- Les observables : renvoyant aux différentes composantes du programme.
- Les critères : qui répondent aux exigences de l'opération.
- Les indicateurs : qui permettent d'affiner l'analyse de chacun des critères retenus.
- A ces données, s'ajoute une échelle d'appréciation.

7.2.2. Les instruments qui répondent aux besoins d'une tâche évaluative : tableau d'analyse.

7.2.3. Les opérations évaluatives à caractère sociologique (enquête terrain) ont nécessité l'élaboration de questionnaire.

7.2.4. La quatrième catégorie d'instruments renvoie à des tableaux de synthèse pour la réduction des données et le classement des résultats.

### 7.3. Les opérations d'évaluation

L'évaluation des programmes s'est déroulée dans l'ordre suivant :

#### 7.3.1 L'évaluation en chambre

Elle consiste en un acte de lecture analytique du programme, selon le principe de Nadeau M. A. « *le questionnement d'un programme ne peut se satisfaire d'approche informelle, il lui faut reposer sur une méthode rigoureuse et reconnue comme efficace mais également une méthode qui s'adapte au contexte particulier du programme soumis à l'évaluation.* »<sup>6</sup> Elle s'inscrit dans une approche naturaliste et se fixe pour objectif, l'évaluation de la cohérence et de la pertinence du document, dans le cycle secondaire. Elle focalise sur le relevé des niveaux d'intention avant d'observer la relation de ceux-ci avec les autres composantes du programme.

Elle utilise donc, des grilles de lecture élaborées en fonction des critères retenus. Cette analyse a donné lieu à différentes actions précises selon la composante du programme et le critère à observer.

a- Le recensement et la catégorisation des niveaux d'intention : c'est une opération qui a exigé l'identification de ceux-ci en fonction des normes de leurs formulations (Hameline, Barlow, Nadeau, Plourde)

b- L'appréciation de l'équilibre en termes de dosage et de démultiplication d'un niveau à l'autre. Un décompte précis a permis de juger de la quantité de la cohérence de ces différents niveaux.

c- L'appréciation du degré de couverture des domaines taxonomiques. Les tableaux ont permis de quantifier et de juger de la pertinence des objectifs retenus en terme de formation et d'autonomie.

d- Ces observations ont fondé des jugements qu'il va falloir vérifier par les analyses suivantes :

#### 7.3.2. L'enquête terrain

Il s'agit, à ce niveau, de mettre en forme un questionnaire comme moyen de collecte de données auprès d'un groupe d'enseignants.

---

<sup>6</sup> Nadeau M.A. Evaluation des programmes, théorie et pratique, 2<sup>ème</sup> édition, Québec-PUL, 1998.

L'administration de l'enquête s'est déroulée en plusieurs phases :

a- La préparation du questionnaire

Les questions ont été élaborées à partir des données fournies par l'étape précédente, en respectant les principes fondamentaux de formulation tels que :

- L'univocité
- L'uniformité du niveau de généralité
- Le regroupement pour éviter les redondances
- La monoconceptualité
- L'indépendance des propositions
- La clarté des énoncés
- La congruence
- L'exhaustivité

Les questions retenues s'articulent sur des variantes relatives :

▪ aux apprentissages :

-planification des niveaux d'intention

-les contenus disciplinaires

-la méthode préconisée

▪ au degré de réalisme, compte tenu du contexte d'application

▪ à la facture du document programme

Dans un souci d'objectivité, le questionnaire demeure anonyme et propose une échelle de valeurs chiffrées allant de 1 à 4 et s'expliquant ainsi :

1 : totalement en désaccord

2 : en désaccord

3 : en accord

4 : totalement en accord

5 : réservé aux questions sans réponse

Cette échelle n'offre pas de point milieu mais force le répondant à se situer dans des valeurs positives ou des valeurs négatives.

b- La validation

Cette opération a permis d'améliorer la dimension sémantique des items pour atteindre l'univocité requise.

c- La collecte des données

La diffusion du questionnaire s'est réalisée à l'échelle de la circonscription géographique Chlef 2, constituée de 3 dairates : Boukader, Ain merane et Taougrirte, wilaya de Chlef.

d- Le traitement des données

Cela s'est fait en trois phases

- La phase descriptive qui consiste à faire le décompte à travers les fiches statistiques
- La phase analytique qui concerne le traitement proprement dit des données.
- La phase interprétative qui s'est déroulée sous notre contrôle et en présence d'un groupe d'enseignants volontaires.

Il s'agit à ce niveau de procéder à une série d'opérations ciblées pour atteindre une objectivité optimale.

Cela a consisté en :

- Une initiation aux calculs statistiques, l'objectif étant de savoir gérer les résultats.
- La mise en forme d'un tableau de recensement des grandes tendances, les évidences positives ou négatives et les tendances moyennes, l'objectif à ce niveau, étant de rendre évidents certains résultats tranchés.
- L'élaboration d'un commentaire sur la base des données chiffrées. Il s'agit là de catégoriser les points forts et les points faibles déjà appréhendés dans la première analyse.
- D'un tableau de réduction de données mettant en évidence les résultats catégorisés (positifs/négatifs).

7.4. La confrontation : analyse/questionnaire

Les opérations d'évaluation retenues sont complémentaires. Elles participent donc, dans la phase finale, à la confrontation de leurs résultats.

Ceux-ci ont été consignés dans un tableau de convergence qui fait apparaître les différentes tendances des programmes en question. L'objectif, à ce niveau, est de révéler les degrés de convergence sur les aspects analysés.

Il est évident qu'une convergence totale dans le sens positif ou négatif atteste de l'univocité du questionnaire du programme. Les cas litigieux relèvent, en général, d'une mauvaise interprétation de l'item, notamment dans le questionnaire.

La méthodologie adoptée dans la présente étude repose sur une évaluation, à priori, des programmes. Deux paramètres, en l'occurrence la cohérence interne et la faisabilité, seront mis à contribution et sur la base desquels seront examinés deux objets distincts : le document programme et le contexte d'application. Les observables considérés se rapporteront, notamment, au système des objectifs, au contenu de matière, aux méthodes préconisées, aux procédures d'évaluation proposées. A ce niveau, le critère de cohérence sera convoqué : d'une part, pour mesurer le degré d'adéquation entre les différents niveaux d'objectifs affichés ; d'autre part, pour rapporter les intentions généreuses aux prescriptions concrètes, aux moyens et ressources mobilisées.

Nous terminerons par la proposition d'un paquet de suggestions organisées sous forme de perspectives devant permettre de surmonter quelques unes des défaillances les plus handicapantes de la pratique de classe. Nous ajouterons, encore, que notre étude ne prétend aucunement répondre à l'exhaustivité et encore moins à une validité scientifique dûment établie. D'abord, du fait que les conditions de réalisation de notre travail ne nous permettaient pas d'entreprendre une investigation appuyée sur une enquête-terrain inaltérable, ni de sonder un échantillon réellement représentatif des praticiens de base dans les différents profils.

Nous avons, toutefois, côtoyé de près les formateurs\_ nous avons, d'ailleurs, été des années durant\_ et les formés, tiré profit des avis des uns et des autres par rapport aux différentes formules de formation appliquées à ce jour.

A ce propos, il ne va pas sans dire que les besoins de formation émis par les stagiaires que nous avons sondés ne coïncident pas forcément avec l'idée qu'ils s'en font. Cela s'apparente beaucoup plus à une demande, à des attentes de formation qu'il faut, peut-être, prendre sérieusement en compte, dans l'intérêt de l'école algérienne.

Par ailleurs et dans un souci de complémentarité, nous privilégions une approche inspirée du modèle de recherche-formation. Ce modèle trouve appui dans les principes didactiques de la construction des connaissances (Piaget et Vygotsky) : « (...) *il s'agit de la coconstruction des connaissances. (...) la coconstruction n'est riche que si elle s'effectue dans un groupe.* »<sup>7</sup> Ces mêmes principes doivent constituer le socle de base qui régit les nouveaux programmes du FLE, en Algérie.

---

<sup>7</sup> Deaudelin C., Lafortune L., *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*, presses de l'université du Québec, Québec, 2001, P.9.

## **8. Plan de la thèse**

L'ensemble de cette thèse s'articule autour de deux grandes parties :

La première partie qui se réfère au contexte et au cadre théorique, se subdivise en trois chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons cherché, tout d'abord, à préciser le contexte dans lequel s'intègre ce travail de recherche, en prenant soin de dresser un état des lieux. Ce projet de recherche est, avant tout, une réflexion sur ma pratique d'enseignant. Cependant, la postériorité dans l'exercice de mon métier m'a permis de mieux conceptualiser et d'ancrer plus, en profondeur, mes pratiques. Dans le deuxième chapitre, seront décrits les dispositifs de formation et leur implantation dans le contexte d'enseignement/apprentissage, les offres de formation et les méthodes et méthodologies adoptées. Nous précisons que notre objectif n'est pas de confronter une formation professionnelle et une formation universitaire mais d'analyser le degré de professionnalisation spécifique lié aux parcours de formation initiale et continue des enseignants du FLE afin de faire ressortir les divergences et les convergences.

Le troisième chapitre est entièrement consacré à l'identification des contraintes liées au terrain. Faut-il préciser, ici, que le processus d'enseignement/apprentissage fait face à des obstacles qui empêchent l'évolution de la pratique de classe. De ce fait, nous envisageons apporter les éclairages théoriques nécessaires, susceptibles de nous fournir les instruments appropriés, à même de nous aider à mieux comprendre les effets pervers de l'action éducative.

La deuxième partie, quant à elle, est consacrée au cadre pratique de notre thèse. Il s'agit de dresser un bilan de l'expérimentation, les difficultés rencontrées et les perspectives envisagées, au terme de notre travail de recherche.

**PREMIERE PARTIE**  
**LE CADRE THEORIQUE**

## **Chapitre 1**

### **1- Etat des lieux**

Il s'avère opportun, aujourd'hui, de faire un "état des lieux" de l'enseignement du français, dans le cycle secondaire, afin d'en analyser le fonctionnement, d'identifier les anomalies les plus manifestes et d'envisager des actions idoines pour améliorer la situation en préservant les impératifs de la réforme du système éducatif. De nombreuses mesures ont été prises, durant ces dernières années au bénéfice de l'enseignement secondaire, souvent sous la pression de contraintes à caractère conjoncturel ; les résultats obtenus sont, hélas, en deçà des attentes et des aspirations légitimes de la famille de l'éducation. Il convient, maintenant, non pas de faire table rase du passé mais de replacer l'ensemble des éléments de l'édifice dans leur interaction et de capitaliser l'expérience acquise pour consolider et appuyer les dispositions efficaces et réaménager celles qui pourraient avoir exercé un impact négatif, avec, également, la possibilité d'injecter de nouvelles mesures en harmonie avec les exigences de l'heure.

Il est indéniable que les programmes de français sont d'une importance considérable et qu'ils constituent la matrice fondamentale à partir de laquelle sont définis : la politique de formation des enseignants, les modèles d'organisation et de gestion pédagogique, le matériel didactique, la conception des manuels scolaires...

Outre la baisse de niveau en français - les lauréats admis à l'université éprouvent d'énormes difficultés à poursuivre leur cursus - les critiques souvent formulées sous la forme de jugements et d'appréciations d'ordre général, on constate de nombreuses lacunes dans les pratiques de classe et les conditions qui régissent le processus d'enseignement/apprentissage. D'autres facteurs sévissent dans la sphère scolaire et génèrent des résultats en dents de scie. Bien entendu, la situation ne cesse de se dégrader et il est temps de marquer une pause pour dresser un bilan exhaustif et sans complaisance.

Pour toutes ces raisons et bien d'autres, nous considérons qu'il est urgent d'engager une réflexion approfondie sur la base d'un audit franc et sincère, susceptible de mettre à la disposition des décideurs, des experts et des intervenants dans la sphère de l'éducation, des données fiables qui serviront de plate forme d'actions à entreprendre pour assurer le décollage, tant attendu, de l'école algérienne.

### 1.1. Le cadre général de référence du système éducatif

Le cadre référentiel de notre système éducatif tire son inspiration des principes fondateurs de la nation algérienne, « *principes inscrits dans la déclaration de novembre 1954 ainsi que dans la constitution et les différentes chartes dont la nation s'est dotée.* »<sup>8</sup> Il doit contribuer à perpétuer l'image de la nation algérienne, à travers :

- La connaissance qu'il donne de la géographie du pays et de l'attachement qu'il développe à l'égard de la terre natale et de son histoire millénaire ;

- Le sens qu'il attribue aux symboles de l'Algérie et les attitudes qu'il développe chez chaque citoyen pour les entretenir et les défendre ;

- La connaissance qu'il donne du patrimoine culturel et de l'héritage civilisationnel du pays qu'il contribue à perpétuer ;

- La conscience qu'il suscite et développe à travers la société algérienne dans son ensemble, de son unité et de son appartenance à la communauté universelle.

Le système éducatif s'appuie sur des caractéristiques que lui confèrent, à la fois, le mode d'organisation de la société algérienne et le respect des lois de la république ; il est national dans ses orientations fondamentales, ses finalités, ses programmes et contenus, et ses modes d'organisation. Dans son article 4, la loi d'orientation stipule que la mission de l'école algérienne, en matière de prise en charge de l'enseignement des langues étrangères « *est de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir* » et de favoriser « *la maîtrise d'au moins deux langues étrangères* » synonyme « *d'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères* »<sup>9</sup>

En définitive, les valeurs que véhicule l'enseignement du français en Algérie assurent, outre l'accès au savoir, l'égalité des chances et contribuent à l'épanouissement et au bien être intellectuel et culturel des apprenants. Il s'agit, donc, de confirmer les choix stratégiques opérés au lendemain de l'indépendance du pays et qui consistent à corroborer le caractère public et républicain de l'école algérienne. Cette tendance a été fortement renouvelée et consolidée, à l'occasion de la refonte du système éducatif, opérée en 2004.

---

<sup>8</sup> Préambule du document portant loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008.

<sup>9</sup> Loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008.

## 1.2. Les aspects multiformes de l'enseignement du français en Algérie

Il n'est pas utile de rappeler, ici, que cette langue a été introduite, en Algérie, sous l'ère de la domination coloniale française. A l'indépendance, l'état algérien était contraint de recourir à cette langue comme outil de travail pour faire face à l'urgence. Dans le même sillage, l'école algérienne faisait appel aux coopérants français pour combler le vide. De ce fait, l'élite francophone s'est imposée dans la gestion des institutions. Cependant et sous la pression des tenants de l'arabisation, on a procédé au recrutement des enseignants issus du machrek. Cette mesure visait à neutraliser la prédominance du français, en Algérie. La cohabitation entre les deux systèmes linguistiques n'était pas sans heurt.

Quoiqu'on dise, l'enseignement du français langue étrangère, en Algérie, connaît de multiples soubresauts. D'abord, il faut admettre que le système linguistique du français est régi par une grammaire très rigide. Cette originalité propre à la langue de Rabelais, décourage le lycéen algérien qui aspire à développer une compétence de communication et, par extension, « *l'acquisition d'un outil de communication permettant.....d'accéder aux savoirs, la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle, l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.* »<sup>10</sup>

Il faut reconnaître que la refonte du système éducatif, initiée en 2004, recommande le recours à l'approche par compétences qui requiert, forcément, un savoir faire linguistique peu visible chez l'apprenant en raison du volume horaire non conséquent alloué aux activités de langue.

A cela s'ajoute le peu d'intérêt que manifestent les élèves pendant le cours de français en considération du climat délétère qui anime la situation d'enseignement/apprentissage.

Par ailleurs, la réforme engagée a été accueillie avec beaucoup de scepticisme par le personnel enseignant qui sera appelé, désormais, « *à prendre l'habitude de définir les objectifs d'apprentissage et ainsi d'impliquer l'apprenant dans la progression, à s'intéresser à ses comportements face à son apprentissage et à avoir l'occasion*

---

<sup>10</sup> Programme de français, édition janvier 2005.

*d'analyser les erreurs individuellement lors des travaux de groupe ou de remédiation ou simplement en situation de dialogue avec l'apprenant. »<sup>11</sup>*

N'étant pas suffisamment outillé en matière d'approche, de maîtrise des concepts, de gestion des ressources et des effectifs, de pratiques de classe, l'enseignant exprime légitimement son appréhension par rapport à la mise en œuvre des nouveaux programmes de français dédiés au cycle secondaire.

Cette nouvelle configuration des programmes se heurte violemment aux résistances du terrain ; d'une part, un discours institutionnel ambitieux se limitant aux intentions. D'autre part, une réalité peu reluisante qui traduit un état d'esprit malsain, pas du tout enclin à se mettre au diapason des changements et des exigences institutionnelles.

Il faut dire, aussi, que le palier du secondaire s'est transformé, sous la pression des effectifs, un cycle de préparation exclusive à l'entrée à l'enseignement supérieur entraînant, d'une part, l'hypertrophie de l'enseignement général et, d'autre part, un nombre d'élèves qui échouent au baccalauréat et qui se retrouvent, ainsi, sans qualification, ni perspective d'insertion professionnelle.

En dépit des bonnes volontés des uns et des autres, un climat d'incertitude règne au sein du corps enseignant, parmi les élèves, leurs parents et les gestionnaires de l'éducation. Le matériel didactique et les équipements indispensables à l'apprentissage des langues font défaut : bibliothèque, laboratoire de langues, médiathèque... Impacté par la dérégulation du marché et l'inflation galopante, le pouvoir d'achat de l'algérien s'érode. L'enseignant ne peut pas rester indifférent face à la crise qui secoue le pays. Il subit, hélas, les contre coups de cette situation socio économique dont il ne peut se départir. Face à ces conditions décourageantes, se pose, avec acuité, le manque de formation dont souffrent les enseignants, fraîchement sortis de l'université. Il faut dire que l'enseignement supérieur se trouve dans l'incapacité de faire face aux flux d'étudiants qui croissent d'année en année. Ce phénomène de la massification prend de l'ampleur aux dépens d'un service de qualité. D'où l'idée d'établir un état des lieux qui favoriserait l'émergence d'une école performante, ouverte sur les mutations profondes qui traversent la société. C'est à ce prix que l'institution scolaire retrouvera ses lettres de noblesse, conformément aux prescriptions formulées dans le préambule portant loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008 : « *En matière d'instruction,*

---

<sup>11</sup> Puren C., *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 1998, p.37.

*l'école a pour mission de garantir à tous les élèves un enseignement de qualité favorisant l'épanouissement intégral, harmonieux et équilibré de leur personnalité et leur donnant la possibilité d'acquérir un bon niveau de culture générale et des connaissances théoriques et pratiques suffisantes en vue de s'insérer dans la société du savoir. »*<sup>12</sup>

Dans la gestion des systèmes éducatifs, l'évaluation des programmes de formation est une priorité étant donné le risque de leur vieillissement et leur inadéquation au regard des besoins nouveaux à satisfaire. « *Non que les finalités du système éducatif soient remises en question, bien au contraire : rendre les individus autonomes et responsables, tout en les amenant à actualiser le maximum de leurs potentialités, est devenu le principe fondamental qui oriente la mission de l'école* ». <sup>13</sup>

Malgré les apparences (on ose parler de taux de réussite au baccalauréat, les prétendus lauréats sont fêtés en grande pompe) l'enseignement de la langue française connaît, en Algérie, des difficultés réelles. Elles tiennent, surtout, à l'absence d'une stratégie visant la prise en charge des préoccupations majeures des formateurs : il faut insister, ici, sur les priorités de la formation du personnel enseignant en matière de besoins pertinents s'inscrivant dans une perspective socioconstructiviste, centrée sur les enjeux scolaires tels que définis par Vigotsky « *L'éducation ne se limite pas seulement au fait d'influencer les processus du développement, mais elle restructure de manière fondamentale toutes les fonctions du comportement* »<sup>14</sup> . Disposer d'un savoir académique, aussi dense soit-il, ne suffit pas s'il n'est pas associé à un contenu approprié visant à développer une compétence professionnelle dont l'ambition mesurée vise à concevoir des pratiques pédagogiques, favorables à l'apprentissage et au développement du comportement de l'individu.

Actuellement, les pratiques d'enseignement souffrent d'un manque d'articulation et de cohérence aussi bien sur le plan méthodologique que sur le plan de la maîtrise des contenus. D'où la nécessité de mettre en place des programmes de formation qui visent la qualité et la performance du système éducatif. Il s'agit, aussi, de réfléchir à des contenus disciplinaires flexibles qui prennent en charge les préoccupations majeures des enseignants, à savoir les réaménagements des

---

<sup>12</sup> Loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008.

<sup>13</sup> Scallon G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, éditions du renouveau pédagogique, de boeck, 2004, p.10.

<sup>14</sup> Vigotsky L. S., 1982-1984, vol. I, p. 107.

programmes, les modalités d'évaluation, les pratiques enseignantes, les approches interactionnelles, l'organisation de stages de perfectionnement.

### 1.3. Les exigences institutionnelles

La nouvelle politique de formation des formateurs, définie par le ministère de l'éducation nationale, accorde la priorité à la formation des personnels enseignants en exercice qui doivent bénéficier d'un crédit-formation, dans le cadre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi ; les enseignants étant, par définition, « ...des experts du faire apprendre et, cela va de soi, de la façon dont un enfant apprend, sont certainement touchés par les découvertes faites dans ce domaine. Comment pourraient-ils ignorer, en effet, des connaissances qui ont un rapport direct avec leur pratique quotidienne ? Comme les spécialistes des autres domaines de l'activité humaine, les enseignants et les enseignantes doivent mettre leurs connaissances à jour et tenir compte de ce qu'on découvre, de nouveau, dans leur champ d'action..., il est impensable que les enseignants et les enseignantes ne cherchent pas à intégrer, à leur pratique, les découvertes des sciences cognitives pour faire apprendre les élèves »<sup>15</sup>

Il convient de souligner que la mise en œuvre de ce dispositif permanent nécessite la mise en place d'une logistique pédagogique qui prendra en charge, à la fois, les objectifs de la formation (perfectionnement académique et professionnel et actualisation des connaissances) et les contraintes relatives à la pratique de classe.

Dans cette perspective, des opérations de formation sont initiées sous l'égide de l'inspection pédagogique. On multiplie les rencontres pour que cela débouche sur une véritable prise de conscience professionnelle, susceptible de provoquer les ruptures attendues et contribuant, de ce fait, au renouveau de nos pratiques pédagogiques. Il s'agit, en fait, d'aller vers le changement sans fracas, sans provoquer des heurts qui pourraient nuire à la sphère scolaire. Perrenoud Ph. (1993) appelle au renforcement des « mécanismes spontanés de changement plus que de s'y substituer. »<sup>16</sup> Il suffit de saisir les opportunités qui s'offrent aux principaux partenaires de l'action pédagogique, de capitaliser les expériences des uns et des autres et de les mettre en synergie. Cette stratégie interpelle les pédagogues qui se sentent partie prenante dans la politique de

---

<sup>15</sup> Brossard L., *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, éditions Multimondes, 1999, P.1.

<sup>16</sup> Perrenoud Ph., *Favoriser le renouveau pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?*, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/textes.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html), 1993.

changement. D'inspiration éthique et déontologique, leur contribution apporte les correctifs nécessaires au véritable décollage. Le changement ne se décrète pas. Il se construit dans le temps et de l'intérieur. Déjà, un premier déclic va se produire chez les principaux acteurs : à la moindre occasion (journées pédagogiques, séminaires, journées d'étude...), on se plaît à faire son mea culpa. Retrouvant son autonomie, et par extension, sa liberté de concevoir la pratique pédagogique, on se démarque de la méthode d'enseignement, on regrette de ne pas se conformer aux modalités d'évaluation. Ce sont tous ces facteurs qui, une fois dévoilés, ramassés puis agencés, provoquent « *le renouveau pédagogique décentralisé.* »<sup>17</sup>

#### **1.4. Les circonstances actuelles**

En général, la plupart des enseignants de français ont reçu une formation universitaire en littérature, en sciences du langage ou en didactique du FLE.

Mais il est vrai que dans les masters actuels, toutes les universités ne proposent pas une formation en ingénierie de la formation. Autrement dit, il n'y a pas de spécialisation en termes de formation professionnelle diplômante, développant des compétences spécifiques qui consistent à « *remplir une tâche professionnelle particulière visant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Enseigner, c'est agir pour faire agir l'élève dans un système de tensions à maîtriser en essayant de construire un équilibre entre contraintes du système éducatif, de la classe et liberté pédagogique de l'enseignant. ..., enseigner, c'est, donc, prendre des décisions en situation, résoudre des problèmes et des tensions* ». <sup>18</sup>

Pour toutes ces raisons, on peut dire que l'université ne participe pas directement, du moins pour le moment, à la professionnalisation du personnel enseignant.

Cependant, l'école normale supérieure demeure la seule institution chargée de former au métier d'enseignant, toutes disciplines confondues. Au terme de cette formation, les futurs enseignants sont censés acquérir des compétences professionnelles.

Le terrain a révélé, à juste titre, que l'enseignant issu de l'ENS éprouve les mêmes difficultés que son collègue sorti fraîchement de l'université. Les insuffisances criardes dont souffrent les enseignants nouvellement affectés dans les établissements scolaires, s'amplifient et pèsent lourdement sur l'ambiance exécrable qui sévit dans les

---

<sup>17</sup> Perrenoud Ph., Ibidem.

<sup>18</sup> Beillerot J., Mosconi N., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, Paris, 2006, p.292.

écoles. D'où le peu d'intérêt pour l'instruction scolaire, affiché chez les jeunes algériens. L'urgence appelle, instamment, à hiérarchiser les priorités et à faire preuve de lucidité dans la prise en charge des préoccupations majeures des différentes strates du secteur de l'éducation nationale.

En raison des mutations profondes marquant l'évolution du système éducatif, depuis 2004, il est apparu opportun d'opter pour une stratégie dans le choix des contenus.

Dans cette perspective, on procède à une mise à niveau des connaissances et compétences professionnelles des enseignants stagiaires. Cette formation ponctuelle s'étale sur une année scolaire. La session à laquelle ils sont appelés à participer, a pour but de leur permettre de structurer et d'organiser leurs acquis à partir de :

- L'analyse et le fonctionnement des programmes qu'ils enseignent.
- La fonction et le mode d'utilisation des manuels scolaires.
- L'organisation des tâches d'évaluation.

Le choix porté sur ces trois thèmes se justifie par le rôle stratégique des compétences professionnelles visées dont la maîtrise est indispensable aux enseignants pour mener à bien leur mission.

Il s'agit, donc, de mettre en place un ensemble de prérequis indispensables à l'exercice du métier d'enseignant. On pense, aussi, à consolider ou à faire acquérir les compétences professionnelles de base.

On souligne, par ailleurs, l'impact de ces opérations de formation pour préparer le système éducatif algérien aux ruptures tant attendues et exercer un effet d'entraînement susceptible de contribuer au renouveau de nos pratiques pédagogiques.

De moins en moins fondée sur la discipline et de plus en plus sur la professionnalisation, la formation des enseignants du FLE prend mieux en compte les différents aspects du métier : les pratiques pédagogiques, la démarche ingénierique, la capacité à différencier les pratiques enseignantes (capacités à repérer les élèves en difficultés, identifier les besoins réels, concevoir un menu de formation approprié). Il s'agit, alors, de repenser la formation de manière à amener le futur enseignant à s'inscrire dans une logique de coaching<sup>19</sup>, compétence professionnelle requise où l'enseignant va se consacrer de plus en plus à des tâches de scénarisation, d'organisation, de coaching.

---

<sup>19</sup> Perrenoud Ph., *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 2004

Dans son rapport sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, la commission internationale de l'UNESCO établit le profil tant attendu de l'enseignant qui sera « *de plus en plus appelé à établir une relation nouvelle avec l'apprenant, passer du rôle de soliste à celui d'accompagnateur, devenant désormais non plus tant celui qui dispense les connaissances que celui qui aide ses élèves à trouver, à organiser et à gérer le savoir, en guidant les esprits plutôt qu'en les modelant...* »<sup>20</sup>

### **1.5. Les principes qui régissent un plan de formation**

On rappelle, tout d'abord, que la logique de formation, à la différence de la logique d'enseignement, se caractérise par une organisation du programme de formation en vue de son application immédiate, dans la mesure où les effets de cette formation doivent se concrétiser à court terme, d'où le problème de la relation indispensable à établir entre les institutions/structures/formateurs et les cadres d'inspection et de gestion du terrain qui doivent être étroitement associés aux opérations menées.

La complexité de la tâche contraint les intervenants à agir de façon dispersée. Cela se répercute négativement sur les actions de formation.

La logique de formation exige la mise en place préalable d'un contrat de formation avec les stagiaires qui doivent connaître à l'avance les objectifs et les compétences terminales à atteindre ; ce qui devrait, en théorie, les impliquer dans le processus de formation. Aussi, sur le plan des stratégies qu'il conviendrait de valoriser, on devrait faire appel aux situations problèmes qui les impliqueraient. Cette démarche vise à développer, chez le bénéficiaire, la compétence requise pour que celui-ci s'engage à donner plus d'ardeur et de consistance à son action pédagogique. Par conviction, il adhère au « *processus d'engagement volontaire pour développer ou renforcer une identité du métier. Cette identité est constituée des compétences, pratiques, comportements et valeurs du professionnel.* »<sup>21</sup> Il en résulte que l'enseignant soumis à des situations problèmes de type nouveau, il est contraint « *non seulement d'exécuter le prescrit mais d'aller au-delà du prescrit (...). Le professionnel doit faire face aux aléas, aux événements. Il doit pouvoir entreprendre des activités et non seulement les exécuter.* »<sup>22</sup> Dans le même sillage, il est « *l'homme de la situation, capable de réfléchir en action et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle,*

---

<sup>20</sup> Rapport mondial de suivi sur l'éducation, UNESCO, Septembre 2016.

<sup>21</sup> Cristol D., « L'ingénierie de la professionnalisation », Actualité de la formation permanente, n°200, janvier-février, 2006, pp.32- 35.

<sup>22</sup> Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Eyrolles, 2009, p. 23.

*capable aussi de répondre, de s'adapter à la demande, au contexte. »<sup>23</sup> Il est, donc, « la personne à qui un commanditaire ou un destinataire peut faire confiance pour qu'il prenne l'initiative de fournir des réponses pertinentes dans une situation problème et qui ne laisse rien échapper d'important. »<sup>24</sup>*

Force est de constater que la conception de ces sessions de formation obéit à une logique expéditive qui freine l'élan de départ, d'où la nécessité de repenser la formation de manière à prendre en charge, de manière efficiente, les aspirations, ô combien légitimes, des futurs enseignants.

On souligne la nécessité de lier, d'intégrer les contenus théoriques à l'expérience pratique.

Il convient, par ailleurs, de valoriser le travail en équipe, le partenariat qui est un code de conduite mutuellement avantageux aux différentes parties. Il faut ajouter, à ce propos, que *« la construction d'un partenariat doit être elle-même une entreprise partenariale entre les parties intéressées. Il serait donc absurde de proposer un modèle et d'espérer le plaquer sur des acteurs qui ne l'ont pas négocié ensemble »<sup>25</sup>* ; ce qui implique, donc, que le recours à la négociation est une priorité incontournable. De la sorte, on réhabilite l'esprit d'équité et on s'inscrit dans une perspective durable parce qu'il ne faut pas *« espérer que le partenariat se construira assez vite pour régler les problèmes urgents. »<sup>26</sup>*

Dans le prolongement des principes énoncés ci-dessus, il est évident que le but essentiel est de rendre l'enseignant stagiaire capable d'élaborer, d'analyser, d'organiser, d'évaluer... ; donc de procéder à des réajustements, de concevoir une pédagogie de soutien, de hiérarchiser les apprentissages et de les adapter à la situation de classe. D'où la nécessité d'organiser des activités pratiques pour les stagiaires qui doivent être invités à réaliser des productions diversifiées, en relation avec les tâches dont ils sont chargés sur le terrain. Aussi, faut-il faire comprendre au personnel enseignant, tous profils confondus, que l'hétérogénéité des niveaux est une réalité profondément ancrée dans la sphère scolaire algérienne. A cet effet, il est impossible de prévoir le même contenu à tous les élèves. Ceux-ci expriment des besoins différents. Leurs attentes changent,

---

<sup>23</sup> Roche J., « Que faut-il entendre par professionnalisation », Education permanente, n°140, 1999, p.42.

<sup>24</sup> Le Boterf, Ibidem, p. 244.

<sup>25</sup> Perrenoud Ph., texte d'une conférence donnée en novembre 2001 dans le cadre de l'établissement scolaire Elisabeth de Portes à Borex, Suisse.

<sup>26</sup> Perrenoud Ph., Ibidem.

manifestement, d'un groupe à un autre. Pareil phénomène contraint l'enseignant à changer d'attitude et de stratégie, de façon proportionnée. Son rôle « *devient celui d'une personne ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves.* »<sup>27</sup> D'ailleurs, pour « *une situation hétérogène, il ne peut y avoir qu'une réponse hétérogène, donc diversifiée.* »<sup>28</sup> Les réponses et les traitements varient d'une personne à une autre, d'un apprenant à un autre. Fort heureusement, la diversification des ressources est, bel et bien, salutaire ! L'enseignant, aujourd'hui, dispose d'une panoplie de moyens pour subvenir aux besoins manifestes et réels de ses apprenants. Son choix est crucial. Les instruments qu'il mobilise doivent être d'un apport certain en faveur de l'apprentissage. Le moindre faux pas est synonyme d'échec. Si tel est le cas, le préjudice est énorme. La réaction de l'apprenant est imprévisible. Son rapport à l'école se détériore. Son enthousiasme s'estompe : le maître est sensé lui apporter renfort et accompagnement, soutien et remédiation. Se sentant délaissé, livré à l'abandon, l'élève manifeste, alors, son rejet de l'institution scolaire. Faisant fi de la dimension humaniste de l'apprentissage qui recommande, « *la reconnaissance de l'élève comme personne* »<sup>29</sup>, l'enseignant bafoue les règles de la bienséance et enfreint les normes du savoir vivre qui s'inscrit, d'ailleurs, dans le prolongement du savoir faire. Cependant, faire appel à la pédagogie différenciée, « *(...) c'est organiser les interactions et les activités d'enseignement de façon telle que chaque élève se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage.* »<sup>30</sup> Le caractère durable de l'apprentissage n'est, donc, plus à démontrer. Cette constance de la pédagogie différenciée génère la persévérance de l'apprenant. Sa mission « *consiste à faire en quelque sorte, que chaque apprenant se trouve, aussi souvent que possible, dans des situations d'apprentissage fécondes pour lui.* »<sup>31</sup> Toute démarche ne répondant pas au critère de fécondité est contre productive, donc stérile. En termes équivalents, il s'agit, en réalité, de « *substituer une pédagogie de l'apprentissage à une pédagogie de l'enseignement qui aide les élèves à apprendre en respectant leur démarche d'apprentissage, qui prend en compte la logique d'apprentissage de l'élève, non la logique de programme.* »<sup>32</sup> C'est à ce prix que l'apprenant retrouve sa place qui lui sied et qui lui confère un rôle d'avant-

---

<sup>27</sup> Alte M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF, 1997, p.20.

<sup>28</sup> Passegrand J-C., *Pédagogie différenciée et apprentissage*, Paris : PUF, 1998, p. 03.

<sup>29</sup> Przesmycki H., *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette, 1991, p.11.

<sup>30</sup> Perrenoud P., *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, Paris : ESF, 1997, p. 10.

<sup>31</sup> Perrenoud Ph., *Ibidem.*, p. 09.

<sup>32</sup> Cousinet R., In Alte M., *Ibid.*

garde dans le processus de construction des savoirs. L'enseignant, lui, n'est pas « *celui qui sait et dispense des savoirs mais la personne qui va offrir à celui qui apprend des moyens d'apprendre, des méthodes d'apprentissage.* »<sup>33</sup>

## **1.6. Les ressources**

Elles sont au nombre de trois : le programme, le manuel scolaire et les modalités d'évaluation.

Le choix porté sur ces trois thèmes se justifie par le rôle stratégique des compétences professionnelles dont la maîtrise est indispensable aux enseignants pour mener à bien leur mission :

- l'analyse et le fonctionnement des programmes qu'ils enseignent,
- la fonction et le mode d'utilisation des manuels scolaires,
- l'organisation des tâches d'évaluation.

### **1.6.1. Le programme**

Dans le cadre des mutations que le système éducatif est appelé à vivre à court et moyen terme, les questions qui gravitent autour des programmes d'enseignement, ont pris un relief particulier, et d'ores et déjà, des actions sont amorcées à différents niveaux, à l'image des réaménagements apportés aux programmes des différents cycles d'enseignement. Il est indiscutable que les programmes sont d'une importance stratégique considérable et qu'ils constituent la matrice primordiale à partir de laquelle sont définis la politique de formation des enseignants, les modèles d'organisation et de gestion pédagogique des établissements scolaires, les examens aux différents niveaux, le matériel didactique, la conception des manuels scolaires, la répartition des contenus...

Cette importance est, d'ailleurs, consacrée dans les prérogatives du ministère de l'éducation nationale qui a pour mission principale d'initier, d'élaborer et de gérer les programmes d'enseignement.

Outre les critiques souvent formulées, mais presque toujours sous la forme de jugements préconçus et d'appréciations d'ordre général, on constate de nombreuses lacunes concernant les procédures de leur élaboration et/ou de leur réaménagement ainsi que les modes de leur utilisation par les enseignants qui les considèrent comme

---

<sup>33</sup> Cousinet R., In Alte M., op.cit., p.24.

secondaires par rapport aux "outils" directement exploitables en classe, en l'occurrence, les manuels scolaires et les guides didactiques. Cette carence est due, essentiellement, à la mauvaise présentation des programmes ainsi qu'à la faiblesse des plans de formation qui ne sont pas suffisamment étoffés pour permettre aux praticiens d'acquérir les compétences requises en matière d'analyse et d'évaluation des programmes.

Certes, les manuels et guides ont, d'abord, pour objectif de traduire aussi fidèlement que possible les orientations officielles, mais ils ne peuvent prévoir toute la variété des situations pédagogiques qui exigent une adaptation de l'enseignement/apprentissage à des contextes particuliers. Ce problème prend plus d'acuité lorsque des modifications, de nature évolutive, interviennent dans la facture des programmes. Il est, donc, indispensable de redonner, à ces documents référentiels, la priorité au niveau de l'action pédagogique.

La problématique des programmes d'enseignement suscite un certain nombre d'interrogations sur leur conception, sur les fonctions qu'ils doivent remplir, sur la nature de leurs contenus, sur la façon dont ils sont présentés et sur leurs modalités de gestion. Dans cette perspective, il serait judicieux d'adopter des modèles plus performants et repenser le concept même de programme dont la logique devrait être davantage centrée sur les situations d'apprentissage dans toute leur complexité en vue de se départir d'une logique d'enseignement au profit d'une logique de formation/apprentissage garantissant le meilleur rendement pédagogique.

Pour toutes ces raisons, la commission nationale des programmes s'engage à mettre à la disposition des structures et opérateurs concernés, un cadre de référence et des critères suffisamment élaborés pour garantir le niveau de cohérence requis entre les différents sous systèmes d'éducation et de formation.

Elle est appelée à accorder une attention accrue à un certain nombre de thèmes qui fondent les approches modernes en matière de construction des curricula tels que :

- les éléments des contextes socio économique et culturel qui prédéterminent l'analyse des besoins et la définition des finalités et des buts.
- une description exhaustive des profils d'entrée et de sortie aux différents niveaux du cursus scolaire.
- l'organisation des savoirs dans une perspective d'intégration et compte tenu de l'environnement national et mondial dans lequel vivent les apprenants.
- les éléments destinés à favoriser une pédagogie participative et interactive.

- la valorisation du concept d'évaluation qui doit constituer la dominante de toutes les activités d'éducation et de formation.

- l'articulation entre les différents sous systèmes d'éducation, d'enseignement et de formation...

Instrument de gestion de l'action pédagogique, il est considéré- à juste titre- comme le levier du changement ; il n'est pas de réforme du système éducatif qui ne s'appuie sur le programme. C'est par le programme que l'institution scolaire exprime sa philosophie et assigne les objectifs d'éducation qui la traduisent.

En comparaison de ce rôle considérable qu'il tient dans le système éducatif, le programme de français reste insuffisamment exploité au niveau des pratiques d'enseignement/apprentissage. Ceci procède, pour une grande partie, de l'absence d'un référentiel de compétences de formation prenant en charge la mise en place de compétences qui favorisent les activités d'analyse, activités qui requièrent l'utilisation d'outils méthodologiques appropriés (grille d'analyse des besoins, d'évaluation, d'élaboration de plans de formation...).

Les raisons de cette désaffection sont multiples. La plus connue est que les enseignants ne font pas systématiquement la différence entre programme et manuel. Enseigner le manuel, c'est aussi, dans leur esprit, enseigner le programme.

L'origine de la confusion a, sans doute, une explication : le manuel, comme le programme, provient de la même institution et revêt, ainsi, le même caractère officiel.

Il y a lieu, alors, de faire la différence et de bien délimiter les fonctions de l'un et de l'autre pour diverses raisons :

- La référence au programme libère l'enseignant de la dépendance du manuel unique ; la connaissance des objectifs lui permet de faire les choix appropriés parmi plusieurs matériels possibles.

- La référence au programme lui permet, quand il en a la possibilité, de construire, lui-même, son enseignement, ou à la limite, d'adapter les matériels pédagogiques aux caractéristiques des situations d'enseignement/apprentissage toujours particulières, en intégrant ses apports personnels.

- La référence au programme lui permet, aussi, d'évaluer, non par rapport à des contenus de manuel, mais par rapport à des objectifs officiels : l'évaluation formative à des fins de régulation et de remédiation des apprentissages doit s'accompagner de

l'évaluation du degré de maîtrise du programme à des fins de certification, de sélection ou d'orientation.

Savoir lire et analyser le programme, savoir les interpréter, savoir les utiliser pour mieux gérer son enseignement, savoir les développer en contenus d'enseignement, telles sont les compétences que requiert le métier d'enseignant.

Pour cela, la connaissance du programme de l'intérieur, pour comprendre comment ils sont construits, comment ils fonctionnent, est indispensable.

Ainsi, le choix de l'ingénierie de la formation offre la possibilité au stagiaire, de développer les compétences professionnelles requises pour :

- Lire (analyser et interpréter) un programme de français.
- L'utiliser (pour adapter des matériels ou pour construire un contenu répondant aux besoins réels des apprenants).
- En évaluer la réalisation (degré et qualité de maîtrise des objectifs).

### **1.6.2. Le manuel scolaire**

L'époque actuelle connaît une véritable explosion des supports d'enseignement, qu'ils soient informatisés, audio-visuels, ou autres. Toutefois, le manuel scolaire reste, encore de très loin, le support à l'apprentissage le plus répandu, sans doute, le plus efficace.

Si, dans sa forme actuelle, l'objet manuel qui est défini par Besse H. (1998) comme étant « *un livre de référence utilisé actuellement en classe pour la présentation et l'exploitation des matériaux d'enseignement/apprentissage* »<sup>34</sup> est resté pratiquement le même, (bien qu'à ce niveau, on doit noter les apports remarquables en matière de diversification des modes de présentation ; apports rendus possibles par l'évolution des techniques utilisées dans les arts graphiques), par contre, sa conception, sa fonction et sa place dans le processus pédagogique ont fortement évolué. Il doit être apprécié, à sa juste valeur, comme étant « *un trait d'union essentiel entre le pédagogique et l'institutionnel.* »<sup>35</sup> C'est un document palliatif qui fournit les supports et la démarche appropriés à l'enseignant, celui-ci étant dans l'incapacité « *d'élaborer par lui-même le*

---

<sup>34</sup> Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Saint-Cloud, 1992, p.56.

<sup>35</sup> Soria- Borg M., « Marché éditorial et didactique des langues : facteurs qui président à l'élaboration d'un manuel », dans Synergies Brésil n°6, GERFLINT, 2006, p.124.

*contenu de chaque cours, de rechercher la documentation sonore et visuelle, d'inventer chaque jour des réponses aux besoins des apprenants. »<sup>36</sup>*

Traditionnellement, le manuel servait principalement à transmettre des connaissances, à constituer un réservoir d'exercices et à véhiculer des valeurs sociales et culturelles (valeurs civilisationnelles).

Outre ces fonctions qui demeurent indispensables, le manuel doit également répondre à de nouveaux besoins : développer chez les élèves des habitudes de travail, proposer des méthodes d'apprentissage, intégrer les connaissances acquises dans de nombreux domaines et contribuer à la mise en place d'aptitudes qui favorisent l'autonomie. Il fournit à l'apprenant l'ensemble des savoirs, savoir faire linguistiques et communicatifs, indispensables à l'installation d'une compétence de communication.

Dans le cadre de la formation des formateurs, le manuel scolaire doit prendre place au rang des priorités dans la mesure où il représente l'outil de travail privilégié de l'enseignant et des élèves.

L'enseignant doit pouvoir intégrer dans son environnement professionnel ; l'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires pour optimiser les conditions d'utilisation des ressources offertes par le manuel dans le contexte des activités d'enseignement/apprentissage.

On oublie souvent que la formation des enseignants vise l'acquisition de compétences professionnelles. Ce qui doit, en toute logique, entraîner la nécessité de faire une large place à la gestion de l'utilisation de leurs principaux outils de travail : le programme, le manuel scolaire, les techniques, les procédures....

Le regard de l'enseignant sur le manuel scolaire doit être un regard de professionnel, ce qui signifie qu'il doit savoir pourquoi on a construit cet outil, comment on l'a élaboré et sur quelles bases, quelles fonctions doit-il remplir, dans quelles conditions il doit être mis en application, quels rapports doit-il entretenir avec d'autres outils.

Il s'agit, donc, de solliciter l'attention des enseignants (tous statuts confondus) sur l'ensemble de ces questions et de mettre en place :

---

<sup>36</sup> Besse H., « Méthodes, méthodologie, pédagogie, petit dictionnaire des méthodes », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner, Méthodes et méthodologies, Recherches et applications, Le Français dans le monde, Hachette, Paris, 1995, p.106.

- Des savoirs à partir des référents théoriques mis en œuvre pour la réalisation des manuels (finalités, buts, objectifs, choix des contenus, approches méthodiques...)
- Des savoir-faire, visant à développer les pratiques professionnelles liées à l'utilisation optimale du manuel scolaire et l'organisation pertinente des activités d'enseignement/apprentissage dans lesquelles il intervient.
- Des capacités d'adaptation permettant une meilleure intégration de ses apports dans les situations d'éducation et de formation et, éventuellement, des aménagements jugés pertinents (par exemple, sous forme de compléments, d'actualisation, voire même de corrections...).

Il faut préciser, ici, que les manuels de français édités en Algérie, sont à vocation locale, destinés à des apprenants algériens. Ils sont conçus par des experts nationaux, constitués par des inspecteurs de l'éducation nationale et des enseignants de français, dans le secondaire. Edités « *dans un pays donné, pour son usage propre, avec des auteurs pour l'essentiel nationaux, et qui s'inscrivent dans une culture particulière de formation* »<sup>37</sup>, ils sont conçus sur la base d'une commande institutionnelle nationale.

#### **1.6.2.1. Le manuel, un produit didactique**

Le manuel scolaire est, par essence, un produit didactique, un support au service de l'apprentissage. Il matérialise « *la transposition didactique* »<sup>38</sup> : cette opération consiste à transformer le savoir savant en savoir à exploiter en classe. Pour y parvenir, on fait appel à une démarche didactique et on choisit des contenus en adéquation avec les objectifs d'apprentissage assignés à la séquence.

Les manuels, nouvelle génération, sont des supports qui répondent à des besoins supposés réels. Ils répondent à une commande qui émane de la classe : il s'agit de satisfaire aux exigences de la pédagogie du projet, préoccupation majeure des enseignants et des apprenants. Ce document vise, aussi, à sécuriser la pratique de classe en répondant aux enjeux majeurs de la formation et en dissipant les malentendus et les incompréhensions nés de la mise en œuvre de la refonte du système éducatif. Désormais, le manuel obéit à des facteurs et des considérations purement didactiques et

---

<sup>37</sup> Vigner G., « Présentation et organisation des activités dans les méthodes » dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner, Méthodes et méthodologies, Revue Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette, Paris, 1995, p.122.

<sup>38</sup> Chevallard Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage éditions, Grenoble, 1991, 240 pages.

pédagogiques ; sa devise se résume à « *produire une nouvelle méthode, c'est répondre à un besoin identifié.* »<sup>39</sup>

### 1.6.2.2. Le bon usage du manuel

L'usage d'un manuel scolaire participe à la mise en place d'une relation qui traduit, plus ou moins fidèlement, l'idée sous jacente au *triangle didactique*<sup>40</sup> : la complexité de la situation d'enseignement/apprentissage construite autour des trois pôles, enseignant/savoir/apprenant.

Henri Besse (1992) considère que : « *Adopter un point de vue méthodologique pour étudier des pratiques d'enseignement implique qu'on distingue au moins trois niveaux d'analyse :*

*Celui des hypothèses qu'elles mettent en jeu, quel que soit leur domaine de référence : linguistique, psychologique, sociologique, technologique ou autre ;*

*Celui des manuels ou des ensembles pédagogiques dans lesquels ces pratiques sont recommandées et exemplifiées ;*

*Celui de leur mise en œuvre dans la classe, par un professeur et pour des étudiants donnés, dans un contexte particulier.* »<sup>41</sup>

Ce protocole appelle à une utilisation distanciée du manuel qui doit être considéré comme étant au service de la pratique de classe. Dans cette perspective, il n'est qu' « *un outil mis à la disposition de l'enseignant et des enseignés pour les aider, dans le contexte qui est le leur, à faire acquérir la langue étrangère. Son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres.* »<sup>42</sup>

C'est la situation d'enseignement/apprentissage qui dicte le bon usage du manuel. Celle-ci requiert la mobilisation de stratégies appropriées s'accommodant aux tris et aux choix. L'enseignant, de par son statut de formateur, est capable de puiser, dans le manuel scolaire, les instruments adéquats et les ressources nécessaires à la bonne conduite de la classe et répondant aux exigences de la réalisation de l'activité du jour. De toute manière, les textes et recommandations institutionnelles mettent en garde contre un usage aveugle du manuel scolaire. Il est dit, systématiquement, qu'il incombe

---

<sup>39</sup> Rebérioux A., « Editer des méthodes, dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner, Méthodes et méthodologies, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette, Paris, 1995, p. 12.

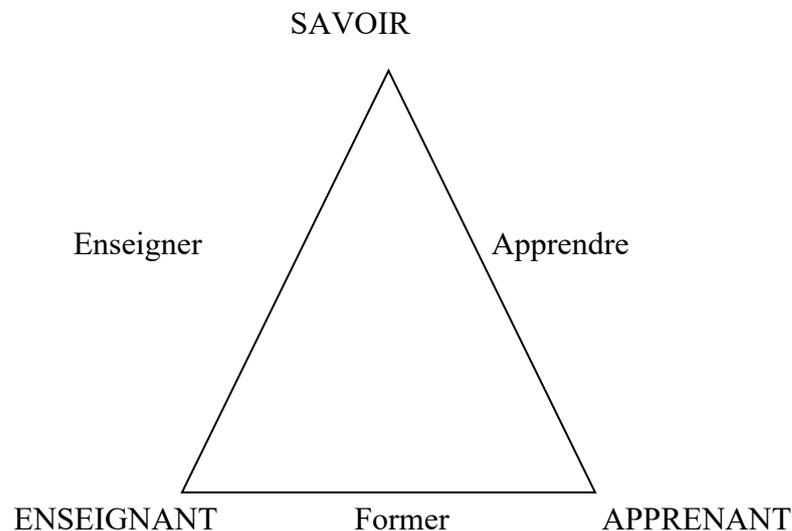
<sup>40</sup> Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur, 2013, p. 203.

<sup>41</sup> Besse H., *Op. Cit.*, p. 13.

<sup>42</sup> Besse H., *Op. Cit.*, p. 16.

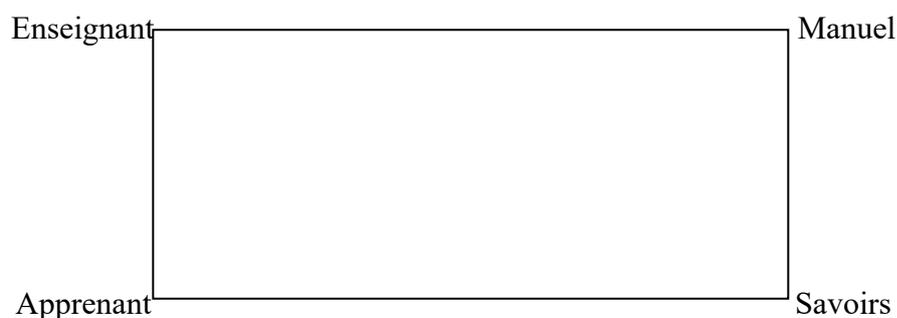
aux enseignants de diversifier les supports et d'en faire un moyen, au service de l'installation d'une compétence de communication.

Le triangle didactique, selon HOUSSAYE (1988)<sup>43</sup>, p.41.



Le triangle didactique illustre parfaitement la relation entre les trois pôles : l'enseignant, formateur, développe des procédures appropriées qui enclenchent le processus d'apprentissage. L'apprenant, actif et conscient de son rôle conformément au contrat didactique, s'engage à exécuter les tâches requises pour s'approprier un savoir de type procédural.

Aujourd'hui, la relation enseignement /apprentissage se construit, exclusivement, autour du manuel scolaire. Il focalise l'attention et capte les centres d'intérêt. Il conditionne et régit les rapports entre les principaux agents qui opèrent à l'intérieur de la situation de communication. Cette nouvelle donne contribue à l'émergence du quadrilatère didactique :



<sup>43</sup> Houssaye J., *Pratiques Pédagogiques*, Peter Lang, Bern, 1988, p.41.

Le manuel inspire la pratique enseignante et favorise les remises en cause. Son apport est considérable en matière de rentabilité. Il fournit « *des pistes aux enseignants mais ne doit pas, obligatoirement, tout décider à leur place.* »<sup>44</sup>

L'usage régulier et intelligent du manuel scolaire influe sur la pratique de l'enseignant : celui-ci module son intervention en fonction des principes didactiques et méthodologiques reçus. Il s'attelle à améliorer les stratégies mises en œuvre dans les activités.

L'usage du manuel scolaire varie d'un enseignant à un autre, d'une situation à un autre. Les besoins pressants et urgents des apprenants imposent à l'enseignant de prendre, dans le manuel, les ressources adéquates et spécifiques qui vont conduire la pratique de classe de manière à produire les effets d'apprentissage escomptés.

Christian Puren apporte plus de précision en recommandant aux enseignants d'adapter leur utilisation du manuel aux situations d'enseignement-apprentissage (2004).<sup>45</sup> Cette posture réfléchie appelle plus de précaution et de prudence par rapport aux matériaux linguistiques et aux ressources variées qu'offre le manuel.

L'usage mesuré du manuel est une stratégie louable qui atteste de la bonne foi de l'enseignant dans ses pratiques de classe et dans ses capacités à pouvoir diversifier ses ressources pour accompagner, efficacement, l'apprenant dans la construction de son parcours.

Il est admis que les qualités intrinsèques d'observation, d'analyse, de réflexion, de synthèse, de l'enseignant s'ajoutent à sa formation et à sa compétence professionnelle pour lui faciliter un usage décisif et crucial du manuel scolaire. Cette manière de faire renforce les capacités interprétatives du professeur dont l'action se renforce davantage au profit de l'apprentissage.

Par extension, nous nous intéressons aux pratiques répétées des enseignants ou « *habitus.* »<sup>46</sup>

Selon Bourdieu (1979), « *l'habitus est, en effet, à la fois principe générateur de pratiques objectivement classables et système de classement de ces pratiques. C'est dans la relation entre les deux capacités qui définissent l'habitus, capacité de produire des pratiques et des œuvres classables, capacité de différencier et d'apprécier ces*

---

<sup>44</sup> Béchaz JP ., « Synthèse Atelier 1 : c'est quoi une méthode calée sur le cadre européen ? », dans compte rendu Forum des centres de Fle, Vichy 2006, [http : //www.fle. fr/Vichy/compterevenduvichy2006.htm](http://www.fle.fr/Vichy/compterevenduvichy2006.htm)(page consultée le 27 aout 2010.

<sup>45</sup> Puren CH., *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essaisur l'éclectisme*, Editions Didier , Paris, 2004, p.10.

<sup>46</sup> Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Editions du Seuil, Paris, 2000 (1972), 429 pages.

*pratiques et ces produits (goût), que se constitue le monde social représenté, c'est-à-dire, l'espace des styles de vie.»<sup>47</sup>*

Dans le domaine de l'éducation, l'habitus se révèle à travers un usage fréquent du manuel. A ce titre, il convient de signaler que les représentations, les réflexions du sujet lecteur, son rapport aux ouvrages jouent un rôle moteur dans la constitution de la posture que développent l'enseignant et l'apprenant vis-à-vis du manuel scolaire. Philippe Perrenoud énumère dix dispositifs intervenant dans la progression de l'habitus, chez le maître d'école, à l'occasion de son utilisation répétée du manuel scolaire :

- « 1. *La pratique réflexive*
2. *L'échange sur les représentations et les pratiques*
3. *L'observation mutuelle*
4. *La méta communication avec les élèves*
5. *L'écriture clinique*
6. *La vidéo formation*
7. *L'entretien d'explication*
8. *L'histoire de vie*
9. *La simulation ou les jeux de rôles*
10. *L'expérimentation et l'expérience »<sup>48</sup>*

Il serait utile de procéder à une évaluation réflexive sur une activité de lecture à partir du manuel scolaire. Cette pratique va permettre d'élucider un certain nombre de paramètres qui se mettent en œuvre à l'occasion de l'usage du manuel scolaire. Conscientes et inconscientes, « *la méta communication avec les élèves* »<sup>49</sup> se traduit par le biais des regards, des gestes affectifs, des attitudes, des mimiques. Tous ces éléments vont s'ajouter au message verbal de l'enseignant pour lui affecter de la consistance et lui donner du sens.

### **1.6.2.3. A qui doit profiter l'adaptation du manuel scolaire?**

Le manuel scolaire est un outil au service de la classe. Sa conception est régie par un certain nombre de critères contenus dans un cahier des charges. Une fois validé par la commission nationale des programmes, ce document devient le moyen approprié,

---

<sup>47</sup> Bourdieu P., *La distinction : critique sociale du jugement*, Editions de minuit, Paris, 1979, p.190.

<sup>48</sup> Perrenoud Ph., « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse de pratiques et prise de conscience », dans Léopold Paguay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998, p.196.

<sup>49</sup> Perrenoud Ph., *Ibidem*.

choisi par l'institution scolaire pour répondre aux exigences de l'enseignement/apprentissage.

D'ailleurs, l'élève est appelé à se servir du manuel pendant le cours de français. On comprend, dès lors, que ce travail d'adaptation est pris en charge en amont. Cependant, l'enseignant n'est pas contraint de suivre le document, de façon aveugle. Il peut l'utiliser, à bon escient, en faisant le tri nécessaire pour choisir les supports et les ressources appropriés qui correspondent à la situation d'enseignement/apprentissage.

Néanmoins, une réalité s'impose : celle de l'élève. Pour Christian Puren la « *centration sur l'apprenant invaliderait ipso facto toute stratégie d'enseignement collectif à cohérence unique et globale : les stratégies d'apprentissage, lorsqu'elles sont opposées d'un apprenant à l'autre, peuvent ainsi amener à utiliser simultanément des stratégies d'enseignement contradictoires.* »<sup>50</sup>

L'adaptation du manuel scolaire est une exigence qui doit obéir à la réalité de l'apprentissage. Il appartient à l'enseignant de diagnostiquer les différents profils qui composent la classe. Cette opération intervient avant l'entame du cycle de formation. Il s'agit de déceler les besoins réels, d'identifier les pré requis, à la lumière des quels on procède à l'adaptation du manuel scolaire pour satisfaire aux circonstances réelles de la situation d'enseignement/apprentissage. Aussi, une véritable stratégie de mise en conformité des ressources sélectionnées, dans le manuel scolaire, s'opère pour répondre au menu de formation qui intègre les différents niveaux et exprime, au mieux l'hétérogénéité de la classe. Dès lors, la centration sur l'apprenant articule excellemment l'adéquation du matériel didactique vis-à-vis de l'apprenant. En guise de confirmation, « *Le public et les circonstances de l'enseignement déterminent, d'abord, la sélection* »<sup>51</sup> des matériels pédagogiques. La propension très forte, chez l'apprenant, à vouloir apprendre et à satisfaire ses appétits en matière de découverte, est déterminante dans la réussite du processus d'enseignement/apprentissage. Cette vérité impose à l'enseignant une conduite s'inscrivant dans cette perspective. Le choix d'un support didactique dont la thématique polarise l'attention de l'élève, apporte une dose supplémentaire de motivation. De plus, l'apprenant se projette, volontiers, dans ce qui lui est proche (environnement social, repères culturelles, temps présent, intérêt

---

<sup>50</sup> Puren Ch., « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner, *Méthodes et Méthodologies*, Revue le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Paris, 1995, p.36.

<sup>51</sup> Defays JM., avec la collaboration de Delfour S., *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga éditeur, Sprimont (Belgique), 2003, p.265.

personnel...). Si les conditions énumérées précédemment sont réunies, l'élève apporte sa contribution à l'édifice. Toute démarche d'adaptation ne répondant pas aux vœux des apprenants, est vouée à l'échec et provoque des effets dramatiques, et donc aggrave la situation de l'élève qui se déconnecte et se constitue candidat à la déperdition scolaire.

L'interaction manuel/élève ne se décrète pas. Elle se construit sur la base de l'acceptabilité de l'apprenant. La prédisposition de celui-ci se vérifie à travers les liens qu'il entend développer durablement avec le livre scolaire. Le moindre indice non conforme provoque le rejet. Par contre, la prise en compte des centres d'intérêt de la classe est un acte majeur. Convaincu des choix de son enseignant, l'élève affiche son adhésion au processus et marque sa volonté de s'approprier les mécanismes linguistiques proposés à l'étude. D'ailleurs, les spécialistes s'accordent à dire que le travail d'adaptation du manuel scolaire doit répondre aux impératifs de la communication. Les besoins langagiers, entre autres, constituent un enjeu majeur dans l'apprentissage du FLE, en Algérie. Cette expression renvoie « *à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage.* »<sup>52</sup>

Il faut noter, cependant, que le modèle de manuel scolaire, en vigueur aujourd'hui, ne répond pas de manière satisfaisante au grand public. La question du besoin langagier de type communicatif doit requérir plus d'attention de la part des concepteurs de manuel scolaire. Les jeunes apprenants sont très attentifs aux actes de parole qu'ils vont avoir besoin d'accomplir. Cette dimension occupe les esprits des élèves qui ne se résignent pas à exprimer leur mécontentement en cas de besoin.

En définitive, le manuel scolaire mérite plus d'attention de la part des concepteurs, des didacticiens, des pédagogues. Une évaluation périodique de ce document est un impératif à prendre en charge par l'institution. Enseignants et élèves éprouvent le besoin de changer et de diversifier les supports. C'est une exigence de l'heure : la tendance est à l'innovation. Le caractère rébarbatif d'une méthode d'apprentissage dévalorise le manuel et démobilise les énergies. Il faut, donc, tenir compte « *de la durée de parution de l'ensemble des niveaux dans le cas d'une collection couvrant plusieurs années scolaires. Il faut, aussi, faire une distinction entre*

---

<sup>52</sup> Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985, p.92.

*la date de parution de chaque manuel et celle de son utilisation effective (...), l'intervalle entre ces deux dates variant de une à deux années généralement. »<sup>53</sup>*

Par ailleurs, dans le cadre de son travail quotidien, l'enseignant développe des habitudes de préparation pédagogique de ses activités en faisant appel aux ressources contenues dans le manuel scolaire et en faisant l'effort de les adapter à sa situation de classe. Il jouit de tous les pouvoirs que lui confère son statut de formateur pour procéder à des choix rigoureux et judicieux en vue de répondre aux exigences de ses élèves. Il s'agit, ici, d'éviter les conflits et les télescopages qui pourraient nuire, éventuellement, à l'apprentissage. En termes plus clairs, l'architecture d'une activité peut s'inspirer, sans heurt, de l'innovation pédagogique que propose le manuel. D'ailleurs et grâce aux technologies de la communication, il est possible, aujourd'hui, d'envisager un manuel scolaire qui

*« propose, dès son sommaire, un jeu de stratégies au cours duquel l'apprenant est invité à déjouer les pièges de l'apprentissage et à surmonter selon ses capacités momentanées les obstacles qu'il trouve sur la route menant à la résolution des tâches diverses. L'apprenant agit sur lui-même et sur les autres, il s'organise techniquement, il réaménage ses propositions, il se plie aux contraintes qu'il rencontre dans la dynamique de la classe, il se lance en étant le héros de sa rencontre avec la langue, il « joue le jeu. » »<sup>54</sup>*

Cette citation traduit fidèlement les exigences de l'enseignement/apprentissage du français, formulées en Algérie, dans une perspective de communication. Elle fixe les attributions des deux acteurs : l'enseignant accepte de s'effacer et se trouve contraint d'accompagner l'apprenant engagé, activement et pleinement, dans un travail de résolution des problèmes en exécutant des tâches pour aspirer développer ses capacités, et, par extension, acquérir une compétence de communication.

En guise de synthèse, nous sommes convaincus qu'un manuel scolaire ne vaut que par l'usage qu'on en fait. Le profil de l'enseignant, est, à ce titre, prépondérant. C'est au pédagogue de faire preuve d'ingéniosité et de clairvoyance dans la manipulation du livre scolaire. *« La différence dans les résultats n'est pas imputable*

---

<sup>53</sup> Cordier-Gauthier C., « *Les manuels d'enseignement du FLS au Canada : aperçu historique* », dans Michèle Verdelhan –Bourgade, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2007, p.184.

<sup>54</sup> Viselthier B., « L'université entre en sixième...ou la contribution d'un enseignant-chercheur à une méthode d'enseignement de l'allemand pour le collège », dans *Les manuels scolaires*, dossier revue Les langues modernes, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 2002, p.40.

*aux seuls manuels, à la seule méthode, au seul enseignant ou aux seuls enseignés, mais bien à la plus ou moins grande convenance qui préexiste, ou qui s'instaure peu à peu, entre les préconceptions du manuel, de la méthode et les préconceptions de ceux qui en font usage. C'est de leur assentiment, spontané ou réfléchi, aux options du projet didactique qui leur est proposé à travers le manuel que dépend le « bon usage » qu'ils sauront en faire pour eux-mêmes, en l'adaptant, le réorientant, le modifiant au besoin, en fonction de ce qu'ils sont et du contexte qui est le leur. »<sup>55</sup>*

### **1.6.3. L'évaluation**

Dans les dispositifs de formation destinés aux enseignants, ce thème a pour objet :

- de sensibiliser les enseignants à l'évaluation.
- de les inciter à l'intégrer dans leur action pédagogique.
- d'impliquer l'élève dans la pratique d'auto-évaluation en vue d'améliorer ses performances et de « *prouver qu'il a compris, de montrer qu'il a la capacité d'utiliser une structure, de faire preuve d'inventivité.* »<sup>56</sup>

L'évaluation a longtemps été utilisée dans le but de contrôler, sélectionner et certifier. Elle avait pour sanction : l'échec ou la réussite.

Cependant, l'évaluation, aujourd'hui, est pratiquée pour orienter, corriger et remédier. Elle n'est plus considérée comme l'arme fatale entre les mains de l'enseignant. Elle est, plutôt, une « (...) *affaire de communication entre l'enseignant chargé par l'institution de la transmission des savoirs et les élèves censés s'approprier ces mêmes savoirs.* »<sup>57</sup> Cette citation confirme l'idée, en vogue aujourd'hui sur la scène didactique, selon laquelle l'évaluation est un bien commun aux deux partenaires dans la relation didactique. D'abord, l'enseignant qui « *est une personne ressource, élément facilitateur, il y fait en sorte que les discussions collectives se déroulent dans de bonnes conditions. Au besoin, il aide les apprenants à éclaircir leurs idées, à les affiner* »<sup>58</sup> et dont la mission principale consiste à accompagner l'apprenant dans la

---

<sup>55</sup> Besse H., op. Cit., p. 16.

<sup>56</sup> Cicurel F., *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, 1985, p.33.

<sup>57</sup> Jorro A., *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques, 2000, p. 109.

<sup>58</sup> Baudrit A., *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en développement, 2005, p. 52.

construction des savoirs. Ensuite, l'élève qui est supposé se focaliser sur l'apprentissage et dont la préoccupation majeure demeure l'acquisition des savoirs.

Nous nous concentrons sur l'évaluation formative parcequ'elle est au service aussi bien de l'élève que de l'enseignant : elle régule les apprentissages, favorise l'intervention didactique et agit fortement sur le processus d'enseignement/apprentissage.

#### **1.6.3.1. Par rapport à l'élève**

L'évaluation formative permet à l'apprenant de faire le bilan de ses acquis et situe sa progression par rapport à un objectif donné. Elle le rend conscient de ses propres progrès et de ses erreurs. Dans cette perspective, P. Perrenoud (1998) constate que : « *il ne s'agit plus de multiplier les feed-back externes, mais de former l'élève à la régulation de ses propres processus de pensée et d'apprentissage, partant du principe que l'être humain est, dès sa prime enfance, capable de se représenter, au moins partiellement, ses propres mécanismes mentaux.* »<sup>59</sup>

Pour apprendre, il doit prendre des risques calculés sur la base d'une co-évaluation. Il se donne la peine à s'auto-évaluer. Cette posture formatrice renforce son autonomie. C'est ce qu'avait déjà fait observer C. Hadji (1989) : « *L'une des hypothèses sur lesquelles repose l'idée d'évaluation formatrice est que l'élève apprend d'autant mieux qu'il devient autonome.* »<sup>60</sup>

#### **1.6.3.2. Par rapport à l'enseignant**

L'évaluation formative renseigne sur les approches pédagogiques les plus efficaces et sur les stratégies qui favorisent l'atteinte des résultats.

La systématisation des opérations, au début, en cours et à la fin des actions pédagogiques, fournit une source d'information à l'enseignant, lui permettant d'ajuster sa démarche en fonction des progrès et des difficultés observées chez l'élève. De même qu'elle permet à l'élève de développer ses habiletés, corriger ses erreurs, combler ses lacunes, se prendre en charge et apprendre à apprendre.

---

<sup>59</sup> Perrenoud P., *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques.* Bruxelles, De Boeck, 1998, p. 130.

<sup>60</sup> Hadji C., *L'évaluation, règles du jeu.* Paris, 1989, p. 172.

## 1.7. Les contraintes

Le projet de refonte du système éducatif algérien vient à point nommé pour mettre de l'ordre dans la sphère scolaire. Depuis l'indépendance du pays, on a assisté à une juxtaposition d'approches qui se sont succédées à travers l'enseignement/apprentissage du français : approches structurales, communicatives, pédagogie par objectif, approche par compétence. Ces bouleversements ont marqué fortement des générations d'enseignants et d'apprenants. A l'effet de mieux s'imprégner de la réalité qui prévaut dans les établissements secondaires, il convient de faire l'inventaire des facteurs endogènes qui tirent vers le bas ou qui entravent l'évolution de la pratique enseignante et la volonté d'apprendre le français, langue étrangère. Cette opération requiert une attention particulière qui doit animer notre volonté à mieux cerner les contours de ce processus à la lumière des acceptions que confèrent les didacticiens aux termes évoqués précédemment

### 1.7.1. Qu'est ce qu'enseigner ?

Selon le dictionnaire Larousse, enseigner signifie « *faire acquérir la connaissance ou la pratique de (une science, un art, etc.)* »<sup>61</sup> Enseigner est, donc, synonyme de faire apprendre. Sachant qu'apprendre est le fait du sujet apprenant lui-même, il semble que ce concept prête à équivoque. J.P. Astolfi (1992) intervient pour apporter des clarifications : « *D'une part, dans la lignée des mouvements d'éducation nouvelle, renforcée par la psychologie piagétienne, on se rend compte que c'est l'élève qui construit son savoir à partir de son activité (manipulatrice comme intellectuelle), et que personne n'est en mesure de se substituer à lui dans ses réorganisations cognitives successives. (...) Le rôle de l'enseignant est d'abord ici de mettre en place des dispositifs facilitants et de réguler des apprentissages qui, en tant que tels, lui échappent.* »<sup>62</sup> Legendre, lui, se réclame d'une logique communicationnelle entre les principaux acteurs, en arguant que c'est « *l'ensemble des actes de communication et de prises de décision mis en œuvre intentionnellement par une personne ou un groupe de personnes qui interagissent en tant qu'agent dans une situation pédagogique.* »<sup>63</sup>

En définitive, si l'élève est le seul habilité à élaborer son savoir, « enseigner » se limite à organiser des situations qui vont aider l'apprenant à apprendre. Toutefois, le

---

<sup>61</sup> Le petit Larousse illustré. (1996) p.392.

<sup>62</sup> Astolfi J.P., *L'école pour apprendre*, Paris : ESF., 1992, pp. 113-114.

<sup>63</sup> Legendre R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris : Guérin/Eska, 1993, p. 507.

facteur temps influe fortement sur la mise en place de ces dispositifs. A ce titre, l'enseignant est appelé à réfléchir à des modalités d'enseignement/apprentissage (progression appropriée) qui permet de prendre en charge la densité du programme en vigueur. Astolfi précise « *L'autre pôle de la tension qu'il faut appréhender simultanément, c'est l'idée que l'essentiel des connaissances que l'élève maîtrise, au terme de sa scolarité, ne résulte pas, loin de là, de ses investigations et de ses découvertes personnelles. Les apports externes, ont, eux aussi, une place tout à fait centrale* ». <sup>64</sup>

« Enseigner », c'est aussi organiser les enseignements de manière à permettre aux élèves d'acquérir, totalement, les connaissances prévues durant leur scolarité. L'enseignant est contraint, alors, de faire face à une situation paradoxale : d'une part, permettre à l'élève de construire son savoir. D'autre part, concevoir des procédés qui prennent en charge le programme scolaire, en entier.

Une autre contrainte se dresse sur le chemin de l'enseignant qui se trouve, malgré lui, forcé de gérer des situations embarrassantes : en effet, J. Berbaum (1991) considère que « *L'origine de l'apprendre, c'est le désir de réalisation de soi, sa finalité étant de fournir les moyens pour satisfaire ce désir.* » <sup>65</sup>

Or, les élèves n'éprouvent pas automatiquement cette envie d'apprendre. Souvent des blocages se manifestent pour les empêcher de s'arrimer spontanément au processus d'enseignement/apprentissage.

« Enseigner » veut dire, donc, rendre l'élève avide de savoir. P. Meirieu (1989) nous confirme qu' « *il ne s'agit plus pour lui de présenter des connaissances à ceux qui, grâce aux stimulations de leur environnement familial et social, en sont déjà demandeurs. (...) Il s'agit de constituer tous ses élèves comme demandeurs de savoir, constructeurs de connaissances et stratèges méthodologiques.* » <sup>66</sup>

Par extension, « enseigner » suppose, enfin, réguler : ici, nous faisons référence au rôle de l'évaluation. Elle intervient fréquemment pour fournir, à l'enseignant et à l'élève, toutes les informations utiles qui permettent, à l'un et à l'autre, d'apporter les réglages nécessaires, à travers des opérations de remédiation.

---

<sup>64</sup> Astolfi J.P., op.cit.

<sup>65</sup> Berbaum J., *Développer la capacité d'apprentissage*, Paris : ESF, 1991, p.30.

<sup>66</sup> Meirieu P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF, 1989, p.77.

Dans le même sillage, C. Hadji (1997) définit l'évaluation comme étant un moyen permettant de « ...prélever des informations utiles à la régulation du processus enseignement/apprentissage. »<sup>67</sup>

En somme, « enseigner » désigne un paquet de capacités qui visent à rentabiliser la pratique enseignante. Enseigner signifie alors :

- Susciter l'envie d'apprendre chez tous les élèves.
- Organiser des situations de classe qui favorisent la construction du savoir.
- Amener l'élève à intégrer les contenus proposés à l'étude.
- Favoriser la progression de l'élève, à travers des modalités d'évaluation.

S'agissant du métier enseignant, nous nous sommes attelés à mettre en avant les tâches prioritaires (évoquées ci-dessus) que nous jugeons en adéquation avec les principes qui régissent l'enseignement du FLE dans le secondaire, conformément aux exigences de l'approche par compétences.

### **1.7.2. Comment enseigner ?**

Il convient de préciser que l'acte d'enseigner vise à prendre en charge les apprentissages tout en admettant que l'acte d'apprendre incombe, d'abord, à l'élève. Face à cette réalité peu confortable, l'enseignant est appelé à adapter sa pratique conformément à l'idée qu'il se fait de l'apprentissage. M. Develay (1995) soutient que « si le métier d'élève est d'apprendre, le métier d'enseignant est d'enseigner. Et l'enseignant le fait en fonction de la manière dont il pense que les élèves apprennent. Ainsi, tout enseignant est porteur d'une théorie implicite de l'apprentissage qu'il est possible de lire en filigrane de ses pratiques. »<sup>68</sup>

Il est donc admis que l'enseignant mobilise, de manière non explicite, un modèle d'apprentissage conforme à ses propres représentations.

Toutefois, l'institution scolaire impose à tous les intervenants des choix méthodologiques qui s'inspirent de la pédagogie du projet. Dans le guide d'accompagnement du programme de français du cycle secondaire, des orientations sont fixées : « le projet, considéré dans sa globalité, constitue l'organisateur didactique d'un ensemble d'activités. (...) En entreprenant une démarche de projet, le professeur accepte :

---

<sup>67</sup> Hadji C., *L'évaluation démystifiée*, Paris : ESF, 1997, P.17.

<sup>68</sup> Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF, 1995, p.143.

- *de tenir compte des besoins et des intérêts des apprenants,*
- *de négocier avec les apprenants les objectifs et les moyens,*
- *d’agir comme médiateur et non comme dispensateur de savoir. »<sup>69</sup>*

Ainsi, il apparaît clairement que l’acte d’enseigner s’organise autour de trois tâches essentielles : la préparation matérielle, la négociation et l’action qui vise la construction du savoir. Afin que l’acte pédagogique soit couronné de succès, l’enseignant doit, sans cesse, veiller à adapter son action aux capacités de ses élèves.

Par ailleurs, ce processus est constamment soumis aux opérations évaluatives qui fournissent des indications nécessaires à l’enseignant pour réguler son enseignement.

### **1.7.3. Qu’est- ce qu’apprendre ?**

L’acte d’apprendre renvoie à chacun d’entre nous. Nous avons tous vécu des expériences concrètes, enrichissantes pour les uns, vouées à l’échec chez bon nombre d’individus. Dès lors, pourquoi s’étonner de la multiplication des débats d’experts autour de cette question lancinante : qu’est ce qu’apprendre ?

J. Berbaum (1991) précise qu’apprendre, c’est : « *acquérir cette familiarité avec une situation qui fait qu’il n’y a plus d’hésitation lorsqu’on s’y trouve confronté , qui fait que nous pouvons même prévoir ce qui va se passer lorsque nous agissons d’une certaine manière. »<sup>70</sup>*

O. Reboul (1997) conçoit l’acte d’apprendre ainsi : « *(...) il faut faire ce qu’on ne sait pas faire, pour apprendre à le faire ! »<sup>71</sup>*

Ph. Meirieu (1990) fait le constat suivant : « *apprendre est une opération curieuse ou la mobilisation des acquis permet leur enrichissement. »<sup>72</sup>*

Ces définitions rendent compte de la réalité de l’apprentissage. On s’aperçoit alors que l’acte d’apprendre renvoie à des modèles différents ; les mots fédérateurs sont : action, mobilisation et acquisition. C’est là le descriptif du processus opérationnel de l’apprentissage. Il renseigne sur les actions effectuées par l’apprenant au cours de la phase d’apprentissage. Autrement dit, l’appropriation des savoirs est la résultante de l’interaction entre le sujet apprenant et l’objet d’étude. D’ailleurs Galisson R., et Coste

---

<sup>69</sup> Guide d’accompagnement du programme de français, février 2006.

<sup>70</sup> Berbaum J., *Développer la capacité d’apprentissage*, Paris : ESF, 1991, p.21.

<sup>71</sup> Reboul O., *Qu’est- ce qu’apprendre ?*, Paris : P.U.F, 1997, p.42.

<sup>72</sup> Meirieu Ph., *Apprendre...oui, mais comment*, Paris : ESF, 1990, p.129.

D., admettent que « *l'apprentissage est un modelage ou réglage d'un comportement adaptif conforme aux exigences d'une situation nouvelle.* »<sup>73</sup>

Selon la logique constructiviste, « apprendre » vise à mobiliser ses connaissances antérieures pour agir sur des situations nouvelles afin d'en intégrer de nouvelles compétences.

L'apprentissage se confond, désormais, avec la conduite d'un projet de modification des attitudes et des comportements d'un sujet apprenant, changement durable car lié à une réorganisation intérieure globale affectant ses pratiques, ses connaissances, ses sensations et son rapport à l'environnement. En termes clairs, ce concept se décline comme « *Une démarche observable ayant pour but l'appropriation. Les décisions et actions constitutives de cette démarche consciente doivent être cohérentes avec le processus d'appropriation. On peut les catégoriser en trois phases :*

*a- les activités visant la découverte de connaissances référentielles, socioculturelles, linguistiques, en vue de favoriser la saisie de données dans l'exposition, et leur traitement.*

*b- les activités visant l'entraînement systématique à utiliser ces connaissances.*

*c- les activités visant l'utilisation simultanée de plusieurs savoir faire de plus en plus automatisés.* »<sup>74</sup>

Il faut maintenant s'intéresser au « comment apprendre ? » pour mieux situer les limites de l'apprentissage.

#### **1.7.4. Comment apprendre ?**

Le fait d'apprendre ne peut se dissocier de sa réalité évidente, celle de "savoir".

Cette vérité rassemble, aujourd'hui, une large majorité de pédagogues. De ce point de vue, le fait d'apprendre consiste à mettre en œuvre un processus dynamique de transformation de l'individu, processus touchant, à la fois, ses capacités à faire et à être. L'apprentissage devient, dès lors, une démarche par laquelle on construit des savoirs nouveaux, on acquiert des compétences et des attitudes nouvelles.

En définitive, tout processus permettant à un sujet apprenant de s'enrichir, se développer intellectuellement, constitue potentiellement un apprentissage.

---

<sup>73</sup> Galisson R., et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976, p.359.

<sup>74</sup> Cuq J-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 1990, p. 22.

Dans le document programme de français 2<sup>ème</sup> année secondaire, version octobre 2005, on recommande à l'enseignant « *d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école.* » Il s'agit, aussi, de « *développer, chez les apprenants, des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.* »<sup>75</sup>

Dans le glossaire dudit document cité plus haut, on définit « stratégie d'apprentissage » par un « *ensemble d'opérations et de ressources planifiées par l'apprenant dans le but de favoriser au mieux l'atteinte d'objectifs, dans une situation d'apprentissage.* »<sup>76</sup>

Même si J. Berbaum (1991) admet que « *apprendre est peut être l'activité la plus banale* », il s'avère que cela n'est pas facile, pour les raisons suivantes :

La première réside dans le fait que l'apprenant mobilise des opérations qui s'apparentent à des mécanismes mentaux, implicites et non observables. Il est alors extrêmement difficile de les distinguer pour les analyser.

La deuxième raison correspond à l'appropriation d'une habileté, elle-même subordonnée à la condition de son transfert par l'apprenant à d'autres situations, plus complexes. « *apprendre, c'est maîtriser une habileté..., c'est comprendre pour pouvoir agir dans d'autres circonstances* »<sup>77</sup>.

Enfin, réussir son apprentissage renseigne sur la capacité de l'apprenant à pouvoir créer des liens avec des connaissances acquises antérieurement. D'où, la complexité de la tâche : « *... l'apprentissage réussi est celui qui établit des ponts avec d'autres éléments de savoirs possédés antérieurement. Apprendre, c'est relier et non*

---

<sup>75</sup> Programme de français, 2AS, octobre 2005.

<sup>76</sup> Berbaum J., *Développer la capacité d'apprentissage*, Paris : ESF, 1991, p. 21.

<sup>77</sup> Develay M., op.cit, p.25.

*isoler, c'est donc progressivement accéder à une culture qui traduit la cohérence de ces liens... »<sup>78</sup>*

L'apprentissage correspond, alors, à une série d'opérations complexes qui impliquent l'apprenant dans un processus d'investigation, à la recherche d'indices, de repères qu'il faut mettre en rapport pour construire un savoir cohérent. Cette approche se justifie, donc, par la conception selon laquelle *« le sens est finalement dans le rapport que le sujet établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait). Ce rapport entre l'intention et l'action correspond au désir à apprendre. Ainsi, l'élève qui est à l'école cherche du sens dans ce qu'il fait et il parvient à construire ce dernier s'il développe le désir d'apprendre. »<sup>79</sup>*

## **1.8. Le cadre conceptuel**

### **1.8.1. Le dispositif de formation**

Intéressons nous au concept « dispositif ». Il est au cœur de notre travail de recherche. C'est le terme privilégié, par excellence, en matière de formation.

Selon Moreau et Majada (2002) *« le dispositif de formation doit (...) être compris dans un sens très large incluant non seulement le dispositif de transmission ou d'appropriation de connaissances et/ou de compétences, mais aussi les dispositifs d'information, d'accès à la formation, de gestion et de suivi des "apprenants", les dispositifs de recrutement, sélection, formation des enseignants ou des tuteurs, les dispositifs de contrôle qualité, d'évaluation, et enfin de production, de développement, d'actualisation des contenus et des programmes pédagogiques. »<sup>80</sup>*

Cette définition met en exergue deux aspects : les procédures d'acquisition des savoirs et les moyens mis en œuvre pour assurer une formation de qualité.

Il faut ajouter, aussi, que la flexibilité d'un dispositif se matérialise à travers sa force d'adaptation à l'environnement dans lequel il s'exécute. Cela nous conduit à être attentif aux conditions idoines qui président à l'élaboration d'un dispositif de formation destiné à un public, de quelque nature que ce soit.

---

<sup>78</sup> Develay M., op. cit.

<sup>79</sup> Develay M., op.cit, p.29.

<sup>80</sup> Moreau C., Majada M., « Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique. » Education permanente n°152/2002, p. 135.

Par ailleurs, les spécialistes distinguent dispositif de formation et scénario pédagogique qui se décline comme étant « *le résultat du processus de conception d'une activité d'apprentissage* »<sup>81</sup>

Bien entendu, l'intervention didactique s'inscrit dans de le cadre régissant les éléments caractérisant la situation d'enseignement/apprentissage.

Le terme « dispositif » est emprunté au domaine technique. Il indique alors « *un ensemble de moyens disposés conformément à un plan* »<sup>82</sup>

Réinvesti dans le domaine didactique, il se réfère au cadre dédié à l'enseignement sans qu'il ne soit capable de mettre en corrélation les parties constitutives de son organisation.

Pour Holtzer (2002), le « dispositif » désigne « *un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en LE (langue étrangère) combine des espaces d'apprentissage pluriels (salles de cours, centres de ressources, espaces de conversation...) chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes (apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel) et ayant une fonction une fonction pédagogique spécifique (enseignement, auto apprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat...).* Un dispositif (...) implique qu'il existe une cohérence entre les espaces d'apprentissage pensés dans leur interrelation et leur complémentarité. »<sup>83</sup>

Il s'avère, donc, que le dispositif s'exécute dans des espaces divers, faisant appel à des moyens et des supports pédagogiques éclectiques. A ce propos, CHARLIER, DESCHRYVER et PERAYA (2006) énoncent la définition suivante : « *un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno pédagogique repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation* ». <sup>84</sup>

Bien entendu, l'intervention de l'enseignant, à ce titre, est déterminante. Comme le signalent les auteurs sus cités, « *l'articulation de moments de formation en présentiel et à distance (...), l'usage d'un environnement technico pédagogique ainsi que la mise*

---

<sup>81</sup> Daele A., 2003, « Comment concevoir un scénario pédagogique ? Un outil de questionnement en 17 dimensions », Namur, P.1.

<sup>82</sup> Le Robert, 1975 cité par Peraya, 1999, p. 153.

<sup>83</sup> HOLTZER G., « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels ». In : Kupers H., Souchon M., 2002, p.14.

<sup>84</sup> CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D., « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides », distances et savoirs, volume 4, n4/2006, p.481.

*en œuvre d'un accompagnement humain* »<sup>85</sup> pris en charge par l'enseignant formateur ; tous ces éléments contribuent à assurer l'efficacité du dispositif de formation.

### **1.8.2. Le référentiel de formation**

L'identification systématique des compétences à installer chez l'apprenant, est un préalable à la construction d'un référentiel de formation. Cette opération fixe la trajectoire à emprunter qui mène résolument à l'atteinte des objectifs traduits en termes de compétences mobilisables à l'occasion d'une situation problème.

Le référentiel de compétences se définit, alors, comme « *un ensemble cohérent et significatif de compétences à acquérir (...), conçu selon une démarche qui tient compte à la fois de facteurs tels que les besoins de formation, la situation de travail, les buts ainsi que les moyens pour réaliser la formation.* »<sup>86</sup>

Aujourd'hui, ce concept a gagné l'ensemble des disciplines pour désigner la conception des programmes, les rendant ainsi cohérents, pertinents et conformes aux attentes sociales, aux enjeux civilisationnels et éducationnels.

Un référentiel permet de baliser un parcours d'apprentissage « *parce qu'il propose des objectifs et qu'il permet de mettre en place des certifications relativement fiables, le référentiel est aussi un outil puissant d'évaluation par le biais des performances effectivement réalisés par les apprenants.* »<sup>87</sup>

Il regroupe, donc, des savoirs et des savoir faire hiérarchisés que l'apprenant doit acquérir. Il permet également de valider les capacités acquises.

En guise de conclusion à ce chapitre, nous soutenons l'idée que la conception d'un dispositif de formation puise sa force dans la complémentarité de ses éléments constitutifs, et la cohérence des actions à entreprendre en conformité avec les objectifs d'apprentissage assignés à chaque opération de formation.

Néanmoins, un constat préalable s'impose : il s'agit de dresser l'inventaire des facteurs et des conditions favorables et défavorables qui caractérisent la situation pédagogique. A ce propos, il ressort que la langue française connaît un recul certain

---

<sup>85</sup> CHARLIER B., DESCHRYVER N, PERAYA, op. cit, p.482.

<sup>86</sup> Côté, S., *Conception et réalisation d'un référentiel de formation – Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle – Guide 3.* Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). (Vérifié le 13/09/2012, [http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3\\_final\\_SB.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf))

<sup>87</sup> CUQ J.P., GRUCA I. « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », 2002, p.126.

dans l'environnement immédiat de l'algérien qui apprend à porter ses préférences au profit d'autres langues, à l'instar de l'anglais, l'espagnol, l'allemand...

Cette situation favorise l'émergence de nouvelles filières, donc des attentes de type nouveau auxquelles il convient de répondre par des mesures appropriées, en termes de formation du personnel encadrant et de prise en charge des besoins réels exprimés par les apprenants. Il faut noter, aussi, que les contenus méritent un soin conséquent de la part des concepteurs et des experts qui sont appelés à prendre en charge les échos qui parviennent du terrain et les réactions, souvent hostiles, manifestées par le personnel de l'éducation. Par conséquent, les doléances des enseignants méritent un minimum de considération de la part de la commission nationale des programmes (CNP) dont la mission consiste à concevoir les programmes et à valider les manuels scolaires. A ce propos, ne faut-il pas associer les pédagogues dans une large réflexion auprès de la base, y compris les parents d'élèves, qui se chargeront de notifier leurs suggestions et leurs requêtes dans l'espoir de donner plus de consistance aux divers documents approuvés par l'institution.

C'est à ce prix que le secteur de l'éducation retrouve la sérénité, tant espérée. De ce fait, les différents acteurs vont pouvoir se reconnaître dans les différents documents de référence et accepteront, volontairement, de s'impliquer dans la concrétisation du projet pédagogique.

La construction d'une harmonie et d'une cohérence interne qui profitent au secteur de l'éducation, requiert un engagement fort et permanent des différents partenaires de la sphère scolaire. En d'autres termes, *« Pour qu'il y ait réellement partenariat sur ce thème et sur d'autres, il faudrait que le problème soit construit en commun, que ses données incorporent progressivement les contraintes des uns et des autres et qu'on cherche une solution favorable ou au moins acceptable pour chacun des partenaires. »*<sup>88</sup>

La solution réside, alors, dans les va- et- vient, réguliers et récurrents, effectués au sein de la pyramide : du sommet vers la base et inversement. Il en découle, ainsi, des interactions plurielles et diversifiées, seules garantes de la pérennité et de la fécondité du système scolaire algérien.

---

<sup>88</sup> [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/textes.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html)

## Chapitre 2

### 2 Types de formation

Dans tous ses états, la formation intéresse fortement les différentes couches de la sphère de l'éducation. Les mutations profondes qui traversent la société algérienne, l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le déroulement des stages, les contenus, les stratégies et les pratiques de classe, doivent marquer la conception et la mise à exécution des dispositifs de formation dédiés à l'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère, dans le secondaire.

Il est vrai que l'université participe activement dans le processus de formation des enseignants potentiels. Au terme d'un cursus académique, le futur enseignant participe à un concours organisé par la tutelle pour procéder à un tri sélectif des candidats retenus parmi les postulants.

Etre contraint à suivre une formation constitue une opportunité pour se former au métier d'enseignant. Depuis toujours, l'exercice de la profession enseignante requiert l'acquisition de connaissances et l'accomplissement de stages. Disposer d'un savoir académique et s'exercer à la pratique de classe, c'est, incontestablement, le chemin naturel qui se confond avec le profil de l'enseignant potentiel. De la formation, on attend la maîtrise de l'action éducative et de la pratique de classe.

C'est en 2004 que l'Algérie a enclenché son chantier de réforme du système éducatif. Conséquemment à cette avancée, les programmes de français du secondaire font leur mue. Ils s'inspirent des nouvelles théories de l'apprentissage. Désormais, ils s'affichent sous l'étiquette "référentiel de compétences".

Cette contrainte fait obligation aux enseignants en exercice de se focaliser sur les contenus qui doivent être mobilisés, par le biais de la pédagogie du projet, dans la perspective de l'installation d'une compétence de communication, chez l'apprenant. Devant la difficulté et le manque de formation professionnelle, ils agissent, à leur guise, en privilégiant l'aspect linguistique et en s'approvisionnant, en termes de ressources, à partir du manuel scolaire. C'est un réflexe salutaire qui renseigne sur la stratégie que le professeur adopte pour faire face aux situations de classe. Pareille situation exacerbe les inquiétudes et aggrave les dysfonctionnements qui sévissent au sein de l'action éducative. Le dévouement pour la profession ne suffit pas, le maître mot étant la formation avec tous les réglages à entreprendre et que requiert le noble métier.

## 2.1. Les raisons d'un choix

A la suite de l'expérimentation vaine de la pédagogie par objectifs, nous considérons qu'il faille nommer le résultat de l'apprentissage des élèves de manière globale couvrant les domaines cognitif, sensori-moteur et affectif. D'où le choix pondéré en faveur de l'approche par compétence (APC) initiée dans les nouveaux programmes algériens (2004) : « *La compétence est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire* »<sup>89</sup> Il s'agit, donc, de remettre de l'ordre dans la pratique de classe en précisant les missions de chaque intervenant par la réhabilitation de l'apprentissage.

Acquérir une compétence qui « *recouvre trois formes de capacité cognitive et comportemental : compétence linguistique, communicative et socioculturelle* »<sup>90</sup> permettant de résoudre une situation problème, constitue un autre enjeu pour l'apprenant que celui d'atteindre un objectif pédagogique dans une matière donnée. Dans le même sillage, il s'agit de développer, chez les élèves, autonomie et socialisation. De ce fait, l'APC favorise la cohérence entre le projet pédagogique et les acquisitions effectives des élèves. C'est ainsi que, dès la négociation, l'apprenant s'applique à étaler son savoir faire ou encore savoir se déplacer entre les groupes. Cette propension à vouloir se froter aux autres garantit, entre autres, une meilleure autonomie et une formation à la socialisation.

Le concept de compétence s'impose, alors, comme principe organisateur du cursus scolaire. Cependant, il est à préciser que l'idée de compétence revêt une autre signification. Il s'agit de mieux articuler, pour les jeunes scolarisés, la fonction socialisante de l'école et celle du développement durable du pays. C'est dans cette perspective que se distingue la définition de compétence chez Photios Tapinos G., Hugon P., Vimard P. (2002) « *une compétence est une acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles et des attitudes culturelles et sociales. Une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'enfant, à l'adolescent, de résoudre des situations problèmes, de vie ou préprofessionnelles, dans une perspective de développement global. Une compétence résulte d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant et qui peut donc servir à lui-*

---

<sup>89</sup> Rogers X., *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*, Alger : M.E.N., 2006, p. 12.

<sup>90</sup> Cuq J-P., op. Cit, p.48.

*même, mais aussi à son pays. De plus, l'acquisition de nouvelles compétences personnelles augmente la motivation de celui qui apprend. »*<sup>91</sup>

Nous voulons insister particulièrement sur la notion de compétence, dans son acception la plus large, parcequ'elle est devenue incontournable. Tout d'abord, parcequ'elle dépasse favorablement le terme d'objectif souvent fractionné et juxtaposé et ensuite parce que l'idée de compétence redonne du sens à l'apprentissage en le mettant en harmonie avec le milieu (l'environnement), à l'occasion d'une situation problème. Lorsque les conditions sont contraignantes, le sujet apprenant se trouve, ainsi, dans l'obligation d'interagir pour faire valoir son savoir faire. C'est dans le feu de *« l'action que les compétences doivent être inférées. On ne peut se soustraire à cet impératif. Et, la compétence étant définie comme la capacité des individus en formation à mobiliser plusieurs ressources, cette capacité doit être mise à l'épreuve dans des situations appropriées. »*<sup>92</sup>

Chaque palier du système éducatif devrait être couronné par une certification de compétences, par exemple un certificat de compétences, à l'issue du cycle fondamental, qui valorise la fin des études, facilite l'insertion professionnelle, et reconfigure la relation formation-développement du pays. L'avantage réside dans la capacité à pouvoir mesurer fidèlement et avec exactitude, les compétences prioritaires ou professionnelles articulées aux besoins réels et ponctuels du pays. A cet effet, le potentiel acquis doit constituer une force d'insertion sociale sur la base de la capacité à *« mobiliser, voire à utiliser à bon escient, ses propres ressources ou des ressources qui lui sont extérieures. La compétence est la capacité qui est révélée lorsque la personne est lacée dans une famille de situations-problèmes, plusieurs tâches complexes présentant des ressemblances. »*<sup>93</sup> Répondant à ce profil, l'élève met en valeur ses prédispositions et ses aptitudes qui l'autorisent à développer des stratégies de résolution de problèmes, voire à optimiser sa compétence dans des domaines divers. Celle-ci ne se limite pas à un champ particulier, sinon elle est réduite à sa forme restrictive. En guise de confirmation, *« Posséder de vastes connaissances sur un sujet donné et pouvoir les restituer sur demande ne sont pas des indices de compétence. Selon de nombreux auteurs, la notion de compétence implique l'utilisation de savoirs et de savoir-faire*

---

<sup>91</sup> Photios Tapinos G., Hugon P., Vimard P., *La Cote d'Ivoire à l'aube du XXIème siècle*, Editions Karthala, 2002, p.271.

<sup>92</sup> Scallon G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Bruxelles : De Boeck, Coll. Pédagogie en développement, 2004, p.123.

<sup>93</sup> Ibid., p. 105.

*dans des situations données, mais selon des modalités beaucoup plus exigeantes que dans le cas des habilités, telles que interpréter, appliquer ou analyser. »<sup>94</sup>*

On s'aperçoit, manifestement, que le niveau d'exigence est un facteur déterminant dans la mise en œuvre d'une compétence, associée de manière conjointe à une capacité ou « ensemble de possibilités qui permet à l'individu d'atteindre un certain degré de réussite dans l'apprentissage ou l'exécution de tâches diverses. »<sup>95</sup>

### **2.1.1. Les traits qui caractérisent la compétence**

D'abord, la compétence est « terminale »<sup>96</sup> d'un cycle, d'une période, d'une formation.

Ensuite, elle est globale et intégratrice : elle requiert des apprentissages dans les trois domaines, cognitif, affectif, sensori moteur, en fonction de leur pertinence pour répondre à des besoins sociaux. « Les compétences terminales constituent la charpente des programmes, »<sup>97</sup> précise Xavier Rogiers (2006).

Enfin, elles sont identifiables et évaluables d'après des comportements observables en situation, des indicateurs et des critères d'évaluation.

Si nous définissons, pour un enseignant stagiaire, la compétence suivante : "construire et mettre en œuvre, dans une classe d'application, une séquence par objectifs dans sa spécialité", nous trouvons les quatre grandes caractéristiques suivantes :

- tâche ordonnée à une classe de situations (la classe : construire et mettre en œuvre, dans une classe d'application, une séquence de sa spécialité) ;
- caractère terminal : c'est pour la fin de la formation, à l'entrée de la profession ;
- caractère global : aussi bien cognitif (connaissance de la matière, de la méthodologie), qu'affectif (relation au groupe), que moteur (aisance corporelle, intonations vocales), en relation avec la demande sociale enseignant formé et efficace ;
- caractère évaluable à travers des critères.

Critère du domaine cognitif : l'enseignant a présenté l'objectif de l'activité ; il l'a référé à une compétence en cours d'acquisition. Il a mis en place une situation

---

<sup>94</sup> Ibid, p.104.

<sup>95</sup> Galisson R., et Coste D., op. Cit., p. 77.

<sup>96</sup> Rogiers X., op.Cit., p.19.

<sup>97</sup> Rogiers X., Ibid..

d'apprentissage conforme à l'objectif. Il reformule, avant d'y répondre à la question d'un élève en difficulté. Il implique chaque élève dans l'évaluation de son travail.

Critère du domaine affectif : il maintient le contact avec la classe grâce à un questionnement stimulant la recherche.

Critère du domaine sensori moteur : il se déplace de manière à pouvoir conserver, par le regard, un contact avec l'ensemble de la classe.

Rédiger ou formuler une compétence implique : un ou plusieurs verbes actifs observables, portant sur une classe de tâches problèmes, propre à une situation professionnelle, didactique, sociale, avec indication du niveau d'exigence attendu.

A la lumière de cette illustration, il s'avère que l'apprenant bénéficie, justement, de toutes les marques de considération et de tous les égards, grâce au nouveau statut que lui confèrent les approches récentes. La didactique du FLE le replace au centre des préoccupations et des interrogations majeures de la discipline. Dans ce sillage, « (...) *l'attention portée à l'élève constitue la condition sine qua non de la réussite dans les apprentissages intellectuels.* »<sup>98</sup>

### **2.1. 2. La formation initiale**

C'est une formation de type académique et universitaire (BAC +05 années). A l'école normale supérieure, le parcours est plus ciblé : BAC+03 années pour les enseignants du primaire ; BAC+04 années pour les enseignants du moyen et BAC+05années pour le cycle secondaire. Les contenus varient selon la catégorie. En général, ils portent sur :

- la connaissance du système de la langue, objet d'étude.
- des connaissances théoriques sur la didactique du FLE.
- des connaissances sur les nouvelles approches.
- des indications sur les courants et genres littéraires.

A ce propos, Mohamed Ider, directeur général de l'institut national de recherche en éducation, affirme que « *la formation initiale prépare les enseignants à leur métier* »<sup>99</sup> et à leur faire comprendre que « *le rôle de l'école c'est bien d'aider les élèves à apprendre l'auto-apprentissage. Par exemple, lorsque les méthodes deviennent plus "sophistiquées", le savoir – en situation d'auto apprentissage- devient plus accessible*

---

<sup>98</sup> Chabert-Ménager G., *Des élèves en difficulté*, Paris : L'Harmattan, 1996, p.30.

<sup>99</sup> Ider M., « Le mot du directeur général », in *Educ Recherche : Revue de la recherche en éducation*, INRE, Algérie, 2012, p.7.

*aux plus favorisés, c'est-à-dire à ceux pour lesquels la sophistication ne s'oppose pas ou s'oppose moins à leurs modèles culturels. »<sup>100</sup>*

Globalement, on relève trois domaines dans lesquels se développe l'aptitude à apprendre en autonomie, chez le lycéen :

- a- stratégie d'apprentissage : s'assigner des objectifs de classe, savoir sélectionner des supports appropriés, programmer le déroulement de l'activité, s'auto évaluer.
- b- Opportunités d'apprentissage : apprendre à construire des hypothèses de sens à partir des éléments para textuels, des indices linguistiques et extra linguistiques, prendre conscience des effets positifs de l'erreur.
- c- Construction langagière : s'imprégner de l'idée de comprendre, écrire et parler en français langue étrangère, savoir distinguer entre la langue parlée et la langue écrite, prendre conscience des différentes situations de communication.

Cette perspective requiert une vigilance accrue vis-à-vis des besoins réels et immédiats de l'apprenant : prévoir sa réaction lorsqu'il s'agit de choisir un support didactique, évacuer l'improvisation, tenir compte de ses représentations, mettre en adéquation les activités de classe avec les objectifs d'apprentissage, préalablement définis. En termes clairs, *« aider l'apprenant à développer ses connaissances, c'est, en effet, l'aider à objectiver, puis dépasser les représentations qu'il se fait de l'apprentissage de langue. »<sup>101</sup>*

Dès lors, l'autonomie se développe graduellement, chez l'apprenant, à la faveur du travail de proximité entrepris, systématiquement, par l'enseignant auprès du groupe classe, à l'occasion des différentes activités dédiées à la langue et au langage. Il est en ressort que pour développer la compétence de communication, il faut que *« l'un des objectifs explicites de l'enseignement de chaque langue soit de contribuer au développement d'une aptitude générale à apprendre les langues ; que l'élève soit entraîné à se servir des savoirs et savoir-faire acquis dans ses apprentissages linguistiques antérieurs, y compris celui de sa langue maternelle. »<sup>102</sup>*

---

<sup>100</sup> Puren Ch. Et all., *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998, p. 48.

<sup>101</sup> Candelier M., *Le polyglotte. Supplément aux Langues Modernes*, n°1, APLV, n°25, Paris, Gremmo M.J., 1995, p.13.

<sup>102</sup> Candelier M., « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », dans *Mélanges*, n°22, Nancy, 1996, p.6.

Il apparaît, aujourd'hui, indispensable, de faire un état des lieux dans le domaine de l'éducation publique en vue d'en analyser les fondements, l'évolution et le fonctionnement, d'identifier les dysfonctionnements et d'envisager des actions susceptibles de les corriger mais en gardant, en perspective, les impératifs d'une politique de l'éducation à moyen et long terme.

Il faut savoir qu'en didactique du FLE, l'enseignant ne se contente plus de la transmission des contenus. Son intervention s'inscrit dans une perspective de communication. La réflexion de Martinez Pierre conforte cette thèse :

*« L'enseignement des langues étrangères ne peut, en effet, être examiné que comme une forme d'échange communicationnel : enseigner, c'est mettre en contact, par le fait même, des systèmes linguistiques et les variables de la situation touchant tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social, en général. »<sup>103</sup>*

Dans cet ordre d'idées, les didacticiens envisagent de redéfinir les relations qui s'affichent, en classe. Il s'agit de reconsidérer l'acte d'enseigner, à la lumière des rapports qui se construisent autour du triptyque enseignant/savoir/apprenant. La démarche qu'entreprend l'enseignant est *« une tentative de médiation qui peut être appelée guidage. On appellera, donc, situation guidée la médiation organisée dans la relation classe. Dans cette relation, l'enseignant est la partie guidante et l'apprenant est la partie guidée. En revanche, l'appropriation linguistique hors de la relation sera réputée non guidée. »<sup>104</sup>*

A la lumière des nouvelles mutations enregistrées sur la scène didactique, de nombreuses mesures ont été prises durant ces dernières années au bénéfice des enseignements fondamental et secondaire, souvent, sous la pression de contraintes à caractère conjoncturel ; ce qui, en fin de parcours, a engendré des résultats en dents de scie. Il s'agit, maintenant, non pas de remettre en cause tout ce qui a été fait, mais de replacer l'ensemble des éléments du système dans leur interaction et de capitaliser l'expérience acquise pour confirmer et accentuer les dispositions utiles et réaménager celles qui pourraient avoir exercé un effet négatif, avec également, la possibilité de propositions nouvelles en adéquation avec les transformations profondes que connaît la société. En guise d'explicitation, introduire dans les cursus de formation, des modules qui insistent, particulièrement, sur la nécessité de comprendre les enjeux de

---

<sup>103</sup> Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, PUF, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, 2004, p.08.

<sup>104</sup> Cuq J-P. Et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, collection FLE, 2004, p.118.

l'intervention didactique. En d'autres termes, faire remarquer à l'enseignant que sa mission consiste à « *déterminer si les attentes mettent l'accent sur l'apprentissage d'un contenu ou d'un processus. Ils cherchent également à savoir quelles sont les autres connaissances et habiletés implicitement requises pour répondre à ces attentes. A partir de là, les enseignants compétents essaient de formuler chaque objectif aussi concrètement que possible, en dressant la liste de ce que les élèves devraient savoir ou être capables en déterminant les critères requis pour la maîtrise de l'objectif ou pour le développement de la compétence visée.* »<sup>105</sup>

Tout un programme en direction des enseignants : diagnostiquer, former et évaluer, telle est la devise de l'enseignant formateur. Capter les centres d'intérêt de l'apprenant pour en faire un moteur qui enclenche le processus d'apprentissage.

Aujourd'hui, avec l'avènement des approches récentes, il n'est plus permis d'isoler l'enseignement de l'apprentissage. Ce sont deux segments d'un même processus. Cette nouvelle conception favorise les échanges et impose à l'enseignant une conduite interactionnelle à la hauteur de son métier. D'ailleurs et « *du point de vue de l'agir communicationnel, enseigner ce n'est pas tant faire quelque chose ; c'est faire avec d'autres quelque chose de significatif ; le sens qui circule et s'échange en classe, les significations communiquées, reconnues et partagées, sont alors le médium de l'interaction pédagogique.* »<sup>106</sup>

En classe de FLE, l'enseignant entretient des rapports intimement liés avec l'apprenant. Les interactions vont dans tous les sens. Les deux parties souscrivent à l'idée de partenariat ou *contrat didactique*.<sup>107</sup> Cet engagement consolide les positions et renforce l'équilibre entre les deux pôles qui s'attellent à construire, ensemble, les savoirs dans un esprit de convivialité, pour satisfaire aux besoins et aux exigences de la situation de classe. L'acquisition ou « *l'appropriation des savoirs ne peut être dissociée des conduites singulières des élèves et des maîtres, de la culture commune mise en construction, de la dynamique des situations et contextes que ces mêmes pratiques partagées génèrent.* »<sup>108</sup>

---

<sup>105</sup> Jackson Robyn R., *Devenir un enseignant plus efficace (sept principes pour mieux enseigner)*, Canada, Chenelière Education, 2010, p. 65.

<sup>106</sup> Tardif M. et Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, La presse de l'Université Laval, Canada, 2004, p.332.

<sup>107</sup> Astolfi JP., Darot E., Ginsburger-Vogel Y. et Toussaint J., *Mots-Clefs de la didactique des sciences*, Pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur, 2008, p. 59.

<sup>108</sup> Bucheton D. et Dezzutter O., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, De Boeck, Belgique, 2008, p.12.

A vrai dire, tout se fait et se défait dans un esprit de partage, mutuellement avantageux pour les deux camps : l'un se contente de réguler et de rectifier, quand le besoin se fait sentir ; l'autre se plaît dans son rôle actif d'apprenant, à la recherche de la situation idoine qui l'autorise à poursuivre, allègrement, son itinéraire d'apprentissage, avec tout ce que cela exige comme engagement et implication de la part de l'enseignant dont la mission principale consiste à « *accompagner (...) l'apprenant à aller où il doit et où il veut aller. La façon de lui indiquer le chemin à parcourir, c'est de lui remettre la liste séquencée des apprentissages à réaliser pour atteindre le but visé. Les apprentissages ici doivent être exprimés sous la forme d'action à réaliser et de résultat attendu. Le résultat ici ne s'exprime pas sous la forme de % mais d'un livrable constituant une production concrète de l'apprentissage à réaliser avec des indicateurs de réussite. (...) Apprendre se doit être un acte conscient, volontaire, autonome et social. A cet égard, l'itinéraire des apprentissages se veut un outil didactique, qui joue ici le rôle de contrat didactique entre lui et son accompagnateur, simple et performant qui permet d'anticiper et de réguler le cheminement des apprentissages pour l'enseignant et pour l'apprenant.* »<sup>109</sup>

### **2.1.3. La formation continue**

La politique nationale de formation des formateurs, définie par le ministère de l'éducation nationale, accorde la priorité à la formation des personnels enseignants, en exercice, qui doivent bénéficier d'un crédit-formation, dans le cadre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi. Sans perdre de vue que, par essence, l'enseignant est « *un individu qui travaille dans une classe (ou un groupe), au sein d'un établissement (en général) appartenant à une institution, et qui est membre d'un corps professionnel.* »<sup>110</sup>

Par conséquent, il dispose d'un statut correspondant à un profil professionnel qui l'autorise à intervenir conformément aux orientations institutionnelles pour s'acquitter de sa mission, dans le cadre de l'espace classe, en vue de dispenser un savoir en direction des apprenants.

La formation est dispensée sous forme de modules et de thèmes d'études sélectionnés par rapport aux besoins des enseignants d'une part, et des innovations

---

<sup>109</sup> Boudreault H., *Un itinéraire d'apprentissage pour faire adhérer et pour motiver*, 2010, blogue DIDAPRO.

<sup>110</sup> Mialaret G., *La formation des enseignants*, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ? 1977, p.39.

pédagogiques et scientifiques devant être introduites dans les programmes et les méthodes d'enseignement/apprentissage, d'autre part.

Il convient de souligner que la mise en œuvre de l'opération de formation qui « *implique un travail de l'homme sur lui-même, sur ses représentations et ses conduites...* »<sup>111</sup> nécessite la mise en place d'une logistique pédagogique qui prend en charge à la fois les objectifs de cette formation (perfectionnement académique et professionnel et actualisation des connaissances) et les contraintes relatives au cadre d'organisation.

On rappellera que la logique de formation, à la différence de la logique d'enseignement, se définit comme étant « *un processus de développement individuel tendant à acquérir ou à perfectionner des capacités* »<sup>112</sup> et se caractérise, entre autres, par une organisation du programme en vue de son application immédiate, dans la mesure où les effets de cette formation doivent se concrétiser à court terme ; ce qui pose le problème de la relation indispensable à établir entre l'institution, les structures de formation et les cadres d'inspection et de gestion du terrain qui doivent être étroitement associés aux opérations menées, dans le cadre du référentiel de compétences de Masselot (1995) :

- « - *Organiser un plan d'action pédagogique ;*
- *Préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage ;*
- *Réguler le déroulement d'une situation d'apprentissage et l'évaluer ;*
- *Gérer les phénomènes rationnels ;*
- *Fournir une aide méthodologique aux élèves dans leur travail personnel ;*
- *Favoriser l'émergence de projets professionnels positifs ;*
- *Travailler avec des partenaires (collègues, administrations, familles, entreprises, c'est-à-dire l'environnement social et culturel). »*<sup>113</sup>

Il convient d'inscrire la professionnalisation des enseignants dans l'agenda de la formation continue. Ce travail s'étale sur le long terme : prévoir une stratégie de formation qui vise à prendre en charge, graduellement, les actions sus citées. C'est à ce prix que les candidats stagiaires renouent avec les exigences du métier d'enseignant.

Par ailleurs, la logique de formation exige, aussi, la mise en place préalable d'un contrat de formation avec les stagiaires qui doivent connaître à l'avance les objectifs et

---

<sup>111</sup> Ferry G., *Le trajet de la formation*, Bordas, Paris, 1983, p.31.

<sup>112</sup> Ferry G., op. cit., p.36.

<sup>113</sup> Masselot L., « Un nouveau modèle de compétence pour les enseignants ? », in *Compétence et expertise*, UTINAM, n°13, Paris, l'Harmattan, revue de sociologie et d'anthropologie, 1995, pp.161-170.

les compétences terminales à atteindre ; ce qui permet de les impliquer dans le processus de formation et de les inciter à être partie prenante dans la réalisation du projet de formation. Aussi, sur le plan des stratégies qu'il convient de valoriser, on doit mettre l'accent sur les procédures qui garantissent la participation active des stagiaires sur la base de situations-problèmes qui les impliquent, telles que :

- L'exposé d'expériences personnelles issues de la pratique professionnelle vécue ; ce qui permettra de susciter des prises de conscience par rapport à cette pratique,
- Recherches documentaires destinées à identifier les référents théoriques qui peuvent éclairer la pratique,...

On soulignera, alors, la nécessité de lier, d'intégrer les contenus théoriques à l'expérience pratique ; de valoriser le travail en équipe, le partenariat. Ce qui implique le recours à la dynamique de groupes.

Dans le prolongement des principes énoncés ci-dessus, il est évident que le but essentiel recherché est de rendre l'enseignant capable d'élaborer, d'organiser, d'évaluer.... « *D'où la nécessité d'une élucidation permanente des modalités et des enjeux de la formation, orientée tantôt vers l'analyse institutionnelle, tantôt vers l'analyse des désirs et des représentations des enseignants en formation...* »<sup>114</sup>.

En définitive, et dès son retour à la réalité de la classe, il sera à même de procéder à des réajustements, de concevoir une pédagogie de soutien, de hiérarchiser les apprentissages et de les adapter à la situation réelle des apprenants.

Par ailleurs, et dans le même sillage, faut-il penser à organiser des activités pratiques pour les stagiaires qui doivent être invités à réaliser des séquences d'enseignement/apprentissage, en relation avec les tâches dont ils sont chargés sur le terrain.

## **2.2 Les stratégies de formation**

La nécessité d'approuver des stratégies appropriées contribue à la réussite d'un cycle de formation. Les spécialistes mettent en garde contre la formation qui consiste à « *fournir une connaissance spécialisée (...)* » mais préfèrent celle qui « *doit surtout fournir des cadres d'intervention souples et articulés permettant, dans chaque situation,*

---

<sup>114</sup> Ferry G., op.cit, p.44.

*de mettre en œuvre une réflexion et une stratégie d'intervention en tenant compte des caractéristiques spécifiques des sujets, des contextes et du projet d'intégration. »<sup>115</sup>*

On insiste, en particulier, sur :

- L'importance de la sensibilisation préalable des participants à ces opérations :

- Regroupements pour diffuser l'information,
- Diffusion du programme de formation avant le stage,
- Préparation de documents en relation avec les thèmes à traiter

- La mobilisation préalable des ressources nécessaires :

- Documents de soutien
- Logistique matérielle et financière
- Reprographie
- Moyens audiovisuels

- La participation des cadres formateurs, notamment le corps des inspecteurs ainsi que les professeurs formateurs et les professeurs responsables de la matière.

- La mise en place des outils indispensables pour la production de divers documents (ouvrages de référence, documents d'accompagnement, grilles d'analyse...)

- L'évaluation des sessions de formation : évaluation diagnostique, formative, bilan.

- L'organisation des activités pédagogiques prend en compte trois étapes : avant, pendant et après le stage.

### **2.2.1. Avant le stage**

Préparation d'un document- programme qui sera diffusé avant le début de l'année scolaire. Ce document comportera :

- les objectifs et les programmes du stage,
- des extraits d'ouvrages et de documents relatifs aux thèmes traités pour

mettre en place les prérequis théoriques

---

<sup>115</sup> Doudin P.-A. et Lafortune L., *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (Quelle formation à l'enseignement)*, Québec, Presse de l'Université du Québec, Collection Education-Intervention, 2007, p.36.

- des indications bibliographiques
- des indications sur les travaux de préparation que doivent réaliser les stagiaires à partir de leurs expériences personnelles : progression pédagogique, typologie des exercices proposés aux élèves, fiches de préparation, documents d'évaluation...

### **2.2.2. Pendant le stage**

- réalisation des activités de formation prévues par le programme.
- mise en place du protocole d'observation et de suivi du stage aux fins de régulation des opérations.
- évaluation du stage.

### **2.2.3. Après le stage**

- exploitation et évaluation des résultats,
- mise en forme de documents de synthèse qui pourraient être communiqués à la direction de l'éducation, ainsi qu'aux inspecteurs de la wilaya pour amorcer des démarches destinées à garantir la complémentarité des programmes de formation au niveau des circonscriptions d'inspection.

Enfin, on insistera sur l'intérêt des productions des stagiaires durant les sessions de formation ; productions qui pourront être utilisées à leur retour dans les classes dont ils sont chargés et qui peuvent constituer des modèles dont pourraient s'inspirer leurs collègues. S'agissant des résultats d'analyse et de réflexion ayant bénéficié d'éclairages théoriques actualisés, cette action peut s'inscrire dans le cadre de l'amélioration des méthodes et des pratiques d'enseignement/apprentissage, favoriser l'esprit d'innovation et d'autonomie chez les enseignants.

C'est le principe même de toute formation au métier d'enseignant. Elle requiert la capacité, non pas à « ...anticiper sur les problèmes spécifiques de la pratique enseignante, mais de se rendre apte à les affronter...C'est donc la capacité d'observer et d'analyser les situations... : étude de cas, analyse d'expériences, observation de classes, de réunions pédagogiques, simulations, jeux de rôle etc. ... »<sup>116</sup>

---

<sup>116</sup> Ferry G., op.cit, p.50.

### **2.3. L'encadrement des stages**

Il s'agit de déterminer les critères qui président à la constitution des équipes de formateurs en donnant la priorité :

- aux inspecteurs de l'éducation nationale
- aux professeurs formateurs
- aux professeurs responsables de la matière
- aux compétences universitaires

Chaque groupe de stagiaires sera encadré par une équipe de formateurs dont la coordination sera assurée par l'inspecteur de la circonscription.

La mise en œuvre des programmes de chaque session exige que soient mises en commun l'ensemble des ressources disponibles au niveau des centres de formation. L'analyse de chaque thème doit déboucher sur un partage des attributions des différents corps spécialisés de formateurs dans la perspective d'une approche intégrée de chaque thème.

Par ailleurs, il est admis de souligner l'importance et le rôle stratégique de la documentation et la nécessité d'accorder à cette question une attention particulière. Les ressources disponibles seront recensées, non seulement au niveau de toute la wilaya de Chlef, mais également d'autres structures éducatives, voire même dans la documentation personnelle des encadreurs et des enseignants stagiaires. L'exploitation de ces ressources permettra de localiser les références bibliographiques pour les dupliquer et les mettre à la disposition des formateurs et des stagiaires.

Il conviendra de simplifier les différentes activités pédagogiques qui doivent être menées avant, pendant et après chaque stage en un planning prévoyant notamment les réunions de coordination et de présentation des travaux que chaque formateur doit élaborer.

### **2.4. La rénovation des pratiques de formation**

La volonté de rupture, au niveau des pratiques de formation, réaffirmée avec insistance par les orientations ministérielles, doit se traduire par une série de mesures destinés à inscrire les actions des structures et des agents composant l'appareil de formation dans un cadre d'échanges et de concertation qui garantissent la complémentarité des actions à mener et l'utilisation optimale des moyens.

Dans cette perspective, on soulignera l'importance des éléments suivants :

- Le nouveau modèle de planification et de gestion des plans de formation exige une évaluation systématique, à chaque moment de l'exécution du programme. La maîtrise des informations diverses qui doivent déterminer les opérations à réaliser passe par la nécessité de constituer des banques de données fiables sur les réalités du système éducatif dans ce domaine, tant au niveau de la centrale qu'à celui des services de la formation de la direction de l'éducation de Chlef.

- Développer des attitudes de collaboration réelle entre les différents intervenants et mettre l'accent sur le sentiment d'appartenance à une même communauté, la communauté éducative.

- Les responsabilités de gestion doivent être assumées, notamment dans le domaine de l'utilisation des moyens, par la consolidation des liens étroits qu'il convient d'établir entre l'affectation des ressources matérielles et financières et la réalisation des buts et objectifs de formation.

- Il est indispensable de s'appuyer sur des outils conceptuels permettant de rationaliser les approches ; ces outils doivent être simples, faciles à concevoir et à utiliser, et contenir des informations pertinentes pour les usages auxquels ils seront réservés.

Il est important de valoriser les aspects liés à la communication et d'adopter des stratégies qui garantissent la transparence dans l'exécution des programmes de formation, par exemple, en systématisant l'élaboration de comptes rendus sur les opérations initiées, les coûts des services, les résultats obtenus, à destination des instances concernées. La tâche à accomplir est collective ; elle implique une information complète et fiable de l'ensemble des intervenants.

On rappellera, en guise de synthèse, les grandes fonctions de la gestion des actions :

- Fonction de planification à court, moyen et long terme ;
- Mobilisation des acteurs (formateurs et formés)
- Organisation communautaire des ressources humaines et des capacités pédagogiques des structures ;
- Evaluation systématique à toutes les phases des processus mis en œuvre ;
- Information et densification des réseaux de communication entre les différents partenaires et développement d'une action d'envergure en matière de documentation.

## 2.5. Les exigences de la formation au métier d'enseignant

La formation du jeune professeur prend appui sur un cursus universitaire intervenant à la suite d'un vécu scolaire. Elle se construit dans la transversalité des champs disciplinaires qu'elle met en corrélation. En effet, les différentes matières contribuent, de manière significative, à asseoir durablement, chez le nouvel enseignant, le profil requis qui sied à l'exercice du métier. Il faut savoir que les interactions et les échanges participent, de manière concrète, à l'enrichissement des rapports qui se mettent en exergue, à l'occasion d'une pratique de classe. D'ailleurs, Louis Porcher insiste particulièrement sur le caractère éclectique et pluridisciplinaire de la formation des enseignants qui « *doit être partiellement linguistique " énonciative et pragmatique, exprimée en actes de parole que l'objectif consiste à apprendre à réaliser dans la langue considérée" et partiellement littéraire " phénomène capital de la manifestation d'une langue", (...). Mais un enseignement s'adresse aussi à l'élève et porte aussi sur une culture. Psychologie, sociologie et anthropologie sont donc nécessaires à la formation de l'enseignant, de même que les composantes de l'interculturel " ouverture à l'altérité, éducation comparée, politique linguistique".* »<sup>117</sup>

Par extension à ce qui précède, force est de croire que la formation est une formule qui vise le perfectionnement de la pratique enseignante. Par conséquent, une opération de ce type doit s'inscrire dans la durée, pour la simple raison que le contexte relatif à l'enseignement/apprentissage du FLE appelle un maximum de précautions en raison de la complexité de la langue, ajoutée aux insuffisances criardes dont souffre le jeune enseignant. Ensuite, la mise en place d'un dispositif novateur requiert une adhésion qui n'est pas facile à construire à court et à moyen terme. Dans ce sillage, il est utile de s'inspirer du modèle de Michel Dabène (1994) qui conçoit un mécanisme dédié à la pratique enseignante :

- « *Une formation disciplinaire : un certain nombre de questions se posent concernant les frontières de la discipline, en l'occurrence le français, la nécessité d'être spécialiste de la littérature ou de la civilisation, etc...*

- *Une formation sur la discipline : une réflexion de type épistémologique sur l'enseignement des langues, les politiques linguistiques, etc...*

- *Une formation en didactique de la discipline : les apports des recherches, les problèmes transversaux, etc...*

---

<sup>117</sup> Porcher L., *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, coll. F : Pratique pédagogique, 2004, p.14.

- *Une formation professionnelle au métier : les stratégies et les techniques de classe, la pédagogie, l'évaluation, la formation professionnelle des enseignants de langues, ...*

- *Une formation à l'interdisciplinarité : allant notamment " en direction de la langue maternelle des élèves ". »<sup>118</sup>*

Le précédent canevas se décline en termes de professionnalisation. Il est constitué de cinq rubriques. Les axes qui y sont retenus sont d'une consistance avérée. Ils répondent aux impératifs du terrain et aux circonstances prévalant à l'exercice du métier. Ce programme ne peut, en aucun cas, se réduire à un cursus de trois années de formation. Pour toutes les raisons sus citées, il serait opportun de prévoir une organisation temporelle qui intègre toutes les commodités prescrites pour aspirer exécuter le dispositif à bon escient. La contribution des principaux acteurs serait d'un apport considérable : faire appel, par exemple, à des spécialistes en la matière pour encadrer les opérations de formation ; procéder à des analyses périodiques des effets des stages ; préciser les enjeux de la formation au métier d'enseignant... Une telle perspective mérite de l'intérêt de la part des tenants de la politique éducative. Il s'agit, en réalité, de rentabiliser la pratique enseignante et d'optimiser le rendement du potentiel existant de manière à répondre aux aspirations légitimes de l'école algérienne. On ne peut atteindre cet objectif que si le jeune enseignant, dûment formé au métier, réussit à s'approprier *« le savoir de la pratique, c'est-à-dire les connaissances sur la pratique produites par la recherche, (...). Il porte en effet sur des pratiques finalisées et donc séquentielles, contextualisées et donc soumises à des variations qui ne peuvent être réduites à des distinctions conceptuelles : il est savoir de la finalisation et de la contextualisation ... »<sup>119</sup>*

### **2.5.1. Les savoirs culturels et didactiques**

Le cursus universitaire est aussi l'occasion d'aborder, par la littérature et la civilisation, la dimension culturelle propre à tout apprentissage d'une langue étrangère. Le futur enseignant doit pouvoir analyser l'explicite et l'implicite d'un document authentique et le placer dans un réseau de repères culturels coordonnés.

---

<sup>118</sup> Dabène M., « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues » in *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues 1968-1988*, Paris, Hatier/Didier, coll. LAL, 1994, p.203.

<sup>119</sup> Charlot B., « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques », in *Aspects de la formation des enseignants au moment de la mise en place des IUFM, Recherche et formation*, n°8, 1990, p.11.

La dimension didactique est abordée par le biais de modules de préprofessionnalisation annonçant la partie didactique des concours de recrutement. Le futur professeur apprend alors à analyser de façon critique des documents pouvant avoir une orientation didactique. L'approche communicative à visée cognitive va servir de référence, nous allons le voir dans ce que préconisent les directives institutionnelles. Ceci implique que le futur enseignant intègre, dans ses savoirs didactiques, la dimension méthodologique, comme la gestion des stratégies d'apprentissage, visant à améliorer sa capacité à mieux connaître le FLE, mais aussi des stratégies d'utilisation linguistique afin de pouvoir développer sa compétence en matière de communication. L'apprentissage inclut entre autres, des stratégies de compréhension, d'expression et de guidage dans la perspective d'une autonomie à construire. Le futur enseignant devra, plus tard, amener ses apprenants à percevoir les stratégies mises en place pour les amener à en mesurer l'efficacité. Le principe de base étant la résolution d'une ou de plusieurs situations-problèmes. Il s'agit, en fait, d'amener l'enseignant stagiaire de s'aviser de son intervention didactique et de procéder, si besoin est, aux correctifs nécessaires. Avec le temps, il apprend à se frotter au terrain de l'apprentissage et à s'approprier « *un savoir d'expérience* »<sup>120</sup> qui l'autorise à s'appliquer dans l'exécution des tâches et, par extension, à se construire une « *identité professionnelle* »<sup>121</sup>. D'ailleurs, la compétence professionnelle intègre les savoirs d'expérience qui se définissent comme étant des savoir faire « *nécessaires aux actes de travail permettant aux sujets de résoudre les problèmes qui surgissent dans la vie professionnelle.* »<sup>122</sup> Aujourd'hui, la pratique enseignante s'organise autour de situations problèmes, mêlées à des contextes qui requièrent la mobilisation d'outils, à même de promouvoir l'esprit d'analyse des processus d'enseignement/apprentissage et de conceptualisation qui en découle.

---

<sup>120</sup> Paquay, Léopold, « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », in *Les professions de l'éducation*, n°16, Paris, INRP, coll. Recherche et formation, 1994, p.19.

<sup>121</sup> Aguilar Rio, Jose Ignacio, « Observer la pratique et interroger l'expérience des enseignants de L2 afin de repenser leur formation », in *Formation et professionnalisation des enseignants des langues : évolution des contextes, des besoins et des dispositifs*, communication faite au sein du colloque international organisé par l'équipe FICEL ? DILTEC EA 2288 de l'Université de Paris 3, CIEP, Sèvres, 2011.

<sup>122</sup> Dolz J., Ollagnier E., « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative », in *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll. Raisons éducatives, 2002, p.9.

Se former à ce genre de compétence d'ordre méthodologique conduit le jeune enseignant à s'interroger « *sur sa tâche, les stratégies les plus adéquates, les moyens à réunir, le timing à respecter.* »<sup>123</sup>

Par ailleurs, la formation initiale débouche sur des modalités de concours qui, toutes, englobent plus ou moins une épreuve de compréhension orale. Le professeur d'école, le professeur de collège et de lycée subissent l'épreuve de compréhension-restitution qui consiste en un test de sélection incluant, si possible, précision et exhaustivité.

La partie préprofessionnelle didactique intègre aussi la compréhension orale au travers de documents utilisables dans le cursus scolaire. Les dossiers proposés aux candidats présentent une problématique souvent liée à la dimension diachronique des documents présentés (problématique qui les amène déjà à prévoir les situations-problèmes qu'ils devront prévoir plus tard face aux élèves).

L'importance donnée à cette capacité dans les maquettes de concours de recrutement témoigne du souci de l'institution de valoriser la compréhension de documents authentiques. Ceci se retrouve dans les orientations ministérielles récentes qui appellent à la diversification des supports didactiques. Or, le choix d'un matériel à visée pédagogique ne peut être dissocié du contexte algérien. Il est reconnu que l'idée de contextualisation nous rappelle que « *tout apprentissage est socialement situé* »<sup>124</sup>, c'est-à-dire, que les situations extra linguistiques influent, d'une manière ou d'une autre, sur l'environnement immédiat de l'apprenant. Par conséquent, il est fait état de productions verbales ou non verbales, socialement marquées. Porquier et Py (2004) distinguent six variables qui interagissent et impactent le contexte général dans lequel se construit le processus d'apprentissage :

- *Macrocontexte et microcontexte* : le niveau *macrocontexte* désigne les caractérisations sociales qui relèvent de la politique, du système éducatif, les conflits diglossiques, les états de bilinguisme ou de multilinguisme...Le niveau *micro contexte* : indique les faits socio linguistiques à un moment donné de l'apprentissage.
- *Homoglotte / hétéroglotte* : *homoglotte* renvoie à une situation où la langue cible correspond au contexte socio linguistique.

---

<sup>123</sup> Perrenoud Ph., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 5<sup>ème</sup> édition, Paris, ESF Editeur, 2010, p.61.

<sup>124</sup> Porquier R., Py B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, coll.Essais, 2004, p.5.

*Hétéroglotte* : la langue cible dans un contexte socio linguistique différent.

- *Institutionnel/naturel ; guidé/non guidé ; captif/non captif ; institué/non institué* : le cas d'une langue L2 soumise à des normes régissant l'organisation de l'enseignement/apprentissage de cette langue (programmes, modalités d'évaluation, guide de l'enseignant, volume horaire... On assiste alors à un apprentissage guidé et captif, les élèves étant contraints à l'assiduité.
- *Individuel/collectif* : à l'occasion d'un apprentissage destiné au groupe classe mais l'appropriation des acquis se réalise de manière individuelle.
- *Objectif/subjectif* : un contexte de type objectif se manifeste à l'occasion d'un travail de recherche de type académique comportant des hypothèses accompagnées d'un protocole de recherche.

Le caractère subjectif intervient lorsque l'apprenant fait appel à ses représentations pour interagir dans une situation pédagogique.

- *La dimension temporelle* : caractérise le type d'enseignement ; structuré en cycles lorsqu'il s'agit d'un cadre institutionnel.

Il faut admettre que ces paramètres caractérisent fortement le contexte algérien : l'apprenant évolue dans un environnement marqué linguistiquement (présence des langues arabe et amazigh dans toutes ses variantes) ; d'où le phénomène des interférences. Les repères socio culturels interviennent, aussi, dans la perception de l'apprenant vis-à-vis de l'idée qu'il se fait au sujet de l'apprentissage du français.

L'intérêt qu'accordent les spécialistes aux contextes permet de mieux cerner les phénomènes culturels qui traversent une politique éducative ; « *la perception et l'appréhension des contextes, comme des interactions, est donc modelée et structurée par le point de vue et par le statut des participants et/ou des observateurs.* »<sup>125</sup>

De plus, « *En s'intéressant aux contextes, on fait entrer dans le champ de la didactique la pluralité des conditions de transmission des savoirs, on considère comme déterminant pour la connaissance didactique le poids des facteurs nationaux, linguistiques, ethniques, sociologiques et éducatifs. Où, sinon dans le détail des interactions et discours de la classe, dans les manuels en usage, dans les représentations des participants et acteurs, dans l'archivage des activités didactiques et*

---

<sup>125</sup> Ibid., p. 63.

*dans l'observation des comportements, irait-on lire ce qui constitue la culture éducative ? »<sup>126</sup>*

Prévoir une politique de formation qui intègre l'environnement de l'apprenant, c'est « *Développer une didactique contextualisée. C'est, en somme, envisager les phénomènes didactiques, non pas en eux-mêmes et pour eux-mêmes (...) mais comme participant à des dynamiques humaines et sociales qui les engendrent et qu'elles engendrent.* »<sup>127</sup>

Pour preuve, la contextualisation didactique requiert une « *compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique...* »<sup>128</sup>

Autrement dit, elle se matérialise « (...) *par la prise en compte des paramètres locaux dans lesquels s'inscrit l'enseignement du français.* »<sup>129</sup>

### **2.5.2. La maîtrise des savoir-faire pratiques**

L'identité professionnelle de l'enseignant se construit progressivement à partir de ses savoirs scientifiques et, par la suite, de ses savoir-faire professionnels.

La compréhension est une opération mentale complexe qui vise à analyser la forme pour arriver au sens. Il faut donner du sens à ce que l'on entend à partir de données formelles. Le processus revient à émettre des hypothèses à partir d'indices plus ou moins nombreux. L'opération consiste à réduire les hypothèses pour n'en retenir qu'une seule. Sont privilégiés le cheminement et l'investigation de l'élève qui devient un véritable enquêteur. Le professeur va aider l'apprenant à se poser des questions : c'est une situation-problème qui est posée et nous sommes au cœur de la notion d'apprentissage et de l'approche communicative de deuxième génération, évoquée précédemment.

Deux phases sont à prévoir : le recueil d'indices et leur traitement. Les chaînes de sons sont mises en relation pour donner du sens : c'est par la maîtrise phonologique

---

<sup>126</sup> Chiss JL., et Cicurel F., « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in BEACCO, Jean-Claude, CHISS, Jean-Louis, CICUREL, Francine et Véronique, Daniel (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005, p.03.

<sup>127</sup> Blanchet Ph., Asselah Rahal S., « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in Blanchet, Philippe, Moore, Danièle et Asselah Rahal, Safia (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2008, p.10.

<sup>128</sup> Blanchet Ph., « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », in *Le Français à l'université*, consulté sur : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>, 2009.

<sup>129</sup> Doucet C., *Quelle contextualisation pour l'enseignement du français hors de France ?*, Thèse de doctorat, Université François-Rabelais de Tours, 2011, p.405.

que l'apprenant va comprendre l'énoncé sonore. L'activité de compréhension consiste à faire émerger du sens. L'élève doit percevoir des indices, les décoder, les mémoriser, et constamment émettre, puis vérifier des hypothèses.

D. Bailly (1998) parle du « *travail sur la discrimination auditive et l'organisation de la chaîne sonore* »<sup>130</sup>. Les sons doivent être discriminés, la chaîne sonore est segmentée pour repérer les groupes de souffle et de sens, les mots accentués sont identifiés en fonction du type de question, du mot porteur de sens, des règles d'accentuation des mots composés. L'élève est aussi entraîné à chercher les indices audibles offrant une piste sémantique.

J. Hamonet-Babonneau (1993, p. 10) privilégie les savoirs que sont la maîtrise des notions et catégories grammaticales, mais aussi celle de la dimension lexicale, phonétique et phonologique, sans oublier la dimension culturelle qui se construisent toutes progressivement en même temps que les savoir-faire. Car il ne suffit pas d'avoir des connaissances, il faut aussi savoir le rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale. Les élèves ne butent pas tant sur le manque de connaissances que sur une mauvaise maîtrise des savoir-faire. Ceux-ci relèvent de l'anticipation, du repérage et du classement. L'anticipation (à partir d'une illustration, d'un titre, du début du dialogue, d'éléments extralinguistiques) mène à l'émission d'hypothèses. Elle est primordiale, car elle permet de partir de l'expérience du public concerné et elle détermine l'investissement de l'apprenant acteur dans ses tâches. Le repérage des éléments d'information, des éléments lexicaux connus, des mots porteurs de sens, des formes non accentuées, des unités de sens, des schémas intonatifs, des gaps fillers, des mots de liaison permet de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ, et va donner du sens.

Les différentes écoutes vont être de plus en plus orientées vers le détail. Parallèlement, le classement des éléments d'information à partir de la prise de notes est capital avant de procéder à une synthèse de l'écoute qui clôturera ce processus didactique. Une progression est indispensable dans l'apprentissage méthodologique, le choix de stratégies parfois contradictoires et le rôle de l'enseignant est important pour le choix des documents sonores qui seront privilégiés selon une graduation tenant compte des difficultés prévisibles. Il faut aussi souligner l'importance de l'expression orale qui

---

<sup>130</sup> Bailly D., *Les Mots de la didactique des langues*, Ophrys. , 1998, p.47.

se développe en osmose avec la compréhension orale. L'enseignant doit maîtriser cette liaison théorie-pratique.

### 2.5.3. Centrer l'apprentissage sur l'élève

Dans cette logique, J. Hamonet-Barbonneau (1993, pp. 93-94) résume pour nous ce qui lui semble essentiel : préparer les élèves par un travail anticipatoire facilitateur,

*« recréer une dynamique de groupe avant écoute, éviter les tensions, favoriser la concentration et la relaxation, sécuriser les auditeurs, faire comprendre les objectifs et les consignes, la finalité de l'activité ».*<sup>131</sup>

Nous sommes en fait dans un processus d'apprentissage avec l'élève au centre et non dans le schéma d'enseignement unilatéral nombriliste du professeur qui en oublie que l'élève existe. C'est sans doute là que réside toute la difficulté de l'enseignant-metteur en scène-acteur qui doit mettre en place des outils indispensables aux élèves, puis identifier des besoins, définir des objectifs, analyser des contenus, élaborer une méthodologie, choisir des matériaux, déterminer des activités, évaluer avec une bonne empathie, pour pouvoir faire vivre le scénario avec un comportement oscillant entre le modèle rigoureux et le conseil chaleureux. Ceci implique évidemment la dimension affective si difficile à mesurer. L'environnement étant empreint de convivialité, l'apprenant prend goût à l'apprentissage. Son enthousiasme le contraint à évoluer avec empathie et, d'ailleurs, *« dans un état d'esprit dynamisant, on réussit mieux ce que l'on comprend. Cela ne veut pas dire que la réussite est garantie, mais cet état augmente singulièrement les chances d'avoir de bons résultats. »*<sup>132</sup>

Il est reconnu que l'effort implique souffrance et endurance. Dans un contexte propice à l'apprentissage, s'opère la dynamisation de l'activité mentale qui incite, allègrement, à la mobilisation des ressources mémorielles et cognitives qui favorisent la prise de conscience, par l'apprenant, des processus par lesquels s'enclenche le phénomène de la socialisation. A ce propos, l'appropriation des *« compétences linguistiques et communicatives nécessaires aux relations entre les membres d'une communauté, acquises en partie par imprégnation, constituent des éléments essentiels de la socialisation d'un individu. »*<sup>133</sup>

---

<sup>131</sup> Hamonet J.- Barbonneau, The teacher's survival kit, CRDP Bretagne, 1993, PP.93-94.

<sup>132</sup> Michel J-F., *Les 7 profils d'apprentissage pour former et enseigner*, Paris : D'Organisation, 2005, p.95.

<sup>133</sup> Leclercq S., *Scolarisation précoce. Un enjeu.*, Paris : Nathan, coll. Les repères pédagogiques. 1995, p.55.

Les échanges, les verbalisations sont, donc, des atouts considérables au profit de l'apprenant dont le statut que lui confère l'approche par compétence, sied aux règles régissant les compétences socioculturelles et, de ce fait, on dispose, d'ores et déjà, d'un modèle en matière d'enseignement/apprentissage : « *en considérant l'apprenant comme un intermédiaire culturel, on remet en question l'idée que le modèle est le locuteur natif.* »<sup>134</sup>

L'apprenant devient, alors, un partenaire incontournable dont les besoins sont mis en avant, de manière efficiente. Une telle projection assure progressivement son autonomie, dans un environnement ouvert aux médias multiformes qui meublent, aujourd'hui, le quotidien de beaucoup de jeunes. Conscients des avantages que procurent, à titre indicatif, les technologies à grand débit, ils réalisent des prouesses qui dépassent l'entendement, en matière de communication. Le phénomène de la motivation intervient fortement pour assurer le succès chez bon nombre de manipulateurs qui se débrouillent, tant bien que mal, à travers le maintien des échanges, surtout si la connexion s'y prête. L'émergence d'un nouveau mode de vie sociale, avec tous les supports multimédia, plaide en faveur de l'acquisition de la compétence de communication, comme le souligne Robert Galisson (1980) : « *Viser la mise en place d'une compétence de communication, (...), c'est évidemment tabler sur ce que peut avoir de motivant un apprentissage permettant d'atteindre des résultats tangibles, patents, dans certaines activités (...) de compréhension* »<sup>135</sup>, intramuros, et accessoirement, les pratiques qui meublent le quotidien des jeunes lycéens, extramuros, qui excellent en matière de communication, grâce à l'internet haut débit. Comme pour reprendre le vieil adage qui dit « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* », les praticiens de la langue française réalisent, fièrement, que « *c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer* »<sup>136</sup> à la faveur du confort que fournit la technologie de l'information et de la communication.

---

<sup>134</sup> Zarate G., et Byram M., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. », in : *le français dans le monde*, n°6, Paris : CLE International, 1998, p.70.

<sup>135</sup> Galisson R., Bautier E., Lehmann D., Coste D., Porcher L., Hébrard J., et Roulet E., *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères. 1980, p.43.

<sup>136</sup> Cuq JP., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE international, 1990, p.24.

## 2.6. La difficulté à planifier le savoir-être

Il est certes complexe de se pencher sur la dimension humaine des enseignants. La notion même de personnalité des uns et des autres implique une multiplicité de profils plus ou moins compatibles avec la lourde tâche d'enseigner. Les épreuves des concours de recrutement et les étapes de la validation des stagiaires s'efforcent déjà de sensibiliser, de préparer, à défaut de façonner les futurs professeurs.

Il revient ensuite à chaque praticien d'approfondir sa capacité d'adaptation au métier d'enseignant en se focalisant sur l'analyse de ses pratiques et sa remise en question permanente qui permet de mieux faire face à des situations qui se reproduisent assez fréquemment.

Intégrer davantage la dimension psychologique dans les cursus de formation initiale et continue nous semble, peut-être, prometteur.

Prendre conscience des orientations prises selon sa personnalité, elle-même façonnée selon son expérience antérieure relèverait d'une approche psychanalytique :

*« La recherche psychanalytique découvre dans la vie psychique de l'individu humain des faits qui nous permettent de résoudre ou de mettre sous leur vrai jour plus d'une énigme de la vie collective des hommes. »<sup>137</sup>*

Mais la psychanalyse (surtout freudienne) est orientée sur la recherche du refoulé, interdit utile au traitement de pathologies (comme les névroses, les psychoses relevant de « *conflits entre pulsions et interdits* »<sup>138</sup> ; par exemple) que les neuroscientifiques ne reprennent pas. « *La personnalité d'un homme est certes déterminée par son inconscient* »<sup>139</sup>, mais c'est en partant du système nerveux et en étudiant les retombées au niveau des comportements de l'individu que ces derniers distinguent la notion même de conscient et d'inconscient :

*« Notre perception du monde se constitue par un acte de sélection neuro sensorielle indispensable, mais très limitée. À peine perçue, l'information sera interprétée en fonction de nos désirs, de nos connaissances et de nos attitudes mentales. Notre outil d'observation subit les pressions de notre personnalité, de notre culture, de notre langage ; l'observation la plus banale devient un prodigieux travail de création*

---

<sup>137</sup> Frécourt J., Rebufat P., Rousseau-Dujardin J., Trilling J-G., *Le champ du laboureur. Lectures de Freud 1980-1982*, galilée, 1982, p.153.

<sup>138</sup> Laborit H., « Réforme de pensée et système éducatif », 1994, <http://www.nouvellegrille.info/pdfrpe.htm>

<sup>139</sup> Laborit H., *L'éloge de la fuite*, Ed. Robert Laffont, 1976, p.110.

*neuro-imaginaire. Toute perception est conditionnée par qui nous sommes et la façon dont nous ressentons le contexte dans lequel elle se situe. »<sup>140</sup>*

Tenir compte de ces données essentielles et chercher à mieux se comprendre par un apport en psychologie lors de la formation initiale devrait faciliter la tâche des enseignants. Reste la dimension affective qui y est liée et qui est encore plus difficile à planifier.

Prendre conscience, très vite, de l'intérêt d'intégrer ce qui fait souvent défaut à notre système éducatif longtemps trop axé sur les savoirs, et maintenant trop ancré sur les savoir-faire, c'est-à-dire, le savoir-être nous semble primordial.

Développer chez les enseignants la capacité d'empathie est important : « *Pouvoir connaître intuitivement les sentiments des autres, déchiffrer des signaux non verbaux – timbre de la voix, gestes, expressions du visage – »<sup>141</sup>*

N'oublions pas que « *l'intérêt pour la matière est directement commandé par le rapport à l'enseignant. »<sup>142</sup>* Si ceci est difficile à mesurer avec exactitude, ce n'est pas impossible à prendre en compte par une prise de conscience du corps enseignant. L'intellectuel est certes incontournable, mais l'émotionnel mal géré peut au mieux inhiber l'apprenant, au pire le bloquer et le marginaliser à jamais. La dimension psychologique et humaine de l'acte d'enseigner ne doit pas être occultée au profit de l'importance du savoir et du savoir-faire.

Nous avons mesuré l'importance du rôle de l'enseignant dans le cadre de la compréhension orale pour l'enseignement et l'apprentissage du français. Celui-ci se doit de maîtriser des savoirs théoriques complexes acquis dans les cursus universitaires dans des domaines tels que la linguistique-phonologie, la morphosyntaxe, la dimension culturelle et didactique. Le jeune professeur se trouve imprégné des orientations institutionnelles, elles-mêmes issues de divers courants antinomiques que sont les théories d'apprentissage successives, comme les approches structurale, communicative, cognitiviste, énonciative.

Il doit parvenir à intégrer des paramètres contradictoires afin de planifier des savoirs formels, des savoir-faire communicationnels et méthodologiques et des concepts linguistiques. Il doit tenir compte de la forme et du sens étroitement imbriqués dans les processus didactiques de compréhension et d'apprentissage d'une langue authentique.

---

<sup>140</sup> Cyrulnik B., *Mémoire de singe et paroles d'homme*, Paris, Hachette, 1983, p.65.

<sup>141</sup> Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Robert Laffont, 1997, p.129.

<sup>142</sup> Dubet F., Martuccelli D., *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Le Seuil, 1996, p.151.

Ces fondements ne sont pas simples à structurer de façon judicieuse, mais ils restent impuissants sans une véritable prise en compte d'une dimension humaine incluant la psychologie, l'émotionnel dans ce qui relève du savoir-être. La dimension cognitive sera renforcée par une charge émotionnelle positive bien pensée : « *Dès qu'il y a assentiment, il y a mémoire et apprentissage* »<sup>143</sup> reconnaît H. Laborit.

Néanmoins, le scepticisme flagrant que manifeste l'apprenant à l'encontre de l'apprentissage ne date pas d'hier. Son comportement négatif traduit l'état d'esprit dans lequel il se débat. Il a du mal à verbaliser, par le langage, ce genre de phénomène. C'est à l'enseignant, expert, qu'incombe cette responsabilité qui consiste à extirper le sujet de sa torpeur. Cette situation présente des signes d'inquiétude qui correspondent à un signal de détresse ou un appel à secourir, en urgence, une personne en difficulté. L'apprenant n'est plus en mesure de produire des actions et des interactions adaptées au contexte d'apprentissage. Le blocage freine l'apprentissage. L'élève en pâtit. Il a du mal à adhérer à la démarche que suggère la situation pédagogique. « *L'image de soi et des autres* »<sup>144</sup> qui est une caractéristique de la valeur mentale que la personne se fait de soi-même, le contraint à abdiquer face à la tâche demandée. Le désintérêt est à son paroxysme, sachant que le besoin d'apprendre ne se fait plus sentir. Le psychologue Abraham Maslow nous apprend, dans cet ordre d'idées, que « *le besoin est à la base de la motivation* »<sup>145</sup> et que celle-ci « *... fournit l'énergie nécessaire à l'action... L'énergie est le moteur qui engendre l'action ; l'orientation est le volant qui dirige l'énergie.* »<sup>146</sup>.

Le problème relève du savoir être. En l'absence de l'envie d'apprendre, l'apprenant s'astreint à un rôle négatif : il s'agit, donc, de réfléchir sérieusement sur les motifs ayant donné naissance à cet épiphénomène et de procéder à une analyse diagnostique de toutes les marques visibles et apparentes qui concourent à diminuer l'effort et à entraver l'implication de l'élève dans le processus de résolution de la tâche, à l'occasion d'une situation problème.

En somme, il convient de déceler, dans le positionnement du jeune lycéen, les signes annonciateurs de son retour à l'apprentissage. A ce propos, la posture de l'enseignant est très salutaire. Elle contribue à développer un système d'échanges

---

<sup>143</sup> Laborit H. Une vie. Derniers entretiens, éditions du Félin, 1996, p.130.

<sup>144</sup> Przesmycki H., *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette, 2004, p.86.

<sup>145</sup> Lautier N., *Psychologie de l'éducation*, Paris : PUF, 2001, p.208.

<sup>146</sup> Abrami, P.C., &all., *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Montréal : Chenelière, 1996, p.11.

fructueux et productif. De surcroît, « *Ce ne sont pas les enfants qui doivent s'adapter à l'école, mais l'école qui devrait s'adapter à eux.* »<sup>147</sup>

Il s'avère, donc, que la formation du personnel enseignant représente le nœud gordien, dans le système éducatif algérien. Les raisons évoquées précédemment sont de nature à mettre le doigt sur la plaie et à mettre en exergue l'intérêt grandissant pour une formule plus ciblée qui satisfait, de manière appropriée, aux besoins pressants et immédiats des enseignants et des enseignantes. Les connaissances qu'ils souhaitent ardemment acquérir et les compétences qu'ils espèrent développer, doivent répondre à l'exécution de leurs fonctions courantes. Il s'agit, ici, d'impliquer fortement les principaux concernés dans la conception des programmes et des sessions de formation. Cette nouvelle vision ne peut voir le jour que si la stratégie s'adapte aux contingences de l'heure.

Effectivement, l'école, en tant qu'institution républicaine, doit se mettre au diapason des nouvelles mutations sociales. Pour reprendre l'expression de Philippe Meirieu, l'école doit s'adapter à son public. L'apprenant d'aujourd'hui arrive, au lycée, avec un potentiel énorme, non exploité intra muros. Le décalage est énorme. Pareille situation présente des antagonismes démesurés. Les intérêts ne sont pas les mêmes. D'un côté, un enseignant contraint d'exécuter le programme. De l'autre côté, un apprenant gêné, mal à l'aise, abasourdi par un menu, non conforme à ses volontés. D'où, ce climat délétère qui prévaut dans les établissements secondaires. Pourtant, le jeune lycéen affiche de bonnes intentions. Il « *essaie de découvrir par lui-même ses techniques et ses stratégies préférées afin de rendre son apprentissage plus rentable et plus agréable. Il sait s'adapter à différentes situations d'apprentissage et utilise quelques techniques précises d'étude ou de mémorisation.* »<sup>148</sup>

En définitive, l'apprenant dispose de toutes les facultés requises pour satisfaire aux exigences de l'enseignement/apprentissage : il a le sens de la découverte, il est porté sur l'autonomie ; son intérêt pour le savoir procédural est très significatif ; il sait déployer ses talents à toutes les situations pédagogiques ; il dispose d'une mémoire vivace. En un mot, tous les ingrédients sont réunis pour éviter l'échec et la déperdition scolaire.

---

<sup>147</sup> Meirieu, P., *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF, 1992, p.90.

<sup>148</sup> Cyr, P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, 1998, p.16.

Pour conclure ce chapitre, nous estimons que la formation des enseignants doit mobiliser toutes les compétences qui agissent dans le secteur de l'éducation et solliciter toutes les bonnes volontés et de les impliquer dans un processus de formation innovant. L'habitude installée, de longue date, dans le domaine de la formation est devenue obsolète. L'école doit faire sa mue. D'ailleurs, « *dans le marché des langues et donc dans le marché de la formation qui nous occupe, le prestataire, professeur ou formateur, ne peut à lui seul définir ce qui doit être enseigné et appris, et comment cela doit être fait.* »<sup>149</sup>

---

<sup>149</sup> Porcher, L., *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette éducation, coll. Ressources formation, 1995, p.46.

## CHAPITRE 3

### 3- LES CONTRAINTES

Lorsqu'on évoque les contraintes qui interviennent dans la relation pédagogique, un faisceau d'incertitude plane sur l'environnement qui caractérise la situation d'enseignement/apprentissage : doute et incompréhension de la part de l'enseignant, errance chez les élèves, désintérêt chez certains, d'autres manquent d'audace. L'alternative qui détend l'atmosphère et réinstalle la communication en adéquation avec les objectifs de la classe, tarde à prendre forme.

#### 3.1. Les contraintes de "programme"

Il s'agit, ici, des représentations des enseignants et des élèves et des préalables à partir desquels ils s'attellent à appréhender le programme, dans l'espace classe. « *Les contraintes de programme agiraient surtout par l'intermédiaire.....des rôles et des statuts qu'elles supposent pour les uns et les autres.* »<sup>150</sup>

La pratique enseignante ne peut être perçue qu'à travers la situation d'enseignement/apprentissage qui s'articule autour des trois pôles : enseignant-apprenant- savoir. Cette approche nous impose de nous intéresser à l'action de l'enseignant en prenant en considération la particularité de la tâche qu'il entreprend en direction de ses élèves. Cette tâche étant elle-même conditionnée par un objectif d'apprentissage et des ressources mobilisables pour l'atteinte de cet objectif. D'autres paramètres viennent entraver le processus de formation. Nous citerons, à titre indicatif, le volume horaire imparti à l'activité, l'hétérogénéité des niveaux, le problème de motivation...

Nous devons mentionner, par ailleurs, le poids des exigences institutionnelles qui imposent à tout éducateur de faire montre d'une autonomie pleine et entière en matière de prise en charge des besoins réels des apprenants qui doivent être en adéquation avec le profil de sortie tel qu'il est décrit dans le document programme « *les apprenants, au terme du cursus, auront :*

- *acquis une maîtrise suffisante de la langue...*
- *utilisé la langue dans des situations d'interlocution...*
- *exploité efficacement de la documentation...*
- *adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information...*

---

<sup>150</sup> Bayer, E., Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.). L'art et la science de l'enseignement, Bruxelles : Labor. 1986, pp.483-507.

- *produit des discours écrits et oraux...*
- *appréhendé les codes linguistique et iconique... »*<sup>151</sup>

Cependant, la liberté de manœuvre dont dispose l'enseignant, le recours à des tâches adaptées à son environnement, sont des stratégies d'adaptation aux contraintes institutionnelles pour instaurer un climat favorable à l'apprentissage.

A ce titre, la pédagogie différenciée peut contribuer à se départir du carcan des attentes fixées dans le document programme.

### **3.2. Gérer l'hétérogénéité des niveaux**

Il nous paraît utile, dans un premier temps, de mieux cerner ce phénomène en faisant appel au propos de Grandguillot (1993) qui conçoit la situation ainsi :

*« - comme une contrainte : c'est une conséquence incontournable de l'hétérogénéité sociale et de la démocratisation de l'école.*

- *Comme une fin, l'hétérogénéité des classes se présenterait alors comme l'achèvement d'un processus historique, comme l'aboutissement d'un objectif fixé (...) par les concepteurs.*
- *Comme un moyen : le moyen que peut se donner notre société pour maintenir ou confronter le lien social (...) L'école demeurerait alors le seul creuset intégrateur. »*<sup>152</sup>

Il ressort, de cette citation, que la contrainte, la fin et le moyen sont des facteurs qui justifient, manifestement le phénomène de l'hétérogénéité. Ce triptyque obéit à une logique de construction qui fait appel à d'autres attributs endogènes et exogènes, complexifiant davantage l'hétérogénéité des niveaux entre les éléments d'une même classe. Pareille situation entrave fortement le processus d'enseignement/apprentissage.

D'abord, il faut savoir que la massification de l'enseignement est un facteur qui favorise la reproduction des inégalités sociales, à l'école. Toutes les couches et toutes les franges de la société cohabitent dans la sphère scolaire. Cette situation exacerbe les tensions dans l'espace classe. Elle entrave le processus de formation. Le vécu des apprenants pèse lourdement sur la représentation qu'ils se font de la conception de l'apprentissage : les uns s'attellent à s'investir pleinement dans le travail scolaire, croyant, à juste titre, à l'idée selon laquelle l'école favorise le bien être et le confort intellectuel ; les autres, soucieux de leurs statuts et de leurs origines, peinent à

<sup>151</sup> Document programme de français, janvier 2005.

<sup>152</sup> Grandguillot, M-C., *Enseigner en classe hétérogène*, Paris : Hachette, 1993, p.16.

développer des habitudes scolaires et, partant, cèdent à la menace de l'exclusion du cursus scolaire. Les raisons de l'échec sont, aussi, d'ordre psychologique : « *il devient de plus en plus fréquent de voir des enfants envahis par les problèmes familiaux qui arrivent donc dans une classe en étant ailleurs, qui ne sont pas disponibles pour les apprentissages.* »<sup>153</sup>

On s'aperçoit, donc, que les problèmes vécus à la maison empêchent la disponibilité à l'apprentissage. Aussi paradoxale que cela puisse paraître, la famille contraint son fils à lui prêter main forte pour faire face aux aléas de la vie. D'où cet élan grandissant chez les jeunes, en faveur du *décrochage scolaire*<sup>154</sup>.

Ensuite, les parents, se réclamant des classes défavorisées, véhiculent des clichés négatifs à l'endroit de l'école. Ce qui contribue à développer, chez leurs enfants, des rapports antagoniques avec l'institution scolaire. C'est aussi un facteur déstabilisant pour le jeune apprenant qui se voit nourrir des sentiments de haine et de désespoir qui impactent négativement son rendement, à l'école. Pire encore, il se démarque des contenus, les trouvant peu ou pas conformes du tout à ses représentations culturelles, ni à ses aspirations légitimes, au demeurant, ni à sa volonté de s'ouvrir sur les autres et à respecter les différences. Cette idée est, manifestement, soutenue par un bon nombre d'auteurs, dont Przesmycki (2004) « *Le contenu enseigné, étant marqué culturellement, il profite moins à ceux qui ne retrouvent pas chez eux le même code de langage, ni la même habileté à jouer avec les notions abstraites. En revanche, ceux dont les parents soit appartiennent à des catégories socio professionnelles favorisées, soit ont fait des études, sont dans leur élément à l'école, car ils trouvent des réponses à leurs questions dans leur environnement culturel, ce qui les aide dans leur développement opératoire.* »<sup>155</sup>

D'où la nécessité de faire preuve de prudence dans le choix des supports didactiques, de manière à ne pas heurter les sensibilités et à faire montre d'équité dans la prise en charge des doléances et des interrogations des apprenants.

Enfin, l'école est, par essence, un espace dédié à la communion et à l'ouverture sur les autres. Elle participe à l'intégration de tous en neutralisant les contradictions et en créant les conditions idoines à l'accès au savoir, pour tous. Cela n'empêche pas de préciser que les acquis des uns et des autres sont, visiblement, différents d'un élève à

---

<sup>153</sup> Lautrey, J., *L'école au-delà de ce que l'on voit. Pour une école habitable dans une société en voie de déparentalisation*, Conférence, Avril, 2004.

<sup>154</sup> Bernard, P-Y., *Le décrochage scolaire*, PUF, « Que sais-je ? », 2017, p.5.

<sup>155</sup> Przesmycki, H., *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette, 2004, p. 78.

un autre. Les stratégies sont, bien entendu, révélatrices des efforts soutenus des apprenants qui, manifestement, se plaisent à étaler leurs talents, dans un environnement soumis, à rude épreuve, par les pratiques surnoises des élèves dont les intentions malveillantes portent atteinte à l'esprit de convivialité que prône l'institution scolaire.

En définitive, l'école doit demeurer fidèle à sa vocation de base : valoriser les différences pour en faire un moyen au service de l'appropriation du savoir, dans le respect absolu des traits intrinsèques de chaque apprenant. « *Cela exige que l'Ecole (...) renverse la démarche habituelle où la diversité des personnes est transformée en hiérarchie des performances, pour mettre en place des méthodes soucieuses de prendre en compte les différences entre les personnes et de les doter toutes d'outils intellectuels communs.* »<sup>156</sup>

L'hétérogénéité est, donc, un phénomène naturel qu'il faut savoir fructifier par des démarches judicieuses au profit de l'apprentissage, voire même, une opportunité à saisir pour inciter les sujets apprenants à chercher à égaler les performances de leurs camarades.

Pendant, il faut admettre que l'hétérogénéité constitue un handicap majeur dans le cursus scolaire des élèves en difficulté. En effet, certains « *se sentent hors de tout (...) privés d'avenir.* »<sup>157</sup> Pour preuve, ils développent des troubles de comportement qui peuvent conduire à l'échec scolaire. Pareille situation requiert, bien évidemment, une formation appropriée des enseignants et des responsables qui agissent dans le secteur de l'éducation nationale. Les directives initiées depuis l'instauration de la réforme éducative en 2004 n'interdisent pas aux praticiens d'agir à bon escient pour apporter aide et soutien aux personnes en difficulté.

La démarche consiste à former des groupes à effectif réduit présentant des similitudes et qui doivent bénéficier d'un programme de remise à niveau, adapté à leurs besoins urgents et réels. Un tel dispositif vise à consolider les bases de l'élève qui va se sentir progressivement sécurisé et, donc, convaincu de la nécessité de poursuivre sa progression.

L'avantage d'une aide ciblée contribue à réduire le déficit chez l'élève en difficulté qui, une fois l'appétit revenu, s'engage à développer des mécanismes d'adaptation au lycée. Il va s'interroger sur les voies et moyens qu'il doit mobiliser pour

---

<sup>156</sup> Meirieu, P., *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF, 1992, p. 90.

<sup>157</sup> Pennac D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

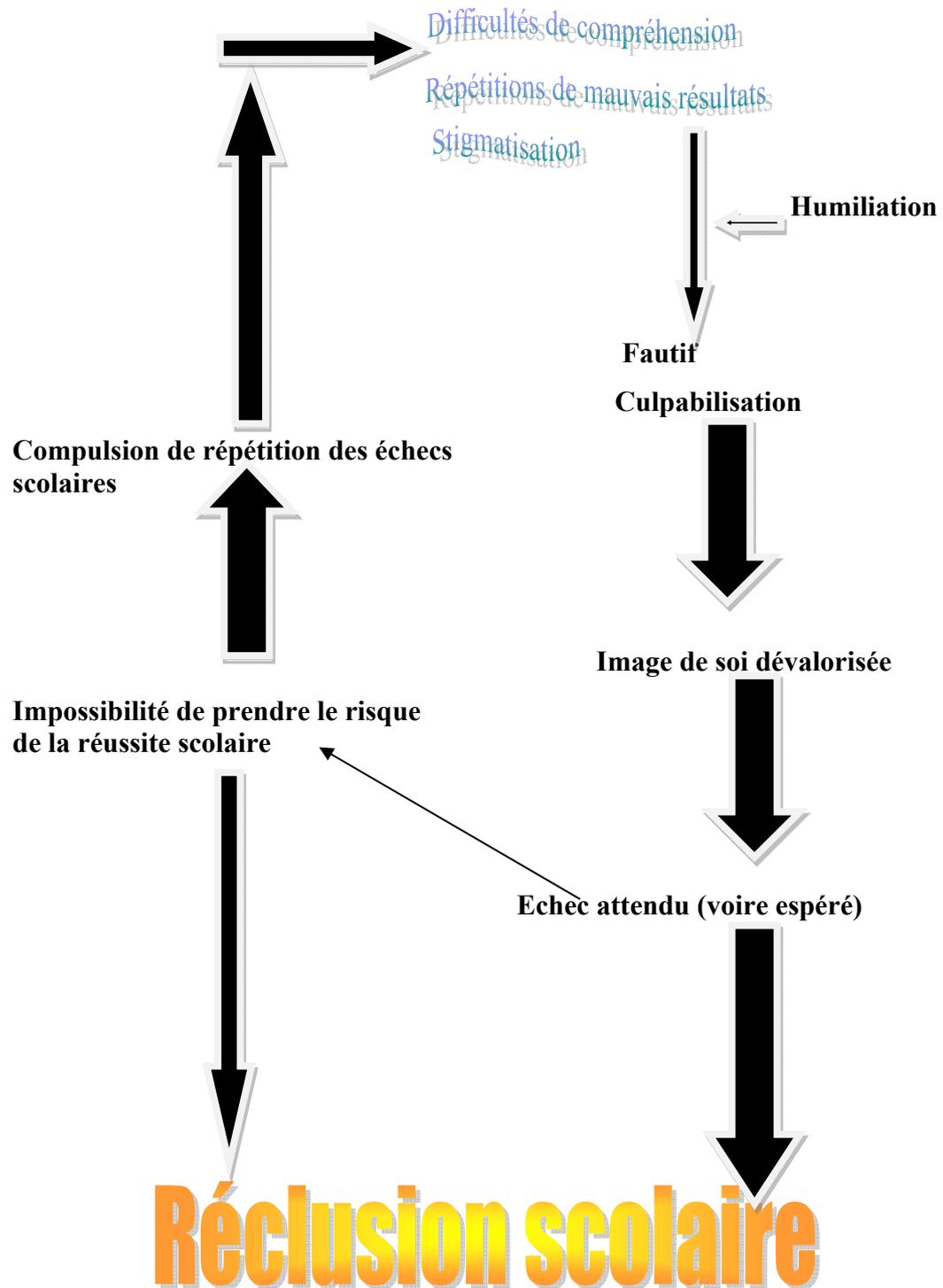
réussir, de nouveau, en classe de langue. A ce stade, il sera réceptif aux solutions que préconisent les nouvelles méthodologies sur l'apprentissage.

Par ailleurs, les difficultés d'apprentissage s'amplifient et se complexifient si des mesures urgentes et ponctuelles ne sont pas prises dans l'intérêt de l'apprenant. Peu soucieux de son devenir, il s'accroche tant mal que bien, pour échapper à la sentence fatale. Il se complait à collectionner les mauvais résultats qui, au demeurant, le conduisent au purgatoire. L'élève développe une attitude négative face aux exigences et aux contraintes de l'école. Jacques Blin schématise, ainsi, le syndrome de l'échec scolaire.<sup>158</sup>

---

<sup>158</sup> Blin J.F., *Classes difficiles*, Paris, Delagrave, Pédagogie et Formation, 2001, p.31.

# SYNDROME DE L'ECHEC SCOLAIRE



Les élèves qui sont exclus du système scolaire, éprouvent d'énormes difficultés à réussir leur insertion sociale. Pris au dépourvu, ils s'attellent tant mal que bien à affûter le peu de moyens (intellectuels, savoir faire) dont ils disposent pour assurer, sans heurt, leur intégration dans le monde du travail. Nous appuyant sur l'idée de Paugam S., nous pouvons avancer, sans risque de nous tromper, qu'ils rejoindront le club des « *salariés de la précarité.* »<sup>159</sup> Ils continueront de vivre le calvaire parce que les opportunités se font de plus en plus rares et les perspectives d'avenir se dissipent peu à peu. Le candidat malheureux se trouve contraint de prendre son mal en patience, à l'affût de la moindre occasion salvatrice.

L'intégration sociale semble compromise au vu de la situation dramatique dans laquelle se débat l'élève recalé. Peu confiant en ses capacités qu'il juge très modestes, il appréhende l'entrée dans la vie sociale et craint de ne pas trouver la place qui lui sied dans le monde professionnel, faute de qualification.

Il est ainsi convaincu qu'il ne dispose d'aucune aptitude. Progressivement, il se résigne à entreprendre la moindre tentative pour éviter de s'embourber dans la léthargie. Ce manque de réussite est vécu dans la souffrance et c'est « *l'inquiétude soulevée par les risques de marginalité, d'errance, de déviance* »<sup>160</sup> qui s'installe durablement dans l'univers des élèves qui sont éjectés du système scolaire.

### **3.3. Les conditions d'apprentissage**

#### **3.3.1. L'organisation de l'espace**

On assiste, depuis quelques années, au déclin des conditions d'enseignement/apprentissage du français dans les établissements secondaires. Cette situation s'est amplifiée avec le phénomène de la massification et la multiplication des effectifs dans les lycées, les structures d'accueil ne répondant pas, de manière adéquate, à la surcharge des classes ; absence de bibliothèque, laboratoire de langue inexistant, manque de supports multimédia...

#### **3.3.2. L'état d'esprit**

Le statut du français, en Algérie, fluctue en fonction des conjonctures politiques que traverse le pays. Dès l'indépendance, on assiste à une prédominance de cette langue dans le quotidien de l'algérien. En 1976, avec l'avènement de l'ordonnance du 16 Avril

---

<sup>159</sup> Paugam S., *Le salarié de la précarité*, Paris, PUF, 2000.

<sup>160</sup> Guigue M., *Les lycéens décrocheurs*, La Bouture, Lyon, Chronique Sociale, 1998, P. 84.

1976 régissant l'école fondamentale, le processus d'une arabisation effrénée est enclenché. Peu à peu, l'arabe domine au dépens du français qui devient "langue étrangère". Toutefois, les textes officiels évitent de définir explicitement le statut de cette langue, partagée entre la réalité de son usage qui se rétrécit d'année en année et la concurrence qu'elle subit à côté de l'anglais, l'espagnol...

Cette diversité linguistique, signe des temps modernes avec l'avènement des nouvelles technologies de communication et des supports multimédia, donne un nouvel élan à l'intérêt manifeste, chez les jeunes, pour les moyens de communication.

Il faut reconnaître, cependant, que le français jouit d'un soutien indirect dans les médias audio visuels (chaîne 3, canal Algérie, presse écrite d'expression française) dont les programmes sont diffusés, principalement, en français. Cette réalité reconnaît à cette langue une présence prépondérante dans le domaine de la communication. C'est la raison pour laquelle bon nombre d'algériens continuent de recourir au français dans leurs échanges. Pareille situation contribue à entretenir l'idée de bilinguisme actif qui rend compte de la capacité d'un individu à alterner deux langues selon ses besoins communicatifs. Aussi, peut-on considérer que le français occupe une place privilégiée par rapport aux autres langues.

### **3.3.3. L'organisation des activités**

Il est dit dans le préambule du document programme que leur conception favorise le passage « *d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire, d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie... Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de savoir faire transversaux.* »<sup>161</sup> Ce changement profond dans la matrice des programmes de français dans le secondaire, marque le passage d'une vision étreinte et archaïque s'inspirant des méthodes traditionnelles vers une nouvelle organisation s'appuyant sur les approches récentes qui œuvrent à réhabiliter l'apprenant et l'apprentissage. Cette nouvelle tendance requiert un renouveau en matière de pratique de classe. Habitué à transmettre le savoir suivant une fiche pédagogique pré établie, l'enseignant de langue se trouve contraint à s'inscrire dans une logique de formation qui permet à l'élève de développer sa capacité à apprendre et à pouvoir

---

<sup>161</sup> Préambule du document programme, MEN, CNP, Janvier 2005, p.3.

mobiliser ses connaissances antérieures pour exécuter des tâches à l'occasion d'une situation problème.

L'enseignant construit son modèle pédagogique sur la base des besoins réels des apprenants en s'inspirant des différentes théories cognitiviste et constructiviste. Ces approches favorisent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et le personnel enseignant qui s'attelle à mobiliser des stratégies d'évaluation appropriées, en mesure de rendre compte des progrès réalisés en matière d'apprentissage.

### **3.3.4. L'évaluation des apprentissages**

Dans le cadre de la pédagogie du projet, toute démarche pédagogique trouve sa cohérence avec l'apport de l'évaluation des apprentissages. C'est un processus complexe, de nature, à la fois, cognitive, sociale et affective. L'évaluation intervient pour réguler et orienter le processus d'enseignement/apprentissage. Elle a également pour fonction d'enclencher une action sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

Dans le cycle secondaire, l'évaluation formative occupe une place prépondérante. Elle a pour fonction de consolider la qualité des apprentissages et d'ajuster l'intervention didactique. Elle reconnaît, aussi, le rôle important et pertinent de l'évaluation sommative.

#### **3.3.4.1. L'évaluation diagnostique**

On propose aux apprenants une situation problème qui permet de déceler leurs représentations. Cette activité vise à dégager les besoins réels des élèves dans la perspective d'un plan de formation organisé en séquences et adapté à la réalité du terrain. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

#### **3.3.4.2. L'évaluation formative**

L'évaluation formative occupe une place privilégiée dans le processus d'enseignement/apprentissage. Elle articule les contenus enseignés de manière à induire les effets escomptés par une régulation ponctuelle. On est convaincu, donc, de *« l'importance d'approcher la pratique de l'évaluation formative d'une manière rationnelle en faisant de ce type d'évaluation un outil au service de l'enseignement et*

*de l'apprentissage principalement là où des besoins de régulation se font le plus sentir. »*<sup>162</sup>

Par rapport à l'élève : elle lui fournit une rétroaction sur ses forces et ses faiblesses.

Elle identifie les habiletés à développer chez l'apprenant et le situe par rapport au chemin parcouru et ce qu'il lui reste à parcourir.

Par rapport à l'enseignant : elle situe l'enseignant sur les activités et les tâches qui sont d'une grande utilité à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.

Elle l'assiste dans ce qu'il entreprend pour corriger les représentations erronées des élèves.

Grâce à l'autorégulation, l'enseignant assiste, de manière efficiente, l'élève dans son effort de réduire l'écart entre la situation de départ et la situation cible.

L'évaluation formative offre l'opportunité à l'élève de mieux canaliser ses efforts et à l'enseignant d'adapter son intervention au rythme d'apprentissage de ses élèves.

### **3.3.4.3. L'évaluation certificative**

L'évaluation certificative intervient, en fin de parcours, pour valider le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage. Elle situe le véritable niveau de compétence de chaque élève. C'est « *le moment du bilan, l'heure de vérité.* » Il s'agit d' « *établir de façon aussi réaliste et précise que possible le niveau de connaissance et de compétence atteint par l'apprenant.* »<sup>163</sup>

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Evaluer une compétence, c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation. Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente.

---

<sup>162</sup> Scallon G., L'évaluation formative des apprentissages, Les presses de l'université Laval, 1988, P. 22.

<sup>163</sup> Perrenoud Ph., « Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », in Formation professionnelle suisse, 2001, n°4. pp. 25-28.

### 3.4. Utilisation des moyens didactiques

Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des supports intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la mise en œuvre de l'apprentissage. À ce titre, il traduit globalement le programme édité par l'institution. Il appartient, donc, aux enseignants d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau réel des apprenants. À défaut, ils peuvent recourir à d'autres documents qu'ils jugent pertinents en matière d'efficacité pédagogique.

Il faut noter, cependant, que les établissements scolaires souffrent d'un manque flagrant en matière de supports multimédias, recommandés vivement dans le domaine de l'apprentissage des langues.

### 3.5. Les missions périlleuses de l'enseignant

L'intervention de l'enseignant requiert la connaissance des rapports qui se nouent entre les apprenants ou entre les apprenants et l'enseignant, de la nature des interactions qui se réalisent en classe, de la capacité à les analyser pour mieux les canaliser au profit de l'apprentissage.

Il est, donc, salutaire de s'imprégner des mécanismes qui régissent les échanges, des schémas internes qui déterminent la relation didactique gravitant autour des 3 pôles : enseignant- élève- savoir, pour en faire une plate forme dédiée à l'acquisition d'une compétence de communication, verbale et non verbale, extensible à des usages plurielles. Il s'agit de créer, au sein du groupe classe, des réseaux et des moyens d'expression adaptés à la situation, accessibles à tout le monde et ouverts sur des perspectives prometteuses.

Un cadre favorable à la « *discussion collective peut créer un climat d'entente dans la classe qui a des répercussions sur les autres formes d'interaction à caractère plus didactique.* »<sup>164</sup>

L'enseignant jouit d'un statut novateur qui lui confère la légitimité d'intervenir pour accompagner l'apprenant dont les ambitions légitimes dépassent le cadre de la classe. Son rôle est, donc, de sélectionner astucieusement les contextes contraignants qui provoquent les effets escomptés. Ainsi, « *l'enseignant n'a pas pour mission d'obtenir des élèves qu'ils apprennent, mais bien de faire en sorte qu'ils puissent*

---

<sup>164</sup> Kramsch C., « *Interactions et discours dans la classe de langue* », Paris, Hatier-CREDIF, (Coll.LAL), 1984.

*apprendre. Il a pour tâche, non la prise en charge de l'apprentissage – ce qui demeure hors de son pouvoir – mais la prise en charge de la création des conditions de possibilité de l'apprentissage. »*<sup>165</sup>

En définitive, L'apprentissage focalise l'attention de l'élève, étant profondément convaincu de pouvoir transformer et mobiliser ses acquis pour faire face aux aléas de la vie quotidienne. A ce prix, il prend conscience de l'intérêt pratique à apprendre en prenant soin de transférer, tant bien que mal, tant mal que bien, ses connaissances vers de nouvelles situations dans la perspective de résoudre des problèmes et de faire l'apprentissage de la vie. Ne dit-on pas que «... *l'élève enregistre ce qui est communiqué par l'enseignant avec, peut être, quelques pertes d'informations. »*<sup>166</sup>

De son côté, l'enseignant inscrit sa démarche dans une perspective socialisante, à travers le choix d'une situation transférable dans la vie quotidienne de l'élève. Par conséquent, la négociation du projet didactique avec les apprenants est une opportunité aux deux parties qui s'engagent, de ce fait, à réunir tous les facteurs de réussite, assurant, au final, l'efficacité des résultats.

### **3.6. L'emprise des interactions**

Les enseignants comme les apprenants sont pris dans le carcan de leurs représentations. Ils cèdent à l'idée de ce que doivent être leurs échanges dans l'espace classe, sans toutefois, avoir pleinement conscience des effets induits sur les interlocuteurs.

Ces représentations du rôle de chacun et de la fonction des interactions leur imposent une attitude qu'ils jugent légitime dans l'espace classe alors qu'elle ne correspond forcément pas à celle que l'on attend d'eux et qu'il n'est, peut être pas celle qui correspondrait à la meilleure utilisation de ce lieu de rencontre, dédié prioritairement à l'acte d'apprendre avec tout ce que cela requiert comme engagement « *dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la*

---

<sup>165</sup> Chevallard Y., *Les programmes et la transposition didactique*, Illusions, contraintes et possibles, Bulletin de l'APMEP, 352, 1986, pp. 32-50.

<sup>166</sup> Laborde C., *Hardiesse et raisons des recherches françaises en didactique des mathématiques*, Actes de la 13<sup>ème</sup> conférence internationale PME Psychology of Mathematics Education, Paris, 1989.

*classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste. »*<sup>167</sup>

La situation générée par ces comportements individuels ou collectifs, partagés par certains mais inconnus des autres, est à l'origine de malaises et d'incompréhension.

De plus, la situation d'apprentissage du français langue étrangère complique les échanges qui peuvent subir les contrecoups du déficit linguistique et du manque de connaissances dans des domaines qui se rapportent à l'expression, en général, comme l'utilisation de la gestuelle et des éléments para verbaux. Pareil cas nuit à l'adhésion spontanée de l'apprenant même si l'enseignant éprouve de la compassion envers les souffrances que ressent l'élève qui se débat, dramatiquement, face aux blocages qui confortent l'immobilisme, et par extension, l'échec scolaire.

Nous avons emprunté à Christine Tagliante<sup>168</sup>, deux schémas illustrant la configuration d'une classe de langue :

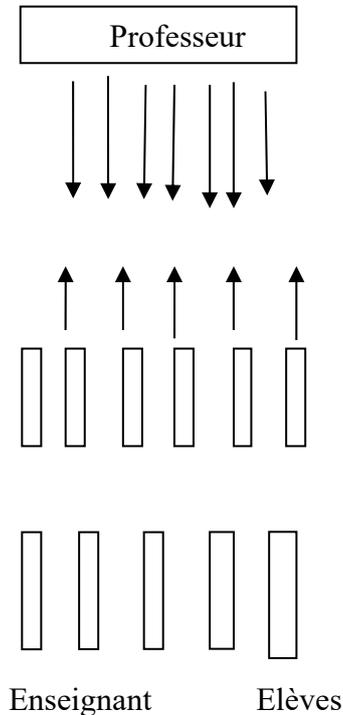
---

<sup>167</sup> Kramersch C., op.cit, p. 78.

<sup>168</sup> Tagliante C., *La classe de langue*, Clé International, 2001, p.15.

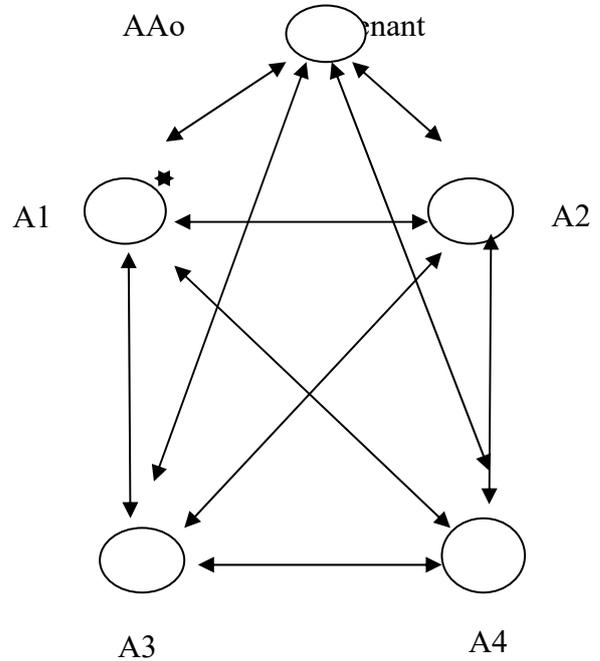
### Schéma 1

Le groupe classe



### Schéma 2

Un sous groupe dans la classe



Le schéma 1 illustre l'organisation classique d'une classe de langue. L'échange se construit verticalement : de l'enseignant vers l'élève. Le premier occupe une position frontale. Il s'inscrit dans une logique d'enseignement<sup>169</sup> et prétend détenir le savoir qu'il s'attelle à transmettre au second dont la passivité est très manifeste.

Le schéma 2 traduit la configuration de la classe d'aujourd'hui où l'interaction est très marquée. Elle exprime la densité de la communication entre les différents acteurs de la situation pédagogique : enseignant/apprenant ; apprenant/enseignant ; apprenant/apprenant.

S'inscrivant dans une logique de formation, le professeur joue son rôle de médiateur en établissant une relation de partenariat avec l'élève qui mobilise ses capacités de découverte pour construire le savoir. Il s'agit, donc, de faire de l'apprenant, « un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie... Cet apprentissage aura pour but

<sup>169</sup> Legendre R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 1993, p. 507.

*l'installation de compétences disciplinaires et de savoir faire transversaux. L'acquisition de ces compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans son esprit, c'est-à-dire, si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité. »*<sup>170</sup>

La classe FLE requiert chez l'enseignant une formation portée sur les approches récentes et un espace approprié pour mettre en œuvre les orientations institutionnelles qui décrivent textuellement le profil de sortie de l'élève, au terme du cycle secondaire  
« *les apprenants auront :*

- *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;*

- *utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*

- *exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèse de documents, de comptes rendus ;*

- *adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;*

- *produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité ;*

- *appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique. »*<sup>171</sup>

Néanmoins, l'insuffisance de moyens et de ressources imposent aux enseignants de français de revoir, à la baisse, leurs stratégies de formation. Le plus souvent, à défaut d'un minimum de condition favorable à l'apprentissage, la classe de langue devient un espace où le cours s'expédie sans que l'on se préoccupe des besoins réels qui sont latents chez les élèves dont le nombre croit d'année en année, dans le cycle secondaire.

### **3.7. La surcharge des classes**

L'identification des besoins de formation est une opération qui intervient en prélude à la conception d'un plan de formation. Elle requiert une prise en charge efficiente des difficultés d'apprentissage qui sont en souffrance chez les apprenants.

Janine Courtillon<sup>172</sup> (2003) considère que l'on ne peut prétendre à l'efficacité de la communication en cas de surcharge des classes. Elle recommande de « *centrer les*

---

<sup>170</sup> Curriculum de français, deuxième année secondaire, toutes les filières, janvier 2006.

<sup>171</sup> Curriculum de français, troisième année secondaire, toutes les filières, 2007, pp. 8-9.

*acquisitions sur le savoir faire et non sur la grammaire, utiliser l'hétérogénéité naturelle dans les grands groupes, et favoriser l'apprentissage en autonomie partielle pour ceux qui le désirent. »*<sup>173</sup>

Pour ce faire, elle met en place une méthodologie qui se décline comme suit :

- Recourir au tableau, dès la première leçon, pour inventorier le vocabulaire et les structures nécessaires à la conduite de classe ;
- Former des sous groupes pour contourner le surnombre ;
- Structurer le cours, selon le modèle suivant :

« Compréhension ← repérage — mémorisation — production. »<sup>174</sup>

Selon Courtyllon, développer l'écoute chez l'apprenant est une première étape à l'installation d'une compétence de communication orale. Il s'agit, en fait, de procéder selon le protocole suivant :

1<sup>ère</sup> écoute : compréhension globale

Poser des questions *Qui ? Où ? Quoi ?* favoriserait les échanges et susciterait le besoin de communiquer.

2<sup>ème</sup> écoute : repérage

Cette activité vise l'identification de tous les éléments se rapportant à la situation de communication.

3<sup>ème</sup> moment : production

Mise en jeu de la scène par groupes de deux élèves.

Autre éventualité : recopier le texte produit, une fois transcrit au tableau. Progressivement, le savoir faire qui va de l'écoute à la production se développe chez l'apprenant.

Par extension, on peut diversifier les activités en proposant aux élèves la reconstitution d'un texte présenté sous forme d'un puzzle.

La gestion de l'hétérogénéité requiert de la part de l'enseignant une pratique de classe adaptée aux intérêts manifestes de l'apprenant. Son profil doit répondre à toutes les manifestations impromptues qui peuvent surgir instantanément en classe. Elles pourraient se focaliser sur la gestion de l'espace et/ou les problèmes d'incompréhension qui entraveraient la communication entre les différents interlocuteurs. Son rôle consiste

---

<sup>172</sup> Courtyllon J., *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003, P. 103.

<sup>173</sup> Ibidem.

<sup>174</sup> Idem. p. 53.

à neutraliser les tensions et en faire un terrain propice à l'apprentissage et à l'éclosion des échanges verbaux et para verbaux.

### 3.8. Le savoir faire linguistique

Il faut reconnaître d'emblée que le choix de l'approche par compétence dans les programmes de français du cycle secondaire accorde peu de place aux activités de langue. Cette situation ne permet nullement l'installation d'un savoir faire linguistique chez les apprenants. L'intérêt pour le modèle discursif et les techniques d'expression focalisent l'attention. Par conséquent, le déficit linguistique inquiète, de plus en plus, les acteurs de la sphère éducative.

A la page 14 du document programme de français de 3<sup>ème</sup> AS, on remarque que le volume horaire dédié aux différentes filières est le suivant.

Filières	Volume horaire 3 <sup>ème</sup> AS
Lettres et langues étrangères	4heures
Techniques, sciences expérimentales, Mathématiques, gestion économie	3heures

Il s'avère que le temps alloué au français ne suffit pas à mettre en œuvre toutes les composantes du programme. D'ailleurs, il est dit à la page 16 dudit document qu' « *il incombe à l'enseignant de choisir les points de langue à travailler en fonction du support pour renforcer les acquis.* »<sup>175</sup>

D'aucuns sauront que cette appréciation encourage les dérives et les dérapages, les enseignants n'étant pas suffisamment outillés en matière de ressources et de moyens didactiques pour pouvoir se focaliser sur l'aspect linguistique, de manière expéditive.

De plus, la compétence linguistique est une composante de la compétence de communication. Il est utile de rappeler, ici, la contribution de Coste D. (1978) qui distingue quatre composantes principales :

« *Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir faire relatifs aux constituants et aux fonctionnements de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés.*

---

<sup>175</sup> Ibidem. p. 16.

*Une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchainement transphrastiques, rhétoriques et manifestations énonciatives de l'argumentation).*

*Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir faire touchant aux routines, stratégies, régulation des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.*

*Une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter dans une communauté et dans des circonstances données les choix opérés par les usagers de la langue. »<sup>176</sup>*

Tout un programme. On se focalise exagérément sur la compétence terminale et on évacue l'aspect linguistique de la langue qui doit, en réalité, constituer la charnière centrale de la pratique enseignante. Paradoxalement, on impose à l'élève de développer une compétence de communication sachant qu'il accuse manifestement un énorme déficit en langue : méconnaissance des règles régissant le fonctionnement de la langue étrangère. D'où cette sensibilité manifeste aux écarts de la langue cible qui nourrissent une forme d'appréhension négative que développe l'apprenant à l'encontre de la langue française, sachant que ceux-ci « *ne sont pas des inconvénients inséparables du processus d'apprentissage. Elles en sont bien séparables, mais doivent être considérées par l'enseignant plutôt comme une aubaine que comme un inconvénient. Elles sont en effet que l'apprenant est en train de faire fonctionner son interlangue, que le système est en train de se mettre en place. Elles reflètent une compétence linguistique transitoire, qui correspond à un moment de l'apprentissage, entre énoncés fautifs et l'expression juste.* »<sup>177</sup>

L'appropriation linguistique exige l'usage et l'emploi correct des mécanismes de la langue, en contexte. C'est à ce prix que l'apprenant pourra s'enorgueillir de pouvoir utiliser la langue cible dans les différentes situations de communication. Il est vrai que les concepteurs des programmes recommandent, à titre indicatif, la démarche inductive. Ils se contentent de désigner l'itinéraire à suivre mais n'évoquent pas les procédures à mettre en œuvre dans la mise en place des mécanismes de la compétence de communication. A ce sujet, Emilienne SEPPO présente un modèle qui peut servir de

---

<sup>176</sup> Coste D., « Lecture et compétence de communication. » Le français dans le monde n°141, 1978, pp. 25-34.

<sup>177</sup> Tagliante, Ch., *La classe de langue*, Paris, CLE International, 1994, p.151.

référence en matière de conception de séquence d'apprentissage et qui se construit autour de : écouter, parler, lire et écrire.

Acquérir ces aptitudes « signifie que l'élève doit être capable de reconnaître une structure à l'oral, d'identifier sa forme écrite, de comprendre son emploi dans un contexte donné et de générer de nouvelles phrases à l'aide de la structure grammaticale apprise. »<sup>178</sup>

Elle décrit les étapes de ce processus qui s'exécute comme suit :

« (...) la révision, la présentation, la manipulation, la fixation et l'évaluation. »<sup>179</sup>

C'est un modèle qui réhabilite la dimension linguistique et qui peut contribuer à développer la pratique de classe en matière d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. L'intérêt réside dans le réinvestissement des acquis dans des situations authentiques de communication. Si les résultats ne suivent pas, l'enseignant interviendra pour réguler et remédier aux situations défailtantes.

En synthèse, nous compléterons notre propos en invoquant le tableau que propose Gérard Vigner (2004)<sup>180</sup>

---

<sup>178</sup> Seppo E., « Une approche communicative de la grammaire » in le français dans le monde n°2, 2002, pp. 10-11.

<sup>179</sup> Ibid.

<sup>180</sup> Vigner G., *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, 2004, p.126.

<b>Démarche déductive</b>	<b>Démarche inductive</b>	<b>Démarche résolution de problème</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>La règle est présentée par le professeur ou figure dans le manuel</i></li> <li>▪ <i>Les exercices suivent la règle et sont des exercices d'application</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Les exemples sont choisis par le professeur pour faciliter le travail d'induction</i></li> <li>▪ <i>La règle formulée est la Plus proche possible de Celle figurant dans les manuels</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>le professeur signale l'existence de Propriétés hétérogènes</i></li> <li>▪ <i>recherche d'un principe explicatif</i></li> <li>▪ <i>règle formulée dans le langage propre aux élèves.</i></li> </ul>

L'avantage de cette grille est qu'elle projette la grammaire dans une dynamique communicative de la langue et qu'elle explicite le processus d'acquisition des structures linguistiques selon un modèle obéissant à une logique de construction.

L'élève s'imprègne du phénomène linguistique proposé à l'étude. Il s'attelle à construire sa propre grammaire en prenant conscience de ses propres limites. Il fait appel à ses acquis antérieurs et découvre de nouvelles procédures qu'il mobilise pour résoudre des problèmes. De ce fait, il apprend à conceptualiser et à expliquer l'organisation des phénomènes linguistiques.

### **3.9. Les stratégies d'apprentissage en FLE**

Individuellement, les apprenants déploient des techniques qu'ils jugent appropriées pour développer une pratique correcte de la langue.

En langue étrangère, Paul Bogaards considère qu'« *employer une stratégie, c'est agir pour atteindre un but déterminé.* »<sup>181</sup> Il s'agit, donc, d'entreprendre un processus mental et/ou comportemental pour susciter l'échange dans la langue cible.

Tarone , Faerch et Kasper définissent ainsi les stratégies de communication

<sup>181</sup> Bogaards P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, 1991, pp.89-91.

Selon Tarone, elles désignent « *des tentatives mutuelles de deux interlocuteurs de tomber d'accord sur une signification dans des situations où les structures sémantiques requises ne semblent pas être partagées.* »<sup>182</sup>

Il faut noter le caractère interactionnel de l'idée de "stratégie". Elle est la résultante d'un accord mutuel entre deux agents d'une même situation de communication.

Contrairement à Tarone, Faerch et Kasper attribuent une dimension psycholinguistique, aux stratégies de communication qu'ils assimilent à « *des programmes, potentiellement conscients qu'un individu adopte pour résoudre ce qu'il se représente comme un problème pour atteindre un objectif communicationnel particulier.* »<sup>183</sup>

Cette définition se confond avec l'idée développée précédemment et qui consiste à considérer la stratégie comme étant une action qui vise à atteindre un objectif fixé au départ (Bogaards, 1991).

Faerch et Kasper, cités par Bogaards (1991), relèvent trois catégories :

◇ *Stratégies de réduction formelle* : par manque d'automatisme et de peur de produire des énoncés incorrects, l'élève use d'un système réduit, dans ses échanges.

◇ *Stratégies de réduction fonctionnelle* : pour éviter les maladresses, l'apprenant se contente du strict minimum dans ses interactions langagières.

◇ *Stratégies d'accomplissement* : l'élève fait étalage de ses moyens langagiers pour faire face au besoin de communication.

Suite à une étude menée auprès de vingt élèves hispanophones, appelés à traduire, en anglais, quatre vingt phrases espagnoles, Taylor BP. (1975) constate que les apprenants mobilisent des stratégies<sup>184</sup>, de type différent :

▶ La sur généralisation : l'apprenant transpose injustement une règle vers un nouveau contexte.

▶ Le transfert : l'apprenant réalise un transfert de sa propre langue vers la langue cible.

---

<sup>182</sup> Tarone, cité par Paul Bogaards, 1991, pp. 92.

<sup>183</sup> Faerch et Kasper, cités par Paul Bogaards, 1991, pp. 92-93.

<sup>184</sup> Taylor BP., « L'utilisation de stratégies d'apprentissage sur généralisation et de transfert par les élèves élémentaires et intermédiaires de l'ESL », in Language Learning Research Club 25(1), Michigan, 1975, pp. 73-107.

Pour Paul Bogaards, les résultats de cette expérimentation sont construits de « *l'extérieur* »<sup>185</sup>. Il préconise de consulter le locuteur qui doit être en mesure d'auto évaluer ses stratégies, de « *l'intérieur.* »<sup>186</sup>

Il ajoute qu'en matière de conceptualisation, la prudence est de mise. Les raisons sont multiples :

D'abord, les opérations mentales décrivent, non pas des stratégies, mais des processus qui sont involontaires et inconscients.

Ensuite, on ignore les critères qui favorisent l'opérationnalisation des opérations mentales permettant de construire des stratégies individuelles d'apprentissage.

Doca parle de stratégies universelles d'apprentissage : « *la régularisation, l'influence de la forme considérée forte et la contamination.* »<sup>187</sup>

- *La régularisation* : lorsque l'élève tend à chercher des catégories et à fournir des règles justifiant les cas isolés ;

- *L'influence de la forme considérée forte* : désigne l'aspect qui consiste à intégrer de nouveaux éléments de L1 aux éléments déjà connus en L2, sans que l'élève ne soit capable de justifier par une norme ou un critère particulier ;

- *La contamination* : lorsque l'apprenant rattache de nouvelles connaissances en langue cible à des vocables ou à des structures grammaticales de la langue 1 ou à des connaissances déjà acquises en langue cible.

Dans son ouvrage paru en 1998, Cyr P. décrit trois grandes stratégies d'apprentissage : « *les stratégies métacognitives, cognitives et socio affectives.* »<sup>188</sup>

- *Les stratégies métacognitives* réfléchissent sur les processus d'apprentissage ;
- *Les stratégies cognitives* décrivent l'interaction entre l'apprenant et le savoir ;
- *Les stratégies socio affectives* s'intéressent aux interactions entre les interlocuteurs.

Ces trois types de stratégies s'intéressent particulièrement aux processus mentaux que développent les apprenants et que Trocme Fabre appelle « *la gestion préférentielle.* »<sup>189</sup>

---

<sup>185</sup> Bogaards P., op. Cit, p. 98.

<sup>186</sup> Ibid, p. 98.

<sup>187</sup> Doca, cité par Paul Bogaards, op. cit., p.99.

<sup>188</sup> Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : Clé International, 1998, p. 39.

<sup>189</sup> Trocme Fabre H., citée par Courtillon J., *Apprentissage d'une langue étrangère*, De Boeck Supérieur, 2005, p.23.

Autrement dit, il s'agit de savoir si les apprenants sont *visuels, auditifs ou kinesthésiques*. Cette particularité a contraint les didacticiens à diversifier les activités de classe, de manière à satisfaire tous les goûts : celui qui apprend par la vue, par l'audition ou par la perception consciente des mouvements du corps.

### **3.10. L'exploitation des supports didactiques**

Dans le document programme de 3<sup>ème</sup> AS, à la page 22, il est dit explicitement que le manuel scolaire traduit relativement le programme. D'abord, l'adverbe employé exprime la comparaison. On reconnaît, ici, que cette traduction n'est pas totale. Deux éventualités :

- Le caractère omniscient du programme : il constitue la référence en matière de suprématie. Il fixe les exigences institutionnelles. Il décrit le référentiel de compétences. Il constitue le document de base qui scelle l'engagement de l'intervention didactique. Obligation est faite aux enseignants d'adhérer à la démarche que recommande le programme.

Cependant, l'enseignant se trouve confronté à un écueil qui peut générer des maladroites. Les concepteurs lui confèrent un pouvoir incommensurable qui le contraint à « *un meilleur usage* »<sup>190</sup> du manuel scolaire. Or, cette aspiration requiert une formation consistante sur l'emploi efficace des supports didactiques.

D'ailleurs, la mise en place d'un document interprétant fidèlement le programme est une initiative salutaire qui doit rassurer et sécuriser le personnel enseignant.

- Le caractère accessoire du support didactique : le cas échéant, l'enseignant se trouve débarrassé d'un lourd fardeau qui nuit à la pratique enseignante et qui impose un choix préalable à l'activité de classe, de quelque nature que ce soit.

Rétabli dans son droit, l'enseignant légitime son action en faisant preuve de responsabilité dans le choix des ressources et des moyens propices à la mise en œuvre des recommandations contenues dans le programme.

Il s'attelle à concevoir des dispositifs adaptés au contexte de l'apprenant qui, sans nul doute, marque son adhésion dans la démarche raisonnée de son enseignant en s'efforçant de s'extirper des entrailles de ses représentations et de croire qu'« *apprendre, c'est autant perdre les idées qu'on se faisait qu'en acquérir de nouvelles* »<sup>191</sup>. Cette relation de complicité peine à se construire solidement pour

---

<sup>190</sup> Programme de 3<sup>ème</sup> AS, op. Cit., p.22.

<sup>191</sup> Hameline D., Dardelim M.J., *La liberté d'apprendre*, Editions : Ouvriers, 1977, p. 37.

favoriser, à la finale, un partenariat réciproque, mutuellement avantageux pour les deux parties : l'enseignant conçoit son menu de formation sur la base des besoins réels de l'élève qui s'identifie, forcément, à la variété des contenus pédagogiques proposés à l'étude. D'abord, parce qu'ils reflètent fidèlement ce dont il a besoin en matière d'apprentissage. Ensuite, les moyens et ressources dégagés répondent à un impératif de formation qui s'inscrit dans une perspective constructiviste, conformément aux études empiriques qui se rapportent à l'activité intellectuelle développées par Bachelard (2004/1938) : « *tout savoir scientifique doit être à tout moment reconstruit.* »<sup>192</sup>

La reconstruction se manifeste, selon Bachelard<sup>193</sup> (1994), à travers l'interprétation des données que l'esprit critique développe en établissant des relations entre les concepts. Cette aptitude à agir permet d'agencer les différents éléments constitutifs pour mieux s'imprégner du problème. De la sorte, ce modèle de raisonnement, une fois enclenché, contribue à la résolution du problème et favorise l'acquisition de la connaissance. Ainsi, de manière simultanée à cette construction, les connaissances antérieures mal engagées doivent être « *détruites.* »<sup>194</sup> Ce travail de destruction/construction/reconstruction participe à la structuration du mental, condition sans laquelle l'accès au savoir sera voué à l'échec.

C'est cette conception de l'apprentissage qui caractérise les programmes de français, dans le cycle secondaire. Il est dit à la page 6 du programme de 2<sup>ème</sup> AS : « *les difficultés d'un apprentissage se situent, d'une part, au niveau de la structuration du savoir et, d'autre part, au niveau de la démarche intellectuelle qui permet d'atteindre ce savoir.* »<sup>195</sup>

L'acquisition d'un moyen de communication, en l'occurrence le français langue étrangère, se réalise par l'activité intellectuelle « *dans laquelle l'apprenant doit s'impliquer, en mobilisant toutes ses ressources.* »<sup>196</sup>

D'autre part, les programmes et les documents d'accompagnement insistent particulièrement sur la démarche inductive qui est une démarche au service de la découverte. Elle aide à surmonter les obstacles. D'ailleurs, initier les apprenants au travail d'investigation leur offre l'opportunité de manipuler des outils et de pouvoir les

---

<sup>192</sup> Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, 2004 (1938), p.10.

<sup>193</sup> Bachelard G., *Le rationalisme appliqué*, Paris : Presses Universitaires de France, 1994 (1949), p.208.

<sup>194</sup> Bachelard G., *Ibid.*, pp. 15-16.

<sup>195</sup> Curriculum de français, 2<sup>ème</sup> AS, op.cit., p. 6.

<sup>196</sup> Curriculum de français, 2<sup>ème</sup> AS, *Ibid.*

recontextualiser à bon escient. Dans ce même sillage, Robardet et Guillaud (1995) considèrent que « *les notions ne sont pas introduites simplement en tant que connaissances mais en tant qu'outils de résolution.* »<sup>197</sup>

Lemeignan et Weil-Barais (1993) admettent que les élèves sont capables de s'approprier ces outils pour conduire leur investigation. Ils affirment que « *les concepts et les modèles sont construits pour résoudre des problèmes.* »<sup>198</sup>

Par un travail de tâtonnements, les apprenants s'adonnent à des exercices de résolution de problèmes. La recontextualisation des concepts nourrit la réflexion, autorise les remises en cause et favorise l'émergence d'une stratégie qui, progressivement, aide à surmonter les obstacles à l'accès à la connaissance.

En définitive, en se frottant à la difficulté, l'élève aiguisé son savoir faire et s'habitue à se projeter dans une démarche inductive en mettant en œuvre des mécanismes appropriés pour s'efforcer à réussir dans ce processus de reconstruction d'un savoir de type procédural. Autrement dit, développer chez le sujet apprenant «... *la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée telle ou telle forme de la langue cible. Discursivement, les savoir faire supposent le respect, sauf volonté expresse de les enfreindre, des scripts de référence, des échanges linguistiques, c'est-à-dire les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter.* »<sup>199</sup>

Face à cette diversité des besoins exprimés par les apprenants du secondaire et la complexité du processus d'enseignement/apprentissage du français à la lumière de la réalité linguistique de l'Algérie, il est, donc, utile de tirer profit des contextes immédiats de l'élève pour lui proposer des « *situations complexes qui se rapprochent le plus possible d'une situation naturelle, qui contiennent de l'information essentielle et de l'information non pertinente et qui mettent en jeu les apprentissages antérieurs.* »<sup>200</sup>

Il s'agit, donc, de rendre la séquence didactique plus performante en adaptant les modalités d'organisation aux situations authentiques de l'apprenant qui, une fois sécurisé, prend l'initiative et devient un véritable acteur, responsable du choix de son itinéraire d'apprentissage et profitant des circonstances que lui procurent les différentes situations d'enseignement/apprentissage.

---

<sup>197</sup> Robardet G., Guillaud J-G., *Éléments d'épistémologie et de didactique des sciences physiques : de la recherche à la pratique*, Grenoble : Publications de l'IUFM de Grenoble, 1995, p.214.

<sup>198</sup> Lemeignan G., Weil-Barais M., *Construire des concepts en physique : l'enseignement de la mécanique*, Paris : Hachette, 1993, p.18.

<sup>199</sup> Cuq J.P., *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003, p.219.

<sup>200</sup> De Ketele J.M., Chastrette M., Cros D., Mettelin P., Thomas J., *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988, pp.99-100.

Par ailleurs, il importe de consolider la formation des enseignants sur le thème des apprentissages. Celle-ci doit porter sur la lecture des programmes et leur évaluation. Il faut songer à réfléchir aux situations d'apprentissage. A cet effet, il est utile de travailler sur les profils de manière à les mettre en adéquation avec les différentes pédagogies différenciées.

C'est dans cette perspective que doit s'inscrire la pédagogie du projet qui doit, de surcroît, intégrer les situations problèmes authentiques auxquelles fait face l'apprenant, dans sa vie de tous les jours.

En conclusion, nous pouvons affirmer que le recours au support didactique, en classe de langue, requiert une attention particulière de la part de l'enseignant qui doit justifier le choix de tel ou tel document sur la base du caractère authentique de la situation de communication. De ce fait, l'apprenant se frotte à un contexte certifié dont les éléments constitutifs contribuent fortement à enclencher le processus d'apprentissage et à développer, chez l'apprenant, la capacité à apprendre les mécanismes de la communication. D'ailleurs Coste D. (1970) met en garde contre une exploitation biaisée des supports didactiques et appelle à utiliser le texte suivant des objectifs « *linguistiques* » sinon « *traiter un fait de langue qui ne lui est pas spécifique, ce serait d'une part évincer la situation de communication et, d'autre part, dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message.* »<sup>201</sup>

---

<sup>201</sup> Coste D., « Textes et documents authentiques au niveau 2 », Le français dans le Monde, n° 73, 1970, p.89.

**DEUXIEME PARTIE**  
**LE CADRE PRATIQUE**

Dans cette partie, nous allons procéder à l'analyse des données collectées auprès des enseignants, par le biais du questionnaire. Nous explorons le moindre indice nous permettant de vérifier nos hypothèses de départ.

Nous privilégions la démarche qualitative qui consiste à décortiquer les informations, au moindre détail.

### **Objectifs de l'enquête**

Le recours au questionnaire répond à des soucis de recherche qui cadrent avec les objectifs suivants :

- L'état de la formation des enseignants de français, dans le secondaire
- La pertinence des programmes de français du secondaire par rapport à la réalité du terrain
- Les contraintes à la pratique enseignante

Force est de constater que nous ne nous intéressons nullement au discours des enseignants. Nos exigences nous imposent de nous intéresser, prioritairement, aux éléments d'information qu'ils se sont engagés à nous fournir.

### **Rappel des hypothèses**

- Les enseignants seraient capables de déceler les forces et les limites du programme de français ;
- Les enseignants seraient mis à contribution pour vérifier le degré de conformité des contenus du programme avec la réalité du terrain ;
- Cette étude serait de nature à fournir de l'information utile à des catégories de destinataires : l'institution, les inspecteurs de l'éducation nationale, les chefs d'établissement ;

### **Recueil des données**

Il est utile de rappeler, ici, que notre objet d'étude est né de notre parcours professionnel. En effet, nous avons été confrontés à la pratique du terrain, dans le secondaire, puis nous avons été chargés de la formation du personnel enseignant, à l'institut technologique de l'éducation de Chlef.

Ces différentes étapes qui ont marqué notre itinéraire dans le secteur de l'éducation nationale, nous ont inspirés et ont aiguisé notre sens de l'observation au sujet de la pratique enseignante. Nous avons été contraints de revisiter notre pratique de classe, à la lumière

des contraintes qui surgissent avant, pendant et après l'exercice du métier d'enseignant. Cette nouvelle vision nous amène, aujourd'hui, à nous intéresser à l'enseignant de français dont les attentes sont nombreuses, multiples et de différentes natures. D'où l'urgence à mettre à nu les difficultés qui entravent le parcours de l'enseignant pour, ensuite, se projeter dans la conception des dispositifs de formation qui s'adaptent, volontiers, aux volontés du pédagogue et qui s'adaptent à son environnement immédiat.

Ce raisonnement nous a procurés un nouveau souffle grâce auquel nous avons formulés un certain nombre de questions qui s'articulent autour :

- ▶ des conditions préalables à la construction d'un programme ;
- ▶ des instruments appropriés à la pratique enseignante ;
- ▶ de la conception de dispositif de formation alliant théorie et pratique ;

Nous avons, donc, initié une enquête de terrain par le biais d'un questionnaire destiné aux praticiens de la langue français, en l'occurrence les enseignants du secondaire. Nous devons préciser, si besoin est, que cette démarche répond aux exigences de notre problématique, exposée dans la partie introduction. Nous sommes astreints, alors, à nous conformer au protocole suivant :

- le rappel de la problématique
- la formulation des hypothèses
- le recueil des données
- l'analyse des données
- les résultats obtenus

### **Identification du public cible**

Bien entendu, nous avons entamé notre travail d'investigation au cours du dernier trimestre de l'année 2012, pendant que nous étions responsable pédagogique de la circonscription géographique Chlef2.

Nous avons ciblé notre public en fonction de ce critère : tous les enseignants interpellés exercent dans la même circonscription pédagogique. Tous les profils sont représentés : les titulaires, les stagiaires et les vacataires. Il faut savoir que cette dernière catégorie concerne les enseignants supplétifs, recrutés temporairement pour pallier à un manque.

Le terrain de l'enquête est une zone géographique constituée de trois dairates, reconnues comme étant des circonscriptions administratives. Elles regroupent 13

établissements secondaires avec, au total, 52 enseignants. Les lycées sont implantés dans des secteurs à caractère urbain, semi urbain et rural.

Le choix du public répond à des raisons de commodité : la formation interpelle l'enseignant, au premier chef. C'est à lui qu'incombe l'obligation de fournir les motifs à partir des quels se conçoit un dispositif de formation. Il doit être au centre de toutes les stratégies initiées, dans le cadre d'une réforme du secteur de l'éducation.

Au vu de ce qui précède, nous retenons les 52 enseignants pour en faire un échantillon représentatif parce qu'ils répondent aux critères sus mentionnés, à savoir :

- Le secteur géographique : urbain, semi urbain, rural ;
- L'expérience : 1---5 ; 5---10 ; 10---20 ; Plus de 20 ans ;

Le tableau ci-dessous précise le profil du public concerné par l'enquête :

Secteur géographique	Nombre d'enseignants	Expérience			
		1-----5	5-----10	10---20	Plus de 20 ans
urbain	34	09	10	07	08
Semi urbain	11	07	03	01	/
rural	07	07	/	/	/
total	52	23	13	08	08

Tableau 1 : Profil du public concerné par l'enquête

Il ressort de ce tableau, ce qui suit :

- Les enseignants enregistrent, majoritairement, une expérience se situant entre 1 et 5 ans
- Ceux qui disposent de 20 ans et plus, sont présents en milieu urbain.
- La zone rurale est couverte, exclusivement, par des enseignants dont l'expérience dans le métier, ne dépasse pas 5 ans d'exercice.

A la lumière de ces chiffres, il importe de signaler qu'en matière d'affectation aux postes à pourvoir, le déséquilibre est flagrant. Les zones rurales sont les moins loties. Cette situation reflète, donc, l'hétérogénéité du personnel enseignant. Immanquablement, le caractère disparate des profils contribue à l'émergence de nouveaux besoins et fragilise la mise en œuvre du processus d'enseignement/apprentissage du français.

Notre présence sur le terrain nous autorise à recueillir de l'information complémentaire, indépendamment de la collecte des données initiée par le questionnaire.

### 1- Le questionnaire

Ce questionnaire vise à diagnostiquer les points forts et les limites des programmes de français du cycle secondaire.

Etant praticien concerné directement par ce programme, vous êtes mieux placé pour la réalisation de cette tâche. Nous vous invitons donc, par le présent questionnaire à nous donner vos observations sur le programme en question.

Nous comptons sur l'intérêt que vous allez accorder à cette opération.

Nous vous en remercions d'avance.

#### Identification du répondant

Sexe Masculin

Féminin

Age : de 22 à 30 ans

De 31 à 40 ans

De 41 à 50 ans

51 et plus

Ancienneté de 1 à 5 ans

de 6 à 10 ans

de 11 à 20 ans

de 21 ans et plus

Niveau de formation

Licence

Master

#### Consigne

Répondez aux questions en entourant le chiffre que vous avez choisi

La signification des chiffres est la suivante :

1- Désaccord total

2- En désaccord

3- En accord

4- Accord total

5- Sans réponse

01. Le programme est disponible

1 2 3 4 5

02. Le programme est facile d'accès	
• il utilise un langage simple	1 2 3 4 5
• le document programme est bien structuré	1 2 3 4 5
03. Le programme est réaliste par rapport aux Conditions de réalisation ;	
• Nombre d'apprenants par classe	1 2 3 4 5
• Infrastructures disponibles	1 2 3 4 5
• Moyen didactique	1 2 3 4 5
04. Les objectifs spécifiques aident l'enseignant dans la préparation de ses activités	1 2 3 4 5
05. Le volume horaire prescrit permet à l'enseignant de réaliser le programme	1 2 3 4 5
06. La répartition du volume horaire /activité est adéquate	1 2 3 4 5
07. Le programme accorde une importance suffisante :	1 2 3 4 5
▪ à l'écrit	
▪ à l'oral	
08. Les contenus préconisés traduisent les objectifs spécifiques du programme.	1 2 3 4 5
09. Les contenus préconisés sont centrés sur les prés requis des apprenants.	1 2 3 4 5
9. Les contenus préconisés prennent en considération l'âge mental des apprenants.	1 2 3 4 5
10. Le programme en cours :	1 2 3 4 5
• complète le programme précédent	1 2 3 4 5
• considéré comme base pour le programme à venir	1 2 3 4 5
11. Les thèmes proposés :	1 2 3 4 5
• suscitent l'intérêt de l'apprenant	1 2 3 4 5
• traitent de la réalité culturelle et sociale de l'apprenant	1 2 3 4 5
• permettent à l'apprenant de s'ouvrir sur la culture Internationale	1 2 3 4 5
• permettent à l'apprenant de suivre les progrès scientifiques	1 2 3 4 5

et techniques.

12. La méthode suggérée permet :

- la créativité de l'apprenant 1 2 3 4 5
- sa participation 1 2 3 4 5

13. Le type d'évaluation dans le programme

- permet à l'enseignant de mesurer l'atteinte des objectifs 1 2 3 4 5
- aide l'enseignant à régler sa méthode de travail 1 2 3 4 5

14. Le programme doit être

- maintenu ;
- amendé ;
- remplacé ;

C'est un outil fiable en matière d'investigation dans le domaine de la recherche scientifique. Il repose sur un questionnement dûment établi pour répondre aux attentes et aux objectifs de cette étude. Il vise à collecter les éléments d'information susceptibles d'apporter un éclairage sur les facteurs inhérents à la réalité du terrain.

Notre enquête de terrain vise à :

- recueillir des informations sur le parcours des enseignants ;
- mieux cerner les contraintes liées à la pratique enseignante ;
- confronter les résultats obtenus avec les hypothèses de départ ;

Le questionnaire s'articule autour de concepts clés, en rapport avec la problématique, et le domaine de recherche dans lequel s'inscrit la formation des enseignants de français, dans le secondaire.

Les questions que nous avons formulées, ont trait à la thématique énoncée précédemment et couvrent les différents aspects de notre sujet de recherche.

### **Nature des questions posées**

Nous avons pris le soin de varier les questions, pour donner l'opportunité au public de fournir toutes les informations que requiert cette étude. Il s'agit de mettre en confiance nos partenaires de manière à les impliquer directement dans ce travail d'investigation. Nous avons constaté qu'ils adhèrent, volontiers, à ce jeu de questions/réponses. Ils se

dévoilent pleinement et livrent, sans complaisance, les vérités qu'ils ressentent à propos de la pratique enseignante.

Nous avons, donc, jugé utile de recourir, tantôt aux questions fermées, parcequ'elles éliminent les désagréments et fournissent, au préalable, les réponses attendues. Par contre, les questions ouvertes favorisent l'expression libre et spontanée et confortent les thèses de la personne enquêtée qui ne se prive pas de justifier ses prises de position. Pour mieux cerner les contours de notre problématique, nous disposons d'un questionnaire qui s'organise autour de 5 thèmes, subdivisés en 54 questions.

Dans le tableau suivant, nous reproduisons les 5 thèmes autour desquels gravitent les 54 questions.

<b>Thèmes</b>	<b>Nombre de questions</b>
Le volume horaire	02 questions (5 ; 6)
la disponibilité du programme les conditions de réalisation	02 questions (01 ; 02)
les objectifs d'apprentissage	01 question (03)
les contenus	05questions (07 ; 08 ; 09 ; 10 ; 11 ; 12)
la méthode	01 question (13)
l'évaluation	01question (14)
décision finale	01 question (15)
<b>TOTAL</b>	<b>15 questions</b>

Tableau 2 : Questions divisées en thèmes

- Le premier thème est dédié à la disponibilité du programme; il s'agit de s'assurer de la présence de ce document de référence dans l'établissement scolaire
- Le deuxième thème se rapporte au volume horaire imparti à l'enseignement/apprentissage du français ; nous vérifions l'adéquation du programme en rapport avec l'atteinte des objectifs d'apprentissage
- Le troisième thème concerne les conditions de réalisation : répondent-elles aux attentes requises ?

- Le quatrième thème a trait aux objectifs d'apprentissage : facilitent-ils l'intervention didactique ?
- Le cinquième thème porte sur les contenus : répondent-ils aux attentes des apprenants ?
- Le sixième thème est réservé à la méthode : il s'agit de vérifier si la méthode implique l'apprenant
- Le septième thème se rapporte à l'évaluation : permet-elle de mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage ? favorise-t-elle la régulation des apprentissages ?

Notre objectif vise à satisfaire aux attentes exprimées dans l'introduction. Pour ce faire, nous avons invité les enseignants à répondre à toutes les questions. Nous avons jugé utile de nous concerter et nous sommes convenus d'un délai d'une semaine pour la remise des documents. C'est une opportunité offerte au public qui prend conscience du sérieux de l'opération. A ce propos, il convient de mettre en exergue l'engagement des enseignants et leur adhésion à la démarche de leur responsable pédagogique. Il faut ajouter, ici, que la confiance est parfaite entre les deux parties. D'ailleurs, nous entretenons des relations très cordiales qui incitent au respect mutuel, dans la limite de la décence et des convenances. Par ailleurs, nous avons pris l'initiative de leur présenter notre projet de recherche, avant de leur soumettre le questionnaire. C'est une stratégie qui conforte le bien fondé de notre démarche et apporte toutes les garanties nécessaires à la réussite de l'opération.

### **Difficultés du terrain**

Le principal écueil concerne l'attitude de certains enseignants qui se sont livrés à des diatribes injustifiées contre les conditions d'enseignement/apprentissage du français. Connaissant notre excès de générosité, il a fallu ouvrir le débat pour permettre à tout un chacun de se libérer de cette pression intérieure qui surgit à l'évocation des problèmes du secteur. Nous leur avons expliqué que la solution miracle n'existe pas et qu'il faut s'impliquer dans des travaux de recherche pour mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage du français, dans le secondaire.

### **Analyse des données**

Il est utile de rappeler que le public cible est constitué d'enseignants de français, exerçant dans la circonscription pédagogique, Chlef 2. Ils sont au nombre de 52, couvrant tous les profils : titulaires, stagiaires et vacataires.

## Disponibilité du programme : Q1- Q2

Cette première catégorie se décline sous le thème "disponibilité du programme ".  
Il s'agit de vérifier si les programmes existent au niveau de l'établissement.

Question 1	Le programme est-il disponible ?
Réponse	4 : 100%, disponibilité du programme de français

Les enseignants expriment, à l'unanimité, leur satisfaction pleine et entière, au sujet de la disponibilité du programme de français ; cette réalité apporte, de prime abord, des assurances quant à la gestion des enseignements par rapport aux attentes institutionnelles.

Question 2	Le programme est facile d'accès • il utilise un langage simple • le document est bien structuré
Réponse	2 : 31%, marquent leur désaccord 3 : 64%, sont en accord avec la proposition 4 : 4%, satisfaction totale 5 : 1%, sans opinion

La grande tendance revient aux valeurs 3 et 4 : en effet, 68% des enseignants estiment que le programme est facile d'accès. Cette situation nous renseigne sur le potentiel de l'enseignant quant à sa capacité à pouvoir lire et décortiquer le programme. Il est, donc, capable de déchiffrer, sans complexe, le contenu et de le traduire sur le terrain.

32% ont une attitude négative : ce taux révèle un aveu d'échec. 2 éventualités :

-les enseignants n'ont pas le niveau requis pour accéder au programme ; langage difficile.

-les enseignants n'ont pas l'habitude de travailler à partir du programme ; ils ignorent le document.

### Les conditions de réalisation : Q 3

Question 3	Le programme est réaliste par rapport aux conditions de réalisation : <ul style="list-style-type: none"><li>• nombre d'apprenants par classe</li><li>• infrastructures disponibles (bibliothèques, salle de lecture, laboratoire de langue)</li><li>• moyen didactique</li></ul>
Réponse	1 : 37%, les enseignants expriment leur désaccord 2 : 59%, de manière nuancée. 3 : 2%, 5 : 2%

Le désaccord des enseignants met en exergue l'incompatibilité du programme avec la réalité du terrain. Cela est dû, probablement, au manque d'infrastructure, au sureffectif ou au déficit en moyens didactiques dont souffrent les établissements secondaires.

### Les objectifs d'apprentissage : Q 4

Question 4	Les objectifs spécifiques aident l'enseignant dans la préparation de ses activités
Réponse	1 : 45%, désaccord sans faille des enseignants 2 : 53%, 5 : 2%,

Ce désaccord est un indice de taille : l'incapacité des enseignants à traduire les objectifs en contenus d'apprentissage. Il est fait référence à l'opérationnalisation des objectifs pédagogiques. C'est un réel problème de formation qui est posé avec acuité.

### Le volume horaire : Q 5- Q 6

Question 5	Le volume horaire prescrit permet à l'enseignant de réaliser le programme.
Réponse	1 : 58%, les enseignants expriment leur position 2 : 42%, de manière tranchée.

La majorité écrasante réfute l'idée selon laquelle le volume horaire prescrit permet de concrétiser le programme qui s'affiche avec un contenu très dense. D'ailleurs, les enseignants ont du mal à boucler le programme, durant l'année scolaire.

Question 6	La répartition du volume horaire / activité est adéquate
Réponse	1 : 59%, Là aussi, le désaccord est total 2 : 41%

Cette situation renvoie à celle qui précède. Le temps alloué n'est pas en phase avec la nature des activités. La pédagogie du projet requiert plus de temps. L'apprenant évolue dans un environnement où le français est totalement absent. De plus, les choix institutionnels n'accordent pas une importance conséquente au savoir faire linguistique. D'ailleurs, ce déficit tend à se complexifier davantage, d'un palier à un autre, du primaire à l'université. Le temps est un facteur clé qui doit déterminer, positivement, les conditions d'enseignement/apprentissage du français, langue étrangère.

### Les contenus : Q7- Q 12

Question 7	Le programme accorde une importance suffisante • à l'oral • à l'écrit
Réponse	• à l'écrit ; 3 : 67% 4 : 33%

Tous les enseignants s'accordent à dire que le programme de français donne la primauté de l'écrit sur l'oral. D'ailleurs, le score réalisé conforte cette thèse.

Pourtant, le programme appelle clairement à développer une compétence de communication. Celle-ci peut se décliner à l'oral et à l'écrit. Il y a, donc, urgence à réhabiliter la dimension orale de l'apprentissage du français.

Question 8	Les contenus préconisés traduisent les objectifs d'apprentissage du programme.
Réponse	1 : 13%, Faible proportion / aux autres rubriques 2 : 37% sont en désaccord 3 : 50%, La moitié des enseignants expriment leur accord

Les scores départagent les enseignants : les uns sont plutôt favorables à l'idée selon laquelle les contenus sont en adéquation avec les objectifs d'apprentissage. L'autre moitié n'est pas de cet avis : elle estime que les contenus ne prennent pas en charge les objectifs pédagogiques. Cette situation renvoie à la diversité des pratiques enseignantes. L'insuffisance en matière de coordination conforte cette thèse et amplifie les écarts dans les approches initiées par les professeurs de français. Nous sommes, donc, en présence d'un réel problème de formation au métier d'enseignant. Il serait opportun de s'imprégner des conceptions des uns et des autres. La confrontation s'impose. Elle consiste à expliquer le lien entre les objectifs fixés dans le programme et les contenus qui se déclinent en objets d'étude. Ce travail de vérification permet de valider les choix opérés et/ou de repérer les dysfonctionnements pour pouvoir procéder aux réglages appropriés de manière à assurer une visibilité nette et sans ambages. Nous avons eu à vivre, d'ailleurs, des cas similaires où nous avons décelé des problèmes qui relèvent de la formulation des objectifs pédagogiques. L'autre aspect du problème est d'ordre stratégique : les enseignants ont, souvent, du mal à mettre en rapport le contenu d'une activité de classe avec les attentes institutionnelles. Ils se focalisent excessivement sur l'étude du thème sans éprouver le moindre besoin à justifier ce choix en recourant à l'objectif d'apprentissage. Cette pratique est courante chez bon nombre d'enseignants dont les profils hétéroclites et disparates assurent des effets contre productifs. D'où la nécessité à mettre en place des cellules de veille constituées d'enseignants formateurs dont la mission principale consiste à répondre aux besoins

pressants du terrain. Ce genre d'initiative peut aider à soulager les principaux acteurs en leur fournissant toute l'assistance requise et contribue, manifestement, à réduire les écarts et à maximiser les performances des enseignants. Ce n'est qu'à ce prix que l'on pourra lever les ambiguïtés et éviter les dérapages.

Question 9	Les contenus préconisés sont centrés sur les pré requis des apprenants
Réponse	1 : 21% désapprouvent totalement cette idée 2 : 38% expriment leur désapprobation 3 : 39% adhèrent à cette assertion 5 : 2% ; sans opinion

59% au total estiment que les contenus ne sont pas en adéquation avec les pré requis des apprenants, pour la simple raison que les programmes sont conçus sur la base des besoins supposés réels des apprenants. Autrement dit, la liste standard est établie pour répondre à des exigences nationales. Cette approche bien qu'elle soit obsolète, vise à uniformiser la pratique de classe. L'enseignement du français connaît des disparités d'une région à une autre. Au regard des conditions qui caractérisent l'apprentissage et le rapport à la langue, la formation subit les contre coups des démarches hétéroclites initiées par les principaux acteurs, en l'occurrence les enseignants. Ce qui se répercute négativement sur la nature du produit. D'où ces disparités entre les différents profils qui traduisent une réelle disproportion des niveaux chez les apprenants algériens.

Ceux qui marquent leur adhésion à cette proposition, font preuve de pragmatisme en matière de prise en charge des contenus du programme et prennent l'initiative de s'adapter aux contingences du terrain, en dépit des conséquences sur la nature de l'intervention didactique et sur les risques malencontreux qui peuvent se produire. Un tel comportement se révèle chez les enseignants qui tiennent à exprimer leur autonomie en matière de prise de décision et qui déploient d'énormes efforts pour subvenir aux besoins immédiats du public apprenant. Par ailleurs, ils font montre d'une aptitude professionnelle à surmonter les écueils qui entravent le processus de formation et s'accommodent aux situations les plus périlleuses pour pallier aux insuffisances criardes décelées chez bon nombre d'apprenants.

La dernière catégorie désigne les enseignants qui ne sont pas en mesure de se positionner en faveur de l'une ou l'autre des deux formules proposées. Il s'agit d'une

frange d'enseignants comptabilisant quelques années d'exercice dans le domaine de l'enseignement. Ils sont, de ce fait, dépourvus de moyens légaux et d'outils de mesure leur permettant d'apprécier une telle situation. Ils se réduisent, alors, à une certaine forme de neutralité par rapport aux différentes manifestations et aux péripéties multiformes qui jalonnent le processus d'enseignement/apprentissage.

Question 10	Les contenus préconisés prennent en considération l'âge mental des apprenants
Réponse	2 : 13% ne sont pas d'accord 3 : 57% approuvent la proposition 5 : 30% sans opinion

Majoritairement, les enseignants enquêtés approuvent la proposition. Ils considèrent que les contenus suggérés sont adaptés aux apprenants. Il suffit de se référer à la liste des thèmes proposés à l'étude, dans le document programme. Ils sont, d'ailleurs, en adéquation avec les aspirations légitimes des jeunes adolescents et se focalisent sur leurs centres d'intérêt.

Les plus chevronnés des enseignants estiment que les contenus suggérés ne correspondent pas à l'âge mental des élèves du secondaire. Ceux-ci ont l'aptitude requise pour émettre un tel jugement. Ils représentent, nous semble-t-il, la catégorie des anciens qui sont mieux imprégnés du terrain. Ils connaissent le public, au vu de leur expérience dans le cycle secondaire. Ils doivent avoir, aussi, les instruments nécessaires à partir desquels ils fondent leur opinion. Ils sont, par conséquent, capables de soumettre leurs propositions à qui de droit, pour étoffer le programme de français, en cas de besoin.

Les 30% représentent les enseignants qui se résignent à afficher une neutralité qui est la marque d'un positionnement synonyme d'abstention : refus de s'exprimer et d'afficher un quelconque indice pouvant traduire un lien, aussi fragile soit-il, entre les contenus et l'âge correspondant au degré de développement intellectuel des apprenants. Cette stratégie traduit une sorte de méfiance à l'égard de la réalité du terrain. Il faut savoir que, chez bon nombre d'enseignants, on se refuse à toute implication dans les débats chauds qui visent à mettre à nu les dysfonctionnements dans le secteur de l'éducation. Cette tendance, assez minoritaire, concerne les enseignants nouvellement

recrutés dont les appréhensions contrastent avec les moyens intellectuels et matériels dont ils disposent.

De toute manière, le caractère pluridisciplinaire auquel renvoie cette question exige un savoir assez riche et variée sans lequel il n'est pas possible d'émettre un quelconque jugement à ce sujet.

D'où cette volonté manifeste des enseignants qui, par mesure de précaution, se refusent à tout commentaire susceptible de les mettre sous les feux de la rampe et de les soumettre, éventuellement, à des prises de position qu'ils auront du mal à justifier

Question 11	<p>Le programme en cours :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• complète le programme précédent</li> <li>• est considéré comme base pour le programme à venir</li> </ul>
Réponse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• complète le programme précédent</li> </ul> <p>2 : 35% opinion défavorable  3 : 49% opinion favorable  5 : 16% sans opinion</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• est considéré comme base pour le programme à venir</li> </ul> <p>1 : 11% refus total  2 : 27% en désaccord  3 : 53% en accord  5 : 9% sans opinion</p>

- le programme en cours complète le programme précédent ;

Les 35% d'enseignants qui expriment un avis défavorable sur la question, sont, probablement, très aux faits de la chose éducative : ils sont capables d'apprécier l'insuffisance en matière de continuité entre le programme de français du fondamental et celui du secondaire. La raison invoquée illustre bel et bien l'idée qui est en train de se répandre dans le milieu professionnel et qui doit faire l'objet d'une analyse sérieuse pour vérifier la véracité des motifs avancés. Le "*continuum* " étant « *un phénomène progressif dont on ne peut considérer une partie que par abstraction* »<sup>202</sup> , il est, donc, important de procéder à une étude approfondie qui repose sur des critères fiables et

---

<sup>202</sup> Les Editions Le Robert

valides pour dégager les éléments susceptibles d'assurer une cohérence et une progression entre les programmes de français du fondamental et celui du secondaire.

Les enseignants en faveur de l'idée selon laquelle le programme en cours complète le précédent réalisent un score de 49%. Comparativement au taux précédent, ce résultat illustre parfaitement l'adhésion d'un bon nombre de pédagogues à l'idée de continuité dans les programmes. Là, aussi, il est nécessaire de décortiquer les contenus pour s'assurer, de visu et in situ, de la cohérence qui peut caractériser, éventuellement, les programmes de français en Algérie.

Les 16% qui sont sans opinion, se refusent à exprimer le moindre indice en faveur de l'une ou l'autre des deux options. Nous estimons qu'il s'agit d'une catégorie d'enseignants qui accusent, éventuellement, un déficit en matière de formation. Et de ce fait, ils n'ont pas les capacités requises pour motiver leurs positions. Autrement, ce sont les enseignants nouvellement installés dans leurs fonctions qui sont peu prolifiques et contre productifs en matière d'expression.

- est considéré comme base pour le programme à venir

Au total, 38% des enseignants ne sont pas de cet avis. Ce pronostic défavorable mérite réflexion : si on se projette dans l'enseignement supérieur, on s'aperçoit que les étudiants qui arrivent à l'université, accusent un énorme déficit en matière de communication et de savoir faire linguistique. Il faut reconnaître, aussi, que le français connaît un net recul dans l'environnement immédiat de l'algérien. Cette réalité se répercute durement sur les performances de l'apprenant, de quelque niveau que ce soit.

Une majorité nette émet un avis favorable : 53% représente inéluctablement une proportion intéressante qui traduit l'expression d'une disposition bienveillante en faveur du programme de français. Dans l'absolu, celui-ci peut être considéré, à juste titre, comme étant une plate forme de laquelle dépend la construction du programme à venir. Connaissant les péripéties et les rebondissements qui pèsent sur l'enseignement du français, du cycle primaire au palier supérieur, nous sommes autorisés à émettre une opinion critique à l'endroit des différents programmes. Nous sommes d'avis pour que les contenus soient actualisés sur le moyen terme :

- 1- Assurer une cohérence permanente entre les programmes en ciblant les constantes et les fondamentaux qui plaident en faveur du "continuum"
- 2- Réajuster les programmes en fonction des attentes et des aspirations de la société
- 3- Reformuler les objectifs de manière à cibler le niveau seuil

4- Privilégier le savoir faire linguistique pour faire face aux carences enregistrées chez bon nombre d'apprenants.

5- Répertorier un référentiel de compétences et de performances

Ce sont là quelques propositions à prendre en charge dans la perspective d'un réaménagement profond des différents programmes de français, en Algérie.

Les 9% des enseignants enquêtés, refusent d'émettre un quelconque avis. Encore une fois, cette catégorie représente ceux qui, par peur d'échouer, se barricadent dans un mutisme béat. Apparemment, ils ne disposent d'aucun élément de référence à partir duquel ils peuvent apporter leur contribution. Ils ne sont pas préparés, non plus, à livrer leurs opinions sur le sujet.

Question 12	Les thèmes proposés • suscitent l'intérêt de l'apprenant • traitent de la réalité culturelle et sociale de l'apprenant
Réponse	• suscitent l'intérêt de l'apprenant 2 : 48% marquent leur désaccord 3 : 52% sont d'accord • traitent de la réalité culturelle et sociale de l'apprenant 2 : 63% désapprobation 3 : 37% opinion favorable

• Les thèmes proposés suscitent l'intérêt de l'apprenant

48% des enseignants ne sont pas de cet avis : deux raisons principales, nous semble-t-il, peuvent justifier ce constat :

- 1- Le manque de motivation chez les apprenants : cette situation favorise la démobilisation des élèves et exacerbe le manque d'enthousiasme en classe.
- 2- Le niveau des élèves : il faut reconnaître que les apprenants qui sont issus du cycle fondamental, accusent un énorme déficit en matière d'apprentissage. D'où la difficulté à satisfaire aux profils hétérogènes des jeunes lycéens dont l'engouement pour le français s'estompe peu à peu.

Les enseignants en faveur de cette idée représentent 52% : à travers leurs vécus, ils attestent que les thèmes proposés suscitent l'intérêt des apprenants. C'est, du moins, le résultat d'une expérience de terrain. Il faut ajouter, en revanche, que le choix d'un

thème ne suffit pas. Il est, donc, opportun de trouver les techniques appropriées pour déclencher la conduite à tenir par l'élève lorsqu'il s'agit d'exécuter une tâche, à l'occasion d'une situation problème.

- Les thèmes proposés traitent de la réalité culturelle et sociale de l'apprenant.

Dans leur grande majorité (63%) les enseignants désapprouvent cette proposition. Ils remettent en cause le choix des thèmes parce que non adaptés à l'environnement socio culturel de l'apprenant.

Par contre, 37% admettent l'idée contraire : ils trouvent que les thèmes suggérés répondent aux normes socio culturels des apprenants.

A ce propos, il est hors de question de cloisonner l'enseignement/apprentissage du français dans la sphère socio culturelle de l'apprenant. Il est vrai que l'élève a besoin d'évoluer dans un univers propice mais la diversité, dans toutes ses dimensions, peut contribuer à élargir les horizons et à favoriser l'ouverture sur les autres.

### La méthode : Q - 13

Question 13	<p>La pédagogie du projet permet :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la créativité de l'apprenant</li> <li>• sa participation</li> </ul>
Réponse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la créativité de l'apprenant</li> </ul> <p>3 : 87%, accord absolu 4 : 13%, accord total</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sa participation</li> </ul> <p>3 : 89%, confirment l'idée de départ 4 : 11%, opinion favorable</p>

- La pédagogie du projet permet la créativité de l'apprenant.

A l'unanimité, les enseignants approuvent l'idée de départ. C'est le constat que partagent les principaux acteurs, après plus de 15 années d'application des nouveaux programmes. Il est vrai que la pédagogie du projet incite à la créativité et à la production. D'ailleurs, les élèves préfèrent travailler en groupes pour la concrétisation

du projet. Malheureusement, certaines contraintes découragent les initiatives et freinent l'apprenant, dans son élan :

- 1- La surcharge des classes rend, difficile, le travail en groupes
- 2- Le volume horaire (réduit) ne répond pas aux exigences de la pédagogie du projet.
- 3- Les enseignants accusent un déficit en matière de gestion des activités dans le cadre de la pédagogie du projet.

- La pédagogie du projet permet la participation de l'apprenant.

En effet, les enseignants se prononcent, majoritairement, en faveur de cette proposition. Tout le monde s'accorde à dire que cette pédagogie innove en matière de pratique de classe: elle libère les initiatives et réhabilite l'expression. L'apprenant se trouve, alors, investi d'un rôle majeur qui le propulse aux devants de la scène.

#### **L'évaluation : Q - 14**

Question14	<p>Le type d'évaluation préconisé dans le programme</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• permet à l'enseignant de mesurer l'atteinte des objectifs</li> <li>• aide l'enseignant à réguler sa démarche</li> </ul>
Réponse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• permet à l'enseignant de mesurer l'atteinte des objectifs</li> </ul> <p>2 : 33% ne sont pas de cet avis            3 : 57% sont plutôt favorables            5 : 10% refus de s'exprimer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aide l'enseignant à réguler sa démarche</li> </ul> <p>3 : 95% accord total            5 : 5% sans opinion</p>

- Le type d'évaluation préconisé dans le programme permet à l'enseignant de mesurer l'atteinte des objectifs.

33% des enseignants enquêtés ne sont pas de cet avis. Cette situation rend compte d'un problème qui relève de la formation continue. En effet, bon nombre d'enseignants éprouvent des difficultés à mesurer l'atteinte des objectifs pédagogiques. Ils n'ont pas pris l'habitude de faire montre de leur savoir faire. La principale raison que nous

estimons pertinente est la suivante : en matière d'évaluation, on se focalise sur les contenus. C'est une vieille pratique qui s'est incrustée dans le système éducatif. Pourtant, les nouveaux programmes opèrent des choix stratégiques mais les vieux réflexes reviennent en force dans la pratique de classe. Il faut, donc, s'inscrire dans la durée pour aspirer redresser la situation.

57% affichent clairement leur préférence. Les enseignants se sont habitués à cette pratique. Il faut dire que le temps plaide en leur faveur. Ils se sont confrontés au terrain pour acquérir les mécanismes de base qui relèvent de l'évaluation.

10% sont sans opinion : ils refusent de s'exprimer parce qu'ils ne sont pas en mesure de justifier leur position, faute d'argument. Ils sont constitués, paraît-il, d'enseignants nouvellement recrutés à qui il faut accorder le temps nécessaire pour qu'ils puissent affûter leurs armes.

- Le type d'évaluation préconisé dans le programme aide l'enseignant à réguler sa démarche.

L'immense majorité est en faveur de cette proposition. Ils représentent 95%. L'enseignant prend, aujourd'hui, conscience de la nécessité de se remettre en cause et de l'importance de la régulation dans la pratique enseignante. C'est, aussi, le résultat d'un travail de terrain entamé de longue date qui se met à donner ses fruits.

5% sont sans opinion. Encore une fois, c'est une attitude de riposte que les nouveaux enseignants adoptent et préfèrent se mettre dans l'expectative.

#### Décision finale : Q - 15

Question 15	<p>Le programme doit être</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• maintenu</li> <li>• enrichi</li> <li>• remplacé</li> </ul>
Réponse	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enrichi</li> </ul> <p>3 : 87% les enseignants sont pour un enrichissement du 4 : 13% programme de français</p>

A l'unanimité, les enseignants se prononcent en faveur d'un enrichissement du programme de français, dans le secondaire. Ce constat reflète la tendance la plus forte.

C'est le résultat de cette enquête entreprise auprès des enseignants de français de la circonscription Chlef 2. En effet, ils se sont exprimés sur un certain nombre de questions relatives :

- Au volume horaire : 02 questions (5 ; 6)
- A la disponibilité du programme : 02 questions (01 ; 02)
- Aux conditions de réalisation : 01 question (03)
- Aux objectifs d'apprentissage : 01 question (04)
- Aux contenus : 06 questions (07 ; 08 ; 09 ; 10 ; 11 ; 12)
- A la méthode : 01 question (13)
- A l'évaluation : 01 question (14)
- Décision finale : 01 question (15)

### **Synthèse**

Dans cette partie, nous exposons les résultats de l'enquête menée auprès des enseignants de français. Les réponses fournies par le public traduisent l'intérêt qu'ils portent au sujet de l'enseignement/apprentissage du français, dans le secondaire.

Tout d'abord, nous devons préciser qu'une certaine frange d'enseignants a jugé utile de ne pas répondre aux questions qui leur avaient été posées. Nous estimerions que cette attitude pourraient être motivée par :

- 1- Manque de savoirs ou d'informations sur le thème évoqué par la question
- 2- Manifestation d'une incompréhension
- 3- Stratégie qui consiste à ne pas se positionner sur tel ou tel sujet
- 4- Manque d'expérience
- 5- Refus de s'impliquer dans une démarche qu'on juge accessoire

Nous nous focaliserons, bien entendu, sur les tendances fortes : nous considérons qu'elles expriment statistiquement les orientations des principaux acteurs, en l'occurrence les enseignants. C'est le courant à suivre parce qu'il véhicule fidèlement les aspirations légitimes des enseignants. On se fie, alors, au score réalisé en faveur de chaque thème.

Dans le tableau qui suit, nous portons les résultats exprimés en pourcentage, pour chaque thème ;

Thème	pourcentage
Les niveaux d'intention	53%
Les contenus	57%
La méthode	88%
Les moyens d'évaluation	76%
Décision finale : enrichissement du programme	87%

Le tableau ci-dessus reproduit les scores réalisés. Ceux-ci sont significativement très importants dans la mesure où les opinions exprimées penchent plutôt en faveur des thèmes mentionnés dans la grille.

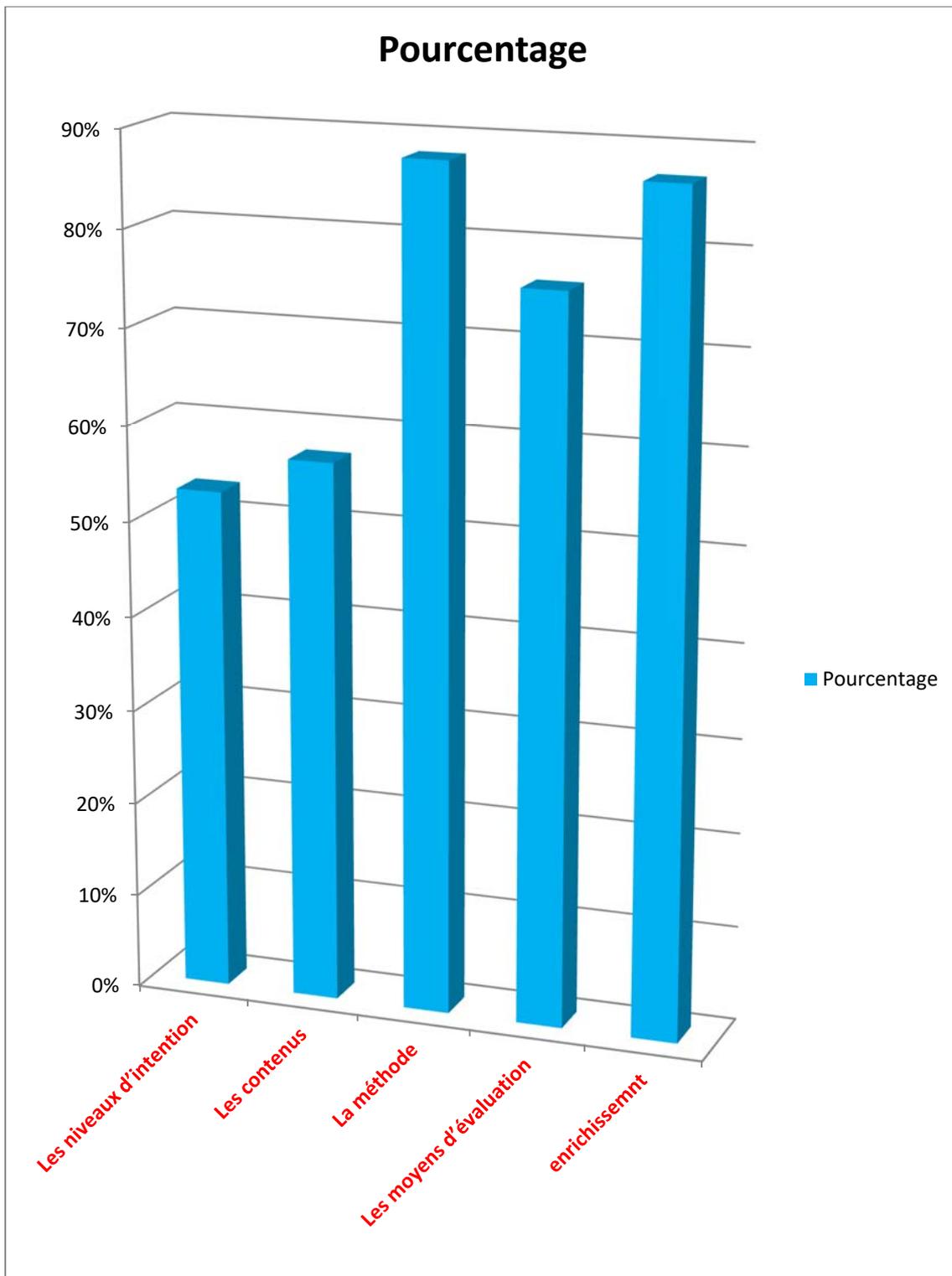
On enregistre, dans ce même tableau, 05 thèmes dont les 04 premiers désignent ce qu'on appelle communément "les composantes du programme."

Le choix de ces thèmes répond à des soucis de pertinence. En effet, les résultats affichent une volonté manifeste chez les enseignants en matière d'expression et de réaction.

Il faut noter, aussi, que la méthode requiert le pourcentage le plus élevé (88%). Nous estimons que ce concept demeure d'actualité. Il colle à la pratique de classe et revient, en permanence, en situation d'enseignement/apprentissage.

L'évaluation capte l'intérêt des enseignants. Elle réalise un score de 76%. Les enseignants se sont massivement prononcés en faveur de ce thème. C'est une marque de fidélité à ce concept qui est au centre des préoccupations majeures de la pratique enseignante.

L'enquête converge vers un même résultat : les enseignants se prononcent, majoritairement, en faveur de l'enrichissement du programme. Cette décision se trouve justifiée par la nécessité, nous semble-t-il, d'adapter le programme aux attentes actuelles. Autrement dit, il est fait appel, par le biais du questionnaire, au besoin impérieux de pallier aux insuffisances qui caractérisent les différentes composantes du programme de français, destiné au cycle secondaire. La contribution de l'enseignant est, à ce titre, prépondérante. Il est imbu de la réalité du terrain. De ce fait, il est en mesure de rendre compte, fidèlement, des contraintes qui entravent le processus de formation.



Graphique représentant les tendances exprimées par les enseignants

## 2.1. Evaluation des programmes de français du secondaire

<b>composantes</b>	<b>Forces</b>	<b>limites</b>
Présentation matérielle du document	Bien structuré dans l'ensemble, le style utilisé dans la rédaction des programmes est clair et compréhensible. La présentation tabloïde des programmes par année est très judicieuse	Formulation souvent équivoque, notamment dans le texte introducteur, (manque de rigueur)
Accès au document programme	le programme est accompagné de guide et les manuels sont adaptables au programme	Diversité des profils des PES (hétérogénéité) Méconnaissance des concepts due au déficit en matière de formation initiale
Les niveaux d'intention	Les objectifs d'apprentissage sont en adéquation avec le profil de sortie du lycéen qui envisage des études supérieures et/ou l'entrée dans la vie active	La distribution objectif général (profil de sortie) et objectifs spécifiques (par séquence) manque de pertinence.
Méthode	Des repères méthodologiques sont donnés à titre instructif : les choix méthodologiques sont clairement énoncés et recommandés à travers l'identification du profil d'entrée et de sortie intégrant la pédagogie du projet et un système d'évaluation	Cette orientation méthodologique souffre d'un paradoxe entre l'organisation du projet didactique, celle de la séquence et celle de l'activité renvoyant à un enseignement des contenus
Contenus	Les programmes présentent des contenus disciplinaires renvoyant : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ à une typologie de discours (narratif, expositif, argumentatif)</li> <li>▪ à une typologie de techniques d'expression</li> </ul>	Les contenus de certains projets sont jugés inadéquats par rapport aux capacités des apprenants et par rapport au contexte socioculturel :

	▪ aux catégories de la langue.	absence d'ancrage dans la réalité algérienne.
Evaluation	Il est fait mention aux types d'évaluation : -évaluation diagnostique -évaluation formative -évaluation certificative	Néanmoins, les modalités d'évaluation ne sont pas clairement indiquées.
Faisabilité	La relation finalité/objectifs d'apprentissage est réaliste compte tenu du statut de la langue (langue étrangère 1) dans le pays	Le rapport objectifs d'apprentissage / temps alloué à la discipline n'est pas réaliste

## 2.2. Les résultats de l'évaluation des programmes de français

les critères			
les composantes	présence	pertinence	cohérence
Niveaux d'intention	Présence effective des niveaux d'intention et introduction de concepts : compétences, capacités et objectifs d'apprentissage. Profil de sortie.	Couvrent des savoirs et des savoirs faire en milieu scolaire pour un savoir être envisagé en termes d'autonomie	Manque de cohérence dans la démultiplication des niveaux d'intention.
Contenus	Présence effective des contenus mais exploitation difficile	Renvoient à une thématique pas toujours motivante	Contenus souvent inadéquats par rapport aux capacités des apprenants et aux objectifs visés
Méthode	Présence d'orientation méthodologique suggérée par l'organisation des projets didactiques	N'induit pas systématiquement des comportements d'apprentissage. Absence de démarche évaluative pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage	Ne soutient pas Les compétences envisagées : l'autonomie de l'élève et de l'enseignant. Ne prend pas en charge La double dimension de La langue : l'oral et l'écrit.

### Les niveaux d'intention

Les niveaux d'intention ne sont pas libellés conformément à la norme, et les différents niveaux, même s'ils existent, ne sont pas identifiables. En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, généraux ou spécifiques, ils ne sont pas formulés conformément à la norme. Ils sont énoncés, au demeurant, en termes de compétences ou de capacités à installer. Nous y retrouvons la centration sur les apprenants, la mention du comportement attendu en termes univoques et observables pour la plupart, en dépit d'une formulation non conforme aux règles d'usage. Il faut ajouter que les profils d'entrée et de sortie sont mentionnés, malencontreusement, de façon approximative.

Il faut savoir, cependant, que le premier concept évoqué en didactique des langues, porte précisément sur la technologie des objectifs. A l'évidence, le programme n'offre pas un bon exemple. Les concepteurs de programme sont les premiers à transgresser la norme qu'ils s'attellent à fixer, par ailleurs. Tout cela, nous semble-t-il, est traité de manière expéditive que des critères tels que la pertinence et/ou la cohérence ne peuvent intervenir, à ce niveau. En revanche, nous rendons hommage au souci de rigueur qui a présidé à la spécification des capacités, en termes de résultats attendus, à la fin de chaque projet didactique.

### Les contenus

Le choix des contenus est justifié par les mutations appelées à marquer la société algérienne.

La cohérence du contenu proposé est renforcée par le caractère intégré et la nature des documents retenus : le programme d'enseignement, le manuel scolaire, le guide du professeur. Ce qui permet de sécuriser l'environnement des principaux acteurs, à savoir l'enseignant et l'apprenant et de renforcer les acquis des uns par rapport aux autres : des notions telles que " compétence", " capacité", " critère ", " indicateur" , sont convoquées et mises à contribution dans les documents institutionnels.

Le choix des contenus ne tient pas compte du temps imparti au projet didactique, ni à la réalité du terrain où le profil est loin d'être homogène.

Il faut noter, tout de même, qu'une fiche synoptique assez précise présentant le thème d'étude, la compétence à installer, la capacité correspondant à chaque

séquence matérialise quelque peu cette logique de changement dans la conception des programmes qui se démarque des pratiques anciennes.

Quelques imperfections sont, néanmoins, à déplorer : à notre connaissance, et de l'avis des principaux acteurs qui agissent sur le terrain, aucune investigation n'a été entreprise sur le terrain en vue de définir les besoins réels de formation.

### La méthode

Dans le document programme, sont évoquées, de manière très explicite, les démarches et procédures préconisées pour atteindre les objectifs d'apprentissage. On y évoque, de surcroît, les principes qui les sous-tendent et qui leur donnent sens, notamment la nécessité de rompre avec la logique d'enseignement en s'inscrivant dans une logique de formation centrée sur le montage de compétences précises, évaluables et mobilisables à l'occasion d'une situation problème. Il y est fait référence au travail en équipe, dans le cadre de la pédagogie du projet, au partenariat et à la mise en œuvre d'une démarche participative intégrant les apprenants, dans la perspective de la construction du savoir et de la fonction socialisante du projet pédagogique.

Il faut signaler, toutefois, que la surcharge des thèmes peut avoir un impact négatif sur l'organisation pédagogique.

Ainsi, on ne pourrait parler, véritablement, de congruence entre les objectifs déclarés et la méthode suggérée. Du reste, ceux-ci ne peuvent être évalués du fait de l'impossibilité matérielle (faute de temps) d'organiser des activités d'entraînement au terme desquelles l'apprenant aura l'occasion de manifester un comportement mesurable et l'enseignant toute latitude de réguler. Dans ce sillage, les modalités d'évaluation sont exposées, à titre indicatif. Il aurait fallu, en principe, préciser le protocole inhérent à chaque type d'évaluation pour dissiper les malentendus et éviter les amalgames.

### L'évaluation

Le programme innove, en la matière, en appelant à construire des outils d'évaluation diagnostique, formative et certificative.

Néanmoins, le document ne propose aucune procédure d'évaluation, ni en amont, ni en aval. Cette situation subit les contrecoups du peu de temps alloué à

chaque activité. Ce qui ne permet pas d'organiser des procédures d'évaluation diagnostique susceptibles d'autoriser l'émergence des représentations des sujets apprenants quant aux thèmes proposés à l'étude, ou de les sensibiliser aux objectifs d'apprentissage, voire de sonder leurs attentes réelles.

En un mot, l'évaluation n'est pas sérieusement prise en compte. Les programmes de français gagneraient à s'accompagner d'un référentiel de compétences à installer, formulées de manière claire et précise. Cela aura le mérite de faciliter l'évaluation en autorisant, par exemple, la mesure de l'écart entre le profil de sortie escompté et celui réalisé effectivement.

Il est dommage que les expériences antérieures n'aient pas été capitalisées, ni potentialisées.

Faute de mesures d'accompagnement, de soutien et de prolongement des effets de formation initiaux ; faute d'avoir été tout simplement sollicités à outrance, les compétences préalablement installés et dûment évaluées en situation de formation, s'érodent rapidement et cèdent à l'usure du temps. Ainsi, pour ne pas avoir sérieusement réfléchi à des dispositions, des procédures de rentabilisation de la pratique enseignante agissant sur les conditions qui favorisent le réinvestissement, le transfert des savoirs acquis, les compétences qu'on a pris tant de peine à développer ne survivent pratiquement que très peu de temps à l'action de formation programmée.

### 2.3. Tableau de convergence : confrontation analyse / questionnaire

Composantes	Analyse en chambre	Questionnaire	Degré de convergence
Les niveaux d'intention	Sont plus ou moins bien formulés	Sont clairement formulés	Partielle (- +)
	Peuvent aider dans l'organisation de l'enseignement (choix des supports...)	Ils aident dans l'organisation de l'enseignement, dans le choix des activités d'apprentissage et des moyens d'évaluation	Totale (++)
	Il est possible d'atteindre les objectifs selon le niveau de l'élève ainsi que par rapport au temps imparti et aux moyens pédagogiques mis en œuvre	On peut atteindre les objectifs selon le niveau de l'élève, par rapport au temps imparti et les moyens pédagogiques disponibles	Totale (++)

## Les objectifs

Ils ne sont pas formulés en rigueur de méthode : ils ne sont pas énoncés en termes de compétences ou de capacités à installer.

Composantes	Analyse en chambre	Questionnaire	Degré de convergence
Les contenus	Sont d'actualité. Ils observent une progression du facile au difficile. Gradation dans la difficulté	Les contenus sont d'actualité. Gradation dans La difficulté	totale (++)
	Les contenus sont probablement adéquats vu qu'ils prennent en charge les besoins supposés réels des apprenants	Les contenus prennent en charge les besoins supposés réels de l'élève	totale (++)
	La progression du général au spécifique, n'est pas facile à vérifier	progression à vérifier	Partielle (-+)

### Les contenus

Le choix des contenus ne tient pas compte du temps imparti à la séquence, mais aussi de la réalité du terrain où le profil est loin d'être homogène.

A notre connaissance, et de l'avis des principaux concernés, aucune investigation n'a été menée sur le terrain en vue de définir les besoins réels de formation.

Composantes	Analyse en chambre	Questionnaire	Degré de convergence
La méthode	Difficile à adopter vu les effectifs importants dans les classes	Elle ne facilite pas l'enseignement	Totale (--)
	est supposée encourager l'initiative chez l'enseignant	Elle n'encourage pas l'initiative chez l'enseignant	Partielle (+-)
	supposée développer une certaine créativité chez l'apprenant à travers la variété d'activités suggérées	elle encourage peu la créativité chez l'apprenant	Totale (--)
	peut difficilement aider l'élève à développer une autonomie	Elle ne favorise pas l'autonomie chez l'élève	Partielle (+-)

Composantes	Analyse en chambre	questionnaire	Degré de convergence
Les moyens D'évaluation	Le programme évoque les différents types d'évaluation mais ne propose aucun outil	Le programme évoque vaguement les Instruments d'évaluation	partielle (+-)
		Pas faciles à utiliser	partielle (-+)
		pertinents	partielle (-+)

composantes	Analyse en chambre	questionnaire	Degré de convergence
Les moyens techniques	Le programme, en tant que document officiel, ne fait aucune référence à ce type de matériel qui pourrait être d'une grande utilité car il supporterait la méthode en vigueur	Ne sont pas toujours disponibles dans les établissements.	Totale (--)
		ne sont pas faciles d'utilisation quand ils sont disponibles	Totale (--)
		quand ils sont disponibles, ils ne sont pas faciles à manier	Totale (--)
		ils ne sont pas variés, non plus	Totale (--)

composantes	Analyse en chambre	questionnaire	Degré de convergence
Décision finale	Le programme en vigueur est perfectible	87% des enseignants se prononcent pour la révision du programme en question	Totale (++)
	Le programme nécessite une révision en vue de plus de clarté et de précision	13% d'entre eux pensent que ce programme a besoin d'une révision légère	Partielle (+-)

composantes	Analyse en chambre	questionnaire	Degré de convergence
Facture du document	Le document programme est plus ou moins bien structuré	La structure du programme est plus ou moins Claire	Totale (++)
	Un programme par niveau 1èreAS ; 2èmeAS ; 3èmeAS ;	Elle contribue à la bonne Exploitation du document	Totale (++)
	Chaque document donne une Vision sur l'année		Totale (++)
	Chaque document est organisé en rubriques. Ceci Facilite son exploitation		Totale (++)

### La facture

La structure et la présentation du document facilite son utilisation et en rend son exploitation sans peine. La lisibilité du programme est confortée par un appareil de référence conséquent et des textes préliminaires très instructifs.

A ce propos, notons que la somme des rubriques formant cet assemblage, totalise 25 pages, ainsi distribuées :

- Une présentation en langue arabe, dûment signée par le directeur de l'enseignement secondaire ;
- Un sommaire ;
- Un préambule constitué de : introduction, exposé des motifs, buts de l'enseignement/apprentissage du français dans le secondaire ;
- Finalités de l'enseignement du français ;
- Description des profils (entrée et sortie)

- Les compétences disciplinaires ;
- Les volumes horaires ;
- Les contenus ;
- Méthodologie et stratégies ;
- Glossaire : liste d'un lexique spécialisé qui est mis au service des enseignants pour les aider à mieux comprendre les enjeux et les attentes institutionnelles ;

### 3. Synthèse Générale

La synthèse des résultats de l'évaluation des programmes algériens nous permet de dire que ceux-ci sont perfectibles. En effet, ils présentent des aspects positifs qu'il faut maintenir et des aspects négatifs qu'il faut absolument revoir.

Dans ce sillage, il est clairement permis d'affirmer que **la 1ère hypothèse est largement vérifiée** : les enseignants se sont distingués, à l'occasion de l'analyse en chambre, en faisant montre d'une lecture critique pour déceler les forces et les limites contenues dans le programme de français.

Ce sont concernent les composantes du programme à savoir :

#### 1- Les niveaux d'intention

Les programmes présentent les niveaux d'intention sous une forme tantôt implicite tantôt explicite. D'une façon générale, leur formulation manque de rigueur et leur lisibilité est non évidente.

Dans un souci de renouveau, on a souvent introduit les concepts capacités/compétences/profil de sortie sans trancher nettement avec la pédagogie par objectifs.

La démultiplication d'un niveau d'intention par un autre n'est pas systématique.

La couverture des domaines taxonomiques est souvent partielle et renvoie essentiellement aux savoirs et savoir faire en milieu scolaire. Ces niveaux d'intention suggèrent une formation qui ne tient pas compte des conditions réelles de réalisation (horaire/niveau des élèves/surcharge des classes/infrastructure).

La planification des niveaux d'intentions dans les programmes manque de rigueur, de cohérence et de pertinence.

#### 2- Les contenus disciplinaires

Les programmes présentent effectivement les contenus disciplinaires mais souvent sous forme de listes. Cela rend leur exploitation difficile par rapport aux objectifs visés. Ils sont peu motivants parce que non actuels et sans ancrage avec le vécu de l'apprenant.

Les contenus sont en décalage avec les besoins de l'apprenant et par conséquent avec ceux de la société.

Grâce à la contribution des enseignants qui se sont mis à rude épreuve, par le biais du questionnaire pour constater, de visu, que les contenus ne sont pas totalement conformes avec la réalité du terrain : **2ème hypothèse vérifiée.**

### 3- La méthode

Les programmes ne présentent pas d'orientation méthodologique précise. Les approches suggérées ne permettent pas l'atteinte des objectifs et n'intègrent pas systématiquement une démarche évaluative des apprentissages.

Les méthodes suggérées par les programmes sont timidement présentées, dans l'ensemble, car elles n'impliquent pas systématiquement l'élève et visent l'acquisition des connaissances à travers deux types de comportements : compréhension / restitution.

Il faut, néanmoins, reconnaître que la présentation des programmes en documents reliés est appréciable.

Dans l'ensemble, les programmes étudiés n'assurent pas une lisibilité optimale faute de rigueur dans la formulation, dans la présentation et dans le choix des contenus. Dans ce sillage, il est clairement permis d'affirmer que la 2<sup>ème</sup> hypothèse est largement vérifiée : les enseignants se sont distingués, à l'occasion de l'analyse en chambre, en faisant montre d'une lecture critique pour déceler les forces et les limites contenues dans le programme de français.

### 4. Recommandations

Dans cette rubrique, nous procédons à la sélection des données pertinentes. Nous estimons que cette étude, analyse en chambre et questionnaire réunies, **serait de nature à fournir de l'information utile à des catégories de destinataires :**

D'abord l'institution, parcequ'elle supervise l'action éducative ;

Ensuite, les inspecteurs de l'éducation nationale, parce qu'ils veillent à l'application du programme de français, dans le secondaire ;

Enfin, les chefs d'établissement parce qu'ils accompagnent la mise en œuvre du programme de français, sur le terrain.

En conséquence, nous pouvons certifier que **la 3<sup>ème</sup> hypothèse est amplement vérifiée.**

Conformément aux éléments évoqués plus haut, les recommandations suivantes s'imposent :

#### 4.1 Les niveaux d'intention

Vu le manque de rigueur dans la planification des niveaux d'intention, les programmes gagneraient à énoncer clairement :

- Les intentions à caractère institutionnel (finalités, les buts ou objectifs à moyen terme)

- Celles à caractère pédagogique (objectifs spécifiques, objectifs opérationnels, capacités / compétences.)

Il est recommandé alors, d'articuler la rédaction des programmes en deux discours :

- Un discours introducteur, explicatif.
- Un contenu de programme organisé.

La planification des niveaux d'intention doit absolument tenir compte des conditions de réalisation (niveau réel des apprenants / horaires / effectifs et infrastructure scolaire.)

Ces niveaux d'intention doivent absolument, et de façon harmonieuse, couvrir les différents domaines taxonomiques pour assurer une formation optimale (acquisition, autonomie et transfert de connaissances.)

## **4.2.Les contenus**

Pour soutenir le plan de formation proposé par les niveaux d'intention, il est recommandé de sélectionner des contenus exacts, actuels et motivants en considérant l'état d'avancement de la connaissance, les normes universelles, l'ancrage dans l'espace de vie de l'apprenant et l'ouverture sur le monde.

Afin d'assurer la cohérence de cette formation, il est recommandé d'arrimer ces contenus aux objectifs et par conséquent, aux activités.

### **4.2.1. La méthode**

Pour être efficace dans l'atteinte des objectifs de formation, la méthode devrait être explicite.

Il est recommandé alors de la situer par rapport à un courant méthodologique précis, d'explicitier les notions nouvelles, d'éviter la superposition de concepts.

Pour répondre à l'exigence d'autonomie de l'apprenant, les méthodes gagneraient à se situer dans une approche constructiviste qui intégrerait des activités d'apprentissage impliquant l'apprenant en même temps qu'une démarche évaluative structurée.

Il ne faut pas perdre de vue que l'apprenant est au centre de tout projet de formation. Il est donc conseillé de privilégier la pédagogie de la découverte fondée sur la résolution de problèmes et la méta cognition.

Les stratégies

Aucune indication claire à ce sujet. Cependant, l'organisation générale laisse entendre que l'on préconise les méthodes traditionnelles (cours magistral, leçon) favorisant, ainsi, une centration sur le contenu.

Le choix et la présentation des thèmes (progression linéaire et savoirs essentiellement déclaratifs) laissent suggérer une tendance pour les méthodes expositives.

C'est du moins la démarche la plus pratiquée dans les établissements secondaires.

Le formateur se rabat, très volontiers, sur la solution de facilité : transmettre in extenso le contenu proposé.

Ainsi, on ne saurait parler de congruence entre les objectifs déclarés et la méthode suggérée. Du reste, ceux-ci ne peuvent être évalués du fait de l'impossibilité matérielle d'organiser des activités d'entraînement au terme desquelles l'élève aura l'occasion de manifester un comportement mesurable, et l'enseignant toute latitude de réguler.

### **4.3. L'évaluation**

L'insuffisance du temps alloué à chaque activité ne permet absolument pas d'organiser des procédures d'évaluation diagnostique susceptibles d'autoriser l'émergence des représentations des sujets apprenants quant aux thèmes d'étude, ou tout simplement de les sensibiliser aux objectifs terminaux de la séquence, voire de sonder leurs attentes de formation.

Par ailleurs, l'option pour le cours magistral oblige les enseignants à s'inscrire, en toute conscience, dans une logique d'enseignement faisant la part belle à la transmission de connaissances strictement déclaratives livrées sur le mode expositif.

Ainsi, il est quasiment impossible de mesurer l'atteinte des objectifs assignés, d'apprécier justement les attitudes vis-à-vis de l'activité ou d'espérer une quelconque remédiation.

## **Conclusion**

Au terme de cette étude, aussi modeste soit-elle, il est utile de procéder à un bilan global pour marquer l'itinéraire parcouru, dans le cadre de ce travail de recherche.

La corrélation entre "les dispositifs de formation" et "les contraintes d'enseignement/apprentissage du FLE", demeure intégrale. La réciprocité entre les deux concepts ne souffre d'aucune altération. Les liens forts et intimes se manifestent sur le terrain de la pratique de classe. Il suffit d'observer le comportement des principaux acteurs qui s'impliquent dans la situation pédagogique. Leurs interactions confirment l'idée phare selon laquelle les relations se nouent dans un contexte fait de contradictions et de conflits. Les incompréhensions, les doutes et les incertitudes conditionnent leurs interventions.

Face à ce dilemme, le débat bat son plein : faut-il faire valoir la formation ? Peut-on neutraliser les contraintes ? Comment agir pour réduire le problème à sa forme congrue ?

Prétendre que la recette est toute faite, serait un leurre. Plus on avance dans la réflexion, moins le bout du tunnel devient visible. Et les données du problème sont difficiles à cerner. D'ailleurs, nous avons été confrontés à moult difficultés, tout au long de notre processus de recherche. Nous avons constaté, de visu, que les entraves du terrain vacillent d'un camp à l'autre, les frontières n'étant pas hermétiques pour empêcher le va et vient du flux d'obstacles qui impactent, négativement, le processus d'enseignement/apprentissage.

Encore une fois, pour mieux comprendre la portée de notre réflexion, nous prenons appui sur la question de départ :

à quelles exigences doit souscrire la construction du programme de français du secondaire ?

Bien évidemment, il est opportun de circonscrire la question à l'identification des conditions qui sous-tendent la construction du programme de français. Autrement dit, quels sont les critères aux quels il faut satisfaire, lorsqu'il s'agit de concevoir ledit programme.

La réponse à cette question nous impose de nous référer aux textes officiels qui régissent l'école algérienne. A ce propos, on assigne à l'apprentissage du français, un objectif qui incarne les valeurs d'ouverture sur le monde et la possibilité que cette langue peut nous accorder en matière d'accès à une documentation diversifiée.

Les attentes sont, d'abord, institutionnelles. Disposons- nous des moyens de notre politique ? Nous devons expertiser le terrain : ce travail nous a permis, un tant soit peu, de recueillir toutes les informations utiles à l'implantation d'un programme appropriée.

Cette première opération s'avère importante : elle requiert l'étude de faisabilité du terrain. C'est à partir de cette analyse que l'on pourra se projeter dans un travail de conception.

Deuxième étape : il s'agit de penser un dispositif de formation bâtie sur les éléments qui caractérisent le terrain d'implantation. Toute opération ne prenant pas en compte cette particularité, va déboucher sur le rejet du programme en question. Le cas échéant, les antagonismes prennent de l'ampleur et nourrissent, fortement, les rivalités.

D'ailleurs, il est à noter que nous vivons ces paradoxes sur le terrain. De plus, on assiste, périodiquement, à des réaménagements et à des relectures de programmes qui interviennent, beaucoup plus, pour colmater les brèches. Peine perdue. Les difficultés reviennent en boucle et redoublent d'intensité. Les dégâts ne sont pas faciles à mesurer. Leur ampleur dépasse l'entendement. A ce titre, les initiatives, aussi intelligentes soient-elles, souffrent d'un manque de cohésion et de cohérence. Les efforts inlassables fournis par les pédagogues limitent, un tant soit peu, les ravages. Malheureusement, ce sont les marques de l'échec qui prennent le pas sur reste. Les succès sont sporadiques et ne polarisent pas les regards.

Tout le monde s'accorde à dire que la situation est à prendre au sérieux. Un véritable travail d'investigation attend les experts qui doivent déployer tous leurs efforts pour procéder à une étude de terrain, à même de fournir aux différents acteurs l'information appropriée qui va servir de catalyseur à la relance du système éducatif et à l'enseignement du français, langue étrangère, en Algérie.

En définitive, **la construction du programme de français du secondaire doit souscrire aux exigences de la réalité du terrain d'implantation.**

Nous savons qu'un programme peut être pédagogiquement cohérent et ne pas être réalisable parce que le contexte d'application, la nature du " terrain " , n'est pas propice à son implantation. A terme, il en résulte, soit une perversion des intentions initiales, soit un rejet pur et simple. Il aurait été judicieux de s'entourer des précautions d'usage, largement disponibles dans les études en rapport avec l'ingénierie de la formation.

Nous citerons, à ce propos, d'abord l'évaluation des contraintes et des ressources disponibles ; l'examen des contraintes permet de déceler celles qui sont levables et celles qui ne le sont pas.

S'agissant des dispositifs de formation, les contraintes levables sur lesquelles on peut agir, en amont, concernent la gestion du temps et le planning de la session de formation : une formule négociée avec les principaux partenaires est plus viable que celle en vigueur actuellement, réputée pour être rigide et difficile à gérer.

La contrainte matérielle, autre facteur déterminant, influe directement sur le rendement pédagogique en entravant la réalisation des objectifs de formation. La non disponibilité des moyens matériels, l'insuffisance notoire d'instruments de reprographie, la non existence de supports multi média empêchent l'exécution des actions retenues dans le cadre des sessions de perfectionnement programmées au bénéfice des enseignants.

Nous citerons, enfin, les blocages institutionnels générant des problèmes d'intendance et de logistique. Ainsi, certains établissements de formation refusent l'octroi de papier aux fins de tirage prétextant qu'ils n'ont pas été destinataires d'une dotation budgétaire prévue à cet effet.

En ce qui concerne les ressources, on peut évoquer les documents disponibles dans les établissements mais non accessibles pour des raisons liées à la gestion du temps et à des facteurs inhérents au fonctionnement des structures éducatives. Il est tout à fait évident que l'impossibilité matérielle d'organiser des séances d'activités documentaires doublée de l'inexistence de structures tels les centres ressources... influe sur l'efficience des parcours scolaires.

Nous savons qu'un processus d'enseignement/apprentissage, aussi viable soit-il, ne peut être efficace s'il ne permet pas de prolonger les effets de formation escomptés en organisant des relais à d'autres niveaux pour assurer le suivi et faciliter le transfert qui reste, sans conteste, l'écueil le plus important, en formation.

## Perspectives

Au terme de notre étude, nous sommes en droit de soulever un certain nombre d'interrogations que nous jugeons légitimes et qui nous projette dans une réflexion prospective : à quoi doit souscrire la formation au métier d'enseignant de français ? Faut-il se satisfaire des contenus disciplinaires ?

A notre humble avis, la mise en place d'un référentiel de compétences professionnelles s'impose. Cette exigence répond à des aspirations légitimes défendues crânement par les enseignants de la matière. Notre enquête conforte cette thèse.

Bien entendu, la question lancinante est de savoir comment intervient la construction d'un tel dispositif correspondant au cadre général

A ce propos, il est judicieux d'entreprendre une étude de terrain pour s'assurer de la viabilité du terrain d'implantation. Ce procédé vise à vérifier si les conditions réelles sont en adéquation avec la nature du projet, quel qu'il soit : un référentiel de compétences, un programme, un dispositif de formation, concept novateur dans le champ didactique que Holtzer définit comme étant « *un ensemble organisé de structures, de ressources et de moyens mis en place en fonction d'un projet pédagogique. Un dispositif de formation en LE combine des espaces d'apprentissage pluriels " salles de cours, centre de ressource, espaces de conversation..." chaque espace donnant lieu à des modalités d'apprentissage différentes " apprentissage collectif, en petits groupes, en binôme, individuel" et ayant une fonction pédagogique spécifique " enseignement, auto-apprentissage, apprentissage collaboratif, tutorat..." Un dispositif (...) implique qu'il existe une cohérence entre les espaces d'apprentissage pensés dans leur interrelation et leur complémentarité.* »<sup>203</sup>

Les propos de Holtzer nous éclairent sur les modalités préliminaires à réunir lorsqu'on s'attelle à mettre en place un cadre propice à l'implantation d'un programme : le projet pédagogique s'appuie sur un ensemble constitué de *structures, de ressources et de moyens*. Intervenant en amont, cette phase de préparation nous fixe sur le sort du projet à implanter. Toutes les précautions doivent être observées, en matière d'expertise, pour s'assurer de l'efficacité du résultat auquel on aspire.

Si les conditions idoines ne sont pas réunies, l'entreprise est vouée à l'échec.

---

<sup>203</sup> Holtzer, G., « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels », in KUPERS, Hannelore, Souchon Marc (eds.) (2002). *Appropriation des Langues au Centre de la Recherche Sprachwerb als Forschungsgegenstand*, Frankfurt am Main, Peter Lang, p.14.

Les choix stratégiques n'obéissent pas uniquement aux contingences institutionnelles. L'investigation doit se soucier de la qualité du terrain, des conditions d'accueil qui régissent l'opération d'implantation de laquelle dépend le processus d'enseignement/apprentissage du français, dans le secondaire.

Par ailleurs et compte tenu de ce qui précède, le recadrage apparaît comme une urgence impérieuse. Une telle opération s'appuie sur les données d'une évaluation de terrain, dresse un état des lieux et un inventaire des types de problèmes posés par l'introduction d'une nouvelle formule de formation et débouche sur des propositions de solutions concrètes (propositions de pistes d'intervention et de palettes d'outils conceptuels et méthodologiques) visant une meilleure utilisation des ressources humaines, des moyens matériels et des structures de formation.

Ces propositions de recadrage touchent d'une part, l'aspect organisationnel évoqué plus haut, d'autre part, l'aspect didactico-pédagogique de la gestion de la formation.

### **Les solutions didactico pédagogiques à envisager**

**Première piste :** intervention dans le cadre d'une approche didactico pédagogique fondée sur la théorie des représentations mentales.

A propos de la notion de représentation, Ph. Meirieu propose la définition suivante :  
*« conception que le sujet a à un moment donné d'un objet, d'un phénomène. Si l'on retient l'hypothèse piagétienne qui fait de l'accès à l'abstraction le vecteur central de construction de l'intelligence, on peut considérer que l'apprentissage consiste à passer d'une représentation de type métaphorique à une représentation de plus en plus conceptualisée... »<sup>204</sup>*

Que faut-il retenir de cette définition ?

- 1- Cette définition met l'accent sur la relation entre apprentissage et représentation mentale.
- 2- L'apprentissage consiste de passer d'une représentation mentale à une représentation plus performante.
- 3- L'apprentissage peut être conçu comme un processus de transformation et non comme une simple appropriation des connaissances par une simple répétition, même intensive et renforcée.

---

<sup>204</sup> Meirieu, Ph., *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*, 8<sup>ème</sup> éd., ESF, Paris, 1994, p. 189.

« On ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis antérieurs, les stratégies qui lui sont familières »<sup>205</sup>

Prendre appui sur les représentations de l'apprenant ou encore sur leurs conceptions antérieures pour aller contre (pédagogie de la réfutation)

Les principes à mettre en œuvre :

- 1- Il faut faire avec la conception des enseignants pour aller contre.
- 2- Déconstruire le savoir pour le reconstruire.

**Deuxième piste** : intervention dans le cadre d'une didactique fonctionnelle fondée sur les théories psychologiques de l'apprentissage.

Envisager une pédagogie de solution de problèmes dans une perspective fonctionnelle : introduire la pédagogie de la solution de problèmes.

*« La procédure générale consiste à poser un problème qui active un besoin telle que sa situation implique nécessairement une focalisation de l'intérêt suscité sur les démarches de recherche et d'émission de la réponse définie préalablement par l'éducateur comme étant de nature à engendrer le comportement »<sup>206</sup>*

Nous estimons que le recours à cette pédagogie permet de résoudre le problème de la précarité et de l'érosion des savoirs acquis. Elle peut, également, constituer un outil qui permet de promouvoir l'activité de recherche.

### **Introduire les types d'apprentissage**

R. Gagné<sup>207</sup> propose une classification des activités d'apprentissage, non plus classées d'après leur niveau taxonomique, mais d'après les conditions de leur réalisation. Il hiérarchise huit catégories d'activités qui requièrent chacune des spécifications méthodologiques différentes, d'où son intérêt pédagogique dans le domaine de la formation des enseignants FLE. Ce modèle didactique propose une série d'activités d'apprentissage dont le formateur opère un choix en fonction des objectifs de formation préalablement fixés, des stratégies didactiques à mettre en œuvre. Ce modèle qui se réclame du néo béhaviorisme, offre un intérêt pédagogique dans la mesure où il permet d'outiller les enseignants et de leur donner les moyens nécessaires comme procédures et stratégies leur permettant d'atteindre un niveau d'autonomie. Le formateur ne se contente plus de dispenser des connaissances mais d'aménager des contingences de solutions de

---

<sup>205</sup> Meirieu, Ph., *Apprendre...oui mais comment*, Paris : ESF, 1991, pp.134-135.

<sup>206</sup> Minder, M., *Didactique fonctionnelle*, H.Dessain, Liège, 1983, p.128.

<sup>207</sup> Gagné, R., *Eléments de docimologie*, Les publications du Québec, 1988.

telle que les enseignants puissent s'approprier le savoir par eux-mêmes. De Landsheere écrit, à ce propos, que « *les moyens à mettre en œuvre sont innombrables. De la façon la plus générale, l'élève doit être mis en situation réelle telle que, compte tenu de ses intérêts et de ses motivations, il apprend. Le rôle du maître n'est pas de gaver les esprits, mais bien de créer continuellement des situations permettant d'agir sur l'apprentissage.* »<sup>208</sup>

De toute évidence, il est nécessaire de procéder à des réajustements sur :

- les modes et les pratiques de formation
- La gestion et le traitement didactique des contenus de formation

Ces mesures auront un impact décisif sur le dispositif qui sera soutenu, au niveau du terrain, par un réseau d'animateurs pédagogiques chargés de la démultiplication des actions de formation, de l'animation de la formation et du suivi. Dans ce sillage, on peut envisager une série d'opérations pour assouplir le dispositif de formation :

- Organiser l'ensemble des activités de formation à partir de référentiels de compétences professionnelles
- Négocier avec les enseignants FLE les tâches et les travaux qui leur permettent de progresser dans le cadre d'une démarche de projet
- Mettre en place des ateliers de formation à la carte et organiser des ateliers thématiques et méthodologiques
- Prendre le temps du suivi et de l'accompagnement individuel

Ainsi, les dispositifs de formation ne seront plus établis à partir de besoins fictifs ou seulement institutionnels, mais de besoins réellement exprimés par les enseignants et déclarés par la pratique de terrain. Les problèmes recensés seront traduits en besoins, puis transposés en objectifs de formation qui se déclineront, à leur tour, en contenus de formation.

En définitive, cette opération de restructuration doit tenir compte d'un certain nombre de conditions que nous énumérons ci-après :

- Agir sur la méthodologie parce qu'elle constitue un élément clé de la réussite d'une opération de formation
- Agir sur les ressources humaines : doter l'enseignant de compétences professionnelles pour en faire une personne ressource, capable de rentabiliser l'action pédagogique

---

<sup>208</sup> De Landsheere cité par Minder M., op. cit., p.156.

- Agir sur les ressources matérielles : pour améliorer l'efficacité des dispositifs de formation et optimiser les effets de synergie
- Agir sur l'aspect didactico pédagogique de la gestion de la formation

En guise de complément, il est nécessaire d'initier d'autres actions, susceptibles de maximiser les opérations de formation. On peut citer, à titre indicatif :

- Valoriser la formation continue en créant des incitatifs (promotion), des gratifications (symboliques, matérielles)
- Valoriser la recherche action
- Inscrire les pratiques de formation, à tous les niveaux, dans une logique de compte rendu, centrée sur les résultats sans préjuger de la démarche et de la procédure à mettre en œuvre. Le formateur (ou l'enseignant) sera ainsi comptable de son action des effets de formation ou d'apprentissage.

C'est le prix à payer pour avoir raison de "l'immobilisme méthodologique".

Ces conditions structurantes de la formation constituent une sorte de seuil minimum de garantie, de performance des dispositifs de formation.

Nous pensons, modestement, avoir esquissé une réflexion qui porte sur la construction d'un projet de formation, dans le domaine didactique du français langue étrangère.

## BIBLIOGRAPHIE

Abrami, P.C., & all., *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Montréal : Chenelière, 1996.

Aguilar Rio, Jose Ignacio, « Observer la pratique et interroger l'expérience des enseignants de L2 afin de repenser leur formation », in *Formation et professionnalisation des enseignants des langues : évolution des contextes, des besoins et des dispositifs*, communication faite au sein du colloque international organisé par l'équipe FICEL ? DILTEC EA 2288 de l'Université de Paris 3, CIEP, Sèvres, 2011.

Alte M., *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris : PUF, 1997.

Astolfi J.P., *L'école pour apprendre*, Paris : ESF., 1992.

Astolfi JP., Darot E., Ginsburger-Vogel Y. et Toussaint J., *Mots-Clefs de la didactique des sciences*, Pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur, 2008.

Bachelard G., *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, 2004 (1938).

Bachelard G., *Le rationalisme appliqué*, Paris : Presses Universitaires de France, 1994 (1949).

Bailly D., *Les Mots de la didactique des langues*, Ophrys. , 1998.

Bayer, E., Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.). *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Labor, 1986.

Baudrit A., *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en développement, 2005.

Béchaz JP., « Synthèse Atelier 1 : c'est quoi une méthode calée sur le cadre européen ? », dans compte rendu Forum des centres de Fle, Vichy 2006, <http://www.fle.fr/Vichy/compterenduvichy2006.htm>(page consultée le 27 aout 2010).

Beillerot J., Mosconi N., *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*, Dunod, Paris, 2006.

Berbaum J., *Développer la capacité d'apprentissage*, Paris : ESF, 1991.

Bernard, P-Y., *Le décrochage scolaire*, PUF, « Que sais-je ? », 2017.

Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Crédif, Saint-Cloud, 1992.

Besse H., « Méthodes, méthodologie, pédagogie, petit dictionnaire des méthodes », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner, *Méthodes et méthodologies, Recherches et applications*, Le Français dans le monde, Hachette, Paris, 1995.

Blanchet Ph., Asselah Rahal S., « Pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? », in Blanchet, Philippe, Moore, Danièle et Asselah Rahal, Safia (dir.), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, Edition des archives contemporaines, 2008.

Blanchet Ph., « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? », in *Le Français à l'université*, consulté sur : <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833>, 2009.

Blin J.F., *Classes difficiles*, Paris, Delagrave, Pédagogie et Formation, 2001.

Bogaards P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, 1991.

Boudreault H., *Un itinéraire d'apprentissage pour faire adhérer et pour motiver*, 2010. Blogue DIDAPRO.

Bourdieu P., *La distinction : critique sociale du jugement*, Editions de minuit, Paris, 1979.

Bourdieu P., *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Editions du Seuil, Paris, 2000 (1972).

Brossard L., *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, éditions Multi mondes, 1999.

Bucheton D. et Dezzutter O., *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*, De Boeck, Belgique, 2008.

Candelier M., Le polyglotte. Supplément aux Langues Modernes, n°1, APLV, n°25, Paris, Gremmo M.J., 1995.

Candelier M., « Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience », dans *Mélanges*, n°22, Nancy, 1996.

Chabert-Ménager G., *Des élèves en difficulté*, Paris : L'Harmattan, 1996.

CHARLIER B., DESCHRYVER N., PERAYA D., « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides », *distances et savoirs*, volume 4, n4/2006.

Charlot B., « Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques », in *Aspects de la formation des enseignants au moment de la mise en place des IUFM, Recherche et formation*, n°8, 1990.

Chevallard Y., *Les programmes et la transposition didactique*, Illusions, contraintes et possibles, Bulletin de l'APMEP, 352, 1986.

Chevallard Y., *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, La pensée sauvage éditions, Grenoble, 1991.

Chiss J.L., et Cicurel F., « Cultures linguistiques, éducatives et didactiques », in BEACCO, Jean-Claude, CHISS, Jean-Louis, CICUREL, Francine et Véronique, Daniel (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, PUF, 2005.

Cicurel F., *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, 1985.

Cordier-Gauthier C., « *Les manuels d'enseignement du FLS au Canada : aperçu historique* », dans Michèle Verdelhan –Bourgade, *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution*, Editions De Boeck Université, Bruxelles, 2007.

Coste D., « Textes et documents authentiques au niveau 2 », *Le français dans le Monde* n°73, 1970.

Coste D., « Lecture et compétence de communication. » *Le français dans le monde* n°141, 1978.

Coste D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier, LAL, 1994.

Côté S., *Conception et réalisation d'un référentiel de formation – Les guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans la formation professionnelle – Guide 3*. Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

Courtyllon J., *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 2003.

(Vérifié le 13/09/2012,

[http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3\\_final\\_SB.pdf](http://www.francophonie.org/IMG/pdf/guide3_final_SB.pdf))

Courtyllon J., *Apprentissage d'une langue étrangère*, De Boeck Supérieur, 2005.

Cristol D., « L'ingénierie de la professionnalisation », *Actualité de la formation permanente*, n°200, janvier-février, 2006.

Cuq J.P., Gruca I. « Cours de didactique du français langue étrangère et seconde », 2002.

Cuq J.P., *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.

Cuq J-P. Et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, collection FLE, 2004.

Curriculum de français, 2<sup>ème</sup> AS, toutes les filières, janvier 2006.

- Curriculum de français, troisième année secondaire, toutes les filières, 2007.
- Cyr P., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris : Clé International, 1998.
- Cyrulnik B., *Mémoire de singe et paroles d'homme*, Paris, Hachette, 1983.
- Dabène M., « La formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues », dans Coste D. *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Crédif-Hatier, LAL, 1994.
- Daele A., « Comment concevoir un scénario pédagogique ? Un outil de questionnement en 17 dimensions », Namur, 2003.
- Deaudelin C., Lafortune L., *Accompagnement socioconstructiviste pour s'approprier une réforme en éducation*, presses de l'université du Québec, Québec, 2001.
- Defays JM., avec la collaboration de Delfour S., *Le français langue étrangère et seconde, Enseignement et apprentissage*, Pierre Mardaga éditeur, Sprimont (Belgique), 2003.
- De Ketele J.M., Chastrette M., Cros D., Mettelin P., Thomas J., *Guide du formateur*, Bruxelles, De Boeck Université, 1988.
- De ketele, J-M., Rogiers, X., *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, éd, De Boeck, (4<sup>ème</sup> édition), 2009.
- Develay M., *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF, 1994.
- Develay M., *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris : ESF, 1995.
- Dolz J., Ollagnier E., « La notion de compétence : nécessité ou vogue éducative », in *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck Université, coll.Raisons éducatives, 2002.
- Doucet C., *Quelle contextualisation pour l'enseignement du français hors de France ?*, Thèse de doctorat, Université François- Rabelais de Tours, 2011.
- Doudin P-A. et Lafortune L., *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers (Quelle formation à l'enseignement)*, Québec, Presse de l'Université du Québec, Collection Education-Intervention, 2007.
- Dubet F., Martuccelli D., *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*, Paris : Le Seuil, 1996.
- Faerch et Kasper, cités par Paul Bogaards, 1991.
- Ferry G., *Le trajet de la formation*, Bordas, Paris, 1983.
- Frécourt J., Rebufat P., Rousseau-Dujardin J., Trilling J-G., *Le champ du laboureur. Lectures de Freud 1980-1982*, galilée, 1982.

- Galisson R., et Coste D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976.
- Galisson R., Bautier E., Lehmann D., Coste D., Porcher L., Hébrard J., et Roulet E., *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères. 1980.
- Goleman D., *L'intelligence émotionnelle*, Robert Laffont, 1997.
- Grandguillot , M-C., *Enseigner en classe hétérogène*, Paris : Hachette, 1993.
- Guide d'accompagnement du programme de français, février 2006.
- Guigue M., *Les lycéens décrocheurs*, La Bouture, Lyon, Chronique Sociale, 1998.
- Hadji C., *L'évaluation, règles du jeu*. Paris, 1989.
- Hadji C., *L'évaluation démystifiée*, Paris : ESF, 1997.
- Hameline D., Dardelim M.J., *La liberté d'apprendre*, Editions : Ouvriers, 1977.
- Hamonet J.- Barbonneau, *The teacher's survival kit*, CRDP Bretagne, 1993.
- HOLTZER G., « S'approprier une langue étrangère dans des situations et des dispositifs pluriels ». In : Kupers H., Souchon M., 2002.
- Houssaye J., *Pratiques Pédagogiques*, Peter Lang, Bern, 1988.
- Ider M., « Le mot du directeur général », in *Educ Recherche : Revue de la recherche en éducation*, INRE, Algérie, 2012.
- Jackson Robyn R., *Devenir un enseignant plus efficace (sept principes pour mieux enseigner)*, Canada, Chenelière Education, 2010.
- Jorro A., *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques, 2000.
- Kramsch C., « *Interactions et discours dans la classe de langue* », Paris, Hatier-CREDIF, (Coll.LAL), 1984.
- Laborde C., « Hardiesse et raisons des recherches françaises en didactique des mathématiques », Actes de la 13<sup>ème</sup> conférence internationale PME Psychology of Mathematics Education, Paris, 1989.
- Laborit H., *L'éloge de la fuite*, Ed. Robert Laffont, 1976. Laborit H., « Réforme de pensée et système éducatif », 1994, <http://www.nouvellegrille.info/pdfrpe.htm>
- Laborit H., *Une vie. Derniers entretiens*, éditions du Félin, 1996.
- Lautier N., *Psychologie de l'éducation*, Paris : PUF, 2001.
- Lautrey, J., *L'école au-delà de ce que l'on voit. Pour une école habitable dans une société en voie de déparentalisation*, Conférence, Avril, 2004.

Le Boterf G., « Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? » Journée d'étude : ingénierie des dispositifs de formation à l'international. Novembre 1999, Montpellier.

Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris : Eyrolles, 2009.

Leclercq S., *Scolarisation précoce. Un enjeu.*, Paris : Nathan, coll. Les repères pédagogiques. 1995.

Legendre R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin, 1993.

Lemeignan G., Weil-Barais M., *Construire des concepts en physique : l'enseignement de la mécanique*, Paris : Hachette, 1993.

Le petit Larousse illustré. (1996).

Le Robert, 1975 cité par Peraya, 1999.

Loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008.

Majada M., Moreau C., « Nouveaux dispositifs de formation : de la pratique à l'ingénierie et de l'ingénierie à la pratique. » Education permanente n°152/2002.

Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, PUF, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, 2004.

Masselot L., « Un nouveau modèle de compétence pour les enseignants ? », in *Compétence et expertise*, UTINAM, n°13, Paris, l'Harmattan, revue de sociologie et d'anthropologie, 1995.

Meirieu P., *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris : ESF, 1989.

Meirieu Ph., *Apprendre...oui, mais comment*, Paris : ESF, 1990.

Meirieu, P., *L'école mode d'emploi, des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris : ESF, 1992.

Mialaret G., *La formation des enseignants*, 4<sup>ème</sup> édition, Paris, PUF, Coll. Que sais-je ? 1977.

Michel J-F., *Les 7 profils d'apprentissage pour former et enseigner*, Paris : D'Organisation, 2005.

Minder, M., *Didactique fonctionnelle*, H.Dessain, Liège, 1983.

Nadeau M.A. *Evaluation des programmes, théorie et pratique*, 2<sup>ème</sup> édition, Québec-PUL, 1998.

Paquay, Léopold, « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », in *Les professions de l'éducation*, n°16, Paris, INRP, coll. Recherche et formation, 1994.

Passegrand J-C., *Pédagogie différenciée et apprentissage*, Paris : PUF, 1998.

Paugam S., *Le salarié de la précarité*, Paris, PUF, 2000.

Pennac D., *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard, 2007.

Perrenoud Ph., *Favoriser le renouveau pédagogique : routine ou travaux d'Hercule ?*, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/textes.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html), 1993.

Perrenoud P., *Pédagogie différenciée, des intentions à l'action*, Paris : ESF, 1997.

Perrenoud Ph., *L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles, De Boeck, 1998.

Perrenoud Ph., « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse de pratiques et prise de conscience », dans Léopold Paguay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* De Boeck Université, Paris, Bruxelles, 1998.

Perrenoud Ph., « Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? », in *Formation professionnelle suisse*, 2001, n°4.

Perrenoud Ph., Texte d'une conférence donnée en novembre 2001 dans le cadre de l'établissement scolaire Élisabeth de Portes à Borex, Suisse.

Perrenoud Ph., *Construire des compétences dès l'école*, Paris : ESF, 2004.

Perrenoud Ph., *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, 5<sup>ème</sup> édition, Paris, ESF Editeur, 2010.

Photios Tapinos G., Hugon P., Vimard P., *La Cote d'Ivoire à l'aube du XXIème siècle*, Editions Karthala, 2002.

Porcher, L., *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette éducation, coll. Ressources formation, 1995.

Porcher L., *L'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette Education, coll. F : Pratique pédagogique, 2004.

Porquier R., Py B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris, Didier, coll. Essais, 2004.

Préambule de la loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008.

Préambule du document programme, MEN, CNP, Janvier 2005. Programme de français, janvier 2005.

Przesmycki H., *La pédagogie différenciée*, Paris : Hachette, 1991.

Puren Ch., « Des méthodologies constituées et de leur mise en question », dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner, *Méthodes et Méthodologies*, Revue le Français dans le Monde, Recherches et Applications, Paris, 1995.

Puren C., *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 1998.

Puren CH., *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Editions Didier, Paris, 2004.

Rapport mondial de suivi sur l'éducation, UNESCO, Septembre 2016.

Rebérioux A., « Editer des méthodes, dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner, *Méthodes et méthodologies*, Le Français dans le monde, Recherches et applications, Hachette, Paris, 1995.

Reboul O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris : P.U.F, 1997.

Reuter Y., Cohen-Azria C., Daunay B., Delcambre I., Lahanier-Reuter D., *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Supérieur, 2013.

Richterich R., *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette, Paris, 1985.

Robardet G., Guillaud J-G., *Eléments d'épistémologie et de didactique des sciences physiques : de la recherche à la pratique*, Grenoble : Publications de l'IUFM de Grenoble, 1995.

Roche J., « Que faut-il entendre par professionnalisation », *Education permanente*, n°140, 1999.

Rogers X., *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*, Alger : M.E.N., 2006.

Scallon G., *L'évaluation formative des apprentissages*, Les presses de l'université Laval, 1988.

Scallon G., *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, éditions du renouveau pédagogique, de boeck, 2004.

SEPPO E., « Une approche communicative de la grammaire » in le français dans le monde n°2, 2002.

Soria- Borg M., « Marché éditorial et didactique des langues : facteurs qui président à l'élaboration d'un manuel », dans *Synergies Brésil* n°6, GERFLINT, 2006.

Tagliante, Ch., *La classe de langue*, Paris, CLE International, 1994.

Tardif M. et Lessard C., *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*, La presse de l'Université Laval, Canada, 2004.

Tarone, cité par Paul Bogaards, 1991.

Taylor BP., « L'utilisation de stratégies d'apprentissage sur généralisation et de transfert par les élèves élémentaires et intermédiaires de l'ESL », in *Language Learning Research Club* 25(1), Michigan, 1975.

Vigner G., « Présentation et organisation des activités dans les méthodes » dans Jacques Pécheur et Gérard Vigner, *Méthodes et méthodologies*, Revue *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, Hachette, Paris, 1995.

Vigner G., *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, 2004.

Viselthier B., « L'université entre en sixième...ou la contribution d'un enseignant-chercheur à une méthode d'enseignement de l'allemand pour le collège », dans *Les manuels scolaires*, dossier revue *Les langues modernes*, janvier-février-mars, Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), Paris, 2002.

Vigotsky L. S., 1982-1984, vol. I, p. 107.

Zarate G., et Byram M., « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle. », in : *le français dans le monde*, n°6, Paris : CLE International, 1998.

## TABLE DES MATIERES

<b>Introduction</b>	P. 3
1 Genèse du projet	P.3
2 Exposé des motifs	P.4
3 Problématique	P.4
4 Hypothèses de recherche	P.6
5 Interrogations complémentaires	P.6
6 Outils de recherche	P.6
7 Méthodologie	P.7
8 Plan de la thèse.	P13
<b>Partie 1- Le cadre théorique</b>	P.14
<b>Chapitre 1 Etat des lieux</b>	P.15
1.1. Le cadre général de référence du système éducatif algérien	P.16
1.2. Les aspects multiformes de l'enseignement du français	P.17
1.3. Les exigences institutionnelles	P.20
1.4. Les circonstances actuelles	P.21
1.5. Les principes qui régissent un plan de formation	P.23
1.6. Les ressources	P.26
1.6.1. Le programme	P.29
1.6.2. Le manuel scolaire	P.29
1.6.3. L'évaluation	P.39
1.7. Les contraintes	P.41
1.8. Le cadre conceptuel	P.47
<b>Chapitre 2 Types de formation</b>	P.51
2.1. Les raisons d'un choix	P.52
2.2. Les stratégies de formation	P.61
2.3. L'encadrement des stages	P.64
2.4. La rénovation des pratiques de formation	P.64
2.5. Les exigences de la formation au métier d'enseignant	P.66
2.6. La difficulté à planifier le savoir être	P.75

<b>Chapitre 3 Les contraintes</b>	P.80
3.1. Les contraintes de programme	P.80
3.2. Gérer l'hétérogénéité des niveaux	P.81
3.3. Les conditions d'apprentissage	P.86
3.4. Utilisation des moyens didactiques	P.90
3.5. Les missions périlleuses de l'enseignant	P.90
3.6. L'emprise des interactions	P.91
3.7. La surcharge des classes	P.94
3.8. Le savoir faire linguistique	P.96
3.9. Les stratégies d'apprentissage en FLE	P.99
3.10. L'exploitation des supports didactiques	P.102
<b>Partie 2- Le cadre pratique</b>	P.106
Rappel des hypothèses	P.107
1. Le questionnement	P.110
2.1. Evaluation en chambre	P.131
2.2 Résultats	P.133
2.3. Tableau de convergence	P.137
3. Synthèse	P.145
4. Recommandations	P.146
<b>Conclusion</b>	P.149
<b>Perspectives</b>	P.152
<b>Bibliographie</b>	P.157
<b>Table des matières</b>	P.167
<b>Annexe</b>	P.172

## Résumé

**Mots clefs :** formation – enseigner – apprendre – compétence — savoir – stratégie - programme – évaluation.

Les didacticiens s'accordent à dire que la pratique enseignante est fondamentalement liée à la maîtrise des notions théoriques supposées acquises en formation initiale. Cependant, il faut reconnaître que la compétence professionnelle ne se développe pas d'un seul coup. Elle se construit sur le terrain. Elle se consolide, aussi, à travers les différentes sessions de formation dont la durée est variable.

Il est notoirement connu, aujourd'hui, que la formation au métier d'enseignant requiert un changement permanent dans les habitudes pédagogiques qui sont contre-productives. En raison de l'effet délétère suite à la baisse sensible du niveau des élèves, ajouté à l'immobilisme méthodologique qui prévaut dans le milieu scolaire, l'enseignant se trouve contraint d'adopter une stratégie souple et innovante, en recourant aux apports incessants des nouvelles théories de l'apprentissage qui connaissent un regain d'intérêt, sans précédent.

Les styles d'enseignement/apprentissage forcent les deux principaux acteurs de s'inscrire dans une relation de partenariat qui invite, sans cesse, l'apprenant à s'impliquer dans la construction de son propre savoir en mobilisant ses capacités de déduction et de découverte.

Ce sont les principaux thèmes développés par ce travail de recherche qui s'inscrit dans le domaine de la didactique du FLE, en Algérie. Il s'agit de faire un état des lieux sur la réalité de la formation des formateurs: les programmes répondent-ils aux exigences du métier? Les dispositifs de formation sont-ils en adéquation avec les attentes du personnel enseignant?

Nous avons procédé à l'analyse en chambre du document programme de français du secondaire. Il en ressort des dysfonctionnements dans la formulation des objectifs d'apprentissage qui pèchent par manque de précision. Pareille situation se répercute négativement sur la pratique de classe. L'enseignant se focalise sur les contenus et éprouve d'énormes difficultés à satisfaire aux critères régissant l'opérationnalisation des objectifs. D'où les échecs enregistrés chez bon nombre d'apprenants qui trébuchent fortement dans la pratique et l'usage de la langue française.

Il s'avère, donc, que la formation du personnel enseignant mérite réglage et réhabilitation. L'expérience montre et démontre que l'école algérienne doit faire sa mue

en s'adaptant aux mutations profondes qui traversent la société. Extra muros, le jeune lycéen fait étalage de tous ses talents en matière de communication. A l'école, le blocage pèse lourdement.

En conclusion, notre constat prouve, si besoin est, que l'institution scolaire doit se mettre au diapason des changements qui s'opèrent, en permanence, dans la société.

A l'évidence, L'action didactique a besoin de mettre en œuvre une stratégie qui recentre la relation pédagogique autour de trois éléments jugés incontournables : les programmes, le manuel scolaire, les modalités d'évaluation.

Ce n'est qu'à cette condition que la formation au métier d'enseignant se réhabilite au profit d'un apprentissage efficient.

**Abstract**  
**Teacher in front of the teaching constraints**

**Keywords:** training - teaching - learning - competence - knowledge - strategy - program - – evaluation.

It is clear that class practice requires a correct mastery of some theoretical concepts acquired during the initial training. But professional competence cannot be acquired within a short period of time. It can be acquired only by a daily continuous practice. Moreover, it can be strengthened through the various training methods which are not time-limited.

The importance to train trainers is similar to a sort of continuity that helps the teacher to avoid all kinds of sclerotic pedagogical practices given that the incessant contributions of the new theories related to the apprenticeship are witnessing an unprecedented renewed interest.

The way of teaching, today, aims to combine the two main actors (teacher / learner) in a relation of partnership which encourages, constantly, the learner to build his own knowledge by mobilizing his capacities of deduction and discovery.

## الملخص

### حول تكوين الأستاذ

الأستاذ في مواجهة مصاعب التدريس في الميدان

الكلمات المفتاحية: التكوين - التدريس - التعلم - الكفاءة - المعرفة - الإستراتيجية - البرنامج - التقييم

من الواضح أن الممارسة التطبيقية في القسم تتطلب الإتيان الصحيح للمفاهيم النظرية المكتسبة خلال مرحلة التكوين الأولى. ولكن الكفاءة المهنية لا تكتسب دفعة واحدة، بل يتم بناؤها من خلال الممارسة اليومية المستمرة. كما يمكن تحسينها وتطويرها من خلال إتباع مختلف صيغ التكوين التي لا تحدد بمدة زمنية معينة.

وتكمن أهمية تكوين المكونين في الاستمرارية التي تمكن الأستاذ من تجنب اعتماد الممارسات التربوية الرتيبة لأن المساهمات المستمرة للنظريات الجديدة الخاصة بالتدريس تشهد اهتماما متجددا لم يسبق له مثيل.

إن طريقة التدريس اليوم تميل إلى وضع الفاعلين الرئيسيين (المعلم / المتعلم) في علاقة شراكة من شأنها أن تحفز باستمرار المتعلم على بناء معرفته الخاصة، وبتأثير هذا من خلال اللجوء إلى قدراتهم الاستنتاجية والاستكشافية.

ويتطلب هذا المفهوم الجديد للتدريس تنفيذ إستراتيجية يمكن من خلالها جعل العلاقة التعليمية تركز حول ثلاثة عناصر أساسية تتمثل في البرامج، والكتب المدرسية، وأساليب التقييم.

وهذا هو الشرط الوحيد الذي يجب أن يتحقق بغية أن تسترجع مهمة تكوين الأساتذة مجددا

الضائع.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التعليم الثانوي التقني

مديرية التعليم الثانوي العام

منهاج

مادة: اللغة الفرنسية

**Curriculum de français**

السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

Troisi me ann e secondaire

جميع الشعب

Toutes les fili res

2007

République Algérienne Démocratique et Populaire

**Ministère de l'Éducation Nationale**

**Commission Nationale des Programmes**

# **Français**

**3<sup>ème</sup>** année secondaire

## تقديم المناهج الجديدة السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة ديناميكية نشيطة في مراجعة وتحديث المناهج في مختلف أطوار التعليم بما فيها مرحلة التعليم الثانوي، وهي نتيجة حتمية للتغيرات التي مست مختلف جوانب حياة الإنسان، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، ناهيك عن الانفجار المعرفي السريع في جميع المجالات و رواج استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال على نطاق أوسع في مختلف الميادين.

ولكون الجزائر جزء لا يتجزأ من هذا العالم، بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية، وتحديثها لكي تصبح مسايرة لتلك التطورات التي مست حياة المجتمع.

و لذلك أصبح المنهاج يشكل مشروع مجتمع بكل أبعاده يؤثر فيه ويتأثر به، خاصة في مجال التربية، والتعليم، و لذلك كان السعي الجاد لإعداد جيل من المناهج إعدادا جيدا يتلاءم والمعطيات الجديدة للمجتمع بمختلف الأبعاد لاسيما الاقتصادية منها و المعرفية.

ولعل الغاية الأساسية من وضع مناهج جديدة هي صقل مواهب وميول أبنائنا وتنمية ملكاتهم وحسهم المدني، وجعلهم قادرين على التمييز بين الحرية والمسؤولية وإعدادهم لدعم أسس مجتمع متضامن مبادئه العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق و الواجبات.

وتحقيقا للتربية المستدامة، والاستعداد للاندماج في مجتمع المعرفة، بنيت المناهج الجديدة كدعائم أساسية لضمان تعليم جيد يقوم على قاعدة التعلم الذاتي و يحقق النجاح للجميع في المدرسة وخارجها.

لذلك أعدت مناهج السنة الثالثة ثانوي بشكل خاص للتلاميذ الذين حققوا نجاحا في استيعاب كفاءات مناهج السنوات السابقة و بالخصوص السنتين الأولى و الثانية ثانوي، بعد أن وجهوا إلى مختلف الشعب وفق استعدادهم

وممولهم (6 شعب) و التي تمكن نسبة كبيرة منهم لمواصلة الدراسة الجامعية أو الانتقال بكل استحقاق إلى التخصصات التكوينية أو الاندماج الوظيفي في الحياة العملية.

لقد أعدت المناهج الجديدة هذه وفق أهداف المقاربة المعتمدة في مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي. لذا فعلى الأساتذة الكرام مواصلة عملهم التربوي في نفس إطار مناهج السنة الأولى والثانية ثانوي تحقيقا للانسجام العمودي لهذه المناهج.

### المقاربة الجديدة في إعداد المناهج:

رغم محاولة ضبط المناهج القديمة وفق المقاربة بالأهداف و محاولة إعطائها شيئا من الدقة والاهتمام، بغرض إكساب التلاميذ معارف و سلوكات عدة وتقديمها بشكل منطقي، فإنه تم اكتشاف جملة من السلبيات والنقائص في تطبيق هذه المقاربة ومنها على سبيل الذكر لا الحصر:

● صعوبة التعامل بالأهداف على أساس دورها و أهميتها في تكوين التلميذ.

● صعوبة تحقيق إدماج الأهداف المبعثرة و المتعدّدة، و تقييمها تقييما دقيقا و صحيحا.

● تحقيق الأهداف لا يجعل بالضرورة التلميذ قادرا على تجنيدها و تعبئتها واستثمارها في وضعيات لها علاقة بالحياة اليومية.

إن هذه السلبيات أدت بذوي الاختصاص إلى التفكير في مقاربة جديدة لأساليب التعليم والتعلم واعتمادها في بناء المناهج وطرق التدريس مستقبلا. وتقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف عن الطريقة التقليدية ذات الطابع التراكمي، و هي مقاربة جديدة تعرف باسم ((المقاربة بالكفاءات)) و التي تركز أساسا على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم كذلك على توظيف المكتسبات في مختلف الوضعيات و الأحوال لحل المشاكل أو إنتاج خطاب أو تحقيق منتج ذي دلالة.

و بعبارة أخرى إن التعلم الاندماجي الموظف في المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدأ هام هو: ((الكل ليس مجموع الأجزاء)).  
وعملا بهذا المبدأ التربوي الهام صيغت المناهج الجديدة الخاصة بتلميذ التعليم الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات، لكونها مقاربة اعتمدت في السنتين الدراسيتين السابقتين 06 / 05 و 07 / 06 في الممارسة البيداغوجية.

وعليه فالتعامل مع هذه البيداغوجيا وفي هذا المستوى من التعليم سيكون تطبيقه بدون شك أيسر، ولكن مع ذلك فإننا نحث الفرق البيداغوجية العاملة في مؤسساتنا على مواصلة الجهد الذاتي و ترقية أسلوب العمل الجماعي، و تبادل الخبرات قصد التعمق في فهم المقاربة بالكفاءات. لأن ذلك يشكل أحسن السبل لضمان تطبيق مناهج السنة الثالثة ثانوي، في أحسن حال، و يمكن المنظومة التربوية من تحقيق أحد أهم أهداف الإصلاح.

مدير التعليم الثانوي العام

## **Sommaire**

Préambule

- 1. Finalités de l'enseignement du français**
- 2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire**
- 3. Profil d'entrée en 3<sup>ème</sup> A.S.**
- 4. Les compétences disciplinaires**
  - 4.1. Compétences à l'oral**
    - 4.1.1. En réception**
    - 4.1.2. En production**
  - 4.2. Compétence à l'écrit**
    - 4.2.1. En réception**
    - 4.2.2. En production**
- 5. Volume horaire**
- 6. Les contenus**
  - 6.1.1. Tableau synoptique**
  - 6.1.2. Tableaux par objet d'étude**
- 7. Méthodologie et stratégies**
  - 7.1. Démarche d'enseignement/ apprentissage**
    - 7.1.1. Conception**
    - 7.1.2. Réalisation**
  - 7.2. Evaluation**
    - 7.2.1. Formative**
    - 7.2.2. Certificative**
    - 7.2.3. Situations d'enseignement/ apprentissage**
  - 7.3. Utilisation des moyens didactiques**

***Glossaire***

## PREAMBULE

Le nouveau programme de français pour le secondaire s'inscrit dans le cadre de la refonte du système éducatif. L'amélioration qualitative de ce dernier doit se réaliser par la prise en compte des transformations que connaît notre pays et celles que connaît le monde (mondialisation des échanges commerciaux, développement vertigineux des technologies de l'information et de la communication etc.). Ce constat nous oblige à voir que l'école n'est plus, pour l'apprenant, la seule détentrice des connaissances (l'apprenant peut parfois être « en avance » sur l'enseignant s'il est plus familiarisé avec ces nouveaux vecteurs de transmission des connaissances) et qu'elle ne peut plus fonctionner « en vase clos ». Cet état de fait nous interpelle sur notre conception de l'école et nous oblige à nous interroger sur nos objectifs et sur nos pratiques.

Dans ce cadre, les nouveaux programmes auront pour visée principale l'utilisation de l'apprentissage du français comme moyen d'éducation à une citoyenneté responsable et active des apprenants par le développement de l'esprit critique, du jugement, de l'affirmation de soi. Pour réaliser cette intention, leur conception a été guidée par la volonté de permettre aux enseignants de :

- passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage, c'est-à-dire d'aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront « d'apprendre à apprendre » pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires et de compétences transversales. L'acquisition des compétences se fera plus aisément si des savoirs disciplinaires, particuliers, peuvent être mis en relation dans l'esprit de l'apprenant, c'est-à-dire si les enseignants s'ouvrent à l'interdisciplinarité.
- doter les apprenants d'un outil linguistique performant, permettant le plus de « transactions » possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect « utilitaire » de l'aspect « culturel ». Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de connaissance de l'Autre à travers une réflexion entretenue sur l'Identité/Altérité.

- favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir être par la mise en œuvre de l'approche par compétences. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert, à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école.
- développer chez les apprenants des attitudes sociales positives comme l'esprit de recherche et de coopération ; de stimuler la curiosité, l'envie d'apprendre par la réalisation collective de projets. Le projet, qui obéit à des intentions pédagogiques, constitue le principe organisateur des activités et la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage.

La 3<sup>ème</sup> année secondaire est une année qui parachève le cycle scolaire. Elle a pour but de finaliser les apprentissages du cycle et doit donc permettre de réaliser l'objectif terminal d'intégration du cycle (OTI). De plus, elle prépare l'apprenant à l'examen du baccalauréat (évaluation certificative).

## **1. Finalités de l'enseignement du français**

La finalité de l'enseignement du français ne peut se dissocier des finalités d'ensemble du système éducatif. L'enseignement du français doit contribuer avec les autres disciplines à :

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ;
- leur insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Sur un plan plus spécifique, l'enseignement du français doit permettre :

- l'acquisition d'un outil de communication permettant aux apprenants d'accéder aux savoirs ;
- la sensibilisation aux technologies modernes de la communication ;
- la familiarisation avec d'autres cultures francophones pour comprendre les dimensions universelles que chaque culture porte en elle ;
- l'ouverture sur le monde pour prendre du recul par rapport à son propre environnement, pour réduire les cloisonnements et installer des attitudes de tolérance et de paix.

## **2. Profil de sortie à l'issue de l'enseignement secondaire**

Les apprenants, au terme du cursus, auront :

- acquis une maîtrise suffisante de la langue pour leur permettre de lire et de comprendre des messages sociaux ou littéraires ;
- utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;

- exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus ;
- adopté une attitude critique face à l'abondance de l'information offerte par les médias ;
- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de leur individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;
- appréhendé les codes linguistique et iconique pour en apprécier la dimension esthétique.

### **Objectif Terminal d'Intégration (pour le cycle)**

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'impliquant nettement** (discours marqués par la subjectivité).

### **3. Profil d'entrée en 3<sup>ème</sup> A.S**

L'apprenant est capable de :

- comprendre et d'interpréter des discours écrits pour les restituer sous forme de comptes-rendus objectifs ou critiques, à l'intention d'un (des) destinataire(s) précis, pour exprimer une réaction face à ces discours ou pour agir sur le destinataire ;
- produire un discours écrit/oral sur un des thèmes étudié en 2<sup>ème</sup> année en respectant la situation de communication et l'enjeu communicatif et **en choisissant le modèle le plus adéquat parmi les modèles étudiés.**

#### **Compétences disciplinaires à installer en troisième année secondaire**

Ces compétences seront installées grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoirs et de savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude).

- **Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.**
- **Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour :**
  - **exposer des faits en manifestant son esprit critique ;**
  - **participer à un débat d'idées ;**
  - **interpeller le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir ;**
- **Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.**
- **Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.**

## 4. Les compétences disciplinaires

### 4.1. Compétence à l'oral

#### 4.1.1. En réception

Comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

#### Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Savoir se positionner en tant qu'auditeur	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adapter sa modalité d'écoute à l'objectif.</li></ul>
Anticiper le sens d'un message	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exploiter les informations données par le professeur, avant écoute d'un texte, pour émettre des hypothèses sur le contenu du message oral, sur la fonction du message (narrative, argumentative...).</li></ul>
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un message	<ul style="list-style-type: none"><li>• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li><li>• Repérer la structure dominante d'un message oral.</li><li>• Séquentialiser le message pour retrouver les grandes unités de sens.</li></ul>
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifier les informations contenues explicitement dans le message.</li><li>• Identifier le champ lexical dominant.</li><li>• Repérer les marques de l'énonciation.</li><li>• Interpréter oralement un schéma, un tableau ou des données statistiques.</li><li>• Interpréter un geste, une intonation, une mimique.</li><li>• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li><li>• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.</li><li>• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li></ul>
Réagir face à un discours	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se construire une image du locuteur.</li><li>• Prendre position par rapport au contenu.</li><li>• Découvrir l'enjeu discursif.</li><li>• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</li><li>• Juger du type de rapport que le locuteur entretient avec l'auditeur.</li></ul>

## 4.1.2 En production

Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpellé le(s) interlocuteur(s) pour le(s) faire réagir.

### Capacités et objectifs d'apprentissage à l'oral

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'oral
Planifier et organiser son propos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir la finalité du message oral</li> <li>• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> <li>• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation pour faire son exposé.</li> <li>• Choisir le niveau de langue approprié.</li> <li>• Adapter son propos à son auditoire.</li> <li>• Arrimer son propos au propos de l'interlocuteur.</li> <li>• Assurer la cohésion du message pour établir des liens entre les informations (en situation d'exposé).</li> <li>• Utiliser adéquatement les supports annexes (en situation d'exposé).</li> <li>• Prendre en compte les réactions non verbales de son interlocuteur pour ajuster son propos (en situation d'interlocution).</li> <li>• Respecter le temps imparti.</li> </ul>
Utiliser les ressources de la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablir le contact avec l'interlocuteur.</li> <li>• Produire des phrases correctes au plan syntaxique (en situation d'exposé).</li> <li>• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'oral.</li> <li>• Maintenir une interaction en posant des questions pour négocier le sens d'un mot, demander un complément d'information, demander une explication, montrer son intérêt (« et alors ? » ; « et après ? »...).</li> <li>• Manifester ses réactions par l'intonation, par des interjections.</li> <li>• Reformuler les propos de l'autre pour vérifier sa compréhension.</li> <li>• Reformuler son propre propos quand c'est nécessaire.</li> <li>• Utiliser la syntaxe de l'oral.</li> <li>• Soigner sa prononciation pour éviter que l'auditoire ne fasse des contresens.</li> <li>• Respecter le schéma intonatif de la phrase.</li> </ul>

## 4.2. Compétence à l'écrit

### 4.2.1. En réception

Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances, que ces connaissances concernent le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe, la pragmatique. C'est ensuite, à partir de connaissances générales, élaborer des hypothèses, confirmer ou réfuter celles-ci sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot, à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte et vice-versa).

### **Capacités et objectifs d'apprentissage en lecture**

<b>Capacités</b>	<b>Objectifs d'apprentissage à l'écrit</b>
Savoir se positionner en tant que lecteur	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir son objectif de lecture (lire pour résumer, pour le plaisir, pour accroître ses connaissances...).</li> <li>• Adapter sa modalité de lecture à son objectif. (lecture littérale, inférentielle, sélective...).</li> </ul>
Anticiper le sens d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploiter les informations relatives au paratexte et à l'aire scripturale du texte dans son ensemble pour émettre des hypothèses sur son contenu et sur sa fonction (argumentative, narrative...).</li> </ul>
Retrouver les différents niveaux d'organisation d'un texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguer les éléments constitutifs de la situation de communication.</li> <li>• Repérer la structure dominante du texte.</li> <li>• Repérer les énoncés investis dans la structure dominante.</li> <li>• Repérer la progression thématique.</li> <li>• Retrouver les facteurs assurant la cohésion du texte.</li> <li>• Séquentialiser le texte pour retrouver les grandes unités de sens.</li> </ul>
Elaborer des significations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les informations contenues explicitement dans le texte.</li> <li>• Distinguer les informations essentielles des informations accessoires.</li> <li>• Regrouper des éléments d'information pour construire des champs lexicaux.</li> <li>• Expliquer les ressemblances ou les différences à plusieurs niveaux (emploi des temps, focalisation, diversité des énoncés : description, énoncés au style direct et indirect...).</li> <li>• Expliquer l'influence des constructions syntaxiques sur le texte.</li> <li>• Repérer les marques de l'énonciation.</li> <li>• Interpréter un schéma, un tableau ou des données statistiques.</li> <li>• Expliquer le rapport entre le linguistique et l'iconique.</li> <li>• Distinguer le fictif du vraisemblable, du vrai.</li> <li>• Mettre en évidence l'implicite par la connaissance du contexte.</li> <li>• Etablir des relations entre les informations pour faire des déductions, des prédictions.</li> </ul> <p>.../...</p>
Réagir face à un texte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se construire une image du scripteur.</li> <li>• Prendre position par rapport au contenu.</li> <li>• Découvrir l'enjeu discursif.</li> <li>• Justifier la transparence ou l'opacité du texte.</li> <li>• Evaluer le degré d'objectivité (ou de subjectivité) et le justifier.</li> <li>• Juger du type de rapport que le scripteur entretient avec le lecteur.</li> </ul>

### 4.2.2. En production

Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis, en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.

#### Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

Capacités	Objectifs d'apprentissage à l'écrit
Planifier sa production à partir d'un plan pragmatique et d'un plan du contenu	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir la finalité de l'écrit (ou respecter la consigne donnée).</li> <li>• Choisir une pratique discursive (ou respecter la consigne).</li> <li>• Activer des connaissances relatives à la situation de communication.</li> <li>• Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler.</li> <li>• Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</li> <li>• Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</li> <li>• Faire un choix énonciatif.</li> <li>• Choisir une progression thématique.</li> <li>• Choisir le niveau de langue approprié.</li> </ul>
Organiser sa production	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.</li> <li>• Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</li> <li>• Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent des temps et par l'établissement de liens entre les informations.</li> <li>• Insérer harmonieusement les énoncés narratifs, descriptifs, les énoncés au style direct et indirect.</li> <li>• Assurer la présentation (mise en page) selon le type d'écrit à produire.</li> </ul>
Utiliser la langue d'une façon appropriée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produire des phrases correctes au plan syntaxique.</li> <li>• Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit.</li> <li>• Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation pour faciliter la lecture de l'écrit.</li> </ul>
Réviser son écrit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à différents niveaux.</li> <li>• Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mauvaise prise en compte du lecteur ;</li> <li>- mauvais traitement de l'information (contenu) ;</li> <li>- cohésion non assurée ;</li> <li>- fautes de syntaxe, d'orthographe ;</li> <li>- non respect des contraintes pragmatiques.</li> </ul> </li> <li>• Mettre en œuvre une stratégie de correction : <ul style="list-style-type: none"> <li>- mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement).</li> </ul> </li> </ul>

Les thèmes proposés en 3<sup>ème</sup> AS aideront l'apprenant à mieux situer l'homme dans le monde actuel, et comprendre les défis du monde moderne.

#### 5. Les volumes horaires

<b>Filières</b>	<b>Volume horaire 3<sup>ème</sup> AS</b>
Lettres et Langues Etrangères	4 heures
Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie	3 heures

N.B : Le présent programme tient compte des différences de volume horaire selon les filières par l'ajout d'un objet d'étude. Ainsi pour la filière lettres sont ajoutés un objet d'étude (l'appel) et des activités supplémentaires.

## 6. Les contenus

### 6.1. TABLEAU SYNOPTIQUE

Pratiques discursives intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Techniques d'expression	Thématiques (savoirs civilisationnels)
<b>I. Les discours</b>  1- Exposer des faits manifester son esprit critique  2- Argumenter pour faire réagir <i>(pour les lettres uniquement)</i>  3- Dialoguer pour confronter des points de vue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documents et textes d'histoire.</li> <li>• L'appel</li> <li>• Le débat d'idées</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'exposé des événements (Histoire)</li> <li>- L'introduction du discours (les commentaires)</li> <li>- Personne et personnage.</li> <li>- Les stratégies argumentatives et incitatives.</li> <li>- Les différents types d'arguments</li> <li>- La structure de l'appel</li> <li>- Les figures de rhétorique : la concession, l'atténuation, l'opposition, la restriction, l'euphémisme, l'emphase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La synthèse de documents</li> <li>Le compte-rendu critique</li> <li>La lettre de motivation</li> <li>La technique de prise de parole</li> </ul>	<b>L'homme contemporain</b>  Les défis du 3 <sup>ème</sup> millénaire  La mondialisation des échanges  Solidarité  Justice  Les droits de l'homme  Les ONG  Réflexions sur les arts : théâtre, cinéma, musique, peinture
<b>I. La relation d'événements</b>  - Raconter pour exprimer son imaginaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La nouvelle fantastique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Récits à structure complexe : le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s).</li> <li>- Le rapport temps de l'histoire / temps de la narration.</li> <li>- Les indices et les informants.</li> <li>- L'allégorie, la métaphore, la personnification</li> </ul>		
<b>Exprimer son individualité</b> « Le fait poétique »  N.B. à étudier durant toute l'année	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poésie et chansons engagées</li> <li>• Textes et images</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les figures de style : comparaison, métaphore, métonymie.</li> <li>- Le slogan publicitaire : la relation texte/image.</li> </ul>		

## 6.2. TABLEAUX PAR OBJET D'ETUDE

Concernant les tableaux par objet d'étude suivants, il est à noter que pour le niveau phrastique, il incombe à l'enseignant de choisir les points de langue à travailler en fonction du support pour renforcer les acquis.

### Documents et textes d'histoire

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"><li>• Visée explicative du discours historique</li><li>• Exposé historique et narration</li><li>• Degré de distanciation du scripteur par rapport aux faits.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• ancrage historique</li><li>• procédés d'objectivation du discours historique</li><li>• procédés d'authentification des faits évoqués</li><li>• Personne et personnage</li><li>• chronologie et rapport au présent</li><li>• interprétation et analyse critique des discours</li><li>• les commentaires du scripteur</li></ul>

#### **Compétences transversales à privilégier :**

Acquérir de l'autonomie par la recherche des connections/des convergences entre plusieurs disciplines

Développer son esprit critique par l'analyse de la vérité/vraisemblance des faits rapportés.

#### **Types de supports :**

Les supports ayant pour sujet ou pour cadre l'Histoire ; textes didactiques, mémoires, témoignages, documents et supports audio-visuels, extraits de romans historiques (ce dernier support ne concerne que les classes littéraires).

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification du degré d'implication de l'énonciateur.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des procédés d'objectivation du discours historique.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité de recherche : dans le cadre d'une enquête, mise au point d'un questionnaire sur un événement historique choisi.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparaison de textes historiques traitant d'un même événement et réalisation d'une synthèse.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A partir d'un témoignage, distinction entre l'événement historique et les observations et les réflexions du scripteur.</li> </ul>		X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des références historiques à partir d'un extrait de roman.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Détermination, dans un extrait de roman, de la position de l'auteur par rapport au(x) faits(s) historique(s) raconté(s).</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Critique d'une affiche informative relative à une période historique donnée.</li> </ul>	X	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformation d'un texte long, issu d'un document en une page de manuel scolaire.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Synthèse d'informations par regroupements de données.</li> </ul>	X	X
	X	X

## L'appel

*(Cet objet d'étude ne concerne que les classes de lettres)*

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"><li>• Visée exhortative (faire réagir)</li><li>• Agir et faire réagir</li><li>• Stratégies de l'appel</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'organisation de l'appel :<ul style="list-style-type: none"><li>- la phase d'ouverture (thème effet d'annonce),</li><li>- l'explicatif au service de l'argumentation,</li><li>- l'appel</li></ul></li><li>• La rhétorique de l'appel<ul style="list-style-type: none"><li>- Les différentes formes d'injonction</li><li>- L'anaphore comme procédé rhétorique</li></ul></li></ul>

### **Compétence transversale à privilégier :**

Obtenir l'adhésion des autres et les faire réagir.

### **Types de supports :**

Les textes exhortatifs, les affiches, les manifestes et les chansons engagées.

### **Activités :**

- Identification des différentes étapes d'un appel dans différents supports.
- Réalisation d'une affiche d'après un « appel ».
- Adaptation de son argumentaire en fonction de différents destinataires.
- Identification des séquences informatives (constat) dans un appel.
- Réécriture d'un texte argumentatif sous forme d'appel.
- Activités de recherche : collecte de chansons et de poèmes puis transformation de ces textes en appel.
- Transformation d'une petite annonce parue dans un journal (ex : don de sang) en texte exhortatif.
- Rédaction d'un appel en relation avec une image ou un événement d'actualité important, pour sensibiliser le public à un problème.
- Collecte d'une documentation sur les sites historiques du pays, classés patrimoine mondial, puis rédaction d'un appel pour leur préservation.

## Le débat d'idées

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visée : prendre position</li> <li>• L'énonciation à plusieurs (la polyphonie)</li> <li>• Prise en compte du destinataire dans son discours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le système d'énonciation</li> <li>• Les figures de style de la réfutation : l'antithèse, l'ironie, la concession, l'emphase</li> <li>• Les connotations (positives / négatives) ou l'implicite du discours</li> <li>• Les séquences narratives comme exemples pour l'argumentation</li> <li>• Les citations comme arguments d'autorité</li> <li>• L'interpellation</li> </ul>

### Compétence transversale à privilégier :

S'affirmer en tant qu'interlocuteur et respecter le vis-à-vis.

### Types de supports :

Textes et articles polémiques, supports audiovisuels divers.

Exemples d'activités	Lettres	Sciences
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification du (des) procédé(s) qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocutaire.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discrimination des différents arguments d'autorité (citations, proverbes, aphorismes, dictons) dans divers textes.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identification des figures de style utilisées pour réfuter.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complétion par une introduction et/ou une conclusion d'un texte polémique.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfutation d'une thèse avancée.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisi.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard.</li> </ul>	X	X
	X	X
	X	X

## La nouvelle fantastique

Niveau discursif	Niveau textuel
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visée : représentation singulière d'un monde</li> <li>• Rapport histoire / narration</li> <li>• Dramatisation et visée de la nouvelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le point de vue du narrateur</li> <li>• Les rythmes du récit : accélération, pause et ralentissements</li> <li>• La gradation et les procédés de dissimulation</li> <li>• Les indices et les informants</li> <li>• Evolution de la description des actants et du décor</li> <li>• L'introduction et la chute du récit</li> <li>• Structure complexe de la nouvelle               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les prolepses et les analepses</li> <li>- Le récit cadre et le(s) récit(s) encadré(s)</li> </ul> </li> </ul>

**Compétence transversale à privilégier :** - développer l'esprit de créativité,  
- développer l'esprit logique.

**Types de supports :** Nouvelles fantastiques (à ressort psychologique)

Exemples d'activités	Lettres	sciences
• Identification des indices du fantastique dans la nouvelle.	X	X
• Mise en évidence des moyens utilisés pour introduire l'irréel dans le réel.	X	X
• Mise en évidence du rôle joué par les procédés de dissimulation (les expressions allusives, les suppositions...) dans la nouvelle.	X	X
• Repérage des procédés de dramatisation dans le déroulement du récit.	X	
• Comparaison du début et de la chute de la nouvelle.		X
• Etude de la circularité de la nouvelle.	X	X
• Relevé des indices d'évolution du décor dans la nouvelle en rapport avec l'évolution des personnages et de leur psychologie.	X	
• Résumé de l'intrigue d'une nouvelle en quelques lignes.	X	
• Identification des récits encadrés dans une nouvelle et détermination de leur fonction.	X	X
	X	

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mise en évidence du lien entre la structure complexe de la nouvelle et sa visée.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformation d'un fait divers en récit fantastique dans lequel le décor provoque sensations et interrogations.</li> </ul>	X	X
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité de recherche : enquête sur les croyances et les superstitions dans une région donnée, puis rédaction d'un récit fantastique à partir des résultats de l'enquête.</li> </ul>	X	

## 7. Méthodologie et stratégies

### 7.1. Démarche d'enseignement / apprentissage

La démarche de projet est privilégiée pour installer les compétences visées par le programme.

Des projets collectifs seront obligatoirement réalisés pendant l'année scolaire. Ils seront choisis par les apprenants après négociation avec le professeur. Ceux-ci sont donnés à titre d'exemple. (Il va sans dire que le projet portant sur l'appel ne concernera que les classes de lettres) :

**1. Dans le cadre de la commémoration d'une journée historique (premier Mai, 8 Mars, 1<sup>er</sup> Novembre etc.), réaliser une recherche documentaire puis faire une synthèse de l'information à mettre à la disposition des élèves dans la bibliothèque de l'établissement.**

Ce projet vise à :

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

**2. Organiser un débat d'idées puis en faire un compte-rendu qui sera publié dans le journal du lycée.**

Ce projet vise à :

- transférer les savoir-faire acquis par l'étude du texte argumentatif (polémique),
- développer la capacité de prise de parole à l'oral,
- réinvestir les acquis en technique d'expression.
- permettre le rapprochement avec d'autres disciplines, la science, la technologie, etc.

**3. Dans le cadre d'une journée « portes ouvertes », exposer des panneaux sur lesquels seront reportés des appels afin de mobiliser les apprenants et les visiteurs autour de causes humanitaires.**

Ce projet vise à :

- transférer les acquis obtenus par l'étude du texte exhortatif ;
- sensibiliser les apprenants aux problèmes de leur temps.

La démarche de projet se fait en deux temps : conception et réalisation.

### *7.1.1. Conception*

Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, de leur degré de mobilisation, de l'estime qu'ils se portent ainsi que de la qualité de leurs relations avec le professeur, il est indispensable que l'intitulé du projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit.

Quand un apprenant entre dans un apprentissage, il est porteur de représentations et de capacités (ensemble de savoir et savoir-faire, fruits d'une activité intellectuelle stabilisée) que l'action didactique doit s'efforcer de faire émerger par l'évaluation diagnostique.

#### **L'évaluation diagnostique**

On propose aux apprenants une situation problème qui permettra de faire émerger leurs représentations et l'état de leurs acquisitions. Cette évaluation permettra de connaître les apprenants **dans leur niveau** pour détecter les éléments positifs sur lesquels le professeur peut s'appuyer. Les résultats obtenus par l'évaluation diagnostique amélioreront le plan de formation initialement prévu par une reformulation d'objectifs plus précis et une détermination de contenus plus adéquats.

### *7.1.2. Réalisation*

Pour permettre la réalisation du projet, l'enseignant choisira la progression, les méthodes et les stratégies, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les apprenants pendant le déroulement du projet, ou inférés par le professeur au vu de leurs productions dans la quotidienneté de la classe.

L'enseignement / apprentissage s'organisera en séquences. Chaque séquence prendra en charge un savoir faire à maîtriser (un niveau de compétence) et devra se terminer par une évaluation.

## **7.2. Evaluation**

### *7.2.1. L'évaluation formative*

L'évaluation formative prend une place centrale dans le processus d'enseignement apprentissage. Elle gère l'articulation dynamique qui lie les contenus enseignés aux stratégies d'apprentissage utilisées pour leur acquisition et les effets de régulation que cela implique. Elle facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; **elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée.**

### *7.2.2. L'évaluation certificative*

Toute compétence est exprimée par une performance qui satisfait à des critères bien définis. Critérier une compétence c'est la spécifier afin d'établir en terme d'indicateurs observables les éléments significatifs d'une bonne réussite.

La liste des indicateurs englobe des objectifs en principe déjà maîtrisés (avant l'apprentissage) et les objectifs d'apprentissage sélectionnés pour le projet. Cette distinction doit avoir des répercussions sur le barème de notation. Pour savoir si une compétence est installée chez l'apprenant, il est essentiel de concevoir une situation d'évaluation pertinente.

### 7.3. Situations d'enseignement / apprentissage

Situation cible ou situation d'intégration :

Définition : C'est une situation qui permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière **individuelle**. Pour cela, il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir-faire) **acquisés en classe**.

a - Situation d'intégration par rapport à l'objet d'étude « Documents et textes d'histoire » :

Ex : Pour commémorer le 1<sup>er</sup> novembre et sur la base d'une documentation fournie par le professeur, rédigez un texte pour présenter cet événement à vos camarades.

b - Situation d'intégration pour l'année

Un journal consacre sa page « Courrier des lecteurs » à la place de l'art et de l'artiste dans notre société. Ecrivez un texte dans lequel vous développerez votre avis.

### 7.4. Utilisation des moyens didactiques

Le manuel scolaire et le document qui l'accompagne sont des outils intentionnellement structurés en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Le manuel propose différents types d'activités susceptibles de permettre la réalisation de l'apprentissage. A ce titre, il est une traduction relative du programme. Il incombe donc aux professeurs d'en faire le meilleur usage en tenant compte du niveau des apprenants, en d'autres termes, de l'utiliser soit comme outil soit comme source d'inspiration pour réaliser ses propres moyens didactiques.

L'emploi de moyens audio-visuels est recommandé : l'écoute d'enregistrements de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, la projection de films, de pièces théâtrales ou leur écoute sur cassettes , par exemple, sont fortement conseillées dans le but d'exposer les apprenants aux sons et à la prosodie présents dans des énoncés authentiques.

N.B : Vous trouverez davantage d'explications dans le document d'accompagnement.

### **GLOSSAIRE**

L'objectif de ce glossaire est de favoriser la compréhension du programme. Il porte sur des notions qui peuvent être nouvelles pour une partie des enseignants mais qui sont indispensables pour sa mise en œuvre. Il permet également de fixer la signification des termes utilisés pour rendre les concepts plus opératoires. Le document d'accompagnement les explicitera davantage et prendra en charge les notions relatives à chaque objet d'étude.

- **Acte de parole** : un énoncé a une dimension informative mais aussi une dimension pragmatique, il veut agir sur le destinataire. Cette intention n'est souvent pas explicite et est à découvrir, c'est l'acte de parole (exemples : louer, conseiller, interdire, blâmer...).
  - l'acte de parole peut se retrouver au niveau du texte dans sa globalité c'est alors un macro acte de parole.
  - plusieurs actes de paroles peuvent être disséminés au sein d'un même texte.
- **Analepse** (retour en arrière): dans ce cas, la narration ne reproduit pas l'ordre de l'histoire, elle peut abandonner la trame du récit pour effectuer des retours en arrière.
- **Approche par projet** : approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation.
- **Champ sémantique** : l'ensemble des sens que peut prendre un mot donné (polysémie du mot). Se reporter au dictionnaire par entrée.
- **Champ lexical** : un champ lexical se trouve à l'intérieur d'un énoncé. Il est constitué des mots qui renvoient à un même thème.
- **Cohésion textuelle** : c'est la propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies. Un texte respectera les conditions de la cohésion si toutes les phrases qui le composent sont chaque fois acceptées comme des suites possibles du contexte précédent.
- **Cohérence textuelle** : la cohésion textuelle peut être complétée au niveau de l'analyse pragmatique par la notion de cohérence.  
Ici, ce ne sont pas les éléments linguistiques du contexte qui sont envisagés mais la situation extralinguistique ainsi que la proportion des connaissances du monde qui interviennent dans les enchaînements textuels.
- **Démarche d'apprentissage** : processus de croissance et de changement vécu par l'apprenant, impliquant l'utilisation de ses ressources internes en interaction avec l'environnement.
- **Démarche pédagogique** : ensemble des interventions de l'enseignement dans le but de favoriser la relation d'apprentissage entre l'apprenant et l'objet d'étude.
- **Discours** (voir texte, énoncé) :
  - le discours est une suite non arbitraire d'énoncés. Il comprend aussi bien ce qui est énoncé que la façon dont ceci est énoncé. C'est dans ce sens que le mot sera le plus souvent utilisé.
  - dans le tableau synoptique, « discours » a été utilisé pour les objectifs d'étude qui ont une référence situationnelle par opposition au discours qui a une référence cotextuelle. Nous préférons, pour éviter la polysémie du mot « discours » parler de style direct, indirect au lieu de discours direct / indirect.
- **Énoncé** (voir discours, texte) : l'énoncé est le produit de l'acte d'énonciation. Nous l'employons dans un sens restreint : partie de texte sous-tendue par une intention communicative.

- **Fantastique** : genre littéraire reposant sur l'hésitation d'un personnage ordinaire confronté à un événement qui lui paraît inexplicable et dont il se demande s'il doit lui trouver une cause irrationnelle.
- **Implicite d'un discours** :  
L'implicite est tout ce qui n'est pas dit ou écrit explicitement mais que le destinataire perçoit quand il partage les mêmes référents que le destinataire.
- **Objet d'étude** : l'objet d'étude est ce sur quoi se focalisent en propre les activités et études d'un domaine du savoir, ce qui distingue ce dernier du reste du programme.
- **Onomasiologie** (voir sémasiologie) : étude qui part du concept pour aboutir aux signes linguistiques qui lui correspondent.
- **Prolepse** (anticipation) : annonce des événements à venir, l'histoire relate des faits supposés de l'avenir.
- **Récit encadrés et récit cadre** : on appelle récit(s) encadré(s) le ou les récits placés à l'intérieur d'un premier texte (récit cadre) qui présente les personnages et les circonstances. Le narrateur peut changer ou demeurer le même d'une histoire à l'autre.
- **Référence situationnelle** : un discours a une référence situationnelle quand il est ancré dans la situation de communication (je / tu / ici / maintenant).
- **Référence cotextuelle** : un discours a une référence cotextuelle quand il n'est pas ancré dans la situation de communication (il / passé simple / imparfait).
- **Sémasiologie** (voir onomasiologie) : par opposition à l'onomasiologie, la sémasiologie part du signe pour aller vers la détermination du concept.
- **Situation d'apprentissage** (ou d'exploration) : déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle l'apprenant se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs.
- **Situation cible** (ou d'évaluation) : situation d'évaluation qui permet de juger de l'intégration des savoirs, savoir être acquis pendant l'apprentissage. Elle se présente comme une situation problème que l'élève doit résoudre.
- **Situation de communication** : elle se définit par la présence d'un destinataire qui transmet un message à un destinataire dans un contexte en utilisant un code et un canal (ou contact).
- **Situation d'énonciation** : ensemble de facteurs qui déterminent la production d'un énoncé (nombre et personnalité des participants, cadre spatio-temporel, l'attitude de l'énonciateur par rapport au contenu de son énoncé).
- **Situation d'enseignement** : situation pédagogique planifiée par l'enseignant et qui implique une transmission de savoirs.

- **Situation pédagogique** : ensemble des composantes inter reliées (apprenant –savoirs - enseignant) dans un milieu donné :
  - relation d’enseignement (enseignant- apprenant)
  - relation d’apprentissage (objet - apprenant)
  - relation didactique (enseignant - objet)
- **Stratégie d’apprentissage** : ensemble d’opérations et de ressources planifié par l’apprenant dans le but de favoriser au mieux l’atteinte d’objectifs dans une situation d’apprentissage.
- **Stratégie d’enseignement** : ensemble d’opérations et de ressources planifié par l’enseignant pour l’apprenant. Elle doit respecter trois critères pour être efficace.
  - pertinence des activités par rapport à l’objectif visé.
  - prise en compte des types d’apprenants qui font l’apprentissage.
  - prise en compte des processus commandés par les méthodes, les approches pédagogiques ou l’utilisation des diverses techniques éducatives.
- **Texte** (voir discours, énoncé) : on appelle ici « texte » tout énoncé compris entre deux arrêts de la communication, que cette dernière soit écrite ou orale. C’est la forme concrète sous laquelle se présente un discours. Il a un auteur et une structure l’organise comme un « tout de signification ».